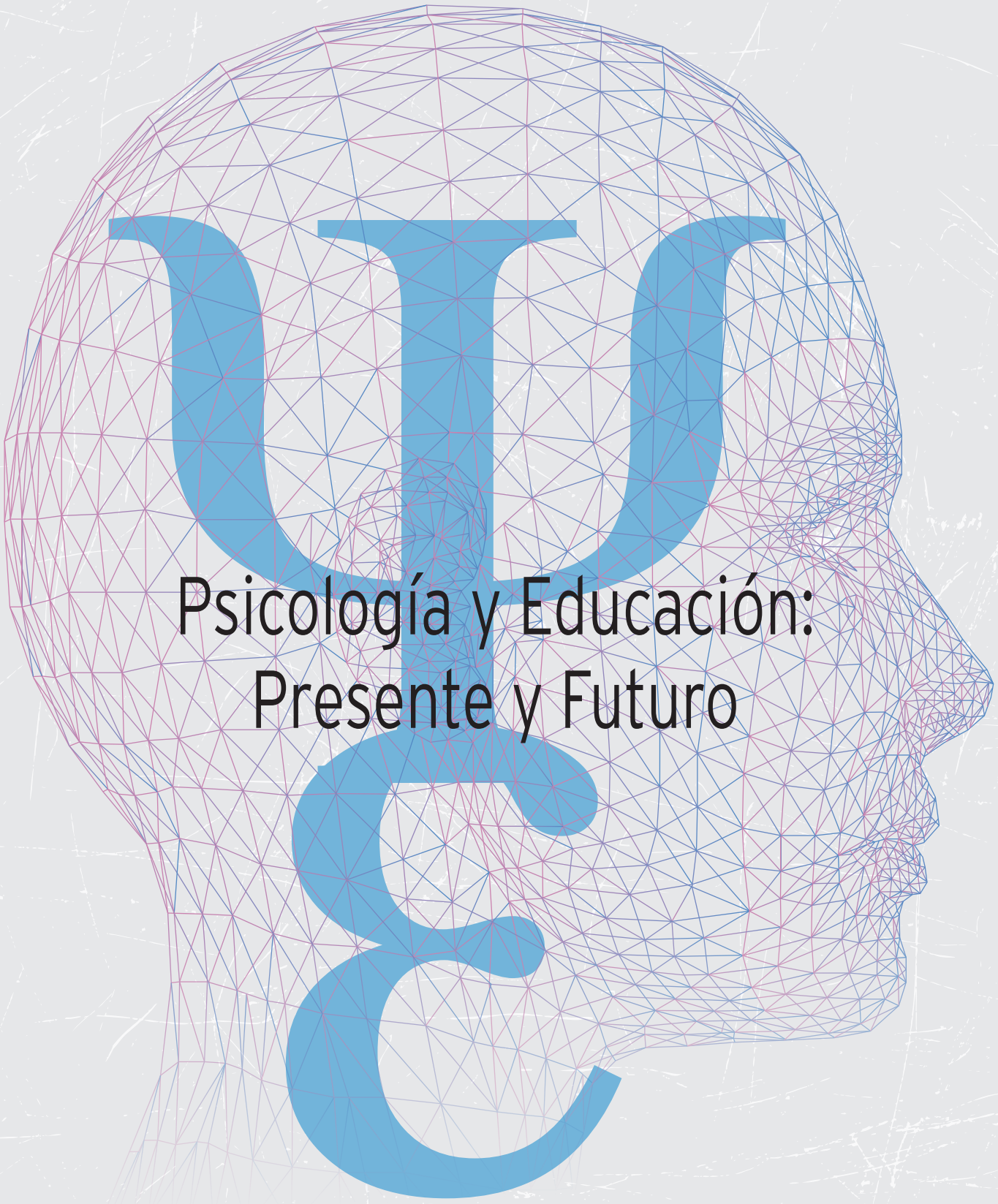


Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Presentación

PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN: PRESENTE Y FUTURO

En este volumen se recogen una serie de trabajos presentados en *el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (CIPE2016) realizado en la Universidad de Alicante en junio del 2016, organizado por la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en el que se han dado cita alrededor de mil académicos y profesionales de la psicología y la educación de diversos países.

Los trabajos recogidos en este libro se articulan alrededor de las distintas áreas temáticas que de manera transversal definen los contenidos fundamentales de la investigación en el campo de la psicología de la educación en la actualidad, junto con aquellas líneas de trabajo que van a constituir el futuro inmediato.

Los diversos aspectos del desarrollo cognitivo, personal, emocional y social, y sus relaciones con el aprendizaje, siguen siendo un aspecto que es necesario abordar en las relaciones entre la psicología y la educación. La interrelación entre aprendizaje y desarrollo se incluye en este ámbito.

También ocupan un lugar central en este libro los temas clásicos de la psicología de la educación, relativos al aprendizaje, la motivación escolar, la autorregulación, la inteligencia en relación con la educación, la creatividad, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto, las habilidades sociales o la inteligencia emocional, así como las relaciones de estos aspectos, y otros más novedosos como los deberes escolares, con el rendimiento académico.

La neurociencia provee en la actualidad una sólida base a las intervenciones psicoeducativas para mejorar los procesos fundamentales del aprendizaje y la memoria, fundamentar la práctica educativa e instruccional, así como para comprender e intervenir en las dificultades de aprendizaje. A la vez que constituye una de las líneas de investigación con más futuro en el ámbito de la psicología y la educación, como se pone de manifiesto en los trabajos que tratan este tema.

La psicología de la instrucción se ha convertido en la parte fundamental de la psicología de la educación, que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, y abarca desde la formación del profesorado hasta la evaluación de los aprendizajes, pasando por uno de sus temas centrales, el diseño de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje que estimulen y motiven al aprendiz. Sin dejar de lado otros de los temas centrales de la psicología de la instrucción, como son el análisis y desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos de adquisición del conocimiento en áreas específicas de contenido. El uso de los resultados acumulados de la investigación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje o lo que se ha venido en llamar enseñanza basada en la evidencia, es otro aspecto que se incluye en este apartado.

La tecnología, o quizá sea mejor hablar de las diversas tecnologías, y su relación con el aprendizaje, son otro de los temas que se incluyen en el libro y que se está convirtiendo en parte fundamental de este campo. Las nuevas (y viejas) tecnologías para el aprendizaje, la relación enrevesada entre la tecnología y la educación y el diseño de instrumentos de enseñanza asistida por ordenador en contextos educativos es otro de los temas incluidos en este libro.

Un aspecto central del libro lo constituye el conjunto de trabajos sobre las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo. Estas aportaciones incluyen temas tan variados como los nuevos enfoques en la identificación de las dificultades de aprendizaje, la intervención en los trastornos de atención e hiperactividad, la evaluación y la intervención en los trastornos del espectro autista, o la sistematización de las conclusiones de los trabajos sobre la eficacia en la intervención en las dificultades del aprendizaje y del desarrollo. En un ámbito muy cercano se sitúan los trabajos sobre detección, diagnóstico e intervención temprana, y su importancia para la prevención de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje desde el ámbito familiar y escolar.

Presentación

Los trabajos sobre la identificación, evaluación e intervención con estudiantes de altas habilidades completan la serie de estudios sobre las diferencias individuales y la diversidad educativa, sus características y respuesta psicoeducativa.

Otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la psicología y la educación, recogidos en este libro, es el de la convivencia y los conflictos interpersonales en el ámbito escolar: La evaluación y la prevención de la violencia en primaria y secundaria, el acoso –bullying- y el acoso tecnológico, o cyberbullying, y la evaluación de los programas de intervención con la finalidad de realizar una práctica basada en la evidencia, entre otros.

La importancia de los contextos de aprendizaje, tanto del contexto familiar como del social, y de la educación no formal, se pone de manifiesto en los trabajos que tratan estos temas. Del mismo modo que lo hace los trabajos sobre el tema del género y la educación.

Los trabajos sobre asesoramiento y orientación psicoeducativa, que tratan temas como el papel del orientador en la formación del profesorado, la formación necesaria del psicólogo/orientador, la valoración de los modelos de práctica profesional, o las funciones del departamento de orientación en la universidad, también se recogen en esta publicación.

Otros temas abordados tratan sobre la psicología del deporte y la educación, la enseñanza superior y la definición de las competencias profesionales que aseguren una adecuada inserción laboral y desarrollo profesional, o la formación y el perfil profesional del psicólogo educativo.

A todos los autores que han participado con sus trabajos en este volumen deseo agradecerles sus valiosas aportaciones. La colaboración de cada uno de los autores contribuye a dar una panorámica general de la psicología de la educación en el presente y a definir los temas de futuro en esta área.

El coordinador

Índice

CHILDREN'S PLAY, LEARNING AND DEVELOPMENT 33

Peter K Smith, Goldsmiths, University of London

DIEZ SUGERENCIAS PRÁCTICAS, AVALADAS POR LA NEUROCIENCIA, PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CUALQUIER NIVEL EDUCATIVO. 42

Ignacio Morgado

NEW (AND OLD) TECHNOLOGIES FOR LEARNING: INNOVATION AND EDUCATIONAL GROWTH 45

Professor Steve Higgins, School of Education, Durham University.

DIFERENTES EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO DE ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR EN CONTEXTOS EDUCATIVOS 53

José I. Navarro-Guzmán & Gonzalo Ruiz-Cagigas

TEACHER'S DISCOURSE IN THE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COGNITIVE SKILLS 57

Angela K. Salmon

MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UN NUEVO ENFOQUE EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 64

Juan E. Jiménez

FIDELIDAD DE LAS PRÁCTICAS BASADAS EMPÍRICAMENTE EN DIFICULTADES DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE 75

García, J. N., *Pacheco, D. I., Díaz, C., & Canedo, A.

¿SON ÚTILES LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN? ¿CÓMO EVALUAR SU EFICACIA? 92

Cerezo, F.

EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSITAT JAUME I 100

Gil. J.M

ORIENTACIÓN EDUCATIVA. MODELO VS PRÁCTICA PROFESIONAL: ¿DÓNDE ESTAMOS? ¿HACIA DÓNDE VAMOS? 110

Pascual, F,

S1.1 ¿HAY DIFERENCIAS EN LA IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES, LA ANSIEDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS DISTINTOS PERFILES MOTIVACIONALES DE LOS ESTUDIANTES? 118

Regueiro, B. ;Suárez, N.; Valle, A.; Rodríguez, S., Piñeiro, I.; Freire, C. y Ferradás, M. M.

S5.1 PRÁCTICA FORMATIVA INNOVADORA EN ALFABETIZACIÓN INCLUSIVA. PROGRAMA APRENDE COMO CUALIFICACIÓN PARA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA 148

González, A.L

S5.2 EL USO DEL MÓVIL Y EL EMPOBRECIMIENTO DE LAS DESTREZAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS 156

Robles Bonifacio, C.

S5.4 NIVELES DE VOCABULARIO Y CONDUCTAS LINGÜÍSTICAS DETECTADAS POR LOS PROFESORES 163
Torán, M.S.

S5.5 LAS ESTRATEGIAS LECTORAS METACOGNITIVAS COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. 175
Vázquez, M.E ; Muelas, A ;

S13.1 RELACIONES ENTRE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS COTIDIANO Y VARIABLES PSICOEDUCATIVAS 191
Morales-Rodríguez, F. M.

S13.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE 212
Herráiz Obispo, Lara María; Muñoz Martínez, Yolanda; Torrego Seijo, Juan Carlos

S15.1 APOYO SOCIAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA 230
Azpiazu, L.; Esnaola, I; y Sarasa, M;

S15.2 IMPLICACIÓN ESCOLAR Y RESILIENCIA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTO RURAL 244
Rodríguez-Fernández, A.; Goñi Palacios, E.; Camino Ortiz de Barrón, I.; Fernández Zabala, A.;

S15.2 RESILIENCIA E IMPLICACIÓN ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
Estibaliz Ramos Díaz; Inge Axpe; Ana Arribillaga

S15.3 PROCRASTINACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA: ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PAF 253
Ana Zuazagoitia; Ibon Echeazarra; Iker Ros; Guillermo Infante

S15.4 LA INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS ESPECÍFICOS DEL AUTOCONCEPTO EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 264
Antonio-Agirre, I.; vuelta, L.;Zulaika, L. M.

S17.4 PROGRAMA SOE: PROGRAMA UNIVERSAL DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA COMBATIR EL RECHAZO EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 272
Roselló, S.; García-Bacete, F. J.; Marande, G.; Sureda, I.; Monjas, M.ª I.; Rubio, A

S17.5 PROGRAMA APRENDIZAJE DE LA AMISTAD: UN PROGRAMA ESPECÍFICO PARA EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO DE RECIPROCIDAD ENTRE IGUALES 281
Rubio, A.; García, F. J.; Roselló, S.; Llin, E.; Renau, C.; Marande, G.; Ortiz,Y.;

S18.1 PSICOTERAPIA INFANTIL: LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO MULTIDISCIPLINARIO EN NIÑOS QUE PRESENTAN CONDICIONES MÉDICAS 290
Salazar T. Karla E.; Mancilla G;. Blanca E.

S18.2 RENDIMIENTO ESCOLAR: SU ABORDAJE DESDE LA TERAPIA DE JUEGO FAMILIAR 296
Padilla, Xóchitl.; Ruiz, Verónica.

S18.3 EL VÍNCULO CON LA ESCUELA COMO PARTE DE LA PSICOTERAPIA INFANTIL 303
Islas Rico, María Cristina; Esquivel Ancona, Fayne

Índice

S19.1 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA AMBIENTAL UNIVERSITARIO 312
Vera Medinelli, M.; Martin Palacio, M.E.;Di Giusto Valle, ,C;Bermúdez Rey, M. T.;Pizarro Ruiz, .P.

S19.2 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN FORMACIÓN 321
Arnaiz García, A.;Vera Medinelli, M.; Guerra Mora, P.; Pizarro Ruiz, J.P; Ramos A,J.

S19.3 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES (PERSONALIDAD EFICAZ) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 330
Martín Palacio, M.E.;Di Giusto Valle, C.;Vera Medinelli, M.; Rubio Rubio, L. y ;Zamorano Vital, M.

S19.4 RELACIÓN DEL SISTEMA AMBIENTAL UNIVERSITARIO CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES 338
Guerra Mora, P.; Arnaiz García, A.; Pizarro Ruiz, J.P; Bermúdez Rey, T.; Rubio Rubio, L.

S24.1 INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN FAMILIAS VULNERABLES CON HIJOS ADOLESCENTES: EL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (12-16) 347
Orte, C.; Ballester, Ll.; Amer, J.; Pascual, B.; Oliver, J.L.; Pozo, R.; Vives, M. y Gomila, M.A

S24.2 EDUCACIÓN FAMILIAR Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER 373
Bernal, A

S24.3 LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE ATENCIÓN A FAMILIA E INFANCIA 355
Cánovas, P.; Sahuquillo, P.; Rodríguez, A.

S24.4 PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTALES: DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE UN ESTUDIO EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS 364
Torío, S.;Rodríguez, Mª C.;Peña, J.V.;Inda, M.;Fernández, C. Mª;García-Pérez, O.

S29.1 PROGRAMA DE DESARROLLO EMOCIONAL EN MATERNALES: CÓMO EXPRESAR Y DIRIGIR ADECUADAMENTE MIS EMOCIONES 381
Vallejo, V.; Vega, L.; Poncelis, M. F.

S29.2 PROMOCIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES A TRAVÉS DE LA LECTURA DIALÓGICA DE CUENTOS 389
Ortega, S. G.; Vega, L.; Poncelis, M. F.

S29.3 SOLUCIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES 398
Márquez, A.; Vega, L.; Poncelis, M. F.

S29.4 LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS PREESCOLARES POR MEDIO DE UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LA DOCENTE 407
Luna, M. L.; Vega, L.; Poncelis, M. F.

S31.1 AUTOEFICACIA DOCENTE, SENTIDO DEL HUMOR Y FELICIDAD SUBJETIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES Y DOMINICANOS 415
Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A

S31.2 EFICACIA DOCENTE Y PERSONALIDAD EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR 423
Herrera, L.; Perandones, T. M.; Lledó, A.

S31.3 BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AUTOCONCEPTO EN FUTUROS MAESTROS 433
Mohamed, L.; Herrera, L.; Cepero, S.

S31.4 CANSANCIO EMOCIONAL, SATISFACCIÓN CON EL ESTUDIO Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN 440
Herrera, L.; Cepero, S.; Mohamed, L

S32.3 METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LAS ENSEÑANZAS DE GRADO 448
Pinedo González, Ruth; Caballero San José, César; Fernández Rodríguez; Ana María

S33.1 ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LAS METODOLOGÍAS MONUMENTALISTA, FUNCIONALISTA Y NEUROLÓGICO-PRINCIPIOS 457
Berjas, P.; Latorre, A.

S33.2 RESULTADOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LA METODOLOGÍA NEUROLÓGICO-PRINCIPIOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 465
Berjas, P.; Latorre, A.

S33.4 LA MEJORA DE LA MEMORIA TONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 475
Gual, J.; Latorre, A.

S33.5 APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA EN UNISOCIETAT 484
Bisetto, D; Latorre, A

S35.3 INFLUENCIA DE LA MATERIA EN LA LECTURA DE TEXTOS. UN ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS 487
Alvareza, I.; Rosalesa, J.; Muñezb, D.; Vicentea, S

S38.1 RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO DE MAGNITUDES NUMÉRICAS Y EJECUCIÓN EN ARITMÉTICA. UN ESTUDIO LONGITUDINAL 495
San Romualdo, S.; Orrantia, J.; Matilla, L.; Sánchez, M. R.; Múñez, D.; Verschaffel, L.;

S38.2 RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO NUMÉRICO SIMBÓLICO Y EJECUCIÓN MATEMÁTICA 504
Matilla, L.1; Orrantia, J.; San Romualdo, S.; L., Sánchez, M. R.; Múñez, D.; Verschaffel, L.

S38.3 LA REPRESENTACIÓN DE LA MAGNITUD Y LA EJECUCIÓN EN MATEMÁTICAS EN NIÑOS DE 5 AÑOS 513
Sánchez, M. R.; Orrantia, J.; San Romualdo, S.; Matilla, L.; L., Múñez, D.; Verschaffel, L.

S46.2 INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN SALUD SEXUAL: APLICACIÓN A UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN PSICOLOGÍA 522
Castro-Calvo, J.; Ballester-Arnal, R.; Giménez-García, C; Salmerón-Sánchez, P.; Ruiz-Palomino, E.; Gil-Julià, B.

Índice

S46.3 EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SEXUALES EN ESTUDIOS DE POSGRADO 531
Gil-Llario, M.D.; Ballester-Arnal, R.; Castro-Calvo, J.; Morell-Mengual, V.

S46.4 LA EDUCACIÓN SEXUAL DIRIGIDA A PERSONAS MAYORES: RETOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS 538
Ballester-Arnal, R.; Giménez-Ruiz, C.; Castro-Calvo, J.; Morell-Mengual, V.

S46.5 SALUSEXSIDA: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 548
Giménez-García, C.; Ballester-Arnal, R.; Ruiz-Palomino, E.; Salmerón-Sánchez, P.; Castro-Calvo, J.

SS58.2 EXPERIENCIAS SEXISTAS EN LAS REDES SOCIALES. PERPETUANDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO 582
Ferreiro, V.; Vilà, R. ; Prado, N.

S62.3 ANÁLISIS DE LA GRAFÍA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO OBSERVACIONAL 591
Escolano-Pérez, E.; Herrero-Nivela, M. L.; Perales Pérez, N.;

S62.5 DISEÑO DE UN INSTRUMENTO OBSERVACIONAL ACERCA DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE EN PROGRAMAS DE NATACIÓN ESCOLAR 601
Casterad, J.; Estrada N.; Herrero, M.L

S66.1 COMUNICACIÓN SOCIAL EN NIÑOS CON TEA Y TDAH 656
Mercader, J.; Miranda, A

S66.2 FUNCIONAMIENTO SOCIAL EN NIÑOS CON TEA Y TDAH 665
Colomer C.; Miranda A.; Berenguer C.; Palomero B.

S66.3 COMPONENTES DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN NIÑOS CON TDAH Y NIÑOS CON TEA DE ALTO FUNCIONAMIENTO 673
Roselló, B., ; Berenguer, C.

S66.4 ANÁLISIS DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE NIÑOS CON TDAH Y NIÑOS CON TEA AIXAULI, I. 682
Baixauli, I.

S66.5 EL VALOR DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN LA DIFERENCIACIÓN DE NIÑOS CON TDAH Y CON TEA 690
Berenguer, C.; Roselló B.

C1.4 AJUSTE PERSONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DIABÉTICOS Y NO DIABÉTICOS 699
Quesada Conde Ana Belén; Villena Martínez María Dolores; Romero López Miriam; Benavides Nieto Alicia

C1.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN SEXUALIDAD A PERSONAS CON DAÑO CEREBRAL ADQUIRIDO (DCA) 707
Honrubia Perez Maria; Sánchez Raja Esther

C1.6 SCHOOL VISITS: HEALTH TEAM OF REHABILITATION IN THE INCLUSIVE PROCESS OF CHILDREN WITH BRAIN INJURY AND DEVELOPMENTAL PROBLEMS 716
Alcántara Carolina

C2.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON TDAH 893
Sisto Mariam; Arena Roberto

C2.5 SERVICIO DE MUSICOTERAPIA EN EL CEIP ANTONIO MACHADO (XIRIVELLA): DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 902
Martínez Miguel Silvia María; Amposta Mellert Verónica Cecilia;

C2.6 INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UN ESTUDIO ACERCA DEL INSTITUTO FEDERAL DEL AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ/BRASIL 909
Barbosa Ribeiro Adriana; Da Silva e Silva Côrtes André Luis; Lino de Paula Lucília Augusta; Correa Velasco Guimarães Luciana Carlena; De Souza Candida

C3.2 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UN ESTUDIO CUALITATIVO. 1172
Vera Pedroza Alejandro; Daza Ponce Dora Alicia; Chavez Díaz Leticia; Guzman Valdez Juana Elena

C3.4 EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES: LOS EFECTOS DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES 1177
Esteras Peña Jesús; Sandín Ferrero Bonifacio; Chorot Raso Paloma

C3.5 UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES SEGÚN EL MOMENTO ESCOLAR 1186
Esteras Peña Jesús; Chorot Raso Paloma; Sandín Ferrero Bonifacio

C3.6 PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES EN FUNCIÓN DE SU NIVEL EDUCATIVO 1194
Guijo Blanco Valeriana; Martins Rosario; Pérez de Albeniz Noelia

C4.3 RELACIONES ENTRE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y LOS DIFERENTES ROLES DE GRESOR-VÍCTIMA EN LA VIOLENCIA ESCOLAR. 1440
Carrascosa Iranzo Laura; Cava Caballero María Jesús; Buelga Vasquez Sofía; Ortega Barón Jessica

C4.4 VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES Y AJUSTE PSICOSOCIAL: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LA AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN 1463
Carrascosa Iranzo Laura; Buelga Vasquez Sofía; Cava Caballero María Jesús; Ortega Barón Jessica

Índice

C4.6 MODELO PICASA: UN ESTÁNDAR DE ACTUACIÓN FRENTE AL ACOSO ESCOLAR 1472
Millán Estañ Juan José; Zeder Zita; Schindler Corinna; Vivas Iriarite Jessica

C5.2 ACOSO ENTRE IGUALES Y SALUD MENTAL EN MENORES ESPAÑOLES SEGÚN LA ENSE-2011 1487
Fajardo Bullón Fernando; Felipe Castaño Elena; Leon Del Barco Benito; Mendo Lazaro Santiago; Polo Del Río Maria Isabel

C5.3 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TUTORÍA ENTRE IGUALES (TEI) 1636
Albaladejo Blázquez Natalia; Caruana-Vañó Agustín; González Bellido Andrés; Giménez García Pilar; Ferrer-Cascales Rosario; Sánchez-Sansegundo Miriam

C5.5 TIPO DE ACOSO ESCOLAR E INTERVENCIÓN EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 1646
Vargas Rebollar María Elena; Camorlinga Cabrera María Gabriela

C7.1 PERFIL SOCIOMORAL DE LA FAMILIA MEXICALENSE DE UN ÁREA URBANA MARGINAL. 1655
Higashi Teresita; López Liliana

C7.2 CUSTODIAS PATERNAS: LA CAPACIDAD DE LA MADRE, EL GÉNERO Y LA EDAD E LOS HIJOS 2083
Justicia Díaz Mª Dolores; Fernández Cabezas María; Justicia-Arráez Ana; Alba Corredor Guadalupe

C7.3 CRITERIOS JUDICIALES EN LA ATRIBUCIÓN DE GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA: ANÁLISIS EXPLORATORIO EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON Y SIN LEGISLACIÓN ESPECÍFICA 2094
Justicia Díaz Mª Dolores; Alba Corredor Guadalupe; Fernández Cabezas María; Justicia-Arráez Ana

C7.4 DIVORCIO Y PLANES DE CRIANZA PARA NIÑOS PEQUEÑOS DE 0 A 3 AÑOS: UNA REVISIÓN ACTUALIZADA 2104
Justicia Díaz Mª Dolores; Justicia-Arráez Ana; Alba Corredor Guadalupe; Fernández Cabezas María

C7.5 EL DESEMPLEO: INFLUENCIA EN LAS RELACIONES FAMILIARES Y LOS PROBLEMAS SOCIALES Y ACADÉMICOS DE LOS HIJOS 2110
Pichardo Martínez M.Carmen; Nuñez-Caballero Juan Manuel; Romero-López Miriam

C9.2 ¡DESCUBRE CÓMO PIENSAS, TE DIGO CÓMO APRENDES! 2119
Zahaf Nebia

C9.3 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ARGELINO 2180
Zahaf Nebia

C9.4 LA EVOLUCIÓN DEL ASPECTO EMOCIONAL EN EL ESTUDIO DE UNA PIEZA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA 2386
Almoguera Martón Arantza

C9.6 RELACIÓN ENTRE LA VALORACIÓN COGNITIVA DE LA ATENCIÓN Y SU MANIFESTACIÓN EN LA VIDA DIARIA 2394
Rossignoli Palomeque Teresa; González Marqués Javier; Pérez Hernández Elena

C10.1 DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y SU NIVEL DE AFECTO Y EXIGENCIA DE NORMAS 724
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan

C10.2 ESTILOS EDUCATIVOS MIXTOS Y LA INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIOECONÓMICAS 732
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan

C10.6 EXPERIENCIA SUBJETIVA DE EGRESADOS, ANTES Y DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN PROFESIONAL 740
Farfan García Maria del Carmen Consuelo; Navarrete Sánchez Enrique; Dávalos Romo María Teresa; Rentería Conseción Jennifer

C11.2 RECHAZO ENTRE IGUALES Y VIOLENCIA ¿SON LOS ADOLESCENTES RECHAZADOS LOS MÁS VIOLENTOS? 749
León Moreno Celeste Marcela

C11.5 EFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES SOBRE SU EFICACIA. 758
Pichardo Martínez M.Carmen; García-Berbén Trinidad; Sánchez-Morales Esther; Justicia-Arráez Ana

C12.1 ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL, VIOLENCIA ESCOLAR Y FILO-PARENTAL: UN ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA. 767
León Moreno Celeste Marcela

C13.6 INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES NEGROS - UN ESTUDIO DE CASO 779
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia

C14.3 SEXUALIDAD DE LA MUJER NEGRO DRA. CRISTINA MORAES FRANCISCO B.NETO 784
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia

C15.4 ETNOGRAFÍA SEXUAL EN ESPAÑA: ALGUNAS DIFERENCIAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN SEXUAL ENTRE LAS DISTINTAS ETNIAS Y CULTURAS./SEXUAL ETHNOGRAPHY IN SPAIN: SEXUAL EDUCATION DIFFERENCES BETWEEN ETHNICS AND CULTURES. 804
Díaz Maldonado Sergio; Martínez Álvarez José Luis; González Ortega Eva

Índice

C15.5 DIFERENCIAS DE GÉNERO Y PROCEDENCIA EN COMPETENCIA COMUNICATIVA NTERCULTURAL: UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 813
López Ruiz Elisa; Cardona Moltó Cristina; Chiner Sanz Esther

C16.1 JUEGO SOCIODRAMÁTICO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: UN ESTUDIO CUALITATIVO EN ESCOLARES DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD. 824
Martínez García Lindsay

C16.3 VIOLENCIA DE GENERO EN LA ESQUIZOFRENIA PARANOIDE 834
Calvo Echeverri María de los Ángeles; Castro Franco Bibiana Edivey

C17.1 MUJERES EN LA UNIVERSIDAD. CARRERAS QUE ESTUDIAN LAS EGRESADAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO 841
Castro Soriano Raquel; Sandoval Anguiano Martha Patricia

C17.2 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL 844
Romero López Miriam

C17.4 EDUCACIÓN Y GÉNERO EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA 852
Rosser Limiñana Ana Maria; Suriá Martínez Raquel

C18.1 MUJERES Y CUIDADO: ABUELAS CUIDADORAS 860
Gallardo Flores Ana María; Sánchez Medina José Antonio; Fernández Cristina

C18.2 CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS. UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD DE GÉNERO 868
Isidro de Pedro Ana Isabel; Álvarez Reig Eliana

C18.6 PERCEPCIONES DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE 878
Gallardo Flores Ana María; Fernández Cristina; Sánchez Medina José Antonio; Alarcón David; Amian Josué

C19.3 UNA APROXIMACIÓN AL USO Y COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 885
Palazón Herrera José

C20.4 PREVALENCIA Y NIVELES DEL SÍNDROME DE AGOTAMIENTO PROFESIONAL (SAP) EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN MEDIA DE BUCARAMANGA 921
Sarmiento Villabona Laura Victoria; Beltrán Villamizar Yolima Ivonne

C21.3 COLOMBIA Y LA FORMACIÓN EN POSTGRADOS SOBRE EDUCACIÓN 933
Alférez Villarreal Azul

C21.6 ACTIVIDADES PSICOEDUCATIVAS EN LAS CÁRCELES COLOMBIANAS 942
Alférez Villarreal Azul

C22.1 EMOCIONES POSITIVAS EN EL AULA: DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA EL USO DEL HUMOR POSITIVO 950
Pérez Torres Vanesa Carolina; Pérez Díez Alicia

C22.2 DISEÑO DE ESCENARIOS DE APRENDIZAJE SOCIAL 959
Cortes Rincon Albenis

C22.3 EFECTO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE SOBRE LA CALIDAD DE LA LITERACIDAD TEMPRANA 967
Domínguez Ramírez Paola; Merino Escobar Jose Manuel; Mathiesen De Gregori Maria Elena; Soto Muñoz Maria Eugenia; Rodríguez Navarrete Claudia

C23.2 TUTORÍA Y DISCAPACIDAD 977
Aguirre Y Rivera Susana Del Sagrado Corazón

C23.3 DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON DOCENTES EN FORMACIÓN 988
López Ibarra Danya

C23.4 CONTRIBUCIONES AL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA EN ESPACIOS DE REFLEXIÓN COLABORATIVA CONJUNTOS ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA. DINÁMICAS GENERADAS Y APRENDIZAJES ESPECÍFICOS 998
Mauri Teresa; Colomina Rosa; Onrubia Javier; Clarà Marc

C23.6 PROCESOS DE REFLEXIÓN CONJUNTA ENTRE MAESTROS: CONSTRUCCIÓN Y SO DE REPRESENTACIONES SOBRE LAS SITUACIONES DE LA PRÁCTICA 1007
Paredes Daniel; Mauri Teresa; Clarà Marc

C24.2 CONSTRUYENDO RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA. ANÁLISIS DE AYUDAS DEL TUTOR PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO 1016

Mauri Teresa; Martinez Agurtzane; Aguirre Nerea; López de Arana Elena; Colomina Rosa; Onrubia Javier; Bascon Miguel

C24.5 NUEVAS HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL BIENESTAR EN LA ESCUELA: SHIATSU APLICADO A LOS DOCENTES CON EL ESTRÉS 1026
Arena Roberto; Sisto Miriam

Índice

C25.2 LA PERCEPCIÓN DOCENTE DE LAS COMPETENCIAS EN LA REALIZACIÓN DE AS TAREAS ACADÉMICAS 1032
Guzmán Casas Ana Mercedes; Dávila Valdez Laura Elena; Martínez Cárdenas Juana María; Hernández Aguilar José Francisco

C25.4 ¿TIENE EL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA FORMACIÓN SUFICIENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE? 1040
Javaloyes Saez Maria Jose; Marugán Miguelsanz Montserrat; Nocito Muñoz Guiomar; Galán De La Calle Manuel

C25.6 PERCEPTIONS OF INFANT EDUCATION PUBLIC SCHOOL TEACHERS ABOUT THEIR FORMATION AND EDUCATIVE PRACTICE 1046
De Marco Marilete Terezinha; Lima Elieuza Aparecida

C26.1 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN. NARRATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN. 1054
Olivier Pinto Noemi Roselia; Astorga Cervantes Maria Gabriela; Mendoza Espinosa Maria Antonieta; Perez Albores Nahiber

C26.4 IMPORTANCIA DEL DNC EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE 1066
Martínez Hernández Ariadna Crisantema; Guevara Sanginés Martha Leticia; Nieto Escoto María

C27.2 INVESTIGACIÓN DE DISEÑO EN LA FORMACIÓN PROFESORES COLOMBIANOS: UN EXPERIMENTO DE ENSEÑANZA DURANTE EL PRÁCTICUM 1067
Castellanos Sánchez Maria Teresa; Flores Pablo

C27.3 TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA. 1077
Torres Hernández Flor Adelia; Quintero Corzo Josefina

C27.4 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO COMO CAPACIDAD EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN FLORIDA UNIVERSITÀRIA. 1085
Soto Mª Dolores; Suarez Magdalena

C27.5 EL DISCURSO ACADÉMICO: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y COEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO 1094
Saneleuterio Elia; Gómez Devís M.ª Begoña

C27.6 DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LAS SITUACIONES DE DOBLE ÍNCULO EN LAS INTERACCIONES METALINGÜÍSTICAS ENTRE PROFESOR Y ALUMNO 1103
Saneleuterio Elia; García Castro Ana; García-Ramos Gallego David

C28.4 COMPETENCIAS TRANSVERSALES RELACIONADAS CON LA PRODUCTIVIDAD EMPRESARIAL 1111
Romero Rodríguez José María; Gijón Puerta José

C28.5 ACTITUD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA ÉTICA Y FORMACIÓN INTEGRAL DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) 1120
Casañola Mercedes; Barrasa Ángel; Sanagustín Mª Victoria
Piña Vázquez Diana Laura; Moreno Boa Ángel; Arce Parra Irma; Torres Hernández Ana Guadalupe

C29.3 ¿DOMINAN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES?: UN ESTUDIO DE CASOS 1138
González Morga Natalia; González Lorente Cristina; Martínez Clares Pilar

C29.4 REDES SEMÁNTICAS: TÉCNICA DE IDENTIFICACIÓN PARA EVALUAR LA DOCENCIA A NIVEL POSTGRADO 1148
Garza Quiñones Rosa Maria

C29.5 COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1154
Fernández Solo de Zaldívar Isabel

C30.2 CIVIC EDUCATION AND DEMOCRATIC CIRCUMSTANCES IN HIGHER EDUCATION 1163
Cordero Oropeza Roberto; Olguín Ángeles Ana Magdalena; Panuhaya Chagoya Xochiquetzal; Lozada García Rosalinda

C30.5 COMPONENTES DE LA PROFESIONALIDAD DEL DOCENTE Y DE LOS TRATADOS MUSICALES EN LA GESTIÓN DE LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA ENSEÑANZA SUPERIOR DE CALIDAD 1201
Del Ser Guillén María

C30.6 LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES COMO FACTORES DE MEJORA EN LA COMPETITIVIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS 1210
Morales Aguilar Paulina Liliana

C31.1 MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DE COEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR 1219
García Berben Ana Belen; Romero López Miriam; Domingo Ajenjo Francisco; Alvarez Bernardo Gloria

C31.3 ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL 1227
García Salgado Diana Elizabeth; Aguilar Tamayo Manuel Francisco

C31.4 PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA PARTECIPAR EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA 1236
Di Vita Alessandro

Índice

C31.6 EL DESAMPARO ACADÉMICO DE LOS INVESTIGADORES NOVELES: PROPUESTAS DE ACCIÓN A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE REDES DE APOYO 1245
Martínez-García Inmaculada; Vera-Gil Sara

C32.2 COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1254
Guijo Blanco Valeriana; Alonso Alcalde Nuria

C32.4 INNOVACIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO REGIONAL: UN DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDAD Y EMPRESA EN COLOMBIA 1262
Sarralde Pereira Monica Isabel

C32.5 APRENDIZAJE COLABORATIVO Y AUTO-REGULACIÓN EN APRENDICES NOVELES 1269
Saiz Manzanares Maria Consuelo; Marticorena Sánchez Raúl

C33.2 APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA 1279
López Díaz-Villabella S; Gilar Corbí R

C33.5 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO. 1288
Piña Vazquez Diana Laura; Vera Pedroza Alejandro; Alejandre Espinoza Miriam; Segura Hernández Ángel

C33.6 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 1292
Sandoval Anguiano Martha Patricia; Castro Soriano Raquel

C34.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE EXCELENCIA ACADÉMICA 1296
Jiménez González Alan Uriel; López Aguilar Guillermo Oswaldo; Moreno Boa Ángel; Arce Parra Irma Guadalupe

C34.2 MINDFULNESS FUNCIONES EJECUTIVAS, AUTOCOMPASIÓN Y ESTADOS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1303
Priore Fraire Américo; González Armario María Milagros

C34.4 RELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AGRESIVIDAD Y SATISFACCIÓN VITAL EN UNIVERSITARIOS 1311
Cerezo Rusillo María Teresa; Carpio Fernández Maria De La Villa; García Linares Maria De La Cruz; Casanova Arias Pedro Félix

C34.5 PERFILES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS Y DISCIPLINA DE LOS PADRES 1320
Carpio Fernándezun Maria Villa; García-Linares Maria Cruz; Cerezo Rusillo Maria Teresa; Casanova Arias Pedro Félix

C35.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE FELICIDAD Y POSTCONFLICTO EN COLOMBIA: SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS Y SOCIALES 1330
Alférez Villarreal Azul

C35.2 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y SU RELACIÓN CON PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL 1338
Capote Morales Mªcarmen; Martínez Fuentes Arantza Arantzazu

C35.3 PROGRAMA ÆMO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES 1338
Albaladejo Blázquez Natalia; Caruana-Vañó Agustín; López-Martínez Laura; Ruíz Ramírez Carlos; Molina Tortosa Laura

C35.6 DIRECTRICES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE PERMANENTE 1350
Pozo Rico Teresa; Gilar Corbí Raquel; Veas Iniesta Alejandro; Castejón Costa Juan Luís

C36.1 EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS: ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES 1358
Ordaz Villegas Gabriela; Acle Tomasini Guadalupe; Antonio Cañongo Anayanzin

C36.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS JUICIOS DEL PROFESOR PARA NOMINAR ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN BÁSICA 1367
Zacatelco Ramírez Fabiola; Chávez Soto Blanca; Gónzalez Granados Aurora

C37.1 MIEDO Y HABILIDADES SOCIALES UNIVERSITARIOS: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA 1375
Pulido Acosta Federico; Herrera Clavero Francisco; Roa Venegas José María

C37.2 PROYECTO DE MENOR A MAYOR 1383
Oliverio Laura Viviana

C38.1 HABILIDADES SOCIALES EN FUNCIÓN DEL TIPO SOCIOMÉTRICO: UN ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA. 1387
León Moreno Celeste Marcela

C38.2 LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN PRINCIPIOS Y VALORES SOCIALES “JUEGO LIMPIO” 1396
Prada Rozo Mauricio Javier; Perez Rodríguez Elizabeth; Urrea Pedro Nell; Vargas María Claudia; Prado Sosa Osmeri; Rodríguez Natalia

C38.3 SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAMS FOR STUDENTS: QUESTIONING THEIR CONTENT, THEIR EFFECTIVENESS AND THEIR RELEVANCE 1405
Lucie Hernández; Jean-François Giret; Mélanie Souhait

C38.4 MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL 1422
Ruiz Ballesteros Desirée

Índice

C38.5 EFICACIA DE UN PROGRAMA INTEGRAL BREVE DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA MENORES DE TRES AÑOS. 1414
García Tarraga Mª José;

C39.1 PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE DIVERSO 1432
Guzmán Rosquete Remedios; Talavera Pérez Isabel

C39.4 LA PEDAGOGÍA DE LA CÁRCEL: UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES PRESOS 1440
De Souza Candida; Henrique Silva Daniele Nunes

C39.6 HABILIDADES FAVORECEDORAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LAS PRIMERAS EDADES 1447
Gutiérrez Fresneda Raúl

C40.6 ATENDIMIENTO A LOS ADOLESCENTES AUTORES DE ACTOS INFRACCIONALES EN BRASIL: IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO 1480
Rodrigues Dayane; Souza Cândida

C41.1 PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL COMO INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA CON FAMILIAS EN EXTREMA POBREZA EN CHILE 1487
Oyarzún Gómez Denise; Dauvin Herrera Cristóbal

C41.2 INTERVENCIÓN DE UN PROGRAMA SOCIO-COMUNITARIO 1495
Chavez López Carlos Alberto; Trejo Trejo Marina; Arce Guridi Raquel Citlalli; Pineda Espejel Heriberto Antonio; Hernández Villalvazo Sandra Noemi; López Gaspar Icela; Madrid Navarro Angélica Basilia; Roa Rivera Reyna Isabel; Martínez Ranfla Vic

C41.4 CONSUMO DE VIDEOJUEGOS Y SU INFLUENCIA EN ADOLESCENTES 1501
Isidro de Pedro Ana Isabel; Berciano Serrano Verónica

C41.6 IMAGEN SOCIAL DE LAS DROGAS Y DE LAS PERSONAS QUE LAS CONSUMEN. CREENCIAS, ESTEREOTIPOS Y ACTITUDES 1510
Isidro de Pedro Ana Isabel; Camero Morán Andrea

C42.5 IMAGINARIOS DE VICTIMIZACIÓN INDIRECTA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO; EVIDENCIADOS DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS 1518
Ramírez Salazar Mary Angélica; Duarte Moreno Ronald; Rojas Yuber

C42.6 DUELO, CATARSIS Y "VERDADES CONSOLADORAS": ALGUNOS RASGOS PSICOLÓGICOS DE UNA VÍCTIMA EN CONTEXTO DE GUERRA 1525
Ramírez Salazar Mary Angélica; Rojas Yuber; Duarte Moreno Ronald

C43.1 TRANSFERENCIA GRADUAL DE LA RESPONSABILIDAD: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN. 1533
Hagg Carime

C43.2 MEJORA DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE EL USO DE MAPAS MENTALES 1538
Gutiérrez Fresneda Raúl; Díez Mediavilla Antonio

C43.3 THE EFFECT OF EXPLAINING THE MEANING OF MATHEMATICAL FORMULAS IN HOMEWORK TASKS ON 10TH-GRADE STUDENTS' TEST PERFORMANCE AND THEIR USE OF LEARNING STRATEGIES 1545
Ota Eriko

C43.5 LA ADQUISICIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN COMPOSICIÓN ESCRITA 1554
López Gutiérrez Paula; Fidalgo Redondo Raquel; Torrance Mark

C45.5 ESTUDIO DIFERENCIAL DE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS POSTERIORMENTE A LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PEIM EN LAS AULAS. 1593
Ester Mariñoso Pilar; Bermejo Fernández Vicente; Blanco Pérez Margarita

C46.2 EXCELENCIA INSTRUMENTAL Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1564
Palazón Herrera José

C46.5 DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS DE LOS ÍNDICES PROMEDIOS DE AS ESCALAS DEL ACRA, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA ESTADÍSTICA I 1573
Noronha López Esperanza; Poggioli Lisette

C46.6 EL PERFIL ESTRATÉGICO DE UNIVERSITARIOS: UNA COMPARACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO EN LA ASIGNATURA ESTADÍSTICA I 1583
Noronha López Esperanza; Poggioli Lisette

C47.1 LA EDUCACIÓN ABIERTA EN EL SIGLO XXI 1593
De la Cruz Moreno Noé

C47.3 ESTADO ACTUAL DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACIÓN BIBLIOMÉTRICA 1602
Saiz Vicente Enrique; Blazquez-Llamas María Ángeles; Angelini Doffo María Laura

C47.6 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS 1611
Javaloyes Sáez Maria Jose; Nocito Muñoz Guiomar

Índice

C49.1 CONCEPTIONS OF INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL FIELD FAMILIES IMPLICIT THEORIES. 1615
Laura Camas Garrido; Cubero Pérez Rosario

C49.4 INTELLIGENCE IN BLACK CHILDREN AND TEENAGERS - A STUDY CASE 1624
Moraes Cristina; Briones Leopoldo

C52.5 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y NEUROEDUCACIÓN 1655
Osoro Sas Amaia Nerea; Arenas López Miriam

C53.1 ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA CONTEXTUALIZAR EL CURRÍCULUM BASADAS EN LA APROXIMACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA 1664
Llopart Rossell Mariona; Esteban-Guitart Moisès

C53.5 ¿ES "SIMPLE" LA CONCEPCIÓN SIMPLE DE LA LECTURA? 1673
Tapia Montesinos Milagros

C53.6 ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN ESPECÍFICA EN COMPRENSIÓN LECTORA EN UN CASO CON TANV 1682
Morcillo Cerrato Adela; De Sixte Herrera Raquel; Valdunquillo Carlón María Isabel; San Segundo Jimenez Isabel; Rodríguez Martín Inés; Rebon Rodríguez Laura

C54.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1690
Herrera Gutiérrez Eva; López Ortuño Josefa; Conesa Conesa María Rosa; Giménez Palacios José Antonio

C54.4 PROBLEMAS MOTORES ASOCIADOS AL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERA CTIVIDAD: UNA REVISIÓN 1699
Herrera Gutiérrez Eva; Giménez Palacios José Antonio

C54.6 EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA 1707
Saneleuterio Elia; Alonso Stuyck Paloma

C55.1 EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA AGRESIÓN EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO DE AGRESIÓN PREMEDITADA E IMPULSIVA 1716
Andreu Rodríguez Jose Manuel; Peña Fernández Maria Elena

C55.2 EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES: ESCALA 1724
Ecada Andreu Rodríguez Jose Manuel; Peña Fernández Maria Elena

C55.3 DIFERENCIAS EN EL AJUSTE PSICOLÓGICO, FAMILIAR Y ESCOLAR EN ADOLESCENTES AGRESORES DE CYBERBULLYING 1732
Carrascosa Iranzo Laura; Ortega Barón Jessica; Buelga Vasquez Sofía; Cava Caballero María Jesús

C55.4 AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES 1741
Farfan García Maria Del Carmen Consuelo; Navarrete Sánchez Enrique; Labastida González Pedro; Morales Hernández Ignacio

C55.5 INFLUENCIA EN EL PERFIL EDUCATIVO PARENTAL DEL ESTILO EDUCATIVO RECIBIDO DE SUS PROGENITORES 1751
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan

C56.1 EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 1758
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios

C56.2 THEATRICAL PRACTICE AND SELF-ESTEEM AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS 1765
Hugon Mandarine

C56.3 LA AUTOESTIMA, ESTRÉS, AUTOCONCEPTO Y APOYO SOCIAL COMO FACTORES DE EFICIENCIA TERMINAL DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 1775
Tamez Herrera Claudia; Ramirez Reyes Alfonso

C56.5 PROMOCIÓN DE LAS RELACIONES TEMPRANAS SANAS EN UN GRUPO DE MADRES, FAMILIAS, BEBE EN LA COMUNA 6 DE POPAYÁN–CAUCA COLOMBIA 1785
Castro Franco Bibiana Edivey; Calvo Echeverri María de los Ángeles

C57.1 DIFERENCIAS EN LAS RESPUESTAS DE TAREAS MENTALISTAS DE METEDURAS DE PATA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NIVEL 1 Y 2. 1793
García Molina Irene; Nieto Garoz Raquel; Clemente Estevan Rosa Ana

C57.2 COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA 1803
Andrés Roqueta Clara; Ballester Manuel Laia

C57.5 CUANDO LA BIOLOGÍA Y LA CULTURA SE ENCUENTRAN. EVALUACIÓN DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE CHIARI EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIO CULTURAL. 1812
Rodríguez Inés; Valdunquillo M. Isabel; Rebon Laura; Morcillo Adela; De Sixte Raquel

C57.7 COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN ADULTOS CON SÍNDROME DE DOWN. VARIABLES IMPLICADAS. 1821
Andrés Roqueta Clara; Soria Izquierdo Eloy

C58.1 DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS ATENDIDOS POR UN EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA 1830
Orteso Rivadeneira Francisco Javier; López Pérez Julio; Sánchez Caravaca Juan

C58.3 PREVENCIÓN Y DIAGNÓSTICO TEMPRANO DEL AUTISMO EN TRABAJO CONJUNTO: SECRETARÍA DE SALUD Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, EN DURANGO MÉXICO. 1839
Esparza Moreno Alma Yadira; Puigdellivol Aguade Ignasi

Índice

C60.4 CYBERBULLYING Y GÉNERO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES COLOMBIANOS 1847
Redondo Pacheco Jesús; Luzardo Briceño Marianela

C60.5 INCIDENCIA DEL CYBERBULLYING SEGÚN EL CURSO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES COLOMBIANOS 1858
Redondo Pacheco Jesús; Luzardo Briceño Marianela

C61.3 DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL IPN. 1868
Zepeda Hurtado María Elena; Suárez Hortiales Evelyne; Ibarra Hernández Berenice

C61.4 INTERESES Y PREFERENCIAS VOCACIONALES DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DOCENTE 1874
España Parrasi Leidy Johanna

C62.1 ESTUDIO DEL PUNTO DE PARTIDA DE LABORATORIO DE CAMBIOS DE UN EQUIPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA PROMOCIÓN DE UNA ACTITUD EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR 1884
Colombo Maria Elena; Mayol Juan de la Cruz; Gestal Leandro; Cirami Lautaro; López Yasmín

C62.2 AVANCE DEL CICLO EXPANSIVO EN UN EQUIPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LA LECTO-ESCRITURA ACADÉMICA 1893
Colombo Maria Elena; Curone Gladys; Alcover Silvina; Lombardo Enrico; Martínez Frontera Laura; Pabago Gustavo

C62.3 PROCESOS MOTIVACIONALES Y APRENDIZAJE MULTIMEDIA EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE PRIMARIA CON DIFERENTES CAPACIDADES INTELECTUALES 1900
Acuña Santiago Roger; López Aymes Gabriela

C62.6 BUSINESS GAMES AND ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY 1909
Tolordava, Zurab.

C63.1 HERRAMIENTA PSICOEDUCATIVA 1913
Bark Jung Min Jung

C63.2 USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC. 1922
Fernández Sánchez Elena Giovanna

C64.2 EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA. SISTEMA TUTOR INTELIGENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: HACIENDO CIENCIA 1929
Ordaz Villegas Gabriela; Acle Tomasini Guadalupe; Morales Palafox Edgar

C64.3 OBJETOS DE APRENDIZAJE: UNA FORMA DE CURADURÍA DIGITAL. 1937
Zepeda Hurtado María Elena; Suárez Hortiales Evelyne; Romero Lealde Claudia Margarita

C64.6 PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA APOYADOS EN TIC BAJO EL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS 1944
Cortes Rincon Albenis

C65.2 AULA VIRTUAL DE PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA: USO COLABORATIVO E I NTERACTIVO ENTRE UNIVERSITARIOS 1952
Oyarzún Gómez Denise

C65.3 EL USO DEL PIZARRÓN DIGITAL INTERACTIVO COMO RECURSO TECNOLÓGICO NNOVADOR PARA LAS Y LOS JÓVENES MEXICANOS EN FORMACIÓN 1959
Hernández Villalvazo Sandra Noemi; Ponce Ceballos Salvador; León Romero Alma Adriana; Alcantar Enriquez Victor Manuel

C65.4 PROS Y CONTRAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TECNOLÓGICOS IMPLICADOS 1968
Gértrudix Barrio Felipe; Rivas Rebaque Begoña; De Cisneros de Britto Julio César

C66.1 ¿POR QUÉ LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLER RECHAZAN IR A CLASE? ANÁLISIS DEL ABSENTISMO ESCOLAR JUSTIFICADO, RAZONES DEL MISMO Y MIEDOS ESCOLARES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y BACHILLER. 1977
Llanas Ortega Clara; Moreno Gonzalez Sergio; Sandín Ferrero Bonifación; Valiente García Rosa María; Chorot Raso Paloma

C66.2 RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. 1988
Abellan Roselló Laura; Doménech Betoret Fernando

C66.3 ORIENTACIONES DE META ENE STUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN ANÁLISIS CO-RRELACIONAL 1998
Jover Mira Irene; Navas Martínez Leandro

C67.5 EVOLUCIÓN EN UNA DÉCADA DE LOS INTERESES CURRICULARES DE PADRES Y ALUMNOS POR LAS DISTINTAS MATERIAS DEL CURRICULUM ESCOLAR 2005
Perona-Andrés J. M.; Prieto-Ayuso A.; Gil-Madrona P.; Gómez-Barreto I.

C67.6 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL ÍNDICE GENERAL DE SATISFACCIÓN POR ÁMBITOS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS 2012
Oyarzún Gómez Denise; Casas Ferran

C68.2 ERRORES DE LECTURA EN ESCOLARES DISLÉXICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CALVO TENDERO 2021
Nerea María; Calvo Rodríguez Ángel Regíno

Índice

C68.4 RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN ESCRITURA: MEDIDAS DE DETECCIÓN Y MONITORIZACIÓN DEL PROGRESO 2031
Arrimada García María; Fidalgo Redondo Raquel

C69.2 NIVEL ACADÉMICO DE LOS PADRES, NÚMERO DE HERMANOS, ORDEN DE NACIMIENTO Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS 2039
Gaeta González Martha Leticia; Márquez Cervantes Ma. Concepción

C69.3 EDUCACIÓN INFANTIL Y ADOPCIÓN: ¿CÓMO VIVE LA FAMILIA EL PROCESO DE ADOPCIÓN?
Labuiga Tomas Isabel

C69.4 PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS DE DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS OBRE EL APRENDIZAJE Y LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES QUE REALIZAN SUS CRIATURAS 2048
Llopart Rossell Mariona; Esteba-Guitart Moisès; Siqués Carina; Vila Mendiburu Ignasi; Coll Salvador César

C69.5 VALOR EDUCATIVO DE LOS ABUELOS/AS 2056
Roa Venegas José María; Herrera Clavero Francisco; Pulido Acosta Federico

C69.6 ANÁLISIS DE LA NORMATIVA INTERNACIONAL VIGENTE SOBRE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS 2065
Pumares Lavandeira Lucía; Pino Juste Margarita

C70.2 ¿CÓMO PERCIBEN LOS NIETOS ADULTOS LAS RELACIONES CON SUS ABUELOS? 2119
Prada Ana; Novo Rosa

C70.3 AJUSTE EMOCIONAL EN ADOLESCENTES QUE AGREDEN A SUS PADRES 2128
Martínez Pastor Mª Luisa; Estévez López Estefanía; Jiménez Gutiérrez Teresa Isabel; Inglés Saura Cándido José

C71.1 DESARROLLO DE LA INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA EN NIÑOS ENTRE 3 Y 6 AÑOS 2137
Guijo Blanco Valeriana; Santamaría Vázquez Montserrat; Águila Maturana Ana María

C71.4 DISCREPANCIA EDUCATIVA PARENTAL, INSATISFACCIÓN FAMILIAR E INADAPTACIÓN SOCIAL EN PREADOLESCENTES 2139
Herrera Gutiérrez Eva; Sánchez Mármol Diego Javier

C71.5 EL CUIDADO SIMBÓLICO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE SUFRIERON MALTRATO INFANTIL INTRAFAMILIAR 2147
Gueglio Saccone Constanza; Seidmann Susana

C73.2 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO MÁS ALLÁ DE UNA CALIFICACIÓN NUMÉRICA 2163
Martín Noemy; García Inés; Izquierdo Cristina; Ajenjo Patricia

C73.4 LOS FACTORES SOCIALES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO. 2156
González Rodríguez Diego; Vidal Javier; Vieira María José

C74.1 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO 2172
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios

C74.2 AFRONTAMIENTO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES UNIVERSITARIOS MEDIANTE UN PROGRAMA DE INOCULACIÓN DE ESTRÉS: CASO CLÍNICO. 2180
Escolar Llamazares María Del Camino; Serrano Pintado Isabel

C74.4 FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. EL CAMINO HACIA EL ÉXITO ESCOLAR DE TODOS. 2190
García Martín Sheila; Cantón Mayo Isabel

C74.6 MODELO ECOSISTÉMICO DE RIESGO/RESILIENCIA: VALIDEZ SOCIAL DE UN PROGRAMA PARA NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE 2198
Barrera Mares Silvia Angélica; Acle Tomasini Guadalupe; Martínez Basurto Laura María

C75.5 FACTORES DETERMINANTES DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS IMPLICADOS 2207
Rosales González Cristina Dolores; Cabrera Pérez Lidia

C76.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO 2217
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios

C76.3 LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA 2222
Andreu Ato Nuria; Díez González Maria Carmen

C77.5 ANÁLISIS DE PROTOCOLOS DE PENSAR EN VOZ ALTA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: INNOVACIÓN EN LA ASIGNATURA DE FÍSICA 2230
Saiz Manzanares Maria Consuelo; Queiruga Dios Miguel Ángel

C78.2 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA “EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA” (EDLE) PARA NIÑOS DE PRIMARIA 2239
Lozada García Rosalinda; Martínez Basurto Laura María; Acle Tomasini Guadalupe; Ordaz Villegas Gabriela

C78.3 PERFIL DE DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA ENTRE ESTUDIANTES DE 1º, 2º Y 3º DE PRIMARIA DE ESCUELAS CON JORNADA ESCOLAR DIFERENCIADA 2248
Martínez Laura; García Lozada Rosalinda; Acle Tomasini Guadalupe; Ordaz Villegas Gabriela

C79.2 NEUROEDUCACIÓN Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE 2255
Carballo Márquez Anna; Lemkow-Tovías Gabriel; Cantons-Palmitjavila Jordi; Brugarolas Criach Imma; Mampel Alandete Sílvia; Pedreira Álvarez Montserrat

C79.5 VENTAJA BILINGÜE EN EL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES Y TEORÍA DE LA MENTE. 2264
Pérez Hernández Elena; Lozano Inmaculada; Aragón Marta; Casadiegos Esperanza; De Frutos Jaisalmer

C80.1 PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (POUZ) 2273
Allueva Torres Pedro; Zulaica Palacios Fernando; Abadía Valle Ana Rosa

C80.2 HERRAMIENTA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD JAUME I. UNA PROPUESTA PARA EL GRADO EN PSICOLOGÍA 2282
Andrés Ibáñez Maria; Flores Builes Raquel; Caballer Miedes Antonio; Gil Beltrán José Manuel

C80.3 ORIENTACIÓN VOCACIONAL-PROFESIONAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. 2290
Carrasco Parra Cristina

C80.6 EL EXPERIMENTO DE MILGRAM EN EXPERIMENTER (2015) DE MICHAEL ALMEREYDA 2298
Ramírez Salazar Mary Angélica; Díaz Boada Sandro

C81.1 APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO. HERRAMIENTAS PARA UN CAMBIO DE MIRADA 2305
Crespo Sierra Maria Teresa

C81.2 LA RESILIENCIA DE LOS JÓVENES INDÍGENAS DEL COBAEV 32 DE COATZINTLA Y SU EFECTO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR. 2316
Jiménez González Alan Uriel; López Aguilar Guillermo Oswaldo; Alvarado Cruz Merary; Cruz Reyes Nadia Ivett; Rivera Torres Ariel; Gúzman Valdez Juana Elena

C81.5 DISEÑO INSTRUCCIONAL CENTRADO EN LA EMPATÍA 2324
Zimbrón Flores Marisol

C82.1 PERCEPCIÓN DE SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN MUJERES CUIDADORAS. ESTUDIO COMPARATIVO EN UNA MUESTRA DE ESPAÑOLA DE MUJERES MAYORES Y ADULTAS. 2332
Gallardo Flores Ana María; Sánchez Medina José Antonio; Fernández Cristina

C84.2 COMPRENSIÓN DE SÍ MISMOS EN SUJETOS CON ESQUIZOFRENIA PARANOIDE 2338
Calvo Echeverri María de los Ángeles; Castro Franco Bibiana Edivey

C84.4 LAS REDES SOCIALES Y EL ESPEJO DE NARCISO 2347
Gómez González Andrea; Lloret Irles Daniel

C84.5 LA ADECUADA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ESCUELAS. 2357
García Martín Sheila; Cantón Mayo Isabel

C85.3 LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LAS MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO PARA ADOLESCENTES EN BRASIL 2364

Bezerra Rodrigues Daniela; Souza Cándida

C85.6 TIPOS DE INTELIGENCIAS PRESENTES EN ESTUDIANTES DE DOS COLEGIOS CON PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CONCEPTUALES DIFERENTES 2370

Castaño Gonzalez, Fabio Cesar

P1.3 DETECCIÓN AUTOMÁTICA DE CIBERBULLYING A TRAVÉS DEL PROCESAMIENTO DIGITAL DE IMÁGENES 2403

Pujol López Francisco A.; Jimeno Morenilla Antonio; Pertegal Felices María Luisa; Gimeno Nieves Encarna

P1.5 CYBERBULLYING EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2410

Seva López Claudia; Carrero Diez Beatriz; Robledo Ramón Patricia; Rodríguez Salazar Mª Clotilde

P1.6 CIBERBULLYING EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE APOYO 2420

Vicario Molina Isabel; Pérez Beatriz

P2.5 CONSUMO DE CANNABIS Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES 2429

Albaladejo Blázquez Natalia; Ferrer-Cascales Rosario; Sánchez-Sansegundo Miriam; Goldberg-Looney Lisa; Perrin Paul B.

P3.2 ASPECTOS METACOGNITIVOS DURANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN AULAS DE PRIMARIA 2435

Ramos Baz Marta; Vicente Santiago; Rosales Javier; Sastre Silvia

P3.3 ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: SU RELACIÓN CON LA LECTURA 2442

Ruiz Sedeño Celia; Blázquez Garcés Juan Vicente; Pastor Cerezuela Gemma; Roger Sánchez Concepción; Moreno Campos Verónica

P3.7 PANORAMA ACTUAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA 2450

García Perales Ramón

P3.8 RESULTADOS DE DOS MÉTODOS DE IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES UNDER AND VERACHIEVING STUDENTS EN FUNCIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL 2459

David Albert Pla; Juan L. Castejón Costa

P4.2 ACTITUDES DE LAS FAMILIAS HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL 2466

Caurcel Cara María Jesús; Sánchez-Casquero Ana María; Jarque Fernández Sonia; Chacón-López Helena; Amado Luz Laura; Valenzuela-Zambrano Bárbara

P4.9 ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN ALUMNOS DE MAGISTERIO INFANTIL: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. 2474
Seva Larrosa Sara

P5.2 PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA Y LA EXPERIENCIA DOCENTE 2482
Esteras Peña Jesús; Chorot Raso Paloma; Sandín Ferrero Bonifacio

P5.9 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR DOCENTE Y LAS TICS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PRIMER NIVEL DE SECUNDARIA EN ITALIA. 2490
Oteri Barbara; Randazzo Elvira

P5.10 EVALUACIÓN DEL USO DE LAS TICS Y EL BIENESTAR DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO EN ITALIA. 2499
Randazzo E; Oteri B.

P6.6 TEORÍA DE LA MENTE EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO EN INHIBICIÓN: UN ESTUDIO PRELIMINAR. 2507
Hernández Albarrán Candy; Pérez Herández Elena

P7.1 UNA REVISIÓN SOBRE LA IMAGEN CORPORAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL 2515
Cuesta Zamora Cristina; Navas Martínez Leandro

P7.2 UNA REVISIÓN SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL 2523
Cuesta Zamora Cristina; Navas Martínez Leandro

P7.6 EMANCIPACIÓN, VIVIENDA Y EMPLEO EN LOS JÓVENES ALICANTINOS 2532
Ruiz Ballesteros Desirée; Seva Larrosa Sara

P7.7 EMPODERAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DIFERENTES TIPOS DE DISCAPACIDAD 2540
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther

P7.8 PLAN DE MEJORA DEL CLIMA DE AULA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL 2548
Vila Pérez Sara

P8.1 ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, UNIVERSIDAD E INSERCIÓN LABORAL: ¿SE SIENTEN PREPARADOS CON LA FORMACIÓN RECIBIDA? 2556
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther

P8.2 DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LA AUTOIMAGEN Y EXPECTATIVAS LABORALES ENTRE LOS UNIVERSITARIOS 2564
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther

P9.2 EMOCIONATEST: UNA HERRAMIENTA DIGITAL (APP NATIVA) PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD ESCOLAR 2572
Andrés Roqueta Clara; Benedito Irene; Soria-Izquierdo Eloy

P9.5 TALENTCAMPUS, A TRAINING PROGRAM TO REVEAL, DEVELOP AND CAPITALIZE TALENTS 2581
Melanie Souhait; Sebastien Chevalier; Lucie Hernández

P10.6 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD 2589
Laporta Herrero Isabel; Mamajon Mateos Miguel; López Pérez César

P10.7 INTELIGENCIA EMOCIONAL: ¿FACTOR PROTECTOR DE LA SALUD MENTAL? 2596
Laporta Herrero Isabel; Mamajon Mateos Miguel; López Pérez César

P11.6 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE MAGISTERIO INFANTIL: ATENCIÓN, COMPRENSIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL 2603
Sara Seva Larrosa

P11.7 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN HORARIO EXTRAESCOLAR 2610
Ruiz, D. Seva; S. Bastías J.; Desirée Ruiz Ballesteros; Sara Seva Larrosa; Joaquín Bastías Manresa

P12.7 COLE: PROGRAMA PARA LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN LECTURA Y ESCRITURA 2618
De Ayala Montserrat; Llorens Hector

P13.3 IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 2626
Paterna Bleda Consuelo; Valera Belmonte Lucía

P13.4PPROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL Y EDUCATIVA EN HABILIDADES SOCIALES Y GÉNERO CON ADOLESCENTES DE ETNIA GITANA 2636
Paterna Bleda Consuelo; Rodríguez Rivas Alejandra

P13.8 VIOLENCIA CONTRA LA MADRE POR PARTE DE LA PAREJA Y LOGROS ACADÉMICOS DE SUS HIJOS. INCIDENCIA POR GÉNERO Y NIVEL ACADÉMICO. 2644
Rosser Limiñana Ana Maria; Suriá Martínez Raquel

P15.1 INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA EN TAREAS DE SÍNTESIS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 2654
Robledo Ramón Patricia; Fidalgo Redondo Raquel; Arias Gundín Olga; Sánchez Rivero Rut; Olivares Iglesias Fátima

P15.2 REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE INSTRUCCIÓN EN TAREAS DE SÍNTESIS EN UNIVERSITARIOS 2662
Seva López Claudia; Robledo Ramón Patricia; Rodríguez Salazar Mª Clotilde; Carrero Diez Beatriz

P15.3 ANÁLISIS Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS TAREAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE MÁSTER 2671
Vicario Molina Isabel; González Eva

P15.4 PREDICCIÓN DE COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES SOCIALMENTE RESPONSABLES A PARTIR DE LAS DIMENSIONES DE EMPATÍA COGNITIVA Y EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS MALAGUEÑOS 2680

Morales Rodríguez Francisco Manuel; Cañadas-Osinski Isabel; Pereira-Docampo Juan Ramón

P15.5 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA SOBRE LA EFICACIA DE LA WEBQUEST EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2687
Valdés Sánchez Carmen Ana; Martín Payo Rubén

P15.8 RELACIÓN ENTRE LA PREPARACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL Y LA SATISFACCIÓN LABORAL DE PERSONAS DISCAPACITADAS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS 2695
Segura García María Angeles; Martínez Vicente José Manuel

P16.7 ¿QUÉ HABILIDADES PRELECTORAS SON PROMOVIDAS EN LA EDUCACIÓN PERUANA DE ACUERDO AL TIPO DE GESTIÓN ESCOLAR? UN ESTUDIO CON NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA CIUDAD DE LIMA 2702
Ysla Almonacid Liz Cristina; Ávila Clemente Vicenta

P18.1 EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y RESOLUCIÓN DE ALGORITMOS MATEMÁTICOS 2711
Espinoza Pastén Laura Marjorie; Ygual Fernández Amparo; Marco Taberner Rafaela

P18.5 INFLUENCIA DE LOS FACTORES DEMOGRÁFICOS, FAMILIARES Y CULTURALES EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INICIO A LA LECTURA EN NIÑOS LIMEÑOS DE CINCO AÑOS 2720
Ysla Almonacid Liz Cristina; Ávila Clemente Vicenta

P18.6 RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN PARA APRENDER, ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA MUESTRA DE BACHILLERATO. 2730
Lozano Barrancos María; López Alacid María Paz; Quirant Erades Manuel

P19.3 RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD, SÍNTOMAS SOMÁTICOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA MUESTRA DE BACHILLERATO. 2733
López Alacid María Paz; Lozano Barrancos María; Rico Maestre Cristina

P19.6 CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE AS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2736
Marti Quiles Lucia

P20.3 EVALUACIÓN OBJETIVA DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 2743
De La Fuente Cristina; Fernández-Marcos Tatiana; Santacreu José; Quiroga MªÁngeles

P21.1 NIVELES DE IDENTIFICACIÓN CON EL EJERCICIO FÍSICO EN UNA MUESTRA DE PROFESORES QUE SE EJERCITAN CON PILATES 2750
Boix Vilella Salvador; León Zarceño Eva; Serrano Rosa Miguel Ángel

P21.2 CAPACIDAD CARDIOVASCULAR Y AUTOCONCEPTO EN ESCOLARES DE 5º Y 6º DE PRIMARIA
Fernández Bustos Juan Gregorio; Cuevas Campos Ricardo; González Martí Irene; Honrrubia Navarro Carmen

P21.3 ¿CÓMO PERCIBEN SU COMPORTAMIENTO LOS PADRES Y LAS MADRES EN EL FÚTBOL BASE? 2756
Marco Pardo Nestor Francisco; León Zarceño Eva; Cantón Chirivella Enrique

P21.4 ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE COMPORTAMIENTO EN DEPORTE BASE: DIFERENCIAS ENTRE PADRES VERSUS ENTRENADORES. 2762
Marco Pardo Néstor Francisco; León Zarceño Eva; Cantón Chirivella Enrique

P21.6 ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA MEJORA DE LA SATISFACCIÓN Y CREENCIAS ADAPTATIVAS DEL ALUMNADO 2768
Gónzalez Hernández Juan; Portoles Ariño Alberto; López Mora Clara; Muñoz Villena Antonio J.

P22.1 LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DE JÓVENES 2777
Ballester Arnal Rafael; Ruiz Palomino Estefanía; Gil Llario María Dolores; Salmerón Sánchez Pedro

P22.3 ACTIVIDAD FÍSICA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA PERSONALIDAD, COMPETENCIA EMOCIONAL Y FELICIDAD EN ADOLESCENTES
Capote Morales Mªcarmen; Rodríguez López Haridian

P22.5 PERCEPCIÓN DE ESTRÉS E INDICADORES DE PERFECCIONISMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. 2784
Muñoz Villena Antonio Jesús; López-Mora Clara; Portolés Ariño Alberto; González Hernández Juan

P23.1 CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA FRENTE AL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA 2793
Serrano Chover Carla; García Ros Rafael; Martinez Sanchis Sonia

P23.3 EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN ESPAÑA 2801
De Paz Lugo Patricia

P23.6 VALORACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EMPLEADAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 2810
Morales Rodríguez Francisco Manuel; Narváez Peláez Manuel Alejandro

P24.4 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA: UN ESTUDIO CON DOCENTES PERUANAS DE EDUCACIÓN INFANTIL 2818
Ysla Almonacid Liz Cristina; Ávila Clemente Vicenta

P25.8 BURNOUT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTUDIO COMPARATIVO POR CURSOS 2825
Arias Gundín Olga; Vizoso Gómez Carmen Mª

P25.9 CAUSAS DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 2832
Arias Gundín Olga; Vizoso Gómez Carmen Mª

P27.3 ¿COINCIDEN PADRES Y PROFESORES EN LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES AFECTIVO-SEXUALES DE LOS ADOLESCENTES CON TEA? 2840
Gil Llario Mª Dolores; Giménez García Cristina; Díaz Rodríguez Irene; Morell Mengual Vicente

P27.4 ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS VULNERABILIDADES DE INTEGRACIÓN SENSORIAL DE LOS NIÑOS CON TEA EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN 2847
Sanz Cervera Pilar; Fernández Andrés Mª Inmaculada; Pastor Cerezuela Gemma; González Sala Francisco; Salgado Burgos Carolina; Cano Fernández Jordi Raúl

P27.6 AFRONTAMIENTO EN FAMILIAS CON NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, SÍNDROME DE DOWN Y DESARROLLO TÍPICO 2855
Tijeras Iborra Amparo; Botella Pérez Paula; Pérez Molina David; Sanz Pilar; Fernández Inmaculada

P28.7 INTERNET Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: RIESGOS Y PREOCUPACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS Y DE LOS PROFESIONALES 2865
Chiner Esther; Gómez Puerta José Marcos; Merma Molina Gladys; Lozano Inés

P28.8 SEXUALIDAD Y ABUSO SEXUAL EN HOMBRES Y MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 2872
Morell-Mengual Vicente; Gil-Llario María Dolores; Díaz-Rodríguez Irene; Castro-Calvo Jesús; Ceccato Roberta

P29.3 RELACIONES PADRES-HIJOS EN ALUMNADO CON Y SIN DIFICULTADES DEL DESARROLLO 2879
Seva López Claudia; Rodríguez Salazar Mª Clotilde; Robledo Ramón Patricia; Carrero Diez Beatriz

P29.4 FACTORES TIPOLÓGICOS Y ESTRUCTURALES DE LA FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS. REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS 2888
Robledo Ramón Patricia

Índice

P29.5 EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR POPULAR EN CHINA-"STICK PARENTING" 2895
Liao Ruan

P29.6 RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS MENSAJES ESCRITOS? 2899
Novo Rosa; Prada Ana

P29.9 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN VALORES EN EDUCACIÓN INICIAL. 2906
Hernández Villalvazo Sandra Noemi; Chávez López Carlos Alberto; León Romero Alma Adriana

P30.4 EVALUACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL IES VALL D'ALBA DURANTE EL CURSO 11/12 2913
Llorens I García Òscar

P31.2 EL FUTURO DOCENTE Y LA LECTURA MULTIPANTALLA. 2918
Seva Larrosa Sara; Ruiz Ballesteros Desirée

P32.3 NIVELES DE SALUD PSICOSOCIAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL PROFESORADO 2928
Boix Vilella Salvador; Alacreu Crespo Adrián; Abad Tortosa Diana; Costa Ferrer Raquel; Serrano Rosa Miguel Ángel

P32.6 LOS INTERESES PROFESIONALES EXPRESADOS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2935
Martínez Vicente Jose Manuel; García Martínez Isabel

ÍNDICE DE AUTORES 2944

Índice

Children's play, learning and development

Peter K Smith, Goldsmiths, University of London

Abstract

Play in humans, especially in human children, has been written about extensively by psychologists and anthropologists. Play forms are primarily exercise play, rough-and-tumble play, object play, pretend and sociodramatic play. Play behavior can take up an appreciable part of the time budget.

There is a spectrum of views on the importance of play in human development, amongst theorists and amongst human societies generally. Different views can be found both historically and cross-culturally, from Spencer's (1898) description of play as "*superfluous and useless exercise*", through to Gaskins, Haight and Lancy (2007), who describe three types of societies with differing prevailing attitudes to play, which they call '*culturally cultivated play*', '*culturally accepted play*', and '*culturally curtailed play*'. The 'play ethos' (Smith, 1988), or *"the realisation that play is essential for normal development has slowly but surely permeated our cultural heritage"* (Department of Environment Report, UK, 1973), has greatly influenced the value put on play in much of modern western society, and on the way research has been carried out and reported.

I review the history of views on play, and the evidence for developmental functions, as regards various types of children's play. The evidence comes mainly from anthropological studies, correlational studies, and experimental studies. Three models will be tested against the evidence: that play is epiphenomenal, shows equifinality, or is essential for development. .

Children's play, learning and development

Children commonly engage in various types of play. These are often categorized as exercise and rough-and-tumble play, object play, and pretend play. How much children play, and the context of play, varies in different societies. For example, Morelli, Rogoff, and Angelillo (2003) observed children aged 2 - 3 years in the Efe of the Democratic Republic of the Congo, a traditionally hunter-gatherer (foraging) people; a Mayan agricultural town in San Pedro, Guatemala where people either did craft work at home or worked as labourers or farmers; and two middle class communities in the USA where parents had a lot of formal schooling, and a majority were employed away from home. They found that the Efe and San Pedro children had much more access to, and opportunity to observe, adult work activities, and this was reflected in their play - they were seen three to five times more often with other children in emulation of work in play, imitative of adult work activities. The U.S. children were seen four to five times more often in play with an adult, sometimes in scholastic play (literacy or numeracy related activity for fun, such as singing alphabet songs, reading a story).

Play is commonly thought of as important, sometimes essential, for development, but there are differing views on this from anthropologists, psychologists, educationists, and lay people. Here, and in my book *Children and Play* (Wiley-Blackwell, 2010), I review the evidence and suggest a middle way between what can be extreme views on the topic.

Differing views about play have been described in the anthropological literature by Gaskins, Haight and Lancy (2006). They delineated 3 types of societies with differing attitudes to children playing, and how adults are expected to react. *Culturally cultivated play* is found primarily with urban, middle-class Euroamerican families. Here, play is stimulated, by the presence of toys, and of parents who encourage play as a means of cognitive development and learning. *Culturally accepted play* is found in societies where parents typically expect young children to play and do not disapprove of it, but neither do they invest much time or energy in supporting it. Adults see play as harmless and keeping children busy and out of the way until they are old enough to be useful; by around 6 years children start helping in subsistence tasks and looking after younger siblings. In these societies, if an adult plays with a child, it is not for benefits of play for the development of the child, but for the pleasure of the play itself, and to make their children happy. *Culturally curtailed play* is found in societies where adults will tolerate only minimum amounts of play. A study by Gaskins (1999) of the Yucatan Maya people of Mexico is an example. Children are busy running errands, accompanying parents etc, from 3 or 4 years. Parents believe that children need to acquire skills through observation and imitation; and play is seen as "having little purpose beyond being a distraction for children when they cannot help with the work to be done and as a signal that the children are healthy" (Gaskins et al., 2006, p.192).

Some parallels for this variation of ethnotheories of play, can be found in theories of play in the psychological or social scientific literature. The nineteenth century theorist Herbert Spencer famously described children's play as "*Superfluous and useless exercise*" and that play is carried out '*for the sake of the immediate gratifications involved, without reference to ulterior benefits*' (Spencer, 1898, pp.629-632). However the opposite view was proposed by Susan Isaacs, Professor of Educational Psychology at the Institute of Education at London University. She (Isaacs, 1929, p.9).argued that *"Play is indeed the child's work, and the means whereby he grows and develops. Active play can be looked upon as a sign of mental health; and its absence, either of some inborn defect, or of mental illness."*

The view that Isaacs propounded has been much more influential in industrialized societies through the twentieth century. Smith (1988, 2010) argued that this can be described as a 'play ethos'; an uncritical assertion of the importance of play as not only useful but in some sense vital or essential. Such a view is well illustrated by a government report in the UK: *"The realisation that play is essential for normal development has slowly but surely permeated our cultural heritage"* (Department of Environment Report, UK, 1973), by a book title from a decade

ago: *"Play=Learning"* (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006), or another quote: *Play is essential for optimal development"* (Hewes, 2007, p.120).

This play ethos has been challenged, by both anthropologists and psychologists.

One view is that statements such as those above are *"... completely unjustified by either the experimental literature in child development or, especially, the ethnographic literature"* (Lancy, 2007). So what do we know about these literatures and about the functional values of play? A starting point is an evolutionary perspective on play and its likely functions in mammalian species generally.

Play in non-human species

Although Burghardt (2005) has described some possible play forms in a wide range of species, it has been mostly described in mammals, and most commonly as exercise (physical activity) play, and rough-and-tumble play (play fighting and chasing); although with some object play especially in monkeys and apes. Pretend play is not seen in non-human species, with possible rudimentary exceptions in (usually captive) great apes (Matavia et al., 2002).

Given that exercise and rough-and-tumble play are quite common in many mammals, a basic evolutionary argument is that if play has costs, it should have compensating benefits (if not, it would have been selected out from the behavioral repertoire of the species). Play certainly does have costs. These include the time spent in play (when you could be doing other things); energy spent (compared to base level, or resting); injury risk (e.g. young ibex may fall on steep slopes when playing); and lack of vigilance to predators (e.g. young fur seals can be caught and killed by Southern sea lions, a larger species, most often when playing). Thus, there should be outweighing benefits. The main likely benefits proposed for non-human play are neural and muscle development in the case of exercise play; fighting and hunting skills, and social affiliation, in the case of rough-and-tumble play; and developing skills in tool use, in the case of object play. These benefits might be immediate (for the young animal now), or deferred (for long-term skill acquisition or stamina, in adult life) (Burghardt, 2005; Smith, 2010).

What do children learn from play?

Evolutionary arguments would suggest that the propensity to play has been selected for, in human children just as in young mammals. Thus, we can expect there to be benefits to children's play, which may vary by type of play. Of course there may be 'incidental' benefits to play, since it keeps children active and encountering new situations, more so than might happen if they were not playing. In modern societies, where scholastic play and teaching occurs much more than in traditional societies, there will be a balance to be drawn between benefits of playing, and of instruction.

Benefits of exercise play in children

Exercise play is playful activity which involves large body activity, such as running, climbing. It increases from toddlers to preschool and peaks at early primary school ages, then declines in frequency. Boys typically do more exercise play than girls. There appears to be some intrinsic motivation for exercise play in young children, as it is more frequent after deprivation of exercise opportunities; this has been found in 3-4 year olds, and in 7-8 year olds (Smith & Hagan, 1980; Pellegrini & Davis, 1993).

The main hypothesized function of exercise play (as in mammals generally, Byers & Walker, 1995) is to support physical training of muscles, for strength and endurance, and skill and economy of movement. Exercise play clearly provides opportunities for this, and there is considerable evidence for the beneficial effects of exercise, although these can be provided by organised physical training activities, as well as by play (Pellegrini & Smith, 1998).

Another hypothesis, proposed by Bjorklund and Green (1992) is that exercise play encourages younger children to take breaks from being overloaded on cognitive tasks; the 'cognitive immaturity hypothesis'. This hypothesis pre-

dicts that children would show more concentration at work after exercise breaks, for which there is some evidence (Pellegrini & Davis, 1993). It has practical importance for scheduling school breaks. However given the evolutionary recency of schools and structured learning activities, this seems unlikely to be an evolutionary function of exercise play.

Benefits of rough-and-tumble play (R&T) in children

Play fighting and play chasing increases in frequency from toddlers through the preschool and primary school ages, to peak at late primary school and then decline. Boys do more than girls (especially play fighting), and it is often between friends It. looks superficially like real fighting and chasing in an aggressive context. However it differs from aggression by a number of criteria, including facial expression, restraint, role-reversal, and how the encounter starts and finishes (Smith, 2010).

Although distinct from real aggression, many teachers regard rough-and-tumble as a problem, not only because it can be noisy and disruptive, but because they think it often turns into real fights. However in the primary school years, the evidence suggests that only about 1% of rough-and-tumble episodes turn into real fighting. But by early adolescence there is some change, with dominance/status (as well as friendship) becoming important in choosing play partners, and with a greater risk of play fights turning into real fights (Pellegrini, 2002).

This change with age may signal a change in the functional significance of play fighting. Pellegrini and Smith (1998) argued that in younger children it might have practiced fighting/hunting skills (at least in earlier human societies); but that as well, adolescents may use play fighting to establish or maintain dominance. This was disputed by Gosso et al. (2005, p.233), who argued that *"it is our view that play fighting, so important in so many mammals, may have lost nearly all of its relevance for humans ..."*

However Fry (2005, pp.79-80) found meaningful associations between play fighting and fighting skills in various traditional societies, and concluded that *"the manifestation of the R&T theme in children around the world suggests the presence of evolved functions for the behavioral pattern, of which the practice of fighting skills, broadly conceived, and dominance assertion seem likely candidates"*.

Benefits of object play in children

A prominent suggested function for object play in traditional societies is that it is beneficial for skill development. For example, Bock (2002) studied play pounding of grain amongst children in Botswana. This was done more by girls, and this and the age trends he documented suggest that it can help in skill learning, but that it is only tolerated by parents until actual productive work is possible by early adolescence.

Object play has also been put forward as beneficial for creativity, and innovative problem-solving (Bruner, 1972; Bateson & Martin, 2013), because of the unconstrained and flexible combinations that can occur in free object play. Pellegrini (2013) and Pellegrini and Pellegrini (2013) similarly argued that object play may be related to children's discovery of novel uses for objects, and also to social status benefits that may come from this. Such arguments may be most relevant to modern societies, as in traditional societies most object play is much more stereotyped, and imitative of adult activities. As an observer of hunter-gatherer societies, Hewlett and Boyette (2013) commented that *"Pellegrini and Pellegrini identify three general functions: (1) learning future skills, (2) learning skills for current survival and adaptation, and (3) a source of innovation to adapt to novel environments. The limited hunter-gatherer literature provides strong support for the first, some support for the second, and no support for the third"*. Even in modern societies, experimental studies that were initially supportive of a link from object play to creativity, have been shown to be subject to experimenter effects and poor controls, and lacking ecological validity, so good evidence on this is still lacking (Smith, 2010, but see Bateson & Martin, 2013, for a different view).

Benefits of pretend play in children

Pretend, or fantasy, play, is more specifically human than the other types of play discussed. Definitions vary, but Lillard (1994) proposed that pretence involves 6 defining features: a pretender; a reality; and a mental representation that is projected onto reality; with awareness; and intention on the part of that pretender. This is quite a tough definition which would rule out the simple, imitative examples, or precursors of pretend play, seen in some great apes, and in prelinguistic infants.

Pretend play is common between about 2 and 6 years, and although it can be solitary, from 3 years onwards it often takes the form of sociodramatic play. This was defined by Smilansky (1968) as social pretend play with definite roles for the players. She found that children from disadvantaged backgrounds typically showed less, or less complex, sociodramatic play; but that this could be raised by play tutoring – encouragement and provision of suitable materials by adult.

Although children vary in the extent of pretend play, it does appear to be a universal human feature. In hunter-gatherer societies, object play is often pretend; Konner (1972) described how Kalahari San children used sticks and pebbles to represent village huts and herding cows. Gosso et al. (2005, p.233) stated that *"children of all forager groups studied exhibit fantasy play"*. In non-western societies generally, Slaughter and Dombrowski (1989) reviewed over 40 accounts articles, all of which mention pretend play, though there are variations in amount and type. Harris (1994, p.256) has suggested that *"The stable timing of its onset in different cultures strongly suggests a neuropsychological timetable and a biological basis"*.

So what might be the functional significance of pretend play? There have been many suggestions! These include benefits for: cognitive and language development, role-taking, anticipating and manipulating cause-effect relations in social cooperation and competition, executive function, imaginative planning, flexibility of goal adjustment, imagination and transcending directly encountered experience, creativity in childhood and adulthood, narrative skills, theory of mind, and mastery of traumatic events.

The arguments around benefits for theory of mind are recent and have a strong basis, so will be considered here as an exemplar of these hypotheses. Perner et al. (1994, p.1236) argued that *"pretend play is perhaps our best candidate for a cooperative activity which furthers the eventual understanding of false belief"* (i.e., theory of mind). The supporting arguments are that like pretend play, theory of mind is absent in non-human species, but with threshold examples in the great apes; is present in all normal humans and societies (with possible exceptions for autistic and a few other clinical syndromes); and has a characteristic developmental trend (first-order theory of mind tasks achieved around 3.5 to 4 years, when pretend play is most characteristic).

The empirical evidence to link pretend play and theory of mind has come from correlational and experimental studies. One example of many correlational studies is that of Taylor and Carlson (1997), who studied children aged 3 and 4 years. Although they found no relationship between measures of pretend and fantasy with theory of mind tasks for 3-year olds, they did find a significant relationship for 4 year olds. There was a modest effect for the whole sample (correlation of Principal Fantasy Component with a composite measure of theory of mind was $r=.16$, $p<.04$). There are many such studies, which typically show a mixed pattern, but often including some positive correlations which are of modest size but (for large enough samples) statistically significant (see Smith, 2005).

The evidence from experimental designs comes from play tutoring studies (inspired by the work of Smilansky). Since play tutoring can reliably raise levels of pretend or sociodramatic play (especially in children whose baseline level is low), a prediction is that play tutored children should improve more on other measures (such as theory of mind) compared to control group children. During the 1970s-1990s, a number of such studies appeared to support most of the functions of pretend or sociodramatic play that were tested for. For example, a study investigating this for theory of mind specifically was reported by Dockett (1998).

Critiques of these play tutoring studies were presented early on by Christie and Johnsen (1985) and Smith (1988). It was argued that the design and interpretation of such studies (as well as those on object play and creative problem-solving, mentioned earlier), were influenced by the play ethos, and were often flawed due to selective interpretation of results; effects of experimental bias; and use of inappropriate control groups. Improved play tutoring studies which used double-blind procedures and better matching of control groups, found that play tutored children typically improved no more than children tutored in (non-pretend) skills (such as colour and shape matching activities). A review following this second generation of studies by Hutt et al. (1989, p.116) argued that *"We would seriously question the importance placed upon fantasy play as an aid to cognitive development"*.

Over 20 years later, this assessment was reiterated by Lillard et al. (2013). Reviewing the evidence in detail they concluded that *"Despite over 40 years of research examining how pretend play might help development, there is little evidence that it has a crucial role"*.

Models of role of play in development

Smith (2010) suggested three models for examining the relationship between pretend play, or indeed play generally, and developmental outcomes. Model [1] is that play is a by-product of other aspect(s) of development, with no important developmental consequence(s) of it's own. It is 'epiphenomenal'. Model [2] is that play is a facilitator of developmental consequence(s); it can help bring about important developmental consequence(s) but it is not essential for this if other expected developmental pathways are present ('equifinality', or many routes to the same goal). Model [3] is that play is necessary or crucial for important developmental consequence(s); in the absence of play, these developmental consequences will not occur or will at least be significantly held back. This is a play ethos view, that play is essential for development. Many play workers and theorists would assume this.

Smith (2010) considered these models most specifically in relation to pretend play, and argued that model [2] was most consistent with the data. For example, model [1] would predict near-zero correlations of play with developmental outcomes, after controlling for age – but in fact, most correlations are positive. Model [3] would predict uniformly strong correlations of play with developmental outcomes – but in fact they are variable and typically medium to small in size. Model [2] best explains these usually positive but variable and often small correlations, where play experiences may be helpful in developmental outcomes, but only as one of many other influences (such as observation, exploration, trial-and-error learning, and instruction).

A similar three models (play as epiphenomenal, equifinality, or essential) were contrasted by Lillard et al. (2013) for pretend play, specifically in relation to different kinds of developmental outcomes. Their conclusion was that for language, narrative, and emotion regulation, there was insufficient evidence; for executive function, and social skills, the balance of evidence was against play being essential, thus supporting equifinality or epiphenomenal; for reasoning, equifinality was supported; and for problem solving, creativity, intelligence, conservation, and theory of mind, the epiphenomenal model was supported. Contrasted with the view of pretend play as essential in development, then, they concluded that *"equifinality and epiphenomenalism have as much if not more support"*.

Conclusions: how important is play for learning and development?

There are clearly not only varied views on the importance of play, but also varied empirical findings. Can any conclusions be reached?

On the one hand, there are strong arguments for the benefits of play in learning and development. On an evolutionary basis, exercise and rough-and-tumble play would not have evolved in mammals unless there were benefits to balance the costs; and similar arguments may hold for object play and even pretend play in humans. It is also obvious that playful activity, being an active engagement with the physical and social environment, will give more opportuni-

ties to learn than would doing nothing. Furthermore, some design characteristics of play are compatible with various learning opportunities (for example, the flexibility in object play, or negotiation of roles in sociodramatic play). Finally, there are many studies that report positive correlations of play opportunities with developmental outcomes.

All these suggest that an epiphenomenal or by-product view of play is unlikely to be convincing at a general level. But what about the opposite view, the play ethos view, that play is essential? This is counter-indicated by the observation that amounts of play, especially pretend play, vary greatly between cultures, with no obvious deleterious outcomes. The correlational evidence for the importance of play is present, but is very variable and usually of a modest magnitude suggesting many other influences at work. The more limited amount of experimental evidence is often flawed, and inconclusive.

My own overall view is that in general the evidence is most compatible with the second model above, an equi-finality model where play is a facilitator but not essential. The play ethos overstates the case for play. Neither the evolutionary evidence, the anthropological evidence, or the psychological evidence, provide a compelling case that play is 'essential'. But, there are two very good reasons for ensuring that children's play continues to be supported and encouraged. First, play is fun, and enjoyable. It is also usually harmless. Generally speaking, an enjoyable and largely harmless activity is something to be treasured and celebrated. Second, play may not be essential, but there is little doubt it is useful. Again, the evolutionary, anthropological, and psychological evidence come together to confirm this. Play is one way in which children get a lot of experience about the world – the physical world, and the social world. Inevitably, they learn some things through doing this.

References

Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bjorklund, D., & Green, B. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47, 46-54.

Bock, J. (2002). Learning, life history, and productivity: Children's lives in the Okavango Delta, Botswana. *Human Nature,* 13*,* 161-197.

Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687–708.

Burghardt, G. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits.* Cambridge, MA: MIT Press.

Byers, J. A., & Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist*, 146, 25-40.

Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1985). Questioning the results of play training research. *Educational Psychology*, 20, 7-11.

Department of the Environment (1973). *Children at play: Design Bulletin 27*. London: HMSO.

Dockett, S. (1998). Constructing understandings through play in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 6*,* 105-116.

Fry, D.P. (2005). Rough-and-tumble social play in children and adolescents. In A.D. Pellegrini & P.K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford Publications, pp.54-85.

Gaskins, S. (1999). Children's lives in a Mayan village: A case of culturally constructed roles and activities. In A. Göncü (Ed.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*,. New York: Cambridge University Press, pp.25-61.

Gaskins, S., Haight, W. & Lancy, D.F. (2006). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp.179-202.

Gosso, Y., Otta, E., Morais, M. L. S., Ribeiro, F. J. L. & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford, pp.213-253.

Harris, P.L. (1994). Understanding pretense. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum, pp.235-239.

Hewes, J, (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. In T. Jambor & J. van Gils (Eds.), *Several reflections on children's play*. Garant: Antwerp-Apeldoorn, pp.119-132.

Hewlett, B. & Boyette, A.H. (2013). Commentary: Play in hunter-gatherers. In D. Narvaez, J. Panksepp, A.N. Schore & T.R. Gleasson (Eds.), *Evolution, early experience and human development*. Oxford: Oxford University Press, pp.388-393.

Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, exploration and learning: A natural history of preschool child.* London: Routledge.

Isaacs, S. (1929). *The nursery years.* London: Routledge & Kegan Paul.

Konner, M. (1972). Aspects of the developmental ethology of a forging people. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp.285-304.

Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109*,* 273-284.

Lillard, A.S. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum, pp.211-234.

Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.

Matevia, M. L., Patterson, F., & Hillix, W. A. (2002). Pretend play in a signing gorilla In R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and Imagination in Animals and Children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp.285-304.

Morelli, G.A., Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 264-274.

Pellegrini, A.D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell, pp.438-453.

Pellegrini, A.D. (2013). Object use in childhood: development and possible functions. *Behaviour*, 150, 813-843.

Pellegrini, A.D., & Davis, P. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 86-95.

Pellegrini, A.D. & Pellegrini, A.F.A. (2013). Play, plasticity and ontogeny in childhood. In D. Narvaez, J. Panksepp, A.N. Schore & T.R. Gleasson (Eds.), *Evolution, early experience and human development*. Oxford: Oxford University Press, pp.339-351.

Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598.

Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.

Singer, D.G., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play=Learning*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Slaughter, D., & Dombrowski, J. (1989). Cultural continuities and discontinuities: Impact on social and pretend play. In M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Ecological Context of Children's Play*. Norwood, NJ: Ablex, pp.282-310.

Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.

Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education*. Chichester and New York: John Wiley & Sons, pp.207-226.

Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford Press, pp.173-209.

Smith, P.K. (2010). *Children and Play*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Smith, P.K., & Hagan, T. (1980). Effects of deprivation on exercise play in nursery school children. *Animal Behaviour*, 28, 922-928.

Spencer, H. (1898). *The principles of psychology.* New York: Appleton. (Original work published 1878).

Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development,* 68, 436-455.

Diez sugerencias prácticas, avaladas por la neurociencia, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cualquier nivel educativo.

Ignacio Morgado

Catedrático de Psicobiología de la Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El autor sugiere una serie de comportamientos relacionados con la actividad física, la alimentación y el sueño que mejoran las condiciones cerebrales para aprender y formar memorias robustas y duraderas. Con ese mismo objetivo se señalan una serie de métodos de aprendizaje activo, como el entrenamiento en memoria de trabajo, la reconstrucción sistemática y frecuente y de lo aprendido o la guía del estudio mediante preguntas que han demostrado igualmente su eficacia para generar ese tipo de memorias y mejorar la educación en cualquier nivel de enseñanza.

En la mayoría de propuestas ofrecidas para mejorar la educación en nuestro país predominan los razonamientos teóricos y filosóficos sobre cómo lograrlo. Aquí pretendemos complementar esas propuestas con un conjunto de sugerencias de carácter práctico para mejorar el rendimiento académico de enseñantes y alumnos a corto y medio plazo. Son procedimientos avalados por la investigación reciente en neurociencia y psicobiología, que pueden tener su versión particular en cada nivel y contexto educativo.

1. ***Practicar regularmente deportes o actividades físicas***. El ejercicio físico aeróbico beneficia las capacidades cerebrales tanto en el niño como en el adulto. Quienes tienen una actividad física semanal más intensa tienen también una mejor memoria y mayor flexibilidad y velocidad de procesamiento de información mental. Incluso 30 únicos minutos de marcha en bicicleta o carrera pueden ser suficientes para mejorar el tiempo de reacción y la velocidad de procesamiento de la información en el cerebro. Ello es posible porque la actividad física genera BDNF, una proteína del cerebro que aumenta la plasticidad o capacidad de las neuronas para formar conexiones entre ellas, el número de las que nacen diariamente y la vascularización y aporte de sangre que reciben. La actividad física, en definitiva, genera una especie de lubricante que facilita el funcionamiento de la maquinaria cerebral para aprender, formar memorias y recordar.

2. ***Evitar el exceso de grasas en la alimentación***. La alimentación adecuada para aprender debe evitar las dietas altas en grasas, pues son dietas que reducen la sensibilidad de los receptores NMDA, que son moléculas del cerebro que forman parte de los mecanismos de plasticidad neuronal que hacen posible la formación de la memoria en lugares como el hipocampo y la corteza cerebral. La experimentación actualmente en curso indica que la restricción calórica en la alimentación favorece la mayoría de procesos mentales.

3. ***Dormir lo necesario con regularidad***. El sueño anticipado prepara al cerebro para aprender y, cuando ocurre tras el aprendizaje, potencia la formación y estabilización de las memorias. Es así porque las mismas neuronas que se activan para registrar la información cuando aprendemos vuelven a activarse cuando dormimos. Suelen hacerlo entonces a mayor velocidad dando preferencia a las que registraron los aprendizajes a los que se atribuyó mayor importancia o valor de futuro. El sueño es, por tanto, una forma cerebral de practicar y fortalecer lo aprendido durante el día. Para potenciar el aprendizaje precedente no es necesario dormir las 8 horas de una noche, pues puede bastar con una siesta de una o dos horas, aunque períodos más largos suelen ser más beneficiosos. Además de facilitar el aprendizaje y potenciar la memoria, el sueño reorganiza y estructura los contenidos de la mente haciendo posible la integración de la nueva información aprendida en los esquemas de conocimiento ya existentes en el cerebro, facili-

tando el descubrimiento de reglas y regularidades ocultas en la información recibida, generando inferencias, convirtiendo el conocimiento implícito en explícito e influyendo también muy posiblemente en la intuición y creatividad de las personas.

4. ***Entrenar frecuentemente la memoria de trabajo***. Esta memoria es la que utilizamos para pensar, razonar, planificar el futuro y tomar decisiones. Con ella retenemos en la mente, por ejemplo, las posibles jugadas a realizar en una partida de ajedrez o las diferentes opciones para tomar una decisión. Materias como la filosofía o las matemáticas promueven este tipo de memoria, muy ligada a la inteligencia fluida, que es la capacidad de razonar y resolver problemas nuevos con independencia del conocimiento previamente adquirido. La práctica intensa en memoria de trabajo incrementa la actividad de las cortezas prefrontal y parietal del cerebro de la que depende y aumenta también las conexiones neuronales entre ambos hemisferios cerebrales. La posibilidad de transferir la mejora en la capacidad de ejecución de una determinada tarea de memoria de trabajo a otra tares diferente no entrenada es mayor cuantos más procesos cerebrales estén comúnmente implicados en ambas.

5. ***Guiar el aprendizaje con preguntas.*** Este procedimiento motiva al estudiante, concentra su atención y le convierte en una especie de detective o investigador que busca en cualquier fuente de información posible la solución a los interrogantes que se le plantean. Es además un modo de enseñarle a trabajar y ganar autonomía para aprender, es decir, es también un modo de aumentar la capacidad del alumno para aprender por sí mismo en el futuro.

6. ***Practicar frecuentemente el recuerdo de lo aprendido.*** El recuerdo, además de servir para evaluar lo aprendido, sirve también para seguir aprendiendo. El preguntar sobre la información recientemente aprendida beneficia a la memoria a largo plazo promoviendo el reclutamiento de los circuitos neuronales del recuerdo en las subsecuentes oportunidades de estudio. Ayuda también a mantener la atención durante largos periodos evitando las distracciones cuando se estudia leyendo los textos en la pantalla de un ordenador. Tal actividad aumenta la sensación subjetiva que tiene el estudiante de estar aprendiendo y reduce así su ansiedad respecto a evaluaciones posteriores.

7. ***Un poco de estrés no es malo.*** En situaciones emocionales o de estrés moderado, la activación de estructuras cerebrales como la amígdala y la liberación en la sangre de hormonas como la adrenalina y los glucocorticoides pueden contribuir a la facilitación del aprendizaje y la memoria actuando directa o indirectamente sobre los circuitos neuronales del cerebro. Los glucocorticoides regulan además la presencia de los mencionados receptores NMDA en el cerebro, y promueven cambios epigenéticos que facilitan en el ADN de las neuronas la expresión de los genes que hacen posible la síntesis de las moléculas necesarias para formar las memorias. Un modo de inducir esa emoción o estrés moderado en los alumnos consiste en proporcionarles antes de nada información motivadora sobre la materia a aprender, algo que conocen sobradamente los buenos docentes.

8. ***Homenaje a la lectura.*** De todas las actividades intelectuales potenciadoras de capacidades mentales la más asequible y la que proporciona un mejor balance costo/beneficio es, sin duda, la lectura. Leer es uno de los mejores ejercicios posibles para mantener en forma el cerebro. Es así porque la actividad de leer requiere poner en juego un importante número de procesos mentales, entre los que destacan la percepción, la memoria y el razonamiento. Cuando leemos activamos preferentemente el hemisferio izquierdo del cerebro, que es el más dotado de capacidades analíticas en la mayoría de las personas, pero son muchas las áreas cerebrales de ambos hemisferios que se activan e intervienen en el proceso. Decodificar las letras, las palabras, las frases y convertirlas en sonidos mentales requiere activar amplias áreas de la neocorteza cerebral. Las cortezas occipital y temporal se activan para ver y reconocer el valor semántico de las palabras. La corteza frontal motora se activa cuando evocamos mentalmente los sonidos de las palabras que leemos. Los recuerdos que evoca la interpretación de lo leído activan poderosamente el hipocampo y el lóbulo temporal medial del cerebro, que son zonas críticas para la memoria. Las narraciones y los contenidos emocionales del escrito, sean o no de ficción, activan la amígdala y demás áreas emocionales del cerebro. El razonamiento sobre el contenido y la semántica de lo leído activa la corteza prefrontal y la memoria de trabajo. La lectura refuerza

también las habilidades sociales y la empatía, además de reducir el nivel de estrés del lector. El libro y la lectura, como gimnasio asequible y barato para la mente, deberían incluirse en la educación desde la más temprana infancia y mantenerse durante toda la vida.

9. Inmersión temprana en más de una lengua. Los individuos que adquieren múltiples lenguas en su infancia y las practican a lo largo de su vida tienen una mayor atención selectiva, y más desarrollado el hábito de conmutar contenidos mentales, lo que les facilita la adquisición de aprendizajes complejos, especialmente los que implican cambios en las reglas de ejecución. Aunque pueden tener un vocabulario más reducido en cada lengua, los bilingües son más rápidos y efectivos que los monolingües cuando, por ejemplo, aprenden a clasificar objetos por su color y, de repente, hay que cambiar y clasificarlos por su forma. La mayor capacidad de ejecución y flexibilidad mental de las personas bilingües se manifiesta frecuentemente en la vida, se ha observado en todas las edades, y la conservan además mucho más que los monolingües en la vejez. Para generar un automatismo como el lingüístico y beneficiarse de él hay que aprenderlo tempranamente y practicarlo con asiduidad y frecuencia. Los maestros, al igual que los padres y cuidadores, tienen un papel importante en esa inducción lingüística múltiple de los primeros años de vida. El estudio y práctica de la música puede tener un efecto similar en la medida en que es también otra forma de lenguaje.

10. ***Evaluaciones orales***. Las exposiciones o los exámenes orales no sólo permiten una evaluación muy rigurosa del conocimiento adquirido por los alumnos, sino que, sobre todo, inducen en ellos un tipo de estudio mucho más basado en la comprensión de los materiales y la información que en su simple memorización. Son además métodos que generan una memoria a largo plazo mucho mejor que la que resulta del tipo de estudio consistente en repasar una y otra vez textos o apuntes de una materia.

En general, los ambientes enriquecidos y todas aquellas actividades mentales o intelectuales que suponen esfuerzo y desafío son más útiles para formar buenas memorias que aquellas que se realizan sin apenas esfuerzo. Tampoco deberíamos despreciar recursos tradicionales en diferentes niveles de la enseñanza como la escritura al dictado, el resumir textos o el memorizar información básica. Reglas de ortografía, fechas históricas, países y sus capitales y accidentes geográficos, son ejemplos históricos nada despreciables, pues constituyen valiosos recursos de memoria implícita que se adquieren por repetición y resultan extraordinariamente útiles como apoyo para posteriores evaluaciones mentales y razonamientos complejos. Es un hecho comprobado que una enseñanza adecuada tiende a igualar el rendimiento de los sujetos que aprenden y evita con ello contrastes acusados y comparaciones entre esos sujetos que no siempre benefician al proceso educativo.

Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar: Claves cerebrales de la memoria y la educación.* Barcelona: Ariel.

New (and Old) Technologies for Learning: Innovation and Educational Growth

Professor Steve Higgins, School of Education, Durham University.

s.e.higgins@durham.ac.uk

Abstract

In this chapter I take a retrospective look at the use of technologies for learning, and learning in in schools in particular, through the technological developments of last century into the first two decades of the 21st Century. There are two main sections to my argument. The first is that we should learn from the lessons of the past, both from what has and, perhaps more importantly, what has not been successful before. The second is that the evidence from research clearly shows that it is the pedagogy surrounding the use of technology, and the skills of the teacher or learning technologist in designing, supporting and enabling learners to interact productively which makes the difference in terms of successful learning. *How* we use technology is usually more important than *which* digital technology we choose. One way to understand this is to think of teaching and learning settings as ecologies. These grow and change over time and digital devices have to adapt to survive in different settings. Some technologies become successfully embedded, such as interactive whiteboards in schools or virtual learning environments in Universities, so find their 'niche' and flourish and develop, although the reasons they are successful and their role in the ecology may not improve learning outcomes. It is only by understanding the systemic nature of learning environments that we can design effective digital technologies and innovative tools for teaching and learning. In a final section I briefly look at a recent attempt to design a learning space, SynergyNet, using multi-touch technologies, which supports both group collaboration and the teacher's pedagogical 'momentum' by using the concept of digital and pedagogical 'flow'.

Key words: digital technologies; technology design; teaching and learning; learning ecology

Overview

In this chapter I take a retrospective look at the use of technologies for learning, and learning in schools in particular, through the technological[1] developments of last century into the first two decades of the 21st Century. There are two main branches to the argument. The first is that we should learn from the lessons of the past, both from what has and, perhaps more importantly, what has *not* been successful before. Second, the evidence from research clearly shows that it is the pedagogy surrounding the use of technology, and the skills of the teacher or learning technologist in designing, supporting and enabling learners to interact productively which makes the difference in terms of successful learning. How we use a technology is usually more important than which digital technology we choose.

1 In this paper I use the term 'technology' to mean an artefact designed and created for a specific purpose, like a pencil for writing or a car for transporting people. An 'educational technology' is one designed and used for teaching and learning, such as a blackboard or a textbook. A digital technology is one of many computer-based technologies where information is stored in digital form; this makes is more easily storable, replicable and transformable. A cassette tape recorder is a technology, but not a digital one. A recording app on a mobile phone in today's world produces a digital file which can easily be copied, edited and distributed across other digital devices and technologies.

The ecology of technology

One way to understand the challenge of using digital technologies for learning is to think of teaching and learning settings as ecologies. These grow and change over time, they evolve, and digital devices have to adapt (or be adapted) to survive in these different settings as the conditions and environments change. Some digital technologies have become successfully embedded, such as interactive whiteboards in schools or virtual learning environments in Universities, so find their 'niche' and flourish and develop. Of course, the reasons they are successful and their role in the ecology may not actually improve student outcomes. Other influences are as or even more powerful than the goal of successful learning. Administrative demands constrain the design and use of virtual learning environments (Passey & Higgins, 2015). The necessity for individual recognition and accreditation structures assessment, to the point where now the last extended handwritten text most young people will compose will be in an examination setting, as for the rest of their lives they will use digital devices to write and edit, both for work and for themselves.

Most new technologies find the teaching and learning environment too challenging to survive. They flourish for a short time, but then disappear and fade from memory. What happened to the overhead projector, with its rolls of transparent acetate and coloured pens? Or the teaching machines of the 1960s? Or the integrated learning systems of the 1990s? They have become extinct, like the dinosaur or the dodo and no longer have a presence in the educational ecology. But in the same way that understanding evolution in biology helps us understand the pressures on the global ecology, so understanding the educational ecology can help us understand the evolution and application of digital technologies for teaching and learning.

Some examples of educational technologies are successful examples of 'exaptation' where the features of a tool acquire a function for which the technology was not originally developed or designed. One of the oldest classroom 'technologies', the blackboard, is a good example of this. The story is that in the early 1800s, James Pillans, the rector of the Old High School in Edinburgh, in Scotland, invented the first blackboard. He was frustrated with trying to explain the geography of different countries to his pupils in small groups so he tiled a section of the classroom wall with the slates his children used to do their work. This created a large display surface which could be written on with chalk for whole class teaching (he is credited with the use of coloured chalks for this purpose too: Bentham, 1816: p 91). A series of single slates were 'co-opted' to create a large blackboard, as George Baron did when teaching mathematics at West Point Academy with "a standing slate" (Albree, Arney & Rickey, 2000: p11). This co-option or 'exaptation' is not unusual in education, as creative teachers solve the some of the pedagogic or didactic problems that they face. The impact of this particular example, the blackboard, was a transformative educational technology which quickly became embedded in the global educational ecology over the next 50 years such that it was a familiar feature in almost all classrooms. Over the next hundred years or so the blackboard evolved very little only small changes of material to from chalk to gypsum and with 'greenboards' using low glare porcelain paint from the 1930s, and whiteboards with erasable marker pens in the 1960s. This was until the arrival of electronic or interactive whiteboard in school classrooms at the end of the last century (Moseley et al. 1999: 2.1). It is instructive to consider that this technology was a solution to a challenging teaching and learning problem of its time. Teaching individuals and small groups was considered inefficient, whereas whole class presentation, explanation and demonstration could save the teacher time and improve the efficiency of explanation, demonstration and whole class questioning and interaction. This is something we should bear in mind as instruction and demonstration are often denigrated as old-fashioned and teacher-centred, yet 200 years ago they formed the basis of a pedagogical revolution enabling mass education. In 1811, when chalk and talk was invented, it was such a radically successful solution it was adopted in almost every classroom.

PowerPoint provides another good example of co-option or exaptation. Of course the software can be used by the teacher to present in a similar way to the original design and intention for business use. However, it is also used creatively by teachers to design learning portfolios where pupils store and comment on their achievements individually,

or to create talking storybooks with animation and sound, or games with automatic timing feedback for whole class use. It is only by understanding the *systemic* nature of learning environments that we can design effective digital technologies and innovative tools for teaching and learning.

A short history of educational technology: nihil sub sole novum?

Is it helpful, first of all, to look back and to review broadly the effect of new technologies on learning. This next section therefore considers both the historic developments and the predictions about the impact of major communication technologies on education during the last century. This serves as a basis to understand the current enthusiasm and energy for the adoption of digital technologies for 21st Century learning or to revolutionise language teaching in particular. My argument is that these perspectives, as analogies, may help us understand our current educational and technological context.

My first example is from the emergence of film and the technology of moving pictures or the future envisaged with the emergence of the motion picture, and its predicted impact on education. In July 1913 The New York Dramatic Mirror recounted Thomas Edison's vision for schooling:

"Books," declared the inventor with decision, "will soon be obsolete in the public schools. Scholars will be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed inside of ten years."

Radio similarly captured the imagination of visionaries in the 1920s and 1930s. In 1926, the educationalist and historian J. C. Stobart wrote a memo, while working for the recently founded BBC, advocating a "wireless university" (Kember 2007, p. 35). In April 1935 Short Wave Craft reported that, Professor C. C. Clark at New York University had conducted a class from his home using shortwave radio. Because the radio was two-way, Professor Clark was able to take questions from the class[2].

The predictions for radio were quickly complemented with exploration of the potential of television and the experimental television technology of the time meant that viewers had to listen to their radio in order to hear the broadcast, as the audio and pictures couldn't be broadcast together. Research was conducted into the potential of television in schools in the 1950s (Levin & Hines, 2003), but it wasn't until the early 1960s that this technology became integral teaching and learning when proposals for a "University of the Air" for adult education evolved into the founding of the Open University in the UK in 1964 (Kember, 2007).

Some of the technological developments were influenced not just by emerging technologies but were also shaped by contemporary learning theories. In the 1960s language laboratories, with their carels, tape-recorders and headphones emphasised the role of practice and feedback, similar to the programmed instruction models conceptualised by B.F. Skinner[3] a decade earlier. The 1950s and 1960s in particular saw a number of future classrooms predicted with robot teachers or automated push-button machines to provide tailored and efficient education for the individual or class, perhaps reflecting these theoretical perspectives. Today we are more influenced by social learning theories, but the lack the evidence of the predictive validity of these theories in terms of educational impact should encourage us to test the value of these theories in practice through evaluation and not adopt social technological tools, such as blogs or wikis, without be clear how their affordances relate to teaching and learning possibilities.

So what does the research say?

The role of technology for learning remains an important contemporary issue with debates about the effects of technology on our society, the implications of quick and easy online access to information for knowledge and lear-

2 http://www.smithsonianmag.com/history/predictions-for-educational-tv-in-the-1930s-107574983/

3 See, for example, http://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo

ning and the impact of technology on young people's social, emotional and physical well-being all frequently in the news. It is therefore important to take stock of what we know about the impact of digital technology on teaching and learning from what we have learned over the last fifty years.

The main approach used to evaluate the impact of technology on teaching and learning in schools has been where learners' progress or attainment across a range of tested outcomes has been correlated with the quantity or quality of technology which was available or which they experienced at school or home. At this very general level, computer use makes very little difference to students' achievement. An association between high ICT use and higher student attainment in primary schools was reported in a UK study funded by their Teacher Training Agency study (Moseley *et al.* 1999, p 82). Here however the research team believed that more effective teachers (and more effective schools) tended to use more innovative approaches, or chose to use the ICT resources that they had more appropriately, rather than that the technology itself was the *cause* of the differences in student performance. Fuchs and Woessmann's (2004) analysis of this link between provision and performance based on the Programme for International Student Assessment (PISA) data supports this interpretation that the link is a correlation and not causal.

The Organisation for Economic Co-operation and Development's (OECD) more detailed analysis of Programme for International Student Assessment (PISA) data indicates a complex picture of association between student performance in school, their access to computers at home and at school together with frequency of use which varies from country to country (OECD, 2006, p 51-66). Here the research found that students who used computers the *most* extensively tended to perform slightly *worse* on average than those with more moderate usage. Overall the analysis suggests that the linkage may not be a simple causal one, nor necessarily a simple linear association. There may be a limit to the amount of technology which is beneficial (for an extended presentation of this argument, see Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012).

Caused by, or associated with?

In findings from experimental and quasi-experimental research studies, where gains in knowledge or understanding for groups of students using ICT has been compared with gains for groups learning the same content without technology, results again tend to show positive benefits for ICT. Again these reviews typically conclude that technology has a positive and measurable effect on learning. Most of these reviews do not, however, consider the effects *comparatively*. By far the majority of researched educational interventions have a positive impact, but the relative impact is not usually considered. When a comparative view is taken technology interventions appear to be less beneficial (Sipe & Curlette, 1997[4]).

Taken together, the correlational and experimental evidence does not offer a convincing case for the *general* impact of digital technologies on learning outcomes with serious questions about the nature of the evidence base. It may be the case, of course, that digital technologies do have an impact on learning, but that this is not apparent when looking at attainment (as measured by performance in academic tests), or that it is particularly beneficial for certain groups or learners. It is therefore important to identify more precisely and articulate more clearly where and the use of digital technologies is beneficial (Schacter & Fagano, 1999; cf OECD, 2006, p. 69).

Phases of adoption

A further question relates to the phases of adoption of digital technologies. The basis for this is more tentative and draws on a personal interpretation of trends over time. There appears to be a pattern of impact of ICT or digital technologies where, in the early stages, there is a high level of enthusiasm, supported by either anecdotal or qualitative accounts of its benefits, such as with integrated learning systems or interactive whiteboards. At the next stage, as the

4 For an more recent overview of the relative benefits of different educational approaches see: http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/ .

technology and teaching approaches develop and evolve, these effects are investigated more rigorously. At this stage a mixed message appears with different studies finding different effects or levels of effect (see for example, Parr and Fung's (2000) retrospective analysis of Integrated Learning Systems or Higgins, Beauchamp and Miller's (2007) review of interactive whiteboards). It is rare for further studies to be conducted once a technology has become fully embedded, as interest tends to focus on the new and emerging, so the question of overall impact tends to remain elusive.

If this is the case, there may, of course, be different explanations. We know, for example, that it is difficult to scale-up innovation without a dilution of the effect (Cronbach *et al.* 1980; Raudenbush, 2008). It may also be that early adopters (Rogers, 2003;) tend to tackle particular pedagogical issues or challenges in the early stages, but then the focus shifts to the adoption of the particular technology, without it being chosen as a solution to a specific teaching and learning issue (I'm thinking here of Rogers' 'early' and 'late majority'). At this point the technology may be the same, but the pedagogical aims and intentions are different, and this may explain a reduction in effectiveness.

With innovation, its new, but is it better?

Where this difference may also be important is in what the technology *replaces*. Technology is not introduced into a vacuum. As schools and teachers introduce technology they stop doing something else. When teachers choose to adopt technology themselves they often do it as part of a process of inquiry (Somekh, 2007) and it replaces or displaces some problematic practice; when it is adopted for its own sake on a tide of popularity or mandated by policy, its displaces or replaces other teaching and learning activities which may have been as (or more) effective. At this point in the adoption cycle we do not see any educational improvement. An ecological view of adoption is therefore needed, where the justification of technology adoption is a relative one (Zhao & Frank, 2003). It should replace less effective practices as part of a more effective or more efficient teaching and learning context. As yet we do not have the tools to enable us to support these decisions (Underwood & Dillon, 2004). (Again, for further discussion of this argument see Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012.)

Overall, the challenge of assessing the impact is more acute than ever. The rise in technologies and the range of ways that they can be used in diverse educational settings across the spectrum of learners, coupled with the pace of change of technology make the task ever more demanding. The focus must shift from the technologies themselves to the pedagogies of use, and the analysis of general impact to the specific differences that digital technologies make to teaching and learning contexts and interactions with regard to particular learners. The quantity of technology use is not the key factor to student learning. "How much" matters when only when "what and how" are identified (Lei & Zhao, 2007).

Global trends: a move towards increasing skepticism?

In the UK, we have been at the forefront of investment in technology in schools in particular, from the Microelectronics Education Programme in the 1980s and the development of the BBC Micro (Thorne, 1987), experimentation with software like Integrated Learning Systems (Parr & Fung, 2000) and Talking Books (Underwood & Underwood, 1998) in the 1990s, and then in the first decade of the 21st Century the promotion of technologies like Interactive Whiteboards (Higgins, Beauchamp & Miller, 2007) and Virtual Learning Platforms (Passey & Higgins, 2013). All of these can be characterised by initial enthusiasm for a technology, often shared by practitioners and students in the classroom, then a search for evidence of effectiveness, followed by a refocussing on a newer technology emerging on the horizon. I think of this as a series of breaking waves of optimism, increasing in height as each approaches the shore. Then, as the wave breaks and rushes up the beach we try to estimate whether the tide is coming in or going out in terms of educational improvement. Next, the initial enthusiasm recedes, like the wave running back down the beach and we look out to sea at the next wave approaching the beach. As I stand on the technological 'shore' at this point in time, I can hear the crash of iPads, tablets and MOOCs as the wave of enthusiasm for this technology breaks

on the beach, and I can make out the swell of coding, Clouds, serious games and learning analytics as these waves approach. How does the new enthusiasm for coding differ from students' encounters with LOGO and BASIC in the 1980s? Are learning goals the same in a game as in other contexts, or does winning the 'game' change engagement? With learning analytics is the data designed to be useful or just easy to collect?

Old wine in new technological bottles?

This perhaps casts too negative a view of technology and its impact on teaching and learning. Each technology has not necessarily been washed away by the next, but some find their own particular niche and have become embedded. This might be for a number of reasons, not necessarily educational. They may provide as effective an approach, but be more cost-effective or simply more popular. Blackboards and slates were cheap and reusable. We still use printed books, a technology introduced to Europe by Gutenberg in about 1439, so long ago now that we perhaps no longer think of moveable type and books as a technology. There are alternative media for reading, but we will have to see to what extent electronic books *replace* bound printed versions in the remainder of this century or simply become an alternative form. The underlying technology of the written (or digitised) word however shows no sign of being replaced, despite enthusiasm for the multi-modal presentation of information. Overall, however, the impact of technology on teaching and learning has not been as great as initially predicted (Cuban, 1986), nor is there clear and consistent evidence of positive effects on learners' outcomes (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012). If my argument is correct, then it is for teachers and learners to identify how new and emerging digital technologies can help them to teach and to learn more effectively or more efficiently that before. This way each successive technology will only replace or displace less effective practices. We cannot afford to wait until each new piece of digital equipment has been thoroughly tested and evaluated before introducing it. This simply takes too long and a newer version or more innovative technology will appear. What we can do is look at what the existing evidence tells us in terms of teaching and learning, both about technology and about effective approaches to teaching and learning more broadly, and make some predictions about how a new approach might be better than something we already do, then test and critically evaluate the potential improvement so that we can be reasonably sure we are not just adopting technology for technology's sake.

Designing for solutions: designing for learning

In this final section, I will briefly look at a recent attempt to design a learning space, SynergyNet, using multi-touch technologies, which supports both group collaboration and the teacher's lesson 'momentum' by using the concept of digital and pedagogical 'flow' (Mercier & Higgins, 2013). One of the problems we sought to solve was the interruption of the teacher's and students' activity by having to switch between whole class, group and individual stages of a lesson when digital technology was involved. We therefore aimed to develop a networked environment where digital resources could be moved from the teacher's whiteboard, to student desks and even individual tablets is necessary, preserving the form as we as the content, so that a task could be flicked from one digital surface to another and equally importantly worked on and changed on each device on which it was displayed. One group's work could be shared with the whole class, then used to replace the other's work to take the learning forward effectively. Our argument is that digital devices often interrupt the pedagogic flow of the lesson, important to the teacher as she or he needs flow to maintain both engagement and order and helps to build up the momentum of a lesson. Digital flow can support this and ease transitions between student and teacher-centred phases of the lesson (Higgins, Mercier, Burd & Joyce-Gibbons, 2012). We argue strongly that too great a reliance on either student-centred or teacher-centred approaches leads to a critical imbalance in the teaching and learning ecology. One of the things we have learned from the dominance of the blackboard is that some educational solutions can evolve in time to be greater problems than the issues they sought to overcome. We should seek digital solutions to teaching and learning problems so as to increase the probability they will be helpful for learning. Understanding innovation as contributing to educational growth is the first step.

References

Albree, J., Arney, D. C., & Rickey, V. F. (2000). *A station favorable to the pursuits of science: primary materials in the history of mathematics at the United States Military Academy*. Providence, RI: American Mathematical Society.

Bentham, J. (1816). *Chrestomathia: Being a Collection of Papers, Explanatory of the Design of an Institution, Proposed to be Set on Foot, Under the Name of the Chrestomathic Day School, Or Chrestomathic School, for the Extension of the New System of Instruction to the Higher Branches of Learning, for the Use of the Middling and Higher Ranks in Life*. London: Payne and Foss, and R. Hunter.

Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R.O., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F., & Weiner, S. S. (1980) *Toward reform of program evaluation: Aims, methods, and institutional arrangements.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cuban, L. (1986). The Classroom Use of Technology Since 1920. New York: Teachers College Press, Columbia University. Levin, R. A., & Hines, L. M. (2003). Educational television, Fred Rogers, and the history of education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 262-275.

Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004) *Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school* CESIFO Working Paper No. 1321 Category 4: Labour Markets (Nov. 2004). Retrieved from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=619101

Harding, R. D., Lay, S. W., Moule, H., & Quinney, D. A. (1995). A mathematical toolkit for interactive hypertext courseware: Part of the mathematics experience within the Renaissance Project. *Computers & Education*, 24(2), 127-135.

Higgins, S., Beauchamp, G. & Miller, D. (2007) Reviewing the literature on interactive whiteboards *Learning, Media and Technology*,32.3: 213–225.

Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L.E., & Coe, R. (2013). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit.* London: Education Endowment Foundation. Retrieved from: http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/

Higgins, S., Mercier, E., Burd, L. & Joyce-Gibbons A. (2012). Multi-touch tables and classroom collaboration *British Journal of Educational Technology* 43 (6), 1041–1054.

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. London: Education Endowment Foundation

Kember, D. (2007). Reconsidering Open and Flexible Learning for the Developing World. London: Routledge.

Lei, J., & Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 49.2: 284-296.

Levin, R. A., & Hines, L. M. (2003). Educational television, Fred Rogers, and the history of education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 262-275.

Mercier, E. M. & Higgins, S. E., (2013) Collaborative learning with multi-touch technology: Developing adaptive expertise, *Learning and Instruction* 25, 13–23.

Moseley, D., Higgins, S., Bramald, R. Hardman, F., Miller, J., Mroz, M., Tse, H., Newton, D., Thompson, I., Williamson, J., Halligan, J., Bramald, S., Newton, L., Tymms, P. Henderson, B. & Stout, J. (1999) *Ways Forward*

with ICT: Effective Pedagogy using Information and Communications Technology in Literacy and Numeracy in Primary Schools Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne. Retrieved from: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001369.htm

OECD (2006) Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us Paris: OECD. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35995145.pdf

Parr, J. M. & Fung (2000) *A review of the literature on computer-assisted learning, particularly integrated learning systems, and outcomes with respect to literacy and numeracy* Auckland: University of Auckland. Retrieved from: http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ict/5927

Passey, D. and Higgins, S., eds. (2013) *Learning platforms and learning outcomes*. Routledge, London.

Raudenbush, S.W. (2008) Advancing Educational Policy by Advancing Research on Instruction *American Educational Research Journal* 45; 206.

Schacter, J. & C. Fagnano. (1999) Does Computer Technology Improve Student Learning and Achievement? How, When, and under What Conditions? *Journal of Educational Computing Research*, 20: 329-43.

Somekh, B. (2007) *Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation*, London: Routledge.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations,* 5th ed. New York, NY: Free Press.

Sipe, T. & Curlette, W.L. (1997) A Meta-Synthesis Of Factors Related To Educational Achievement: A Methodological Approach To Summarizing And Synthesizing Meta-Analyses *International Journal of Educational Research 25*. 7.: 583-698.

Thorne, M. (1987) The legacy of the microelectronics education programme. *British Journal of Educational Technology*, 18(3), 165-181.

Underwood, J. & Dillon, G. (2004) Capturing complexity through maturity modelling, *Technology, Pedagogy and Education*,13:2:213 — 225.

Wood, D., Underwood, J., & Avis, P. (1999). Integrated learning systems in the classroom. *Computers & Education*, 33(2), 91-108.

Zhao, Y. & Frank, K.A. (2003) Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective *American Educational Research Journal* 40: 807.

Diferentes experiencias en el diseño de enseñanza asistida por ordenador en contextos educativos

José I. Navarro-Guzmán & Gonzalo Ruiz-Cagigas

Universidad de Cádiz y Universidad de Barcelona, España

Resumen

Desde los años noventa el grupo de investigación interdisciplinar en el que estoy integrado, ha venido desarrollando una línea de investigación en torno al uso de herramientas informáticas, denominada "Enseñanza Asistida por Ordenador" (EAO). En este sentido, hemos desarrollado software de diferentes características y con diferentes herramientas de programación. La implantación de Windows nos movió a la plataforma IBM-PC. Seleccionamos Authorware como herramienta de desarrollo por su rapidez y potencia. Con Authorware desarrollamos "Jugar con…", (1994, Versión Windows), "Cómo mejorar tus habilidades mentales" (1996), "Programa Multimedia de Evaluación de Conceptos Básicos (PMECB)" (1998), "Aprendizaje laboral en talleres y habilidades conceptuales" (2000), "Jugando con números 1.0" (2001) y "Habilidades sociales para el trabajo" (2004). Macromedia adquirió un software de animación basado en el uso de vectores, que producen archivos de bajo peso, lo dotó de un lenguaje de programación y lo renombró como Flash. Este sistema de autor permitía crear tanto aplicaciones independientes (standalone), hoy denominadas aplicaciones de escritorio, como aplicaciones para Internet. Fue así como con Flash desarrollamos "Habilidades sociales" (2004), "Jugando con números 2.0" (2006) y "Test de Evaluación Matemática Temprana-R (Informatizado) (ENT-r)" (2012). Todas estas herramientas han tenido por finalidad ser un instrumento para acercar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los entornos educativos, o al ámbito de la intervención psicopedagógica o de las necesidades educativas especiales. O bien, a la rehabilitación cognitiva. Además de su diseño, nos preocupó implementar y evaluar los programas desarrollados. Nuestros esfuerzos se encuentran ahora en poner en práctica los avances de la psicología cognitiva sobre el aprendizaje matemático temprano, utilizando tecnologías de amplio uso en el entorno cotidiano como son los Smartphone y las tablets.

Palabras clave: Enseñanza asistida por ordenador; desarrollo de programaciones educativas; contenido matemático; contenido social; necesidades especiales.

Desde los años noventa el grupo de investigación interdisciplinar en el que estoy integrado, ha venido desarrollando una línea de investigación en torno al uso de herramientas informáticas en diferentes campos de aplicación en psicología y educación, denominada "*Enseñanza Asistida por Ordenador*" (EAO). En este sentido, hemos desarrollado *software* de diferentes características y con diferentes herramientas de programación. Esto se debe a la rápida y versátil evolución de las técnicas y procedimientos de programación, de los sistemas operativos, de la capacidad de almacenamiento de la información o en general de las características del *hardware*.

Comenzamos a crear nuestros primeros programas cuando la multimedia iniciaba su desarrollo. Por entonces los ordenadores compatibles IBM-PC no tenían capacidad para mostrar las imágenes ni reproducir los sonidos que precisábamos, lo que nos llevó a utilizar el *Commodore Amiga* que estaba dotado de potente capacidad multimedia y sus juegos superaban a los de las consolas del momento. Poco después, necesidades de hardware surgidas, como el uso de pantallas sensibles al tacto, nos llevó a migrar a Apple, que ya podía mostrar color y disponía de una colección

importante de software tanto de desarrollo como de edición multimedia. En esta plataforma Apple desarrollamos nuestro primer programa "*Jugar con…*" (1993), basado en un prototipo realizado previamente para Amiga, con el que realizamos las primeras investigaciones en EAO. No obstante, la mejora de las capacidades multimedia de los ordenadores compatibles IBM-PC, la aparición de Windows y sobre todo la implantación de esta plataforma en los centros educativos en España nos llevó a migrar a este entorno.

Posteriormente, el desarrollo de *Internet* y de los *navegadores Web* integrando elementos multimedia, nos permitió realizar aplicaciones multiplataforma, que funcionan sobre los tres sistemas operativos más extendidos para ordenadores personales: Linux, Windows y MacOSX. Actualmente la aparición de tablets, smartphones y otros dispositivos móviles nos ofrecen la oportunidad de incrementar la distribución y aplicación de nuestros programas. Es éste nuestro nuevo reto.

El otro aspecto decisivo en la creación de aplicaciones educativas son lógicamente las herramientas de desarrollo de *software*. PILOT (Programmed Inquiry, Learning or Teaching), fue posiblemente el primer *lenguaje de autor.* Los lenguajes de autor son lenguajes interpretados y de muy alto nivel, alejados del lenguaje binario de los ordenadores, para poder ser utilizados por docentes en el diseño de actividades educativas. En el año 1987 Apple incluyó de forma gratuita Hypercard en su sistema operativo. Fue posiblemente el primer sistema de autor moderno. Con él ya no era necesario escribir numerosas líneas de código ya que gran parte del trabajo se podía hacer visualmente por medio del ratón. El gran problema de *Hypercard* era que no soportaba color al igual que los primeros ordenadores Apple Macintosh. La primera versión de "*Jugar con…*" (1992) la realizamos en el entorno Apple con el sistema de autor *SuperCard*, una versión mejorada de *Hypercard* con soporte de color.

La implantación de Windows, la migración del software multimedia a esta plataforma y sobre todo la posibilidad de poder trabajar en los centros educativos de nuestro entorno, nos movió a la plataforma IBM-PC. Seleccionamos *Authorware* como herramienta de desarrollo por su rapidez y potencia. Además ofrecía la posibilidad de generar aplicaciones en Windows que con pequeñas modificaciones en los medias podían funcionar en los Macintosh y viceversa. Con Authorware desarrollamos "*Jugar con…*", (1994, Versión Windows), "*Cómo mejorar tus habilidades mentales*" (1996), "*Programa Multimedia de Evaluación de Conceptos Básicos (PMECB)*" (1998), "*Aprendizaje laboral en talleres y habilidades conceptuales*" (2000), "*Jugando con números 1.0*" (2001) y "*Habilidades sociales para el trabajo*" (2004).

Macromedia adquirió un software de animación basado en el uso de vectores, que producen archivos de bajo peso, lo dotó de un lenguaje de programación y lo renombró como *Flash*. Este sistema de autor permitía crear tanto aplicaciones independientes (*standalone*), hoy denominadas *aplicaciones de escritorio*, como aplicaciones para Internet. Fue así como con *Flash* desarrollamos "*Habilidades sociales*" (2004), "*Jugando con números 2.0*" (2006) y "*Test de Evaluación Matemática Temprana-R (Informatizado) (ENT-r)*" (2012).

Todas estas herramientas han tenido por finalidad ser un instrumento para acercar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los entornos educativos, o al ámbito de la intervención psicopedagógica o de las necesidades educativas especiales. O bien, a la rehabilitación cognitiva. Además de su diseño, lo que nos preocupó fue implementar los programas desarrollados y contrastar su eficacia. En ese sentido se han desarrollado diferentes estudios experimentales.

Una de las aplicaciones tuvo por objetivo intervenir en un grupo de alumnos de educación reglada para mejorar sus dificultades de atención (Alcalde, Navarro, Marchena, Ruiz, & Aguilar, 2007). El software utilizado fue denominado "*Cómo mejorar tus habilidades mentales*". Una adaptación de este mismo software sirvió para entrenar a personas mayores con problemas de atención y/o memoria debidas a la edad en un centro de mayores (Navarro, Menacho, Alcalde, Marchena, Ruiz, & Aguilar, 2009). La adaptación supuso realizar importantes cambios en el software para

modificar tanto los tiempos de exposición de los estímulos, como la amplitud de las respuestas de los participantes, que eran personas mayores de 65 años.

En la línea de desarrollo de software con utilidad en el campo de la educación especial, desarrollamos el software "*Jugar con…*" puesto en práctica con un numeroso grupo de preescolares para enseñarles conceptos de formas y posiciones corporales (Navarro, Marchena, Alcalde, & Ruiz, 2004). Se utilizó para este trabajo de investigación la primera versión del programa, realizada con *Supercard*, para poder ser ejecutada en un ordenador *Apple Macintosh Quadra 700,* con 20 Mbytes de RAM, un disco duro de 80 Mbytes, y una pantalla a color RGB sensible al tacto, que hacía las funciones de periférico de entrada y salida. Anteriormente habíamos publicado aplicaciones prácticas de este software con niños de preescolar (Marchena, Alcalde, Navarro, & Ruiz, 1998), y en población con discapacidad psíquica (Alcalde, Navarro, Marchena, & Ruiz, 1998), utilizando hardware de similares características.

La enseñanza asistida por ordenador fue aplicada a personas con grave retraso mental en un centro de educación especial que forma parte de la organización AFANAS de atención a este tipo de poblaciones. Se entrenaron los conceptos de seriación, clasificación y comparación que son resultado de la evolución adaptativa del niño. En el niño normal este entrenamiento puede darse tanto en situaciones no estructuradas como estructuradas. Pero en el discapacitado psíquico deben incrementarse los apoyos añadiendo más componentes al vector aprendizaje estructurado, dados los déficits cognitivos de estas personas. Por ello se diseñó el software "*Aprendizaje Laboral en Talleres y Habilidades Conceptuales*" para un mejor aprendizaje de estos conceptos básicos. Los contenidos se seleccionaron como respuesta a las necesidades de la empresa de servicios socioeducativos de AFANAS. De hecho, buena parte de los chicos con discapacidad que forman parte de esta institución acaban trabajando en los talleres profesionales donde se realizan actividades laborales diversas, pero que precisan del dominio de conceptos como los entrenados por el software "*Aprendizaje Laboral en Talleres y Habilidades Conceptuales"* (Alcalde, Navarro, Marchena, Ruiz, & Aguilar, 2007). Se partió de un prototipo inicial, desarrollado con *Authorware* para *Windows*, al que se aplicaron todas las mejoras necesarias tras las pruebas piloto realizadas, como respuesta a las condiciones de los potenciales usuarios y el contexto educativo y laboral en el que se encontraban.

La aparición de nuevas herramientas de programación y la participación del grupo de investigación en una línea de trabajo que vincula los procesos cognitivos con el aprendizaje y las dificultades de la matemática temprana, permitió desarrollar software aplicado al campo del aprendizaje numérico con *Flash* (Navarro, Aguilar, Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, & Van Luit, 2012). El software permite evaluar conocimientos matemáticos tempranos en niños/as muy pequeños, realizado con los programas "*Test de Evaluación Matemática Temprana-R (ENT-r)"*. O bien acceder a un programa de intervención para niños en riesgo de tener dificultades de aprendizaje de las matemáticas "*Jugando con Números 1.0*" (Navarro, Aragón, Aguilar, & Howell, 2013). Ambos pueden ser ejecutados desde un navegador de Internet almacenando los resultados en una base de datos remota de acceso restringido, o como aplicaciones de escritorio que almacenan los datos en un archivo de texto que puede ser posteriormente transferido a la base de datos. Esto permite a los investigadores trasladar los resultados a los paquetes estadísticos, como SPSS, muy utilizados en el campo de la psicología. El software *"Jugando con Números 2.0."* es una versión actualizada del 1.0, incorporando nuevas tareas de aprendizaje para los niños, así como posibilidades de almacenamiento de múltiples datos (tiempo de reacción, aciertos y errores, tiempo total de las actividades, etc.), de acuerdo con las necesidades de los investigadores.

Esta trayectoria nos lleva a ponernos en la plataforma para incorporar una novedosa línea de trabajo, diseñando aplicaciones informáticas tipo APPs de dispositivos móviles para el aprendizaje matemático temprano. Hay consenso en que la identificación temprana del bajo rendimiento en el aprendizaje y una intervención pertinente, podrían reducir el fracaso posterior. Existen también datos contrastados que la intervención debe dirigirse tanto a los aspectos de dominio general (memoria de trabajo: agenda viso espacial, ejecutivo central y bucle fonológico), como a los de

dominio específico (estimación, subitización, descomposición del número, recta numérica). En este sentido, nuestros esfuerzos se encuentran ahora en poner en práctica los avances de la psicología cognitiva sobre el aprendizaje matemático temprano, utilizando tecnologías de amplio uso en el entorno cotidiano como son los *Smartphone* y las *tablets*.

Referencias

Alcalde, C., Navarro, J. I., Marchena, E., & Ruiz, G. (1998). Acquisition of basic concepts by children with intellectual disabilities using a computer-assisted learning approach. *Psychological Reports, 82*,1051-1056. doi: 10.2466/PR0.82.3.1051-1056

Alcalde, C., Navarro, J. I., Marchena, E., Ruiz, G., & Aguilar, M. (2007). Learning of comparison, seriation and classification concepts in children with mental disabilities. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy,* 7 (3), 303-319.

Marchena, E., Alcalde, C., Navarro, J. I., & Ruiz, G. (1998). Computer assisted instruction and concepts acquisition by preschool children. *Psicothema,* 10(1), 75-83.

Navarro, J.I., Marchena, E., Alcalde, C. & Ruiz, G. (2004). Stimulus control with Computer Assisted Learning. *Journal of Behavioral Education* 13(2), 83-91.

Navarro, J.I, Menacho, I., Alcalde, C. Marchena, E., Ruiz, G. & Aguilar, M. (2009). Cognitive changes among institutionalized elderly people. *Educational Gerontology*, 35(6), 523-540. doi: 10.1080/03601270802608568.

Navarro, J. I., Aguilar, M., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I. & Van Luit, H. (2012). Longitudinal study of low and high achievers in early mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 28-41. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02043.x

Navarro, J.I., Aragon, E., Aguilar, M. & Howell, R. (2013). Teaching early mathematic in school using information and communications technology. Intervention evidence-based. In Raschi, A., Di Fabio, A., & Sebastiani, L. (Eds.), Science education and guidance in schools: the way forward. Proceedings of the International Workshop. October, 21-22 (pp. 253-259). Florence, Italy: Department of Psychology, University of Florence.

Teacher's Discourse in the Classroom and the Development of Children's Cognitive Skills

Angela K. Salmon

Florida International University

The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.

William Arthur Ward

Teaching and learning is a reciprocal process in which the teacher and students learn from each other. Research and child development theories suggest that a rich and engaging curriculum along with high quality adult-child interactions promote children's cognitive and language development. When thinking is the foundation of students' learning, and it is visible, children are better at developing habits of mind, learning how to learn, and self-regulating their emotions and behaviors. Consequently children develop executive functions that take control over their learning and life.

Adult-child interactions are vital to the cognitive, linguistic, and social-emotional development of the child. A teacher's discourse in the classroom responds to the adult's image of the child: the adult's expectations of children as thinkers and learners. Teachers who value children's thinking are most likely to engage them in good thinking and provide them with crystallizing experiences. The use of thinking routines promotes good thinking and enhance the learning experience. *This presentation draws from Harvard Project Zero Visible Thinking framework to explore how adults can support, or hinder, students' thinking. The presenter will emphasize the teacher's discourse in the classroom, particularly the type of questioning used and implications for children's cognitive engagement.*

Keywords: *Cognitive development, executive functions, questioning, visible thinking, Word-Gap*

“El discurso del profesor en el aula y el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños”

Dra. Angela K. Salmon

Universidad Internacional de la Florida

El maestro mediocre indica. El maestro bueno explica. El maestro superior demuestra. El gran maestro inspira.

William Arthur Ward

El enseñar y aprender es un proceso recíproco en el que el maestro y los niños aprenden el uno del otro. Las investigaciones y teorías de desarrollo infantil sugieren que un currículo rico y motivador con interacciones de calidad entre el adulto y el niño promueven el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Cuando el pensamiento es la base del aprendizaje de los estudiantes y se lo hace visible, los niños tienen la habilidad de desarrollar hábitos de la mente, aprender a aprender y auto-regular sus emociones y conductas. Consecuentemente, ellos desarrollan funciones ejecutivas que tomarán control de su aprendizaje y su vida.

Las interacciones entre el adulto y el niño son vitales para el desarrollo cognitivo, lingüístico, y social emocional del niño. El discurso del maestro en el aula responde a la imagen que él tiene del niño, incluyendo sus expectativas sobre el pensamiento. Cuando el maestro valora el pensamiento de los niños, él los envuelve en pensamiento de alto nivel y les provee experiencias cristalizadoras. Para Howard Gardner, una experiencia cristalizadora ocurre cuando el niño hace conexiones con algo que involucra su curiosidad y estimula su exploración. Esta presentación surge de investigaciones sobre marco de Pensamiento Visible de Proyecto Cero de la Universidad Harvard y los Hábitos de la Mente como base para explorar cómo los adultos pueden promover o inhibir el pensamiento de los estudiantes. La conferencista enfatiza en el discurso del maestro en el aula, particularmente, el tipo de preguntas que utiliza y las implicaciones en la actividad cognitiva de los niños.

Palabras claves: Funciones ejecutiva, pensamiento visible, hábitos de la mente, desarrollo del pensamiento, brecha de palabra.

Teacher's Discourse in the Classroom and the Development of Children's Cognitive Skills

A four year-old girl was honored as "Student of the Month." When her grandmother asked her what she had done to earn this award, the girl answered, "I don't talk." This story provokes several questions: Where is wonder? How do adults (teachers and parents) promote or hinder students' thinking? Do we really teach thinking? What are the benefits of thinking in children's learning and life? Although humans are born with a natural capacity to think, the social environment plays a critical role in nurturing children's thinking. For Vygotsky (1978) children grow into the *intellectual life* of those around them. *Later research (Snow, 2003, The Economist, 2014) suggests that experience in the early years and the number of words that the child has in his or her vocabulary determine academic success and IQ later in life. Word-Gap research (*Hart & Risley, 2003, Snow, 2003) *shows the difference* between children from low-income homes and their more economically advantaged peers in terms of vocabulary development and later success in school and life. Minimal and poor quality adult-child interaction along with less life experiences create a word gap. The problem is not asking adults to talk to children, but having something to talk about. The result of poor or low quality interactions with adults and experiences is a limited vocabulary. This research provides powerful insights to rethink curriculum and adult-child interaction.

Teachers need content that will elicit diverse language and complex language structures. Teachers can create cognitive engaging experiences by selecting thoughtful, meaningful and generative topics and maintain a high-quality discourse in the classroom. The teachers' discourse in the classroom is characterized by adult-child interactions that provoke thinking and generate the desire for children to talk about the world. Meaningful experiences in everyday classroom experiences enhance cognitive development and thus language development.

The interplay between language and cognition draws our attention to opportunities that nurture children's thinking and learning. When adults nourish children's thinking, children naturally develop language.

I focus on the teacher's discourse in the classroom, highlighting the importance of quality child-adult interactions, and the benefits of a cognitive, engaging and meaningful curriculum that provides children with learning experiences that provoke conversations between children and adults. I find Ritchhart's typology of classroom questions (2016) powerful to create teachers' awareness of their discourse in the classroom. I also briefly discuss the elements that determine a high-quality curriculum and visible thinking, a research-based approach that developed strategies to cognitively engage children in thoughtful and meaningful conversations for deep understanding. The readers will learn about a few strategies that scaffold higher-order thinking, thus, language development in young children.

Teacher's discourse

In their discourse, teachers often reflect their image of the child; their expectations of children as learners determines the quality of their discourse in the classroom and learning experiences. In an action research project that I conducted with a group of practitioners who were my graduate students (Salmon & Pane, 2013) students reflected on their shifts in their discourse in the classroom and children's responses. In her reflective journal, one of my students wondered, "How can teachers teach students how to think if they are not thinkers themselves?" Thinking about thinking is a critical element in the teaching and learning. This metacognitive perspective will help teachers understand how children think in order to scaffold children's thinking and learning. When children know the type of thinking they use to learn, they are *learning to learn*. For Perkins (1992), learning is a consequence of thinking, therefore the curriculum and pedagogy should be designed with thinking in mind. Questioning is an important way of thinking. For Perkins (1992), quality questioning advances both students' and teacher's thinking. Good teaching is about finding the right questions.

Reflection is another important way to develop and maintain high-quality adult-child interaction. It is important for teachers to continuously revisit their image of the children and document their interactions with them. After reflecting on her discourse in the classroom, another graduate student (Salmon & Pane, 2013) recognized that a shift in her discourse in the classroom better supported her students' learning. In her story of learning she said, "My expectations of the students have changed and they are able to live up to this expectation." I have many similar documented experiences and reflections, which call us to reflect on the teacher's questioning in the classroom.

Harvard Project Zero Visible Thinking is a research-based initiative that provides educators with resources and thinking strategies, called "thinking routines," to engage students in deep thinking (Ritchhart, 2015). He identifies five type of questions in teacher's discourse:

- Review: Recalling and reviewing of knowledge and information (terminology, procedures, content);
- Procedural: Directing the work of the class (going over directions and assignments, clarifying, checking for attention, task completion, etc.).
- Generative: Exploring the topic (authentic questions or wonders that teacher doesn't know the answer to, essential questions that initiate exploration of a topic).
- Constructive: Building new understanding (extending and interpreting, connecting and linking, orienting and focusing on big ideas, evaluating).
- Facilitative: Promoting the learner's own thinking and understanding (requesting elaboration, reasons, evidence, justification, clarifying and uncovering, perspective taking)

Like Ritchhart (2015), I noticed that classrooms are dominated by "review" and "procedural" questions. For the latter (2015) if we want students to have richer and more thoughtful experiences, teachers should use more "generative," "constructive," and facilitative questions. I frequently see how teachers working with young children spend a significant time of the day, mostly during circle time, using review and procedural questions that disengage children and without any quality learning.

In a study of teacher's discourse (Salmon & Barrera, in review), my research team used Ritchhart's *typology of questions* to engage a group of teachers in action research. We provided coaching with special attention to these questions during adult-child interactions. We documented these interactions and periodically invited the teachers to reflect on their discourse. The teachers recognized a strong connection between their image of the child and the type questions that they were asking. Initially, since the children were young, the teachers' expectations were low, so their questioning remained in review and procedural. As they began to review their curriculum and plan the use of thinking strategies, the children surprised the teachers with unexpected answers. The teachers then changed the curriculum that generated puzzling questions and ideas that were later supported with generative, constructive and facilitative questions from the teachers' side. In this new story, the children were highly engaged and constantly elaborated complex ideas.

Quality Curriculum

Children are curious by nature; they enter the world ready to engage. In his poem, "The Hundred Languages of Children," Malaguzzi (in Edward, et al. 2011) points out that children are born with an incredible capacity to question, see the world from many perspectives, and explore the world in many ways, with a h*undred hands, thoughts, and ways of thinking, playing, and speaking. Malaguzzi finished his poem saying that t*he child has a hundred languages… but adults steal 99.

It is critical to revisit our role in children's lives and be alert when we interfere with children's thinking, creating *a box that prevents them from following their natural and creative instinct to learn. So let's think of crystallizing experiences.* For Gardner (1983), a c*rystallizing experience is when the child connects to something that engages curiosity and stimulates further exploration.*

A quality curriculum creates opportunities for children to be engaged. Engagement happens when children are actively involved in meaningful experiences. Neuroscientist Immordino-Yang (2016) claims that we come to the world with predispositions and ready to make meaning; the meanings we create are shaped by our culture. We learn from information that has cultural relevance. For that reason teachers should shape the curriculum from an appropriate social, cultural and developmental perspective. It is important to ask ourselves what we want children to understand by the time they are ready to take the lead in the world. For Perkins (2016), a fundamental question is "What is a life-worthy learning?" What learning really matters for today's learners? Perkins recommends that we focus on learning that matters and reach for big understandings. *Cognition, emotions, and language are interdependent. Life-worthy learning is meaningful for children but it is not only the content that matters, but also how teachers engage children in questioning, understanding, and innovating.*

*Returning to my introductory discussion of Word-Gap, Snow (2013) maintains when content is well designed, language will take care of itself. C*urricular topics that are good, solid, and powerful are the ones that engage children. When children are curious about a topic, they will ask questions, formulate hypotheses about the world and solve the problems that they encounter.

Cognitively Engaging Strategies

The art of teaching requires teachers to be creative not only in providing children with rich and cognitively engaging opportunities, but also when scaffolding their thinking into new directions. The Visible Thinking initiative provides teachers with research-based strategies, called "thinking routines." The thinking routines are easy-to-follow strategies, they are goal-oriented to provoke different types of thinking in children. Thinking routines are powerful because they create zones of proximal development (Vygotsky, 1978). For example, a see/think/wonder routine asks children to slow down and observe an image, after uncovering children's prior knowledge connected with an image, they are asked to think (predict, hypothesize, imagine) about the image, then they are asked to wonder what they interpret and think, beyond the seeing. This is just one of many thinking routines that also help teachers engage their students cognitively. In this way, adults can use information from children's ideas as indicators of what they should be talking about. In my practice I always see how children benefit in many ways from x, y and z, especially children who don't speak the language, are introverted, and children with autism. Just by asking *what do you see,* children share knowledge from different experiences; this helps children develop vocabulary as they name objects.

Another thinking routine is a simple question: *What makes you say that?* This routine encourages children to reason with evidence. When children's thinking is pushed, they need to explain their thoughts. This type of experience also provokes the need to use vocabulary to externalize their thinking. The thinking routines, like the ones shared above, help teachers enhance their curriculum and help them produce generative, constructive, and facilitative questions. They help children dig deep into understanding life-worthy topics.

Conclusions

Word-Gap occurs when children do not have enough exposure to language because adults have a hard time finding a conversation due to their own limited life experiences. If we want the early childhood settings to be places where there are ample opportunities to learn, then we will have to think about instructional quality that present chil-

dren with opportunities to learn about the world. Instructional quality is often the big challenge. *In order to prevent Word Gaps in school, educators should give children every chance to be curious, creative, and innovative. Creativity is a step on imagination and innovation.* Children who are curious drive their own learning and are intrinsically motivated. *Thus, when education helps children take control over their learning, children develop executive functions, a key element for self-regulation and resilience.*

High quality teacher's discourse and an engaging curriculum can close the Word Gap in early childhood classrooms. In a well-designed curriculum, teachers will have material to talk about. In addition, high-quality teacher discourse will flow smoothly if teachers are responsive to children's communicative efforts, their past knowledge, questions, and imagination. Children need the opportunity to understand their world and be prepared for the kinds of lives they are likely to live. Perkins (2016) states that it is important for children to develop self-understanding, empathy, ethics, collaboration, and good thinking.

Talking to children in productive ways presupposes listening to them. *Teachers should be reflective about the characteristics of high quality teacher talk and reflect on how to incorporate constructive and facilitative questions.*

In conclusion, a high-quality curriculum, visible thinking strategies, and the use of generative, constructive and facilitative questions are critical to promote children's thinking and language development. Good practices accompanied by coaching and teacher reflection are essential to improve the quality of teachers' discourse in the classroom and therefore will lead to higher outcomes in child and language development.

References

Economist (2014). Early language and the brain. Video downloaded http://www.economist.com/blogs/babbage/2014/02/early-language-and-brain#

Gardner, H. (193). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Hart, B., & T.R. Risley (2003). "The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3." *American Educator 27*(1): 4–9. www.aft.org/pdfs/

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York, NY: Norton & Company.

Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds.* New York, NY: Free Press.

Perkins, D. (2016). Lifeworthy learning. Educational Leadership. 73, (6) 12-17.

Ritchhart, R. (2015). Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Salmon, A. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal. 35*(5): 457-461 Electronic version http://www.springerlink.com/content/v950021612612205/fulltext.pdf

Salmon, A.K. & Pane, D. (2013). Shifting teachers' discourse in the classroom: Implications of cultivating habits of mind, visible thinking, and teaching for understanding in a graduate childhood curriculum course. In Dottin, E., O'Brien, G. & Miller, L., *Structuring learning environments in teacher education to elicit democratic habits of mind: Strategies and approaches used and lessons learned*. City, state: University Press of America, Inc.

Snow, K. 2013. New Research on Early Disparities: Focus on Vocabulary and Language Processing. NAEYC (blog), October 29. www.naeyc.org/blogs/gclarke/2013/10/new-research-early-disparities-focusvocabulary-and-language-processing.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society* [Publication information?]

Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje

Juan E. Jiménez

Universidad de La Laguna

Resumen

En este capítulo centraremos nuestra atención en el cambio sustantivo de orientación que se está produciendo en el campo científico de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) con implicaciones directas tanto en la identificación como en el tratamiento. La utilización del criterio tradicional basado en el uso de la discrepancia CI-rendimiento o "Wait to Fail" Model (modelo basado en la espera al fracaso) está dejando paso a un modelo alternativo "Response to Intervention" Model (Modelo basado en la Respuesta a la Intervención). Con este nuevo modelo, se identifica a los estudiantes que están en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado, haciéndoles un seguimiento de su progreso, proporcionándoles intervenciones con validez empírica, y ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones en base a la respuesta del alumno. Son cuatro los componentes esenciales que integran este tipo de modelo: (a) sistema multinivel; (b) proceso de cribaje; (c) el control del progreso de aprendizaje; y (d) la toma de decisiones basada en los datos. Para conseguir una adecuada implementación de este modelo se requiere una formación adecuada de los profesionales, que incluya además indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje, y materiales de instrucción de las destrezas instrumentales de lectura, escritura, y matemáticas que estén diseñados según prescribe la investigación científica, y que haya sido probada su eficacia en la práctica a través de investigación realizada con el método científico. Un ejemplo de indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje lo constituye el sistema IPAL (lectura), IPAE (escritura) e IPAM (matemáticas), y un ejemplo de materiales de instrucción lo constituye para la lectura el programa LETRA (www.programaletra.ull.es), para las matemáticas el programa PRIMATE (primate.ull.es) y para la escritura el programa TRAZO (www.programatrazo.ull.es) que son sistemas de aprendizaje virtual que utiliza la plataforma MOODLE para crear un ambiente educativo virtual. La relevancia de estas aportaciones reside en su aplicación a la lengua española y se presentan hallazgos empíricos sobre su eficacia y validez.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje, modelo de respuesta a la intervención, formación en línea, evaluación del progreso de aprendizaje.

Abstract

In this chapter, we focus on the substantive orientation change that is occurring in the scientific field of learning disabilities (LD) with direct implications in the identification and treatment. The use of the traditional approach based on the use of IQ-achievement discrepancy or "Wait to Fail" Model (based on the expected failure model) is giving way to an alternative model "Response to Intervention" Model (based on Response to Intervention). With this new approach, students who are 'at risk' of getting academic results below expectations, letting them track their progress, providing interventions with empirical validity is identified, and adjusting the intensity and nature of these interventions based on the student's response. There are four essential components that make up this type of model: (a) multilevel system; (b) screening process; (c) control of learning progress; and (d) making decisions based on data. For adequate implementation of this model the need for teachers to be adequately and appropriately trained is required, which also include how to assess progress of learning, and how to teach reading skills, writing, and math based on scientific research. An example of indicators progress monitoring constitutes the IPAL (reading), IPAE (writing) and IPAM (math) systems, and an example of what constitutes instructional materials for reading the LETRA program (www.programaletra.ull.es), the PRIMATE program for math (primate.ull.es), and the TRAZO program for writing (www.programatrazo.ull.es) that are e-learning systems using the MOODLE platform to create a virtual learning environment. The relevance of these contributions lies in its application to the Spanish language and empirical findings on its effectiveness and validity are presented.

Key words: learning disabilities, response to intervention model, online education, progress monitoring.

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio sustantivo de orientación que está teniendo lugar en el campo científico de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) con implicaciones directas tanto en la identificación como en el tratamiento. La utilización del criterio tradicional basado en el uso de la discrepancia Cociente Intelectual (CI)-rendimiento o "Wait to Fail" Model (i.e., modelo basado en la espera al fracaso) está dejando paso a un modelo alternativo "Response to Intervention" Model (i.e., modelo basado en la Respuesta a la Intervención, RtI). En Estados Unidos, el modelo RtI surge como alternativa al criterio de discrepancia en la "Ley de Educación para Personas con Dificultades" (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004). Hasta ese momento se instaba a los profesionales a utilizar el criterio de discrepancia CI-rendimiento para el diagnóstico de DEA y que también recogía el DSM-IV. Sin embargo, en esa ley se da la posibilidad de utilizar un método alternativo, el modelo RtI, lo que también se encuentra reflejado en el DSM-5. La relevancia que ha tenido el uso de la discrepancia CI-rendimiento en la identificación de las DEA se ha puesto entredicho a raíz de las investigaciones que han demostrado su falta de validez. Así, por ejemplo, en investigaciones realizadas en nuestro país en el campo de la lectura se ha demostrado que las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizas por la influencia de la inteligencia (Jiménez y Rodrigo, 1994, 2000; Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999). Asimismo, en el área curricular de las matemáticas se ha encontrado que el perfil cognitivo de alumnos con y sin discrepancia CI-rendimiento es muy similar (Jiménez y García, 1999; Jiménez y García, 2002). Y, por último, los niños que presentan bajo rendimiento en lectura con alto y bajo CI obtienen beneficios similares a través de la instrucción asistida a través de ordenador (Jiménez, et al, 2003). Finalmente, un estudio más reciente examinó si los procesos cognitivos involucrados en la lectura (i.e., percepción del habla, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, memoria de trabajo, procesamiento ortográfico, y procesamiento sintáctico) eran diferentes en función del CI tanto en normolectores como disléxicos. La principal conclusión fue que existían diferencias significativas entre ambos grupos con independencia del CI (Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford, 2008).

El reconocimiento reciente de las DEA en la legislación española unido a la investigación empírica que ha demostrado la irrelevancia del CI en la definición de las DEA, abre la posibilidad de que en nuestro país se aborde los criterios de identificación de este constructo sobre la base de modelos basados en la respuesta a la intervención. En este sentido, una primera experiencia de pilotaje sobre la implementación del Modelo RtI en el ámbito de la lectura se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias en coordinación con el *CTL de la Universidad de Oregon* (v.gr., Jiménez et al., 2010, monografía publicada por la revista científica Psicothema, vol 22, nº 4; y en la que se dieron cita también las experiencias que se estaban llevando a cabo a través de grupos de investigación de *Arizona State University, Texas A & M University, University of Oregon, University of British Columbia y University of Texas*, Jiménez et al., 2011). Los hallazgos obtenidos avalan la efectividad del modelo en la prevención de las DEA *(*Crespo, Jiménez, Rodríguez, Luft, & Park, 2016). Actualmente, en la Comunidad Autónoma de Canarias se pretende que sea incorporado como una herramienta de prevención de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas incluso dentro de la Programación General Anual de los centros, en consonancia con lo previsto en la normativa legal de Canarias que recoge "los programas preventivos de refuerzo", como una medida ordinaria a llevar a cabo por los centros, BOC (250/2010,32376). Además, se fija en la norma que, dentro de las actuaciones del profesorado especialista de apoyo a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en centros ordinarios, pueda estar "la intervención preventiva en Educación Infantil de 5 años, 1º y 2º curso de Educación Primaria, en las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, con el alumnado que presente riesgo de tener dificultades para aprender, así como con el alumnado de primer curso de la ESO con riesgo de tener dificultades en los avances de sus aprendizajes" (BOC (250/2010,32386).

Son cuatro los componentes esenciales que integran el modelo RtI: (a) sistema multinivel; (b) proceso de cribaje; (c) el control del progreso de aprendizaje; y (d) la toma de decisiones basada en los datos. Con este nuevo modelo, se identifica a los estudiantes que están en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado, haciéndoles un seguimiento de su progreso, proporcionándoles intervenciones con validez empírica, y ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones en base a la respuesta del alumno. Esto significa evaluar tempranamente la respuesta de un alumno o alumna que presenta suficientes indicadores de obstáculos para sus aprendizajes futuros, a un programa de intervención personalizado basado en la investigación científica, y que coincide con sus necesidades individuales, con el fin de ir tomando decisiones educativas en función de la evolución de sus aprendizajes. Se trata de evaluar adecuadamente la respuesta del alumno a dicha instrucción e intervención. Por tanto, para una correcta implementación de este modelo se requiere: 1) evaluación temprana (5-7 años) para determinar si el alumno presenta "riesgo", 2) implementar programas de intervención preventiva basados en la investigación científica, y de larga duración y 3) monitorizar el progreso de aprendizaje del alumno. Es decir, revisar el progreso del alumno durante la intervención.

En suma, el principal fundamento que subyace al modelo RtI es la prevención, de forma que, muchos escolares sin discapacidades o trastornos graves que participan en estos programas (dentro o fuera del aula ordinaria), mejoran sus dificultades, dejan de ser intervenidos de forma extraordinaria y se incorporan a la marcha normal con sus compañeros de edad. De otra forma, sin intervención preventiva, podrían engrosar las filas de los que fracasan en la escuela, no por motivo de una DEA, sino por sus especiales condiciones personales o su historia escolar.

Para una adecuada implementación de este modelo en la escuela el grupo de investigación *Dificultades de aprendizaje, psicolingüística y Nuevas Tecnologías* (DEAP&NT) de la ULL viene desarrollando programas de intervención basados en la evidencia científica, indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje, y plataformas en línea para la formación de los profesionales en la implementación del modelo RtI en población de riesgo para cada una de las áreas instrumentales básicas de lectura, escritura y matemáticas.

Programas de intervención

Los programas de intervención han de estar bien fundamentados, los cuales se aplican de manera intensiva sobre aquellos escolares en los que se sospecha que pueda existir una futura DEA (Denton, Fletcher, Anthony, y Francis, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006). Cuando a los alumnos que presentan "riesgo" o indicadores de una DEA, se les proporciona una instrucción más intensiva e individualizada y siguen sin responder positivamente a una intervención más especializada, es entonces cuando se confirma la identificación de una DEA. Un ejemplo de estos programas para población hispano-parlante que se integran en plataformas tecnológicas[5] es el programa LETRA para la lectura (www.programaletra.ull.es) (ver Jiménez, 2015, 2016 para una descripción más amplia), el programa PRIMATE (primate.ull.es) para las matemáticas (Jiménez & Gil, 2014), y el programa TRAZO (www.programatrazo.ull.es) para la escritura.

Indicadores de Evaluación del Progreso de Aprendizaje

Las medidas basadas en el currículo (*Curriculum Based Measure, CBM)* son un "conjunto de procedimientos de medida específicos y estandarizados que utilizan la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción" (Deno y Fuchs, 1987). Durante los últimos veinte años, el uso de estas medidas se ha ampliado y desarrollado, permitiendo medir el rendimiento de los estudiantes en el aula ordinaria en diferentes momentos de forma válida y fiable, para así obtener información sobre el rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo y poder ajustar la respuesta ante sus necesidades (Deno, 1985; Deno, Fuchs, Marston y Shin, 2001; Good y Jefferson, 1998; Shin, Deno, y Espin, 2000).

Este tipo de medidas, se vienen usando dentro del contexto del modelo RtI, el cual surge en EEUU a raíz de la promulgación de la "Ley de Educación para personas con Dificultades" (IDEIA, 2004) como un intento de encontrar la mejor manera de evaluar e intervenir de forma temprana, teniendo en cuenta los patrones de respuesta del alumnado ante la instrucción convencional o un programa de intervención, y ajustando las estrategias instruccionales a esta respuesta, evitando así la sobre-identificación de las DEA. Una amplia investigación ha sido desarrollada para demostrar que las medidas CBM en las áreas instrumentales básicas pueden ser empleadas eficazmente para recopilar datos de rendimiento estudiantil que ayudan a tomar decisiones educativas (Deno, 2003). Los estudios han mostrado que las medidas CBM son eficaces para detectar al alumnado que se encuentra en riesgo de padecer una dificultad académica (Deno, ReschlyAnderson, Lembke, Zorka, y Callender, 2002). Asimismo, numerosos estudios han demostrado que cuando los profesores usan CBM para diseñar metas basadas en los datos obtenidos, controlar los efectos de sus programas de instrucción, y ajustar sus intervenciones cuando los datos muestran pocos efectos positivos, el éxito del estudiante mejora (Stecker y Fuchs, 2000; Stecker, Fuchs y Fuchs, 2005). Algunas de las medidas CBM que viene desarrollando el grupo DEAP&NT de la ULL son las siguientes:

IPAL: Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (Jiménez & Gutiérrez, 2016). Con el diseño de IPAL se persigue obtener un instrumento CBM que evalúe la lectura en primeros cursos de educación primaria, de una forma rápida y sencilla. Se han diseñado tres versiones diferentes (Forma A, Forma B y Forma C) que miden el mismo constructo, con igual dificultad pero con diferentes ítems. Este sistema IPAL está compuesto de las siguientes tareas:

Fluidez en identificar letras alfabéticas: la tarea de fluidez en identificar letras alfabéticas nos permite evaluar el conocimiento alfabético del alumno a través de dos subpruebas: Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL) y Conocimiento del Sonido de las Letras (CSL).

5 La elaboración de la plataforma LETRA y PRIMATE ha sido posible gracias a la financiación del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación español, ref.- PSI2009-11662 y EDU2012-35098 respectivamente y a la participación de los profesores y becarios que integran el grupo de investigación DEAP&NT de la ULL. Y la plataforma TRAZO corresponde al proyecto con ref. PSI2015-65009-R que se encuentra actualmente en ejecución.

Conocimientos acerca del Lenguaje Escrito: la prueba de Conocimientos acerca del Lenguaje Escrito resulta útil para determinar el conocimiento que tienen los alumnos de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito.

Textos Mutilados (TM): una de las primeras medidas CBM para medir la comprensión lectora, es la tarea Textos Mutilados, en la cual los estudiantes van leyendo un texto en el que cada siete palabras (aproximadamente) una de ellas no aparece y el niño debe elegir entre tres opciones, una de ellas correcta y las otras dos distractoras.

Fluidez en Lectura Oral (FLO): para evaluar la fluidez lectora, se le entrega al estudiante un texto de dificultad adecuada a su nivel de edad, y se le pide que lea de manera clara y exacta lo más rápido que pueda.

Lectura de Pseudopalabras (LP): la tarea Lectura de Pseudopalabras mide dos componentes básicos del principio alfabético: la correspondencia entre letras y sonidos, y la habilidad del alumno de combinar sonidos de letras para leer pseudopalabras.

Conciencia Fonológica. Segmentación (CFS): consiste en una tarea de segmentación fonológica a través de pseudopalabras. Se ofrece la pseudopalabra al alumno de manera oral, y se le pide que diga los sonidos de cada pseudopalabra, para evaluar así su habilidad de segmentar.

IPAE: Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura (Jiménez & Gil, 2016). Con el diseño de IPAE se persigue obtener un instrumento CBM que evalúe la escritura en primeros cursos de educación primaria, de una forma rápida y sencilla. Se presentan tres versiones diferentes (Forma A, Forma B y Forma C) que miden el mismo constructo, con igual dificultad pero con diferentes ítems. Este sistema IPAE comprende las siguientes tareas:

Procesos motores (caligrafía). Incluye las siguientes tareas: *recuperación de alógrafos*, *copia de letras del alfabeto, y copia de palabras.*

Recuperación de alógrafos: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar es capaz de recuperar y reproducir el alógrafo (es decir, la letra minúscula) correspondiente a cada mayúscula.

Copia de letras del alfabeto: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar ha adquirido los patrones motores necesarios para la copia de letras.

Copia de palabras: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar ha adquirido los patrones motores necesarios para la copia de palabras.

Procesos léxicos (Ortografía). Incluye las siguientes tareas: *dictado de letras, dictado de palabras con ortografía arbitraria reglada y no reglada, dictado de pseudopalabras, y dictado de frases,*

Dictado de letras: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar conoce las letras del alfabeto así como su representación gráfica. La puntuación se mide a través de número de letras transcritas correctamente. Para que una letra sea considerada correcta esta debe ser transcrita de forma correcta.

Dictado de palabras: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar es capaz de escribir palabras que se ajustan a alguna regla ortográfica lo que indicaría que las ha memorizado, por tanto, el objetivo de esta tarea es evaluar el uso de la ruta léxica. *Dictado de pseudopalabras:* el propósito de esta tarea es conocer si el escolar es capaz de escribir grafemas que se corresponden con determinados fonemas en palabras inventadas.

Dictado de frases: El propósito de esta tarea es evaluar si el estudiante es capaz de escribir frases que le son dictadas.

Procesos sintácticos y textual: escritura libre de frases, y escritura de narración. Estaría compuesto por:

Escribir dos frases: el propósito de esta tarea es conocer si el escolar es capaz de escribir dos frases de forma independiente. Con esta tarea valoramos la habilidad del estudiante para traducir ideas a proposiciones lingüísticas a

través de la escritura. *Escribir una narración:* el propósito de esta tarea es conocer si el escolar es capaz de escribir una narración a través de una imagen. Con esta tarea valoramos la habilidad del estudiante para traducir ideas a proposiciones lingüísticas a través de la escritura.

IPAM: Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas (Jiménez & de León, 2016). Con el diseño de IPAM se persigue obtener un instrumento CBM que evalúe las matemáticas en primeros cursos de educación primaria, de una forma rápida y sencilla. Se han diseñado tres versiones diferentes (Forma A, Forma B y Forma C) que miden el mismo constructo, con igual dificultad pero con diferentes ítems. Este sistema IPAM está compuesto de las siguientes tareas:

Comparación numérica: **la tarea comparación numérica tiene como objetivo comprobar si el niño es capaz de discriminar entre cantidades numéricas, fundamental para la realización de** comparaciones, estimaciones o adiciones**.**

Multidígitos **(operaciones con más de un dígito): esta tarea tiene como objetivo conocer si el alumno es capaz de resolver de forma correcta operaciones aritméticas básicas, entendiendo como tales sumas, restas y multiplicaciones, fundamentales para la posterior resolución de operaciones de mayor complejidad.**

*Secuencias numéricas***: el objetivo de esta tarea es conocer si el niño es capaz de completar series numéricas de forma correcta, fundamental para el correcto desarrollo del sentido numérico y el posterior desarrollo de tareas matemáticas más complejas.**

*Hechos numéricos (operaciones con un dígito)***: esta tarea tiene como objetivo conocer si el alumno es capaz de resolver operaciones numéricas básicas, las cuales son fundamentales para la posterior interiorización de los hechos numéricos, así como la automatización de los mismos, permitiendo liberar recursos para la resolución de operaciones aritméticas más complejas.**

*Valor de posición***: esta tarea tiene como objetivo conocer si el niño es capaz de asociar un número a partir de la representación de su valor posicional, fundamental a la hora de resolver operaciones aritméticas y distinguir la magnitud de los números.**

Para conseguir una adecuada implementación del modelo RtI se requiere, además de los indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje, y materiales de instrucción para cada una de las destrezas instrumentales básicas de lectura, escritura y matemáticas ya descritos, una formación adecuada de los profesionales.

Formación vía Web para la implementación del modelo RtI

Con la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se nos presenta una alternativa que está resultando ser muy prometedora para la formación de los profesionales cuando va acompañada de una sólida fundamentación teórica y científica (Area, 2004). Una de las principales ventajas que ofrece el uso de la Web es que puede contribuir a una formación continua y sostenible de los profesionales (Collins, Shuster, Ludlow y Duff, 2002). Además, presenta opciones diferentes y novedosas en la formación de profesionales que están en servicio activo ya que permite bastante flexibilidad a la hora de facilitar una formación sobre una base individual, al mismo tiempo que promueve interacciones sistemáticas para guiar la implementación de los conocimientos y prácticas adquiridas en el trabajo diario (Ludlow, 2002). Para nuestro conocimiento, no contamos con estudios que hayan utilizado la formación en línea con recursos tecnológicos que respondan a la necesidad de educar y formar a los profesores de habla hispano-parlante en la instrucción de estas habilidades básicas basado en el modelo RtI. Así, por ejemplo, a través de una revisión exhaustiva de la base PSYCLIT no se registran trabajos donde se hayan diseñado y evaluado sistemas basados en web orientados a la formación de los profesionales en RtI. En cambio, sí contamos con experiencias previas que han estado orientadas a una formación similar pero centrada en necesidades específicas de

apoyo educativo (NEAEs) derivadas del trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) (v.gr., Barnett, Corkum, y Elik, 2012). Asimismo, un revisión en las bases de datos de EBSCO, como serían *Psychinfo* y *ERIC* utilizando descriptores como e-*tools, web-based training o web-based systems* crossed con *RtI* o *preparing teachers* nos permiten corroborar la ausencia de sistemas basados en web como el que aquí proponemos y de estudios que prueben su efectividad, lo cual justifica la novedad de la propuesta que aquí presentamos.

Las herramientas tecnológicas hasta ahora diseñadas por el grupo DEAP&NT de la ULL, incluyen la plataforma LETRA (www.programaletra.ull.es) para la lectura, PRIMATE (primate.ull.es) para las matemáticas, y TRAZO (www.programatrazo.ull.es) para la escritura que son sistemas de aprendizaje virtual que utilizan la plataforma MOODLE para crear un ambiente educativo virtual. Cada una de estas plataformas incluyen un modelo tutorial basado en web para la preparación de los maestros para mejorar la lectura, escritura y matemáticas en los primeros grados en población de riesgo de presentar DEA. El objetivo principal es proporcionar a los profesores de Educación Infantil, maestros de primaria y profesores de PT educación en línea, materiales de instrucción y tutoriales sobre cómo instruir las destrezas instrumentales básicas en población de riesgo, sobre la base de las investigaciones científicas más recientes. Estas herramientas electrónicas se componen de módulos de aprendizaje, autoevaluación, tutoriales basados en la web para la preparación de los maestros y foros de discusión interactiva. Todos los programas están basados en el modelo RtI, con un carácter preventivo. Los módulos e-learning de cada programa proporcionan al maestro información sobre el modelo RtI y los fundamentos teóricos de las habilidades tempranas de lectura, escritura y matemáticas. Los tutoriales basados en la web ofrecen materiales estructurados, basado en la instrucción directa, y estos materiales se complementan con modelos de prácticas de alta calidad en forma de animaciones virtuales y grabaciones de vídeo en el contexto del aula. La investigación más reciente sugiere que el uso de vídeos o animación de modelos positivos es bastante útil en la formación de los profesores que han de instruir sobre poblaciones de riesgo (Vernon-Feagans, Kainz, Hedrick, Ginsberg, & Amendum, 2013). Por otra parte, se proporcionan instrucciones para el seguimiento y evaluación de progreso del aprendizaje. Los maestros también pueden consultar los recursos adjuntos para obtener más información en profundidad sobre la instrucción de estas destrezas. Cada uno de estos programas tiene mucho potencial a gran escala, teniendo en cuenta las posibilidades futuras de cada maestro, no importa en qué lugar del mundo, para recibir la educación en línea acerca de cómo instruir estas destrezas en alumnos que batallan con estos aprendizajes y todo ello basado en la evidencia científica. De hecho, se han pilotado estas herramientas tecnológicas con estudiantes de Magisterio de las Islas Canarias y maestros en servicio activo de distintos países latinoamericanos (v.gr., México, Guatemala, Ecuador y Chile). Para ello se han formalizado convenios con grupos de investigación de la Universidad del Valle (Guatemala), Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México; Universidad Casa Grande de Guayaquil en Ecuador, y Universidad Católica Pontifica de Chile y el Centro de Tecnologías de Inclusión (CEDETI). También en coordinación con las administraciones educativas de esos países como ha sido la Secretaría de Educación Pública de San Luis Potosí y el Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC). Algunos resultados obtenidos en estudios previos han demostrado la viabilidad de estas herramientas tecnológicas (v.gr., programas Letra y Primate) cuando han sido valoradas positivamente por estudiantes de magisterio y maestros en servicio activo (v.gr., Jiménez, 2015; Jiménez, O'Shanahan, Villalobos, Frugone, y Barrientos, 2014) y sus efectos sobre los conocimientos y creencias de estos usuarios (Jiménez y O'Shanahan, 2016).

Diseño, estructura y contenidos

El sistema basado en web está integrado por módulos correspondientes a los distintos componentes o procesos que según la bibliografía científica juegan un rol relevante en la prevención e instrucción de las DEA. Cada programa básico ha sido diseñado para proporcionar al profesorado un modelo basado en la instrucción directa sobre cómo instruir estas habilidades, no solo para niños que están aprendiendo, sino también para aquellos que se encuentran en situación de "riesgo" de presentar DEA. Se ha optado por un diseño multimedia donde el usuario que visita el entorno

virtual se encuentra un desplegable que contiene diferentes secciones donde se recogen los contenidos y recursos. Cuando el usuario visita la sección de *Fundamentación Teórica* tiene la oportunidad de navegar por distintos tutoriales que le ayudan a entender qué significa alcanzar un buen nivel de desarrollo de la lectura, escritura, y matemáticas. En la segunda sección *Estructura*, se presenta la organización del material para la intervención con el alumno. En ella se ubican los materiales instruccionales para el profesorado y los cuadernos para el alumnado. Las fichas de trabajo incluyen un formato novedoso que orienta al profesional sobre cómo organizar la secuencia de instrucción, a través de una serie de pasos: a) *elaboración y materiales* (i.e., qué debe tener preparado antes de comenzar la actividad, b) *presentación* (i.e., el objetivo es que se explique la actividad y que al alumno le quede claro lo que se espera de él), c) *modelado* (i.e., ejecución de la actividad mostrando lo que el alumnado ha de hacer, uno de los objetivos de esta etapa es el uso de las señales, es decir, mostrarle al alumno lo que el profesor espera de él cada vez que se éste le haga un tipo de señal determinada u otra), d) *actividad en grupo* (i.e., práctica con todo el alumnado hasta consolidar el aprendizaje), e) *práctica correctiva grupal* (i.e., corrección inmediata del error a través del modelado correctivo), f) *actividad individual* (i.e., práctica individual que favorece el número de oportunidades de respuesta del alumno) y g) *práctica correctiva individual* (i.e., corrección inmediata del error utilizando el modelado y la combinación de las respuestas en grupo e individuales). El uso de señales para obtener respuestas al unísono por parte de los estudiantes y para que estos diferencien entre el momento de la intervención del profesor y su propio momento de intervención es, por tanto, una parte central de la secuencia instruccional del programa a desarrollar. Los cuadernos para el alumnado se corresponderían con los libros del profesor e incluirían las actividades para trabajar las competencias básicas y cognitivas en lectura, escritura y matemáticas. En la tercera sección *Implementación* el usuario puede consultar en detalle los materiales didácticos del profesor y el material del alumno para trabajar todas las habilidades que se deben estimular cuando los niños y niñas aprenden las destrezas instrumentales básicas. Visitando la cuarta sección *Evaluación* se incluyen tutoriales para que el usuario aprenda a usar los materiales de evaluación tanto para el cribaje inicial de los niños que se encuentran en situación de "riesgo" de presentar DEA, como los materiales destinados a controlar el progreso de aprendizaje de los alumnos. En este caso se incluyen los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura IPAL, IPAE, e IPAM. En la sección *Experiencias* se presentan grabaciones de videos sobre cómo llevar a cabo buenas prácticas instruccionales cuando se quiere instruir a niños y niñas en los conceptos y habilidades de leer, escribir y realizar cálculos aritméticos. Estas grabaciones se han llevado a cabo en el aula con profesores que ponen en práctica la secuencia instruccional descrita anteriormente. En la visita por la sexta y última sección *Recursos* se encuentran recursos bibliográficos que ayuda al maestro a saber más sobre la instrucción en lectura, escritura y matemáticas fundamentada en la evidencia empírica, centrada en las variables predictoras del éxito de estos aprendizajes, bibliografía sobre la legislación educativa, además de algunas direcciones y recursos web de interés relacionadas con cada tópico.

A modo de conclusión, la línea de trabajo aqui expuesta se encuadra dentro de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación que establece que el cambio hacia un modelo de sociedad digital no se puede entender sin que la mayoría de ciudadanos accedan de forma habitual a Internet y se beneficien de las nuevas oportunidades. La inclusión digital, la generación de nuevas capacidades y la adaptación de los modelos de formación exigen una apuesta decidida por la innovación en estos ámbitos. Es evidente que poder hacer frente a este tipo de retos, la investigación y la innovación tecnológica y social juega un papel fundamental si conseguimos poner a disposición de los profesionales y de las administraciones educativas nuevos avances que movilicen un proceso de transformación hacia la economía y la sociedad digital. En nuestro caso, el uso de las TICs orientada a la formación especializada de los profesionales que trabajan en el ámbito de las NEAEs derivadas de dificultades específicas de aprendizaje según prescribe la investigación científica, está en consonancia con este tipo de retos y con la apuesta por el uso de las TICs que ha sido reconocida por la propia Unión Europea en su Agenda Digital para Europa. Por último, esta línea de trabajo también tiene implicaciones relevantes en el ámbito de Salud, Cambio Demográfico y Bienestar teniendo en

cuenta la base biológica atribuible a las dificultades específicas de aprendizaje donde se hace necesario el desarrollo de intervenciones preventivas y efectivas para luchar contra ellas.

Referencias

Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Barnett, B., Corkum, P., y Elik, N. (2012). A web-based intervention for elementary school teachers of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Psychological Services, 9*, 227-230.

Collins, B.C., Schuster, J.W., Ludlow, B.L., y Duff, M. (2002). Planning and delivery of online coursework in special education. *Teacher Education and Special Education, 25*, 171-186.

Crespo, P., Jiménez, J.E ., Rodríguez, C., Luft, D., y Park, Y. (2016). *Differences in growth reading patterns for at-risk Spanish monolingual children as a function of a Tier-2 intervention*. Remitido para su publicación.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education, 37*, 184–192.

Deno, S., L. y Fuchs, L., S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for databased special education problem solving. *Focus on Exceptional Children,* 19, 1 - 15.

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., y Shin, J. (2001). Using Curriculum-based Measurements to Establish Growth Standards for Students with Learning Disabilities. *School Psychology Review*, *30*, 507-524.

Deno, S. L., Reschly-Anderson, A., Lembke, E., Zorka, H., y Callender, S. (2002). *A model for school wide implementation: A case example*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychology, Chicago, IL.

Denton, C. A.; Fletcher, J. M.; Anthony, J. L. y Francis, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 447-466.

Good, R., y Jefferson, G. (1998). Contemporary perspectives on curriculumbased measurement validity. En M. R. Shinn (Ed.), *Advanced applications of curriculum-based measurement* (pp 61–88). New York: Guilford Press.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

Jiménez, J.E. (2015). The Letra Program: A web-based tutorial model for preparing teachers to improve reading in early grades. En. P. McArdle, & C. Connor (Eds.), *Advances in Reading Intervention: Research to Practice to Research*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Jiménez, J.E. (2016). *Programa Letra: sistema de aprendizaje tutorial para la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura. Diploma de Especialización en la Enseñanza de la Lectura*. Serie Psicología/1 Edición Digital. Materiales Didácticos Universitarios.

Jiménez, J.E., y de León, S. (2016). *IPAM: Indicadores de progreso de aprendizaje en matemáticas*. Universidad de La Laguna.

Jiménez, J.E., y García, A.I. (1999). Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 22*, 291-301.

Jiménez, J.E., y García, A.I. (2002). Strategy choice in solving arithmetic word problems: Are there differences between students with learning disabilities, G-V poor performance and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly, 25*, 113-122.

Jiménez, J.E., y Gil, V. (2014). *The Primate program: A web-based tutorial model for preparing teachers to improve math in early grades*. Paper presented at The Dyslexia Foundation. Extraordinary Brain Symposium XIV. Reading Intervention: Research to Practice to Research, Failal, The Azores.

Jiménez, J.E., y Gil, V. (2016). *IPAE: Indicadores de progreso de aprendizaje en escritura*. Universidad de La Laguna.

Jiménez, J.E., y Gutiérrez, N. (2016). *IPAE: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura*. Universidad de La Laguna.

Jiménez, J.E., Ortiz, M.R., Rodrigo, M., Hernández-Valle, I., Ramírez, G., Estévez, A., et al. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for reading-disabled children with or without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities, 36,* 4–47.

Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2016). Effects of web-based training on Spanish pre-service and in-service teacher knowledge and implicit beliefs on learning to read. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 55, 175-187.

Jiménez, J.E., O'Shanahan, I., Villalobos, J.A., Frugone, M., y Barrientos, P. (2014). Pre-service students and in-service teachers' rating of the Letra program: A piloting experience in Latin American countries. *Estudios de Psicología, 35, 605-624.*

Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities, 27*, 155-163.

Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento lector en el diagnóstico de la dislexia? *Revista de Psicología General y Aplicada. 53*, 477-487.

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., y Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema, 22*, 935-942.

Jiménez, J.E., Baker, D.L., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, D., Afonso, M.,….y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un modelo de respuesta a la intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Estudios de Psicología, 4*, 56-64.

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación, 353*, 361-386.

Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O´Shanahan, I., y Ford, L. (2008). The relatives roles of IQ and cognitive processes in reading disability. *Educational Psychology, 29*, 27-43.

Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 390-398.

Ludlow, B.L. (2002). Web-based staff development for early intervention personnel. *Inf Young Children, 14*, 54-64.

Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1996). ¿Influyen las diferencias de CI en el acceso al léxico en lectores retrasados y lectores normales? *Revista de Psicología de la Educación, 20*, 5-19.

Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1999). IQ vs phonological recoding skill in explaining differences between reading disabled and normal readers in word recognition: Evidence from a naming task. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 12,* 129-142.

Shin, J., Deno, S. L., y Espin, C. (2000). Technical adequacy of the maze task for curriculum-based measurement of reading growth. *The Journal of Special Education*, *34*, 164-172.

Stecker, P. M., y Fuchs, L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, *15*, 128–134. doi:10.1207/SLDRP1503_2

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2005).Using Curriculum-Based Measurement to Improve Student Achievement: Review of Research. *Psychology in the Schools, 42*, 795-819. doi:10.1002/pits.20113.

Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsbert, M., y Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The targeted reading intervention. *Journal of Educational Psychology, 105*, 1175-1187.

Fidelidad de las prácticas basadas empíricamente en dificultades del desarrollo y del aprendizaje

García, J. N., *Pacheco, D. I., Díaz, C., & Canedo, A.

*Universidad de León, * Universidad de Valladolid*

Resumen

Las *prácticas basadas empíricamente* (PBE) orientan las intervenciones clínicas, instruccionales y educativas o multidisciplinares. Las evidencias científicas proceden de las mejores (i) investigaciones, (ii) prácticas profesionales, según (iii) características, cultura y preferencias de los participantes. Sin embargo, se analiza en términos de eficacia más que de eficiencia. Aunque las PBE se generalizan en el campo de las *dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (DDA), en educación especial en general, en la atención a personas del espectro autista, con personas con graves dificultades, con discapacidad intelectual, o en dificultades en lectura, comprensión lectora, o de escritura. Una cuestión nuclear apenas considerada es la relativa a la *fidelidad* de los tratamientos. Por ejemplo, la revisión de Campbell et al. (2014) identifica 782 intervenciones siendo solo 20 de nivel de evidencia aceptable, y este problema es común en todo el campo de las DDA. Parece necesario abordar cuestiones como eficacia diferencial y específica, eficiencia (satisfacción, aplicabilidad, coste-beneficio, generabilidad), controles basados empíricamente (entrenamiento de instructores, registro de sesiones, replicabilidad, seguimiento, mantenimiento, representatividad, análisis adecuados). En definitiva, las *evidencias*, procedan de investigaciones, de experiencia profesional y educativa, o del análisis de participantes, han de provenir del uso de criterios rigurosos de *fidelidad* de las intervenciones. Foco objeto de análisis en la red europea de escritura, o de análisis de intervenciones en personas a lo largo del ciclo vital, y es el objeto de esta ponencia, sugiriéndose la necesidad de elaborar directrices de las mejores prácticas aplicables a nuestro entorno cultural y educativo, incluyendo el control de la fidelidad de los tratamientos.

Palabras clave: prácticas basadas empíricamente (PBE); dificultades del desarrollo y del aprendizaje (DDA); fidelidad de los tratamientos; evidencia científica

Abstract

Empirically Based Practices (EBP) inform interventions, whether from clinical approach, instructional and educational or multidisciplinary ones. There is a general consensus in focusing the guidances in scientific evidences coming from the best (i) researches, (ii) profesional practices, according to (iii) characteristics, culture, and preferences of participants. The scientific evidence has been analised in terms of effectiveness more than efficiency. The EBP are common in Developmental and Learning Difficulties (DLD), as in Special Education in general, treatment of autistic spectrum people, people with severe disabilities, with intellectual disabilities, or, in specific, in reading difficulties, in reading comprehension, or in writing difficulties. A core question scarcely considered is the relative to *fidelity* of treatments. For example, Campbell et al. (2014) revised 782 interventions been rated only 20 as demanding evidence. This problem is widespread in the whole of field of DLD. We need to afford questions as specific diferential effectiveness, efficiency (satisfaction, usability, cost-benefit, generability), empirically based controls (instructors' training, sessions' records, replicability, follow-up, maintenance, representaviness, statistical analysis suitables). Definitely, *evidencies*, coming from researches, from educational and profesional experiences, or from participants analysis, must come from the use of rigorous criteria of fidelity of the treatments. Focus object of analysis of Writing European Network, or the analysis of interventions with people throughout life span, being the aim of this paper, sugesting the need of designing guidelines of the best practices suited for our cultural and educational context, including the fidelity of treatment controls.

Keywords: empirically based practices (EBP); developmental and learning difficulties (DLD); fidelity of treatments; scientific evidence.

Introducción

Las *prácticas basadas empíricamente* (PBE) orientan las intervenciones clínicas, instruccionales y educativas o multidisciplinares (AHCRQ, 2016, USOE, 2016). Las evidencias científicas proceden de las mejores (i) investigaciones, (ii) prácticas profesionales, según (iii) características, cultura y preferencias de los participantes (Steglitz et al., 2015). Sin embargo, se analiza en términos de eficacia más que de eficiencia (Barlow et al., 1999). Aunque las PBE se generalizan en el campo de las *dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (DDA), en educación especial en general (Burns & Ysseldyke, 2009), en la atención a personas del espectro autista (McLeod, 2016, Wong et al., 2015), con personas con graves dificultades (Browder et al., 2014), con discapacidad intelectual (Campbell et al., 2014), o en dificultades en lectura (Ciullio et al., 2016, Williams et al., 2016), comprensión lectora (Suggate, 2016), o de escritura (Graham et al., 2016, Troia, 2014). Una cuestión nuclear apenas considerada es la relativa a la *fidelidad* de los tratamientos. Por ejemplo, la revisión de Campbell et al. (2014) identifica 782 intervenciones siendo solo 20 de nivel de evidencia aceptable, y este problema es común en todo el campo de las DDA. Parece necesario abordar cuestiones como eficacia diferencial y específica, eficiencia (satisfacción, aplicabilidad, coste-beneficio, generabilidad), controles basados empíricamente (entrenamiento de instructores, registro de sesiones, replicabilidad, seguimiento, mantenimiento, representatividad, análisis adecuados). En definitiva, las *evidencias*, procedan de investigaciones, de experiencia profesional y educativa, o del análisis de participantes, han de provenir del uso de criterios rigurosos de *fidelidad* de las intervenciones. Foco objeto de análisis en la red europea de escritura (García & GarcíaM, 2012), o de análisis de intervenciones en personas a lo largo del ciclo vital (Canedo et al., submitted, Díaz & García, 2016), y es el objeto de esta ponencia, sugiriéndose la necesidad de elaborar directrices de las mejores prácticas aplicables a nuestro entorno cultural y educativo, además de medidas de fidelidad de los tratamientos, su aplicación y efectos en los resultados de las intervenciones.

Ámbitos y enfoques de prácticas basadas en la evidencia (PBE)

Son muchos los marcos y enfoques que han abordado clásicamente el problema de la necesidad de aplicar intervenciones validadas científicamente o empíricamente, para obtener resultados eficaces. Si bien en los orígenes es el enfoque medico y clínico, en el ámbito de la salud el que lo plantea (APA, 2006; Steglitz et al., 2015), recientemente se ha generalizado y convertido en una necesidad insoslayable. Se trata de implementar las intervenciones más eficaces, más exitosas, las que funcionan, tanto desde la práctica profesional como desde la evidencia de la investigación, en dar respuestas satisfactorias a las necesidades de los usuarios, y que permitan mejorar su calidad de vida, tanto en el ámbito de la salud, en el educativo, en el comunitario, como desde perspectivas multidisciplinares, incluyendo el de la formación de los propios profesionales de cada campo, o el uso que realizan de las prácticas validadas científicamente y de la fidelidad de su aplicación. Incluye términos como métodos probados o eficientes, buenas prácticas, indicadores basados científicamente, intervenciones validadas empíricamente, intervenciones eficaces, indicadores basados empíricamente (Graham & Hall, 2016; Graham & Harris, 2014), prácticas educativas basadas en la evidencia (CEEDAR, 2016a; 2016b; Troia, 2013; Troia et al., 2015), ideas que funcionan (USOE, 2016). Asimismo, en los diferentes ámbitos se vienen planteando estudios diversos que analizan el problema de formas diversas, pero complementarias, aportando luces en un camino complejo y con resultados contradictorios y limitados. Por ejemplo, cuando se comparan resultados de la aplicación de programas estandarizados (PBE) frente a adaptaciones personalizadas en instrucción en lectura de alumnos mayores con DA, aunque se observa una tendencia de mejores resultados en los estandarizados no aparecen diferencias estadísticamente significativas, aunque sí en una condición combinada (estandarizada y adaptación personalizada) en comprensión lectora, pero no en el resto de competencias lectoras (Vaught et al., 2011). En este sentido, la observación y evaluación de la fidelidad de los tratamientos aplicados por los profesionales, está creciendo, con la construcción de escalas e instrumentos diversos, así como con la construcción de marcos diversos, que permitan identificar matrices de PBE para conductas desafiantes (Campbell et al., 2014), identificar las PBE más eficientes y la fidelidad de su uso en lectura con DA (Ciullo et al., 2016), o con el desarrollo de configuraciones de innovación en la instrucción efectiva de PBE en el campo de las dificultades de aprendizaje y de la educación especial en general (CEEDAR, 2016a; 2016b), o con el marco de modificaciones y adaptaciones de las PBE analizando la fidelidad consistente frente a la fidelidad inconsistente en la aplicación de programas cognitivo conductuales (Stirman et al., 2013; 2015), lo que sin duda evidencia la necesidad de estudios que aborden esta cuestión en los diferentes ámbitos de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo, tanto desde un enfoque clínico o de la salud, o instruccional-educativo, o multidisciplinar, o relativo al de los profesionales respectivos y la fidelidad de sus prácticas, para los que se han diseñado guías, manuales y protocolos de actuación adecuados para tipologías de usuarios muy diversos y en contextos específicos.

Perspectiva del ámbito clínico y de la salud

Es la tradición pionera a partir de la medicina basada en la evidencia (MBE) (ej., los tratamientos farmacológicos no abordados en esta ponencia), y desde la que se vienen generando consensuadamente documentos, orientaciones, guías dirigidas a nños, adolescentes o adultos, procedimientos, manuales, cuestiones éticas, políticas sociales, o programas de formación relativos a las PBE, seguido por la psicología clínica y de la salud (APA, 2002; 2003; 2005; 2006; 2007; 2008).

Desde esta perspectiva se ha desarrollado un modelo interprofesional para la toma de decisiones en PBE, buscando la mejor evidencia de investigación; analizando los recursos, habilidades e infraestructura para proporcionar PBE (habilidades y experiencia professional, jerarquía de evidencias); identificando las características de los participantes (factores contextuales y culturales, preferencias); así como los roles profesionales dentro del modelo de PBE (investigador primario, revisor sistemático, práctico) (Steglitz et al., 2015). E, igualmente, se ha descrito el proceso de

aplicación de PBE en cinco pasos (*AAAAA – Ask, Acquire, Appraise, Apply, Analyze and adjust)*. Las evidencias se jerarquizan, desde la investigación básica a los metaanálisis, estableciéndose estas revisiones sistemáticas de PBE en tres niveles sucesivos, (1) formulación de preguntas *PICOT –population, intervention, comparator, outcome, time-*; (ii) desarrollo de protocolo comprehensivo e imparcial para identificar investigaciones que respondan a PICOT, y (iii) directrices de PBE y políticas DE salud (Steglitz et al., 2015).

Igualmente, el diseño de matrices de PBE ante problemas de conducta (ej., las desafiantes) en personas con discapacidad intellectual, estableciendo una gradación de *niveles de evidencia* iría en esta línea. Por ejemplo, Campbell et al., (2014) encontraron 782 artículos entre 1980 y 2010, y los clasificaron por niveles de evidencia (A, B, C) de los cuales pudieron seleccionarse 59. De ellos, hubo de excluir 39 al no tener ni siquiera el nivel de evidencia C, por lo que solo quedaron 20. Éstos fueron clasificados con niveles de evidencia A (n=8) –existencia de metaanálisis, o revision sistemática o ensayos aleatorizados de alta calidad y consistencia -; B (n=4) –no aleatorizados -; o C (n=8) –opinión experta-. Estos datos refieren sobre las limitaciones en la fidelidad de los tratamientos publicados en general y de los seleccionados en específico. Además, el paso de la aplicación por profesionales (educadores, psicólogos clínicos y escolares), su conversión en políticas sociales, de salud y educativas, y la fidelidad de dicha aplicación, sigue sin resolverse.

Por otra parte, es preciso diferenciar entre eficacia, sobre todo la eficacia diferencial; de la utilidad, que incluye la generabilidad, la factibilidad y aceptación del usuario, el coste-beneficio de la intervención, la aplicabilidad a un rango de usuarios y contextos y la calidad de la misma (APA, 2006). Se trata de incorporar programas eficaces, eficientes, efectivos (útiles) y aceptados por profesionales y usuarios (Daset & Cracco, 2013), y aplicados con fidelidad consistente (Stirman et al., 2015).

Perspectiva interdisciplinar

Si bien, en general, sigue la tradición anterior, incorpora perspectivas diversas como son la educativa e instruccional, la contextual, la de políticas sociales y de salud junto con la educativa, entre otras, dirigida a personas con dificultades del aprendizaje y/o del desarrollo. La ilustración de la atención a personas con trastornos del espectro autista (TEA) es paradigmática al respecto. Considerando la escasa eficacia de los tratamientos con trastornos tan penetrantes y resistentes al cambio y de las consecuencias dramáticas en la vida de las personas que los sufren y sus familias, la identificación de las PBE que cumplan los mejores niveles de evidencia científica son esenciales – buena: I.a y I.b; moderada: II.a, II.b y III; y opinión expertos: IV- (AHRQ, 2016).

En una revisión sistemática de buenas prácticas para personas con TEA (APNA, 2006) se encuentra que las intervenciones conductuales y la risperidona tienen evidencia de eficacia y recomendadas. La promoción de competencias sociales, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, el sistema TEACCH, el uso de estimulantes en TEA más TDAH, tienen evidencia débil aunque recomendados. La integración auditiva, sensorial, psicoterapias expresivas, vitaminas y suplementos dietéticos, dietas sin gluten/casina tienen evidencia débil y solo recomendados en estudios experimentales. Y otros tratamientos no tienen evidencia o no se recomiendan: Dolman-Delacato, lentes Irlen, comunicación facilitada, terapia psicodinámica, secretina, terapia antimicótica, tratamiento con quelantes, inmunoterapia, terapia sacrocraneal, terapias asistidas con animales. Además, las claves del éxito de las intervenciones efectivas incluyen que sean individualizados, estructurados, intensivos y extensivos a los diversos contextos, con participación de los padres. Otros estudios van en esta misma línea (McLeod et al., 205; Shreibman et al., 2015; Wood et al., 2015).

En un análisis de la calidad de las intervenciones basadas empíricamente en conductas para promover habilidades de interacción social (HHSS) en niños con TEA en entornos de inclusión educativa y si pueden ser consideradas

prácticas basadas en la evidencia, Camargo et al., (2014) encontraron 196 estudios entre 1980 y 2012, de los que solo 30 cumplían los criterios de inclusión. Los estudios fueron codificados estableciéndose una rúbrica de la calidad de las intervenciones educativas agrupados en cinco categorías para determinar la certeza de la evidencia científica (concluyente, prometedora, no concluyente): control experimental, fiabilidad, *fidelidad del tratamiento*, operacionalización de variables, descripción de procedimientos instruccionales. En lo relativo a la fidelidad del tratamiento de los 30 estudios seleccionados, se encuentra que solo la mitad cumplían el criterio aportando puntuaciones de fidelidad en un 20 % de las sesiones; el 23% con reservas; y el 27% no lo cumplían. Camargo et al., (2014) indican que la fidelidad del tratamiento sigue considerándose un indicador menor de calidad en los estudios de educación especial y no es requerido por las revistas científicas. Además, la fidelidad del tratamiento era el aspecto que menos cumplían los estudios junto con la fortaleza del diseño. En cambio, lo cumplían todos los estudios, información sobre el tipo de diseño, consistencia de los cambios, % sesiones, % acuerdo, definición de variables o descripción del procedimiento. Por último, los estudios que pudieron clasificarse con evidencia concluyente solo fue el 20% (n=6) con medidas pre-post-seguimiento; con evidencia prometedora el 43% (n=13) y medidas pre-post; y no concluyentes el 37% (n=11), sobre todo debido a ausencia de medidas de fidelidad de los tratamientos. Ello les lleva a concluir la necesidad de incluir medidas de *fidelidad de los tratamientos* y de la *fortaleza de los diseños* (ej., más de dos grupos o medidas pre-post-seguimiento).

Una de las metas de toda PBE es su aplicación práctica y su traducción en políticas de salud mental y educativas, aportando valor añadido a las investigaciones, e, incluso, integrando la investigación tradicional básica con los servicios clínicos y educativos. Una ilustración de este modelo lo refieren Werner et al., (2016) en Australia, a través de equipos integrados de servicios online y consultas a distancia, con programas de intrenamiento de profesionales de la educación y de la salud, programas de saslud mental laboral, con eHealth mediante webinar y forums, o con comunicación diversa a la comunidad relativa a estrategias basadas en la evidencia.

Por último, otra ilustración de esta perspectiva multidisciplinar es la gestión de datos educativos en salud mental escolar –SME- (*school-based mental health –SBMH*) (Lyon et al., 2013). La SME integra cuidados de salud mental con los resultados académicos, atendiendo problemas de coocurrencia de salud mental y dificultades académicas. Desde este modelo se manifiesta la escasa inclusión de resultados educativos relevantes más allá de resultados finales, y no datos claves como retrasos, tasas de asistencia, sucesos disciplinarios, o de variables académicas del tipo de calificaciones, créditos obtenidos, resultados de las pruebas curriculares o estandarizadas. Por ello la SME promueve un modelo de toma de decisiones con datos específicos a partir de cuatro tipos de evidencia basada en la investigación: (i) servicios generales (escasa evidencia); (ii) historia de casos; (iii) conglomerados de agregados locales; (iv) mecanismos causales (teorías de intervención), y (v) la integración de los cuatro tipos de evidencia. Ello haría posible la gestión y consulta de protocolos de datos educativos; la aplicación de PBE con adaptaciones de fidelidad consistente (Stirman et al., 2015).

Perspectiva instruccional y educativa

Si bien los enfoques anteriores en los ámbitos de la salud o multidisciplinares son precisos para atender las necesidades de las personas con dificultades del desarrollo y del aprendizaje, es el enfoque instruccional o educativo el que afecta a elementos más relevantes y extensivos de las personas en desarrollo con DDA. Teniendo en cuenta que las PBE que se aplican en entornos educativos, a lo largo del ciclo vital de las personas con DDA, son beneficiarios por extensión el resto de alumnos de los diferentes niveles educativos, así como sus maestros y otros profesionales que ejercen en el ámbito educativo, incluyendo a los padres, los beneficios de la generalización del uso con fidelidad de las PBE se extiende a la población en general (CEEDAR, 2016a; 2016b; USOE, 2012; 2016).

Por una parte, se vienen diseñando modelos de desarrollo de la investigación de PBE (configuraciones de innovación –*innovation configurations IC*-) para la consecución de la instrucción efectiva en la educación especial (EE) en general y en las DA de la lectura, escritura, o matemáticas, en particular (CEEDAR, 2016a) (cfr., tabla 1). Por otra parte, se desarrollan los estándares de evidencia en PBE en la EE en general (CEEDAR, 2016b). En este sentido, no hay consenso en la consideración de los criterios para identificar como PBE en EE, dada la variabilidad de participantes y de contextos educativos. En general, se han descrito cuatro niveles de evidencia para identificar una PBE en EE con cuatro niveles de evidencia: fuerte, moderada, limitada y emergente. Se considera una *evidencia fuerte* de una PBE en EE si hay 4 o más estudios IBE y no evidencias negativas. *Moderada*, si hay apoyo de 3 estudios IBE y no evidencias negativas. *Limitada*, si hay apoyo de un estudio IBE. Y *emergente*, si hay evidencias documentadas basadas en políticas o prácticas profesionales. Una vez más, se muestra el largo camino por recorrer, y la escasez de evidencias sobre la fidelidad de los tratamientos propuestos, sobre su adaptación con fidelidad a la práctica y a las políticas educativas; y más aún, en la contrastación de dichas PBE con resultados académicos y adaptativos de los alumnus, y satisfacción de los usuarios y sus familias. Los intentos de la USOE (2016) por recoger un *vademecum* detallado de las *ideas que funcionan* va en esta dirección.

Tabla 1
Directrices, servicios, protocolos y manuales de configuraciones de innovación (IC) de PBE de instrucción efectiva en EE y DA del centro CEEDAR y del TQ-GT&L (CEEDAR, 2016a)

IC de PBE en DA	IC de PBE en EE	IC de PBE instrucción alta calidad
Instrucción en lectura basada evidencia EI-EP (Lane, 2014)	Servicios de transición para alumnos con discapacidades (Morningstar & Mazzotti, 2014)	Directrices uso Configuraciones de Innovación (NCCTQ, 2011)
Instrucción en lectura basada evidencia ES (Hougen, 2015)	Diseño universal para el aprendizaje (Israel, Ribuffo, & Smith, 2014)	Organización Aula y Manejo Conducta (Oliver & Reschly, 2007)
PBE para la instrucción en escritura (Troia, 2014)	Enseñanza Sensible Culturalmente (Aceves & Orosco, 2014)	Respuesta a la Intervención (Reschly, & Wood-Garnett 2009)
PBE para matemáticas (VanDerHeyden & Allsopp, 2014)	Liderazgo dirección EE (Billingsley, McLeskey & Crokett, 2014)	Conexión Evaluación Instrucción (Hosp, 2010)
	Aprendizaje contenido ayudado tecnología alumnos con discapacidad (Israel, Marino, Delisio, & Serianni, 2014)	Servicios Inclusión (Holdheide, & Reschly, 2008)
	PBE alumnos déficits sensoriales (Ferrell, Bruce, & Luckner, 2014)	Instruccción en lectura basada científicamente (Smartt & Reschly, 2007)
	PBE alumnos discapacidades graves (Browder, Wood & Ribuffo, 2014)	Instrucción Estratégica Aprendizaje (Schumaker, 2009)
	Uso Tecnología Preparación Estudiantes Magisterio (Dieker et al., 2014)	Instrucción Matemática Basada Evidencia (McGraner, VanDerHeyden, & Holdheide, 2011)
	PBE mejora conductas desafiantes DD graves (Westling, 2015)	

Nota: CEEDAR: *Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. TQ-GT&L: Teacher Quality; Center on* ***Great Teachers & Leaders*** *at the American Institutes for Research*

Veamos una ilustración de estas IC con PBE en instrucción efectiva. Browder et al., (2014) aplican el modelo en la intervención con personas con graves discapacidades identificando las ideas que funcionan generando matrices de IC con los niveles de evidencia (0, 1, 2, 3) para determinar *cómo enseñar* (sistemática, autodirigida, tutorial, tecnología); *qué enseñar* (academico, vida diaria, trabajo y comunidad, autodeterminación, HHSS, comunicación); y *cómo apoyar* (planificación grupo, ayuda técnológica, apoyo iguales, paraprofeionales, entornos inclusivos, apoyo conductual positivo, colaboración escuela-hogar), incluyendo en cada uno de los apartados y subapartados estrategias y orientaciones sobre las *ideas que funcionan* en base a los niveles de evidencia. De nuevo, las cuestiones relativas a la fidelidad de los tratamientos y de su aplicación apenas se abordan.

Por otra parte, Bursuck & Blanks (2010) analizan las PBE en las habilidades nucleares de la lectura temprana en entornos de RTI. Identifican los principios del diseño instruccional basados empíricamente con la inclusión de ideas principales, estrategias explícitas, guía instruccional (scaffolding), integración estratégica, revisión juiciosa y conocimiento de base previo. Y la instrucción en lectura basada en la evidencia con las PBE: organizadores avanzados, maximización de oportunidades de práctica, intervención efectiva del professor y guías animadas, corrección de errores sistemáticos, enseñanza exitosa, y estrategias motivacionales. En esta línea van otros estudios (Daly et al., 2015) o de metaanálisis (Suggate, 2016).

Igualmente, un campo que ha desarrollado la identificación de las PBE, su uso, y la fidelidad de las mismas, ha sido el de la instrucción en escritura. En un estudio de metaanálisis de enseñanza de escritura con alumnos mayores (4º-6º EP) se identifican diez posibles prácticas instruccionales efectivas (PIE), de las que solo 5 alcanzan el nivel de significación estadística, y por este orden: establecimmiento de metas, instrucción estratégica, feedback, instrucción en la estructura del texto y la ayuda del compañero; no siendo categorías PIE, al no llegar a la significación estadística, las actividades previas a la escritura, la instrucción en gramática (efecto negativo en la calidad, pero no es así con DA), evaluación, enfoque de procesos, y revisión (Koster et al., 2015). El paso de aprender a escribir a escribir para aprender, y por lo tanto para alumnos aún mayores, también ha permitido identificar cinco tendencias de los efectos de la escritura en el aprendizaje: como actividad autorreguladora, escribir a través del currículum, la integración de procesos sociales y psicológicos, y cambio de foco de aprendizaje epistémico en la escuela a aprendizaje reflexivo profesional (Klein & Bosccolo, 2015). En este campo de escribir como actividad de aprendizaje apenas se han implementado estudios sobre la fidelidad de los efectos, lo que haría preguntarse acerca de los métodos de investigación, de las teorías psicológicas, de los géneros textuales eficaces, del papel de las teorías sociales y de los tipos de contextos y resultados (Klein & Bosccolo, 2015).

Perspectiva de los profesionales del campo

Aspectos relativos a la práctica desarrollada por los profesionales. Por una parte, lo relativo a su formación en PBE, mediante el desarrollo de guías, protocolos, prácticas IBE, desarrollo professional, o fidelidad del uso formativo de PBE (Burr et al., 2015; Kotula et al., 2014). Por otra, la identificación del uso de PBE, sea mediante la observación directa, y el análisis de la fidelidad del uso aplicado (Burr et al., 2015; Ciullo et al., 2016; Siedlecki & Whisenhunt, 2013; TNTP, 2013).

Una forma muy influyente de abordar la cuestión ha sido mediante el estudio de la prevalencia de las prácticas instruccionales basadas en la evidencia en EE, es decir de prácticas basadas en la investigación para la superación de la brecha investigación-práctica (Burns & Yseldyke, 2009). Para ello, proponen como el mejor enfoque basarlo en observaciones, y el peor, en autoinformes. Realizan un estudio observacional del uso de las PBE por psicólogos escolares y por maestros de EE. Tras la revisión de los estudios previos y metaanálisis, identifican PBE en EE con alto apoyo empírico, y por este orden, las estrategias mnemónicas, el análisis aplicado de la conducta, la instrucción directa y por último, la evaluación formativa. Y con escaso apoyo empírico, el entrenamiento psicolingüístico (ITPA), en HHSS, en modalidad sensorial preferida, y por último, el perceptivo motor. Cuando se observan las prácticas efectivamente utilizadas por los psicólogos escolares, aparece en un orden distinto: instrucción directa, evaluación formativa y estrategias mnemónicas, incluso una con escaso apoyo empírico como entrenamiento en HHSS, siendo poco usado el análisis aplicado de la conducta. Entre los maestros de EE, solo la instrucción directa y la evaluación formativa aparecen entre las más eficientes usadas, y usan frecuentemente otras con poco apoyo empírico como la evaluación, modalidad sensorial preferida y HHSS; siendo poco usadas el análisis aplicado de la conducta o las estrategias mnemónicas. Si a este análisis se hubieran añadido medidas de fidelidad de los tratamientos, es probable que la brecha investigación-práctica hubiera quedado mejor trazada.

Además, se han abordado recomendaciones sobre los requisitos de las intervenciones basadas empíricamente, por ejemplo, para la instrucción en escritura de alumnos con DA (Graham & Hall, 2016; Graham & Harris, 2014; Troia et al., 2015). Graham & Harris (2014) analizan doce remomendaciones: preguntas de investigación significativas, bien focalizado y diseñado, controles / comparaciones creibles, evaluación con buenas propiedades psicométricas, representativo del contexto real, diseño riguroso, corectamente implementado, análisis de datos correcto, seguir normas éticas, confirmar hipótesis, descripción completa, diseñar varios estudios. Entre ellas, no indica el control de la fidelidad de los tratamientos.

En un estudio de observación sistemática sobre las PBE de los maestros con alumnos mayores con DA en lectura en entornos de RTI (nivel 2 y 3) se estudia la frecuencia y tipo de estrategia PBE usada, si la PBE se ajusta a las recomendaciones de la investigación en instruccción en lectura, se encuentra que más del 12% del tiempo se centran en actividades logísticas y no académicas, y que hay PBE que apenas utilizan como la instrucción explícita, la instrucción estratégica cognitiva, el proporcionar oportunidades para la práctica independiente; en cambio sí utilizan la lectura mediada por los iguales y el feedback explícitco; a pesar de que hay diferencias contextuales (Ciullo et al., 2016). Además de observaciones, entrevistas y análisis de documentos, utilizan el Instrumento de Observación de Lectura y Escritura WROT (*Writing and Reading Observational Tool* de Bryant et al., 2013). Entre las conclusiones que extraen de su estudio está la escasa fidelidad de los tratamientos, la escasa fidelidad en la aplicación de las técnicas PBE, la escasa fidelidad en mantener su aplicación, y el escaso dominio de las implicaciones de PBE concretas, conocimiento parcial, uso inapropiado de aprendizaje asistido por los compañeros (*peer-asssisted learning support* -PALS).

Recientemente se están publicando muchos estudios sobre el análisis de PBE, pero o no aportan dedatos sobre fidelidad de los tratamientos, o refieren la necesidad de abordarlo. En un estudio, Burr et al., (2016) analizan la identificación, evaluación y apoyo de alumnos con DA en lo relativo a instrucción en L2 y de las dificultades en diferenciar y abordar las DA específicas de las originadas por una segunda lengua, lo que tiene implicaciones para el desarrollo professional en torno a focos de PBE. En esta línea está la implementación de guías de observación de núcleos de alfabetización communes, en lectura de textos, discurso y escritura (Common Core Literacy Observation Guide, 2016); o un análisis de las dificultades de la observación en el aula (TNTP, 2013); o de la observación de los núcleos de alfabetización communes para administradores, instructores y maestros (Allyn, 2013).

Con el *protocolo de observación de la instrucción en escritura* se persigue la identificación de los elementos de la buena instrucción en escritura y su comparación con los estándares de escritura, su marco y evaluación y su comparación con otros protocolos de observación (Kotula et al., 2014). Tras el análisis de las prácticas y principios de buena escritura se identifican las PBE observadas: (i) establecimiento explícito de objetivo de sesión de escritura, explicación, activación de conocimiento previo del tema; (ii) feedback oral y escrito específico individual; (iii) proporcionar ejemplos de la habilidad o estrategia; (iv) modelar cómo componer el tipo de escritura requerido. Y las PBE no observadas recomendables: (i) práctica e instrucción de escritura informativa / expositiva; (ii) trabajo en díadas o pequeños grupos (colaborativo); (iii) discusiones en pequeño grupo y grupo aula iguales / maestro (iv) uso de ordenador y/o tabletas para componer. En todo caso, falta información sobre la fidelidad de las PBE identificadas.

Verificación de la fidelidad del tratamiento

Si bien es claro que desde cada una de las perspectivas y ámbitos de estudio de las PBE se han ido incorporando registros, medidas, comprobaciones, de la fidelidad de los tratamientos, bien es cierto que, recientemente, está emergiendo como foco de estudio específico, en diferentes campos de las DDA, personas y contextos. Son muchas las cuestiones relativas a la verificación de la fidelidad de las PBE. Por una parte, la relativa a la contrastación de las propias investigaciones sobre PBE, ausentes en la mayoría de los casos. Por otra, la relativa a la aplicación de las

PBE por los profesionales y a las políticas educativas o de salud. Una cuestión clave es el referente a las modificaciones y adaptaciones que realizan los profesionales e incluso las efectuadas para su formación o entrenamiento en PBE. Se han identificado modificaciones clasificables como con fidelidad inconsistente; y con fidelidad consistente tratándose en este caso, en general, de claras adaptaciones (Stirman et al., 2015). Es evidente que la aplicación de los protocolos normativos de las PBE debieran de asegurar mejores resultados que sus modificaciones o personalizaciones sin seguirlas, pero esto no siempre es así (Vaught et al., 2011). Es más, es possible la evaluación de la fidelidad por los propios usuarios (Siedlecki & Whisenhunt, 2013).

En un estudio observacional se analizan las PBE usadas por los maestros de EE en instrucción lectora de alumnos mayores de educación secundaria (7º y 8º) con dificultades de aprendizaje, y que no habían respondido a los niveles 1 y 2 de un entorno de RTI, es decir eran todos del nivel 3; y sus resultados académicos, comparando la instrucción estandarizada (aplicación de los protocolos normativos, manuales o guías determinadas por la investigación para PBE); frente a la individualizada y personalizada (modificaciones y adaptaciones personalizadas en función de los estudiantes y contextos, enfoque de solución de problemas conductuales); frente a una condición combinada (estandarizada más individualizada) (Vaught et al., 2011). La fidelidad se analiza en términos de diferencias entre el modelo del programa normativo y el efectivamente desarrollado. Se lleva a cabo una evaluación del seguimiento de los elementos y calidad de la aplicación del programa. Se implementan registros de fidelidad semanales, con observación, escalas tipo Líkert, puntuaciones de implementación y puntuaciones de calidad. Los resultados con estos lectores mayores con DA en el nivel 3 de RTI *no apoyan mejores resultados* en una de las dos condiciones estandarizada vs., individualizada, lo que coincidiría con estudios con lectores principiantes. En la condición combinada, se obtienen mejores resultados en comprensión lectora. Se sugiere que el nivel de entrenamiento, supervisión, y feedback proporcionado a los maestros, junto con el contexto urbano de bajos ingresos y el haberse producido el entrenamiento en pequeños grupos de alumnos con DAL (de 5 alumnos) podría matizar los resultados.

Otra manera de abordar el estudio de la fidelidad de las aplicaciones de PBE, es mediante encuestas de autoevaluación. Siedlecki & Whisenhunt (2013) analizan la fidelidad de las PBE efectivas para poblaciones específicas, como cuestión nuclear en la implementación de las PBE, abordando varias cuestiones: ¿las PBE se ajustan con fidelidad al modelo?; ¿mantienen la integridad de la población específica del diseño original del modelo?; *¿preserva los componentes originales que hicieron la PBE eficaz (cuestión clave)?;* ¿se diferencia entre el uso de una PBE y su uso con fidelidad que asegura el éxito?; en definitiva, ¿se mantiene y asegura la fidelidad de la PBE? La necesidad de mantener y asegurar la fidelidad de la PBE implica supervisión continua del protocolo, asegurarse que la práctica se ajusta a la prescrita, discusión de la práctica de supervision, integrar los principios de la práctica en políticas de programas y procedimientos, el entrenamiento específico de la práctica con materiales de orientación; además de la realización de auditorías y comprobaciones de la fidelidad. En este sentido, se evidencia una fidelidad del 68% en PBE con niños y un 60% con adultos. Además, los profesionales muestran un gran interés en formarse en fidelidad de PBE específicas; siendo necesario evaluar los incrementos del uso de PBE con fidelidad. Para la aplicación de PBE con fidelidad, se require el feedback de los usuarios, la evaluación de las necesidades previas de la comunidad, la existencia de manuales de los programas PBE, la existencia de protocolos de procedimiento escritos, una supervision consistente con el manual de PBE, y la obtención de evidencias y datos que prueben la eficacia de esta PBE. Es llamativo que cada vez se observen más el uso de las PBE, en cambio no se consideran sus resultados y efectos (académicos, en la adaptación de los alumnos).

Un foco de estudio muy prometedor de la fidelidad de los tratamientos consiste en abordar el análisis de las modificaciones realizadas de los protocolos normativos de PBE originalmente probados en la investigación (Stirman et al., 2013). En este estudio se identificaron 258 modificaciones en 32 artículos de diferentes campos de PBE; de las cuales 12 tipos son de contenido de la intervención (que van del nivel de usuario a red /comunidad); 5 del contexto (forma-

to, marco, personal, población diana); diferenciando las modificaciones para el entrenamiento y para la evaluación, quién decide, y la sostenibilidad de la implementación. No todas las modificaciones son adaptaciones. Desde esta perspectiva, habría que diferenciar las modificaciones con fidelidad consistente (en general adaptaciones) de la de fidelidad inconsistente (Stirman et al., 2015). En este último estudio, centrado en las modificaciones realizadas dentro del entrenamiento en intervenciones cognitivo conductuales, se abordan las que son consistentes vs., inconsistentes como variables predichas, y los resultados del entrenamiento (exitoso vs., no exitoso) y las actitudes hacia PBE como variables predictoras. Los resultados contradicen lo esperado pues se evidencia que el éxito en *completar el programa de entrenamiento en terapia cognitivo conductual estaba asociada con modificaciones de fidelidad inconsistente* subsiguientes pero no con las modificaciones de fidelidad consistentes. Además, los terapeutas *con mayor apertura para usar PBE* antes del entrenamiento informaron más modificaciones de fidelidad consistentes en el seguimiento. Y por último, aquellos que informaron mayor disposición a adoptar PBE *si era atractiva*, reflejaron más modificaciones de fidelidad inconsistentes. Stirman et al., (2015) inciden en la importancia de *identificar las modificaciones* (naturaleza, tipo, quién realiza, entrenamiento y evaluación, contexto); necesidad de medir su impacto; explicitar la naturaleza de la modificación (¿adaptación –consistente-?, ¿inconsistente?); el conocimiento de cómo afectan a los resultados las modificaciones continuas de las PBE y deben medirse; se precisan datos para conocer los efectos de las modificaciones en los resultados en diferentes contextos; importancia de promover programas formativos y fomento de actitudes positivas hacia las PBE, establecer experiencias con PBE, conocer los procedimientos de toma de decisiones de PBE; y, en general, necesidad de asesoramiento en las adaptaciones apropiadas de elementos nucleares y periféricos (fidelidad y modificaciones).

En el contexto de web o espacios compartidos de aprendizaje, instituciones de investigación educativa del campo aportan ilustraciones de cálculos de fidelidad de los tratamientos para aplicaciones instruccionales específicas. Es el caso del instituto Iris del Vanderbilt Peabody College, quien proporciona guías para verificar si se está utilizando bien una PBE (Iris, 2016). Para ello, primero se ha de identificar una medida de fidelidad, a continuación la monitorización de la fidelidad de la implementación, seguidamente, la evaluación de la fidelidad de la implementación, y para conocer si la PBE es efectiva con un tipo de alumnos, evaluar la relación entre los resultados y la fidelidad.

Conclusiones

La fidelidad de los tratamientos es uno de los aspectos menos considerados y más olvidados dentro de la validación de las PBE (Campbell et al., 2014; Ciullo et al., 2016). Los avances desde las diferentes perspectivas y ámbitos, desde los gérmenes en la medicina basada en la evidencia, pasando por la psicología basada en la evidencia, en el ámbito de la salud y salud mental, en el campo instruccional y educativo, o desde perspectivas multidisciplinarias como la salud mental y la educación, la intervención social, comunitaria, en el empleo, o desde la perspectiva de la formación de los profesionales de cada campo, o en cualquier campo relativo a personas con necesidades diferentes, por ejemplo, con DDA, requieren la consideración de la fidelidad de los tratamientos. Las ideas que funcionan en educación (USOE, 2016), las configuraciones de innovaciones instruccionales en DA, EE, TQ (CEEDAR, 2016a), ilustran la necesidad de medidas y controles de verificación de la fidelidad de los tratamientos. Los avances en la observación y medidas del uso de las PBE en los diferentes campos de las DDA, en lectura precoz y tardía, escritura, matemáticas, control conductual, organización y gestión del aula, asesoramiento a los padres, que están permitiendo identificar las PBE utilizadas y las prácticas no validadas, requieren incluir medidas de fidelidad de los tratamientos. Las modificaciones y adaptaciones que constantemente realizan los profsionales de las PBE, han de ser evaluadas y en relación a los resultados y éxito de las PBE (Stirman et al., 2015). Este camino ha de ser explorado en los próximos años, lo que incidirá en mejoras en la formación de profesionales, y no solo en mejoras de calidad de vida de las personas con DDA y sus familias, además de convertirse en políticas sociales y de salud.

En definitiva, son muchas las cuestiones por responder en este foco emergente de la verificación de la fidelidad de los tratamientos: necesidad de utilizarlo de forma sistemática en todas las intervenciones, en las aplicaciones de las mismas, en la formación de profesionales, en los diferentes ámbitos. Si la fidelidad se refiere a la bondad de implementación del programa, tanto la eficacia del mismo (medidas de ejecución, feedback) como a la integridad del programa o modelo implementado validado empíricamente; la innovación se referiría a las características del éxito o eficacia de los programas y ha de basarse en la teoría (Napier, 2011). Es claro que, la innovación en la mejora de las PBE, exigen la consideración de la fidelidad de los tratamientos de todo tipo, ámbito, participantes y contextos. Por ejemplo, en salud mental y mejores prácticas de empleo (Crandell, 2015), con medidas de fidelidad bien implementadas permitiendo discriminar las PBE de otras, relacionándolas con los mejores resultados, permitiendo interpreter los resultados de investigación, y los resultados de los programas, y guiar su implementación (Duda et al., 2008).

Referencias

Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No. IC-2). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/culturally-responsive.pdf

AHRQ (2016). *Topic: Evidence Based Research*. Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ). Retrieved from http://www.ahrq.gov/health-care-information/topics/topic-evidencebased-research.html

Allyn, P. (2013). *Common Core Literacy Observation Framework and Coaching Tools Developed with Pam Allyn. A Tool for Administrators, Coaches, and Teachers*. Glenview: Pearson. Recuperado de http://toolbox1.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/site_0367/babaquivari_commoncorelitobservation_092613.pdf

APA (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. American Psychological Association. *American Psychologist,* 57, 1052-1059.

APA (2003). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.

APA (2005). *Policy Statement on Evidence-Based Practice in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

APA Presidential Task Force (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist.* 61(4), 271-285. DOI: 10.1037/0003-066X.61.4.271

APA, Board of Professional Affairs Committee on Professional Practice and Standards (2007). *Record Keeping Guidelines.* Washington, DC: American Psychological Association.

APA, Task Force in Evidence-Based Practice for Children and Adolescents. (2008). *Disseminating evidence-based practice for children and adolescents: A systems 2008 approach to enhancing care.* Washington, DC: American Psychological Association.

APNA (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento del trastorno del espectro autista. Asociación de Padres de Personas con Autismo. *Revista de Neurología.* 43 (7), 425-438

Barlow, D. H., Levitt, J. T., & Bufka, L. F. (1999). The dissemination of empirically supported treatments: a view to the future. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S147-S162.

Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (Eds.,) (2014). *Dissemination and Implementation of Evidence-Based Practices in Chils and Adolscent Mental Health*. Oxford: Oxford University. Retrieved from https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=5GBiAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA261&dq=empirically-based+intervention+learning+disabilities&ots=hyNEX8M4d0&sig=pmhrWpfX835k_r9ygTzFcScDXGA#v=onepage&q&f=false

Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014). *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities* (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-8_FINAL_08-29-14.pdf

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Innovation Configuration for Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Bruns, E. J., Duong, M. T., Lyon, A. R., Pullmann, M. D., Cook, C. R., Cheney, D., McCauley, E. (2016). Fostering SMART partnerships to develop an effective continuum of behavioral health services and supports in schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(2), 156-170. DOI: 10.1037/ort0000083.

Bryant, D. P., Bryant, B. R., Flower, A., McKenna, J., Muething, C., Shin, M., & Kim, M. (2013). *Secondary special education observation and intervention study: Technical report*. Austin: Meadows Center for Preventing Educational Risk, College of Education, University of Texas at Austin and Texas Education Agency.

Burns, M. K. & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported Prevalence of Evidence-Based Instructional Practices in Special Education. *The Journal of Special Education.* 43(1), 3-11. DOI: 10.1177/0022466908315563

Burr, E., Haas, E., & Ferriere, K. (2015). *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice (REL 2015–086).* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

Bursuck, B. & Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools*. 47(5), 421-431. DOI: 10.1002/pits.20480

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Mason, H. D. R. (2014). A Review of the Quality of Behaviorally-Based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44, 2096–2116. DOI 10.1007/s10803-014-2060-7

Campbell, M.; Robertson, A., & Jahoda, A. (2014). Psychological therapies for people with intellectual disabilities: comments on a Matrix of evidence for interventions in challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research.* 58(2), 172–188. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01646.x

Canedo, A., García, J. N., & Pacheco, D. I. (submitted). Eficacia diferencial y eficiencia empíricas en la Educación Intergeneracional.

CEEDAR (2016a). Evidences Based Practices. *Ceedar innovation configurations. Tools for programs reforms*. Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

CEEDAR (2016b). *The CEEDAR Center Evidence Standards*. Retrieved form http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/Evidence-Based-Practices-guide.pdf

Ciullo, S., Lembke, E. S., Carlisle, A. Thomas, C. N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of Evidence-Based Literacy Practices in Middle School Response to Intervention: An Observation Study. *Learning Disability Quarterly*. 39(1) 44–57. DOI: 10.1177/0731948714566120

Common Core Literacy Observation Guide (2016). Recuperado de http://www.newleaders.org/wp-content/uploads/Common-Core-Literacy-Observation-Tool.docx

Crandell, D. (2015). *Mental Health & Employment Best Practices.* Doug Crandell, Griffin-Hammis and Institute on Human Development and Disability at the University of Georgia. Iowa Community of Practice. Recuperado de http://slideplayer.com/slide/4886619/

Daly, E. J., Neugebauer, S., Chafouleas, S., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions for Reading Problems. Designing and Evaluating Effective Strategies*. New York: Guilford. Retrieved from https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=mKhWBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=empirically+based+interventions+in+reading+disabilities&ots=imQoqRkf_i&sig=NeGSvEfk10xlWWaJmmIndbVPDWk#v=onepage&q&f=false

Daset, L. R., & Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias Psicológicas*. 7 (2): 209 – 220.

Díaz, C., y García, J. N. (2016). Identification of relevant elements for promoting eficient interventions in older people. *Journal of Psychodidactics*, 21(1), 157-173. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13854

Dieker, L. A., Kennedy, M. J., Smith, S., Vasquez III, E., Rock, M., & Thomas, C. N. (2014). *Use of technology in the preparation of pre-service teachers* (Document No. IC-11). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/IC-11_FINAL_05-26-15.pdf

Duda, M. A., Fixsen, D. L., Blase, K. A. & van Dyke, M. (2008). *Working Smarter: The implementation journey to improve student outcomes*. National Implementation Research Network. Recuperado de http://slideplayer.com/slide/8044300/#

Ferrell, K. A., Bruce, S., & Luckner, J. L. (2014). *Evidence-based practices for students with sensory impairments* (Document No. IC-4). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-4_FINAL_03-30-15.pdf

Gage, N.A. (2015). *Evidence-based practices for classroom and behavior management: Tier 2 and Tier 3 strategies* (Document No. IC-15). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2015/11/Behavior-Management-tier-two-and-three-strategies.pdf

García, J. N., & García-Martín, E. (2012). Effective characteristics of intervention programs focused on writing and agenda. M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky, & L. van Waes (Ed.,), Learning to write effectively - Current Trends in European Research (95-102). Brussells: Office Publications of European Union (OPOCE). Bingley: Emerald.

Graham, S., & Hall, T. E. (2016). Writing and Writing Difficulties From Primary Grades to College: Introduction to the Special Issue. *Learning Disability Quarterly*. 39(1) 3–4. DOI: 10.1177/0731948715592154.

Graham, S., & Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research, 6*(2), 89-123. http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.1

Holdheide, L. R., & Reschly, D. J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities* (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/IC_InclusiveServices.pdf

Hosp, J. L. (2010). *Linking assessment and instruction: Teacher preparation and professional development* (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/IC_LinkingAssessment.pdf

Hougen, M. (2014). *Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12* (Document No. IC-13). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2015/05/IC-13_FINAL_05-26-15.pdf

Iris (2016). *How do you know whether you are correctly implementing an EBP?* The Iris Center, Vanderbilt Peabody College. Recuperado de http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_03/cresource/q3/p07/

Israel, M., Marino, M., Delisio, L., & Serianni, B. (2014). *Supporting content learning through technology for K-12 students with disabilities* (Document No. IC-10). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-10_FINAL_09-10-14.pdf

Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal Design for Learning: Recommendations for teacher preparation and professional development* (Document No. IC-7). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/IC-7_FINAL_08-27-14.pdf

Klein, P. D., & Boscolo, P. (2015). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research,* 7(3), 311-350. http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2

Kotula, A. W., Aguilar, C. M., & Tivnan, T. (2014). *Developing a writing instruction observation protocol: Implications for practice, research, and policy*. Waltham, MA: Education Development Center, Inc. Recuperado de http://ltd.edc.org/sites/ltd.edc.org/files/DevelopingWritingInstructionObservationProtocol_0.pdf

Lane, H. (2014). *Evidence-based reading instruction for grades K-5* (Document No. IC-12). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/12/IC-12_FINAL_12-15-14.pdf

Lyon, A. R., Borntrager, C. , Nakamura, B., & Higa-McMillan, C. (2013). From distal to proximal: routine educational data monitoring in school-based mental health. *Advances in School Mental Health Promotion. 6,* 4. 1-17. doi:10.1080/1754730X.2013.832008.

McGraner, K. L., VanDerHeyden, A., & Holdheide, L. (2011). *Preparation of effective teachers in mathematics* (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retreived from http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/IC_Mathematics.pdf

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Klebanoff, S. (2015). Advances in Evidence-Based Intervention and Assessment Practices for Youth With an Autism Spectrum Disorder. *Behavior Therapy*. 46, 1–6. doi:10.1016/j.beth.2014.07.004

MET Project. (2013, January). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET Project's three-year study* (Policy and practitioner brief). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado de http://www.edweek.org/media/17teach-met1.pdf

Morningstar, M., & Mazzotti, V. (2014). *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities* (Document No. IC-1). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/transition-planning.pdf

Napier, J. (2011). *Strategic Planning in an evidence based environment*. Justice Center for Evidence Based Practice. Recuperado de http://slideplayer.com/slide/4850590/

NCCTQ (2011). *Innovation configurations: Guidelines for use in institutions of higher education and professional development evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2013/07/IC_Guidelines.pdf

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development* (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://tqsource.airws.org/publications/IC_ClassroomOrg.pdf

Reschly, D. J., & Wood-Garnett, S. (2009). *Teacher preparation for response to intervention in middle and high schools* (TQ Research & Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/IC_RTI.pdf

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., and 4 more (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 45 (8), 2411-2428. DOI 10.1007/s10803-015-2407-8

Schumaker, J. B. (2009). *Professional development in effective learning strategy instruction* (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2013/07/IC_LearningStrategy.pdf

Siedlecki, R. & Whisenhunt, S. (2013). *Substance Abuse and Mental Health Program Office Evidence Based Practice. 2012 Fidelity Self-Assessment Survey (pp 1-54)*. Florida Department of Children and Families, MyFLFamilies.com. Recuperado de http://www.slideshare.net/JenniferEvansLPC/ebp-survey-report-3113

Smartt, S. S., & Reschly, D. J. (2007). *Barriers to the preparation of highly qualified teachers in reading* (TQ Research & Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2013/07/IC_SBReading.pdf

Steglitz, J., Warnick, J. L., Hoffman, S. A., Johnston, W., & Spring, B. (2015). Evidence-Based Practice. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 8, 332-338. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10540-9.

Stirman, S. W., Gutner, C. A., Crits, P., Edmunds, J., Evans, A. C., & Beidas, R. S. (2015). Relationships between clinician-level attributes and fidelity-consistent and fidelity-inconsistent modifications to an evidence-based psychotherapy. *Implementation Science*, 10(115), 1-10, DOI 10.1186/s13012-015-0308-z. Recuperado de http://link.springer.com/article/10.1186%2Fs13012-015-0308-z

Stirman, S. W., Miller, C. J., Toder, K. & Calloway, A. (2013). Development of a framework and coding system for modifications and adaptations of evidence-based interventions. *Implementation Science*, 8 (65), 1-12. doi:10.1186/1748-5908-8-65. http://www.implementationscience.com/content/8/1/65. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3686699/pdf/1748-5908-8-65.pdf

Suggate, S. P. (2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities*. 49(1) 77–96. DOI: 10.1177/0022219414528540

Swanson, E. A., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35, 115–126. doi:10.1177/0731948711432510

TNTP (2013). *Fixing classroom observations*. *How common core will change the way we look at teaching*. Recuperado de http://tntp.org/assets/documents/TNTP_FixingClassroomObservations_2013.pdf

Troia, G. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf

Troia, G., Olinghouse, N. G., (2013). The Common Core State Standards and Evidence-Based Educational Practices: The Case of Writing. *School Psychology Review*, 42 (3), 343-357. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258148583_The_Common_Core_State_Standards_and_Evidence-Based_Educational_Practices_The_Case_of_Writing

Troia, G., Olinghouse, N. G., Mo, Y., Hawkings, L., Kopke, R. A., Chen, A., Wilson, J. & O'Shea, K. A. (2015). Academic Standards for Writing: To What Degree Do Standards Signpost Evidence-Based Instructional Practices and Interventions? *The Elementary School Journal*, 116(2), 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273777410_Academic_standards_for_writing_To_what_degree_do_standards_signpost_evidence-based_instructional_practices_and_interventions

USOE (2012, February) U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. *Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities intervention report: The Incredible Years.* Retrieved from http://whatworks.ed.gov.

USOE (2016). *OSEP Ideas that Work*. Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education Recuperado de https://www.osepideasthatwork.org/

VanDerHeyden, A., & Allsopp, D. (2014). *Innovation configuration for mathematics* (Document No. IC-6). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-6_FINAL_09-25-14.pdf

Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *Journal of Special Education*, 36, 2–13. doi:10.1177/00224669020360010101

Vaughn, S., Wexler, J., Roberts, G., Barth, A. A., Cirino, P. T., Romain, M. A., & Denton, C. A. (2011). Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities. *Exceptional Children*, 77, 391–407.

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after Grade 3. *Review of Educational Research*, 83, 163–195.10.3102/0034654313477212

Werner-Seidle, A., Perry, Y., and Christensen, H. (2016). An Australian Example of Translating Psychological Research into Practice and Policy: Where We are and Where We Need to Go. *Frontiers in Psycholo*gy, 7:200. 1-23. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00200

Westing, D. L. (2015). *Evidence-based practices for improving challenging behaviors of students with severe disabilities* (Document No. IC-14). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2015/11/EBPs-for-improving-challenging-behavior-of-SWD.pdf

Williams-Taylor, L. (2007). *Research Review Evidence-Based Programs and Practices: What Does It All Mean?* Children's Services Council of Palm Beach County. Recuperado de http://www.evidencebasedassociates.com/reports/research_review.pdf

Wood, J. J., McLeod, B. D., Klebanoff, S. & Bookman-Frazee, L. (2015). Toward the Implementation of Evidence-Based Interventions for Youth With Autism Spectrum Disorders in Schools and Community Agencies. *Behavior Therapy*, 46(1), 83-95. doi:10.1016/j.beth.2014.07.003

¿Son útiles los programas de intervención? ¿Cómo evaluar su eficacia?

Cerezo, F.

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Murcia, España

Desde los primeros informes nacionales sobre la situación del bullying en las aulas españolas (AA.VV., 2000; 2006) se vienen aplicando estrategias de prevención y/o intervención orientadas a reducir su incidencia. Las administraciones públicas instaron a los centros escolares a elaborar estrategias de control de la conducta violenta, así encontramos los llamados Planes de Convivencia, que se han desarrollado en la práctica totalidad de los centros. Paralelamente surgieron programas específicos con carácter aplicado e investigador. A los que cabe añadir el reciente decreto que regula la convivencia en los centros escolares, que recoge un listado de medidas a aplicar según el tipo de "falta" perpetrada, y señala la necesidad de adoptar medidas educativas. Ante este panorama, entendemos pertinente una reflexión sistemática del alcance de los programas implementados. Encontramos algunas directrices comunes: la necesaria implicación del conjunto de la comunidad educativa, incidir en la mejora del clima social de grupo-aula y en la atención educativa y psicológica a los directamente implicados (agresores y víctimas). A pesar de éstos esfuerzos la reducción de la violencia relacional en las aulas apenas es apreciable (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), el último informe de Save the children (2016), todavía apunta niveles de bullying muy preocupantes. Entonces, ¿para qué sirven estos programas de intervención sobre la violencia escolar?, ¿qué están aportando los Planes de Convivencia a su reducción?. Es por ello que indagamos hasta qué punto las medidas sobre convivencia están siendo eficaces y cuáles son las principales causas por las que los niveles de violencia relacional no disminuyen. Entre estas causas cabe apuntar: desconocimiento general sobre las medidas adoptadas; escasa participación e implicación familiar, escasa formación del profesorado y precariedad de los equipos de orientación, a lo que hay que añadir el carácter puntual de la mayoría de las intervenciones.

Palabras clave: Convivencia escolar, planes de convivencia, bullying, programas de intervención.

El problema de la violencia en el entorno escolar parece que cada vez toma mayores proporciones llegando incluso, en ocasiones puntuales, a situaciones de agresividad que desborda la capacidad de control del profesorado. El problema ha trascendido desde las aulas a las salas de justica publicando la llamada Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor (2000), del mismo modo, desde las administraciones regionales y locales se ha promovido la regulación de la convivencia en las aulas a través de diversos decretos, el último de febrero de 2016. Desde la observación de la situación en las aulas y las opiniones de los propios profesores podemos considerar que se trata de un fenómeno generalizado y los estudios corroboran esta tendencia (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Garaigordobil, 2009; Gazquez. et al. 2010). La comunidad educativa en su conjunto se muestra especialmente alarmada ante los ecos que, sobre algunas situaciones límite, recogen distintos medios de comunicación. Esta preocupación suele estar latente y sólo se hace evidente cuando los hechos toman dimensiones extremas y alteran gravemente la convivencia en las escuelas. Sin embargo, la comunidad educativa cada vez más consciente de la necesidad de abordar los problemas de maltrato y abuso entre escolares, demanda programas de intervención no solo correctiva sino preventiva, que garantice un clima de tolerancia y convivencia pacífica en las aulas.

Así se han venido desarrollando e implementando diferentes programas orientados a la educación en valores y la resolución de conflictos que favorezcan la prevención del maltrato entre iguales, así como los llamados "Planes de Convivencia" en la mayoría de los centros educativos. Sin embargo, todavía las cifras son muy elevadas como muestra el informe coordinado por la profesora Ana Sastre para la organización *Save the Children* (2016), que refleja niveles muy preocupantes en la mayoría de las regiones españolas.

Antecedentes y estado actual del tema

Para analizar los resultados de los programas de prevención y control de la violencia en los centros escolares, planteamos una doble fuente de información: de una parte las propuestas institucionales y de otra las elaboradas desde la propia experiencia educativa y de investigación.

Como inicio de estos trabajos, se puede tomar como punto de partida los estudios sobre maltrato entre escolares llevado a cabo desde 1973 por Dan Olweus y sus colaboradores. Comenzaran un estudio sistemático en Suecia, tratando de conocer las características psicosociales y ambientales de los agresores o *bullies*, de los sujetos víctimas, así como del entorno escolar donde se producían las agresiones. Sus investigaciones en esta línea todavía continúan y sus resultados apuntan que esta problemática, internacionalmente conocida con el término de *bullying,* es una forma de interacción entre escolares caracterizada por los ataques repetitivos de uno o un pequeño grupo de compañeros que se las dan de bravucones hostigando de manera sistemática y sin que medie provocación a otro al que consideran su víctima habitual. Olweus encontró un nivel de incidencia en torno al 10% de la población escolar entre 12 y 16 años (Olweus, 1993). Estas investigaciones surgieron como respuesta a una gran preocupación social, que aunque comenzó en Escandinavia, pronto le siguieron gran número de países y desde finales de los años ochenta y primeros noventa se financiaron comisiones específicas para su estudio e intervención.

En España, a nivel institucional, cabe mencionar la iniciativa del Senado para la lucha contra la violencia en la escuela que planteó el análisis de la situación en el ámbito nacional, plasmado en diferentes "Informes sobre la violencia escolar y el maltrato entre iguales en la educación secundaria" llevados a cabo a través de la oficina del Defensor del Pueblo (AA.VV. 2000; 2006). Sus conclusiones revelan que la tasa de agresividad que se observaba en nuestras escuelas era semejante a la registrada en otros países del entorno europeo, situándola, según el tipo de violencia observada, entre el 56% (verbal), el 22% (exclusión y amenazas), 14.2% (agresión física directa) el 10.5% (robos) y el 1.3 (acoso sexual). Estudios con carácter regular sobre muestras aleatorias de estudiantes de educación primaria y secundaria en la Región de Murcia, apuntan que se extiende desde la Educación Primaria y que aparece de forma significativa a partir de 3º de Educación Primaria (Cerezo, 2009). Estos estudios revelan que el problema del maltrato en los contextos escolares es un fenómeno muy extendido y no privativo de determinadas zonas geográficas o desfavorecidas económica y culturalmente Desde los primeros estudios en 1996 que situaban el índice de repercusión entre el 11-14%. La edad de mayor significación en los 13 años y el género masculino a los realizados, a los llevados a cabo en 2014, que sitúan el nivel de incidencia en torno al 22% e incluyen al ciberbullying como una forma de ejercer maltrato entre adolescentes. Los resultados revelan aspectos sorprendentes por su extensión (los porcentajes de sujetos implicados casi se duplican) y por la precocidad ya que se detectaron casos ya desde los primeros años de la Enseñanza Primaria, especialmente preocupante cuándo ya llevamos casi una década con la aplicación de normativas contra el acoso escolar.

De hecho, desde los primeros informes del Defensor del Pueblo se alentó la puesta en marcha de diferentes estrategias: desde los Planes de Convivencia en los centros educativos a otro tipo de propuestas de intervención y prevención en algunas regiones españolas (Andalucía, Madrid, País Vasco, Región de Murcia), promovidas desde las administraciones locales para facilitar la intervención y la formación a los educadores: escuela y familia, así como a

los propios alumnos en la elaboración de respuestas adecuadas a la violencia con la adquisición de habilidades necesarias para mejorar la situación de convivencia en la escuela (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005/2006).

De otra parte, encontramos iniciativas surgidas desde la investigación. Son numerosos los programas que se han ido aplicando en diferentes lugares y niveles educativos. Ya en los años 90 Smith y Sharp (1994) plantearon la intervención psicopedagógica partiendo de la propuesta de Olweus, llevando a cabo un entrenamiento específico del profesorado y la implicación de las administraciones educativas. Otros estudios pioneros propusieron modelos de intervención psicosocial (Pepler, King y Byrd, 1991). Éstos sugieren la intervención desde el ámbito del aprendizaje social y el procesamiento de la información de la psicología cognitiva, y llevaron a cabo el programa "Earlscourt Social Skills Group Program (ESSGP)", para mejorar el autocontrol y las habilidades sociales como estrategias para reducir el comportamiento agresivo. Ponen su atención en cómo el alumno aprende actitudes y desarrolla esquemas o representaciones internas sobre los individuos que le rodean y sobre los fenómenos que le conducen a manifestaciones agresivas o de victimización. El ESSGP se aplica en grupo y está diseñado para alumnos de educación primaria. Se trabajan ocho habilidades básicas: Solución de problemas; Conocimiento de los sentimientos; Escucha; Seguir instrucciones y Convivencia. Su aplicación incluye la colaboración de profesores y padres. Los resultados indican que los cambios se mantienen en el tiempo, aunque no se pueden generalizar, ya que, de los dos grupos donde se llevó a cabo la intervención, solo en uno se consiguieron cambios estables y significativos en la solución de problemas sociales. Los autores señalan la necesidad del entrenamiento a los profesores y padres para mejorar los resultados.

Recientemente, el equipo de la profesora Salmivalli en la universidad de Turku, Finlandia, ha llevado a cabo un programa de intervención, el programa KIVA, con material para profesores, estudiantes y padres, incluyendo los manuales, videos y juegos en red cuya aplicación ha sido muy bien acogida en numerosos países. Su aplicación requiere de personal especialmente entrenado para ello. Basado en la participación como forma de reducir el bullying y la victimización. Estudios sobre su eficacia en estudiantes de educación primaria señalan la influencia de las actitudes del alumnado y del profesorado ante el bullying como factor de prevención (Saarento, Boulton, y Salmivalli, 2015) y enfatizan la importancia de la intervención sistémica.

En España, fueron pioneros los trabajos de Ortega (1997) en la Universidad de Sevilla, orientados a satisfacer un programa de intervención educativa contra el maltrato entre iguales desde un modelo ecológico. El proyecto "Sevilla Antiviolencia Escolar" (SAVE), fue ampliado y aplicado con carácter general en toda Andalucía bajo el nombre de programa ANDAVE, orientado a estudiantes de Educación Secundaria, como otros proyectos (Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste, 2007; González-Pienda, et. al, 2010; Pérez et. al. 2007).

Hoy contamos con propuestas contrastadas como programa "Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria" de Corredor, et al., (2013) de la Universidad de Granada. El programa pretende la mejora de la competencia social como estrategia para la disminución de los problemas de conducta. Este programa aplicado con alumnos de Educación Infantil (Fernández-Cabezas, et al, 2011), consiguió una mejora de la conducta, pero no son concluyentes ya que la muestra es muy reducida y no contaba con un grupo control. Como continuación de este estudio, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia (2015) llevaron a cabo un programa de mejora de problemas de conducta, teniendo como una de sus variables la interacción social, curiosamente, los resultados del estudio longitudinal con niños y niñas desde los 3 a los 5 años, no encontraron mejoras en esta variable.

Otros programas se orientan hacia la población de la Educación Primaria y Secundaria, así, el programa de intervención: Educación para la convivencia en contextos escolares de Benítez, Tomás de Almeida y Justicia (2005), tiene como objetivo la mejora de las relaciones sociales de la comunidad educativa. Implica al profesorado tutor y al alumnado, y el programa tuvo una duración de tres años. Tras su aplicación se observó una disminución del maltrato

sufrido por las víctimas, que además son capaces de comunicar lo que les pasa con mayor facilidad que antes de la aplicación del programa, pero, curiosamente, no se encontraron diferencias apreciables en el número de las agresiones practicadas, ni en su frecuencia ni en su forma, excepto en las amenazas, los falsos rumores y los robos, que experimentaron una reducción significativa. En general, el profesorado observó menores diferencias que el alumnado.

En la universidad de Málaga, coordinados por la profesora María Victoria Trianes se viene aplicando programas específicos para el desarrollo social y afectivo para el alumnado de Educación Primaria (PECSA) y Secundaria (Aprender a ser personas y a convivir), algunos resultados en primaria, con diseños longitudinales de cuatro años, señalan que los sujetos del grupo experimental sigue una trayectoria más estable en el manejo de las habilidades sociales (Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009).

David Álvarez y su equipo de la Universidad de Oviedo aplicó un programa de resolución de conflictos en la tutoría en grupos de ESO y Bachillerato (Álvarez, et al., 2009). La intervención consiguió una reducción de la violencia relacional entre los alumnos de primer ciclo de secundaria y de bachiller, pero no tuvo un efecto significativo en la muestra de segundo ciclo.

Algunos programas se orientan hacia optimizar la intervención desde una perspectiva participativa, como los desarrollados por Comellas (2007) en Cataluña, que incluyen al profesorado y alumnado de primaria y secundaria. Sus resultados señalan el aumento del interés por mejorar las relaciones interpersonales, por tanto eleva la concienciación hacia el problema.

El programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010), coordinado por Fuensanta Cerezo, de la Universidad de Murcia, parte del análisis de las situaciones de las aulas. Tiene un carácter sistémico que incluye al conjunto de la comunidad educativa. Sus objetivos son: mejorar el clima de relaciones entre los escolares; favorecer el control del comportamiento agresivo y el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la víctima; propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales en el conjunto del grupo-aula y facilitar al profesorado herramientas de detección e intervención precoz. Una experiencia realizada durante dos cursos escolares con un grupo de Educación Primaria (N= 23), escolarizados en 3º de Primaria (8-9 años de edad) en la fase de pre-test y en 4º (10-11 años) en la de post-test y sus profesores. Los resultados muestran un importante descenso en el número de alumnos que fueron detectados como agresores en la fase previa a la aplicación del programa. Otra conclusión positiva fue el del número de alumnos conscientes de la victimización. Frente a estos logros, el programa suscitó algunas controversias. Ya que, se encontró una mayor frecuencia de conductas violentas, aunque no en todos los tipos de violencia y una percepción de menor seguridad en el centro escolar. El programa adaptado para trabajo en red se está aplicando en la actualidad con grupos de Primaria y de ESO, teniendo especial atención a la mejora de la Inteligencia Emocional. Los resultados, aunque preliminares son alentadores (Carbonell, Sánchez y Cerezo, 2014), observando un descenso en los valores del rechazo y especialmente de la variable exclusión, lo que se traduce en una mejora sensible del estatus social de los sujetos y de la convivencia en las aulas.

Cabe señalar el estudio de Hughes, et al, (2014) sobre la literatura relativa a los programas de prevención de la violencia interpersonal entre 2007 y 2013 y encontraron que el número de trabajos ha ido creciendo con el tiempo y que se centran especialmente en la violencia juvenil, destacando que los programas que son llevados a cabo por profesionales especializados consiguen mejores resultados.

Dada la proliferación de programas de prevención e intervención sobre las conductas violentas de los menores, planteamos como objetivo de este trabajo hacer una revisión de su eficacia contrastando sus resultados que sirva de reflexión para aplicaciones futuras.

Análisis de resultados.

Presentamos los resultados siguiendo el esquema del trabajo, así, en primer lugar se reflejan los referidos a las medidas globales y a continuación a los programas específicos.

Sobre la eficacia de los Planes de Convivencia en los Centros Escolares, algunos estudios evidencian un amplio desconocimiento de las medidas adoptadas, especialmente por parte de las familias. Así, el realizado por Cerezo, et al (2010a), con una muestra representativa de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, tanto de Primaria, Secundaria y Bachillerato, sus familias y profesorado, concluye que, entre los diferentes colectivos existe un amplio desconocimiento de las medidas, especialmente por parte de las familias que, además, confiesan no estar conforme con algunas de las medidas, lo que refleja una escasa participación e implicación familiar. En cuanto al profesorado, hay una amplia queja sobre la falta de colaboración por parte de las familias, y a su vez, los padres confiesan que los profesores no les informan convenientemente (Cerezo y Bernal, 2010). En cuanto al alumnado, de nuevo se encuentran bajos niveles de conocimiento y participación (Cerezo et al, 2010b). Si entendemos que la mejora de la convivencia en los centros escolares solo es posible cuando se implica el conjunto de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia, estos resultados ponen de relieve una gran dificultad para ello (Medina y Cacheiro, 2010).

Del mismo modo, la mayoría de los encuestados en cualquiera de los colectivos señaló la necesidad de una información mayor y más fiable como principal causa de estos problemas. Los padres destacan la falta de comunicación con sus hijos. En opinión de padres y profesores los medios de comunicación facilitan la adquisición de conductas violentas. Los modelos sociales ofrecidos por éstos son una gran preocupación para los adultos.

Sobre las medidas para la mejora de la convivencia escolar, se señala la ayuda entre iguales como principal medida y resaltan la importancia de la prevención, otras medidas son: la información de la responsabilidad penal del menor, y las medidas cautelares como la supresión del derecho a asistencia a clase, siempre que se acompañe de la realización de tareas educativas supervisadas por el profesor. Los padres apuntan la necesidad de respetar las normas de convivencia y la conveniencia de buscar apoyo más allá del ámbito académico (Cerezo, et al, 2010b).

En segundo lugar, en cuanto a los programas aplicados por equipos de profesionales, los análisis de los resultados apuntan algunas consecuencias positivas frente a otras carencias. Como aspectos positivos, la mayoría destacan el descenso en las acciones violentas, así como una mayor concienciación por parte del alumnado y del profesorado del problema, lo que les hace estar más atentos a estas situaciones, sin embargo los resultados son muy dispares y no siempre homogéneos. Estos resultados están en la línea de los señalados a nivel europeo por Chalamandaris y Piette (2015) que lo justifican por la gran variabilidad en la metodología empleada. Además, como apuntan Iudici y Faccio (2014), todavía encontramos serias dificultades para prevenir el bullying, debidas entre otros motivos a: 1. No considerar el punto de vista de los propios estudiantes para definir agresión, que en muchas ocasiones es diferente de la de los adultos; 2. Subestimar el papel de los adultos en cuanto a su capacidad para intervenir y modificar las relaciones hostiles entre los alumnos; 3. Conceptualizar el bullying como un fenómeno individual, centrándose en las características del agresor y de la víctima, en vez de en la situación interpersonal que lo sustenta. Pérez, et al. (2007) resumen las variables que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo la intervención y destacan la toma de conciencia de las situaciones, actuar sobre el conjunto del centro, las familias y el entorno social y evaluar la propia actuación.

Conclusiones.

Todavía estamos lejos de conseguir una reducción efectiva y estable de las conductas de agresión entre los escolares. Este estudio señala varios de los aspectos que podrían estar limitando la eficacia de los esfuerzos por mejorar la convivencia en los centros educativos. Entre ellos destacar, en cuanto a la aplicación de medidas generales del centro

para el control de la conducta agresiva, se aprecia la escasa información y coordinación entre los diferentes colectivos implicados: familias, profesorado y alumnado, lo que dificulta seriamente su eficacia.

Por otra parte, cuando se lleva a cabo un programa de intervención, el nivel de gravedad de las agresiones disminuye, aunque aumenta la percepción de inseguridad en el centro. Como elemento positivo, en la fase de post-test aumentan los índices de cohesión del grupo, lo que redunda en el clima social y afectivo del aula.

En cuanto a la utilidad de los programas específicos desarrollados, los resultados son controvertidos, ya que, de un lado aumenta la conciencia ante el problema y la sensibilización hacia el sufrimiento de las víctimas, pero no disminuye el índice de violencia observada, quizás por esta mayor concienciación. Así pues, quizás debido a los altos niveles de implicación en algunas ocasiones, o bien al aumento de consideración del problema, los post-test no muestran diferencias significativas en la incidencia del problema, cuestión que cuestiona la utilidad de los programas.

Referencias

Álvarez, D., Álvarez-Pérez, L., Núñez J. C., Rodríguez, C., González, J. A., González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(2),* 189-204.

Benítez, J. L., Tomás de Almeida, A., y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología, 23 (1),* 27-40

Carbonell, N., Sánchez, S., y Cerezo, F. (2014). Un programa virtual para la prevención del fenómeno bullying en alumnos víctimas. Programa CIE. IV Simposium Nacional Psicología Clínica y de la Salud con niños y Adolescentes Universidad Miguel Hernández- Elche. Noviembre 2014. Actas al congreso

Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en la aulas españolas. *Intenational Journal of Psychology and Psychological Therapy 9(3),* 383-394

Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M. , Bernal, R., (2010). *Convivencia escolar y familia. Percepción y Participación en la Región de Murcia.* CARM.

Cerezo, F. y Bernal, R. (2010). Percepción de los planes de convivencia escolar en los centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia. Diferencias entre padres, alumnos y educadores. En J. J. Gázquez y Pérez, M. C. *Investigación En Convivencia Escolar. Variables Relacionadas*. Granada. GEU Editorial (39-46).

Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2010). Programa CIP Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir. Madrid. Pirámide

Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología, 31(2)*, 173-181.

Chalamandaris, A-G y Piette, D. (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. *Aggression and violent behaviour, 24,* 131-174.

Comellas, M. J. (2007). El observatorio de la Violencia en las escuelas: Una mirada participativa para interpretar la dinámica relacional del alumnado. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste: *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada GEU (13-16).

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Ordenación Académica (2005/06). *Normativa sobre convivencia escolar*.

Cornelius, T. L.& Resseguie, N. (2006). Primary and Secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12 (2007)* 364-375.

Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11* (31), 883-894

Defensor del Pueblo (2000/2006). Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. MEC. Publicaciones.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362.* 348-379

Fernández-Cabezas, M. Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011) Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 34* (3), 337-347

Hughes, K., Mark A., Bellis, M.A. , Hardcastle, K. A. , Butchart, A. , Dahlberg, L. Mercy, J. A. Y, Mikton, C. (2014). Global development and diffusion of outcome evaluation research for interpersonal and self-directed violence prevention from 2007 to 2013: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior 19,* 655–662.

Iudici, A y Faccio, E. (2014). What program works with bullying in school setting? Personal, social, and clinical implications of traditional and innovative intervention programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,* 4425 – 4429

Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2015). Longitudinal Study of the Effects of the *Aprender a Convivir* Program on Children's Social Competence. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 263-283. DOI. 0.1387/RevPsicodidact.13313

Ley orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Medina, A. y Cacheiro, M. L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón, 62* (1), 93-107,

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford, UK. Blackwell. Traducción (1996): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar: Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (dir.). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide (183-199).

Pepler, D. J., King , G., y Byrd, W. (1991). A social-cognitively based social skills training program for aggressive children. En D. J. Pepler & K. H. Rubin: *The development and treatment of childhood aggression.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (361-379)

Pérez, M.C.; Cangas, A; Lucas, F. Miras. F.; Yuste, N. y Gazquez, J.J. (2007). La violencia escolar: repercusión y búsqueda de soluciones. En: J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste: *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada. GEU (33-40).

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 61–76. DOI 10.1007/s10802-013-9841-x

Salmivalli, C., et al. (2014) *Programa KIVA*. Universidad de Turku y Gobierno de Finlandia.

Sánchez, A. M., Trianes, M. V. , y Rivas, T. (2009). Resultados de una intervención con el programa de educación de la competencia social en alumnado de educación primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada, 62,* (4), 303-323

Sastre, A. (coord.) (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. Save the Children España.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives.* London: Routledge

El departamento de orientación en la universidad. el caso de la universitat Jaume I

Gil. J.M

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación. Universitat JaumeI, Castellón. España

Resumen

La importancia del Servicio de Orientación Universitario en nuestro país viene actualmente avalado por su implicación para dar respuesta a lo planteado en el estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre), ya que en el capítulo XV "Atención al universitario", en su artículo 65 "Servicio de atención al estudiante", se hace mención explícita a dicho Servicio. A nivel Europeo, se considera que los Servicios de Orientación son muy importantes como apoyo a los estudiantes, especialmente para el buen desarrollo del EEES, con el fin de prestar apoyo en los aspectos académicos, toma de decisiones, itinerarios y salidas profesionales. Los presupuestos teóricos que deberían sustentar la actuación de todo Departamento de Orientación Universitario podrían concretarse –entre otros- en: a) Basarse en la línea de Life Span descrita por Super; b) Establecer una coordinación con los asesores de otros niveles educativos; c) Dinamizar la transición de Secundaria a la Universidad y de ésta al mundo laboral. Prestando atención a la diversidad; d) Estar regido por especialistas. En cuanto al Departamento de Orientación de la Universitat JAUME I (USE-UJI), se organiza en las siguientes áreas: Información, Profesorado, Orientación, Atención a la Diversidad. En cuanto a la evaluación hemos seguido el modelo de Viera y el de la Agencia americana Nortwest. El resultado ha sido muy positivo. En definitiva, y teniendo en cuenta diversos informes de la Unión Europea, destacamos que el Servicio de Orientación en la universidad contemple una serie de directrices, tales como: 1) Exigir a los profesionales que tengan las competencias necesarias para desempeñar las tareas de orientación; 2) Considerar qué normas se podrían utilizar para acreditar a los servicios de orientación; 3) Mejorar la calidad de los servicios al exigir niveles más altos en la formación inicial y permanente del personal de los servicios de orientación.

Palabras Clave: Departamento de Orientación Universidad; Universitat Jaume I –USE; Evaluación Calidad Departamento de Orientación Universidad.

En la Educación Superior, la orientación a los estudiantes debe ser entendida como aquellas funciones planificadas en un sistema institucional de orientación y apoyo al estudiante. En el análisis de diversas propuestas organizativas de este sistema destaca la coincidencia de ciertos elementos organizativos básicos: el análisis previo de las necesidades de la institución, el carácter evolutivo de las funciones de orientación (antes, durante y después de los estudios) y la atención a diversos ámbitos (académico, profesional y personal-asistencial). Además, la mayoría de las propuestas coinciden en señalar el carácter eminentemente preventivo al que atiende la orientación y, por tanto, la importancia de que estas funciones formen parte del propio currículum académico.

El sistema de orientación y apoyo al estudiante constituye una pieza institucional clave, en cuya planificación y organización son fundamentales cuatro recomendaciones: 1) la visión institucional centrada en el estudiante debe reflejarse en los planes estratégicos de las instituciones, 2) coordinación de las funciones destinadas a informar, orientar y atender a las necesidades de los estudiantes en un único sistema de orientación y apoyo al estudiante, 3) el sistema

de orientación y apoyo de las instituciones de educación superior debe responder a las características y necesidades de los estudiantes y 4) la evaluación institucional debe incluir al sistema de orientación y apoyo al estudiante.

Así mismo, es importante la cooperación y coordinación con las instituciones de Secundaria para que desde un plano preventivo, se facilite la adaptación a la vida universitaria y se desarrollen en los estudiantes las competencias necesarias que van a necesitar en esta etapa educativa. Así, el desarrollo de la tutoría y el papel del tutor universitario son considerados elementos clave en el desarrollo integral del sujeto. Ahora bien, para llevar a cabo una buena orientación es necesario la cualificación profesional del orientador.

En realidad, el paso por la universidad puede ser considerado como una de las transiciones con mayores consecuencias para el desarrollo profesional, social, personal y emocional de los alumnos. Éstos necesitan que la universidad les preste su ayuda para poder afrontar esta transición y les capacite para futuras transiciones a las que deberán hacer frente a lo largo de su vida (Rodríguez-Moreno, 2002). Tanto la variedad del alumnado como los cambios de los sistemas de educación superior, implican la necesidad de orientación e información actualizada en un formato adaptado a las necesidades concretas de los diferentes colectivos de estudiantes.

La importancia del Servicio de Orientación Universitario en nuestro país viene actualmente avalado por su implicación para dar respuesta a lo planteado en el estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre), ya que en el capítulo XV "Atención al universitario", en su artículo 65 "Servicio de atención al estudiante", se hace mención explícita a dicho Servicio.

A nivel Europeo, se considera que los Servicios de Orientación son muy importantes para los estudiantes, con el fin de prestar apoyo en los aspectos académicos, toma de decisiones, itinerarios y salidas profesionales.

Estos servicios son clave en una sociedad democrática y ofrecen un feedback en cuanto a la calidad y desarrollo de dicha sociedad. Son muy importantes en la educación Terciaria, y especialmente en la internacionalización del estudiantado, es decir, en todo lo referente a la movilidad de los mismos. Así en Europa, en esta etapa educativa, según el informe Trend V, cubren en las universidades europeas los siguientes aspectos: Información de estudios (74%), Orientación Académica (85), Aprendizaje de Idiomas (85) y Orientación Vocacional (66).

I.-Los servicios de orientación en las Universidades Españolas

La situación actual de la orientación en la universidad española es muy diferente a la establecida en los niveles de enseñanza no universitaria. Así, la orientación universitaria, entendida como aquella orientación que se proporciona en este nivel educativo, tanto en el ámbito académico, como en el personal o el profesional, no tiene en nuestro país ningún documento legal que siente las bases sobre lo que ésta debe ser.

No es lógico que el alumno que ha recibido en secundaria una orientación más o menos organizada, acceda a la universidad sin contar con sistemas establecidos de orientación en un momento crucial en su vida, en el que la toma de decisiones poco apropiadas pueden ser causa de un futuro desánimo para seguir en la universidad.

Asimismo, el modelo de actuación no puede quedarse en la relación puntual entre el personal de los servicios de orientación con las personas que se acercan a requerir ayuda. La relación entre lo que ocurre en las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ideario de cada universidad, y su retroalimentación con una sociedad a la que sirve y de la que se beneficia, debe de estar presente en el modelo de actuación que se proponga.

Si hacemos un breve recorrido por la historia de la creación de los Departamentos de Orientación en la Universidad nos encontramos en primer lugar que es, en el curso 1975/76 cuando surgen en España, no como consecuencia de

la Ley General de Educación, sino como iniciativa de las Fundaciones Universidad-Empresa, los tres primeros servicios de orientación denominados Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) centrados en atender las necesidades del alumno en el ámbito profesional. Los COIEs se convirtieron prácticamente en oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM) para el tratamiento del primer empleo del universitario. A partir de 1980, estos centros se implantaron en gran parte de universidades españolas existentes en la fecha.

A pesar de la necesaria continuidad de la orientación en niveles educativos sucesivos, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, no contempla la orientación en el sistema universitario

Es en el informe Universidad 2000, más conocido como Informe Bricall (Bricall, 2000), donde se recoge en el apartado dedicado a los sistemas de apoyo a la enseñanza que además de la información, para tomar decisiones adecuadas, ésta ha de ir acompañada de un adecuado asesoramiento. En este informe se considera que los servicios de orientación y de asesoramiento de los estudiantes se convierten en el punto de enlace básico entre los estudiantes y la sociedad. Se insiste en que una parte del profesorado (o una parte del tiempo que el mismo destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones, de modo que las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones.

A la hora de implementar un Departamento de Orientación en la universidad debemos contemplar, por una parte, los supuestos teóricos en que se sustenta; y por otra, las fases que implica todo proceso de implementación. Así, respecto al aspecto teórico consideramos que deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos (Gil, 2002):

a) Se sustenta en la línea de Life Span descrita por Super.

b) Tiene una concepción de la orientación como asesoramiento y dinamización

c) Presta asesoramiento psicopedagógico sobre cualquier aspecto que influya en el proceso universitario en el sentido más amplio. Es decir, desde el acceso a la universidad hasta la incorporación al mundo laboral.

d) Realiza un trabajo en equipo con otras redes o servicios ya existentes de orientación

e) Establece una coordinación con los asesores de otros niveles educativos. Especialmente con los de Secundaria.Introduce las actividades de asesoramiento en los procesos globales diseñados en Secundaria.

f) Dinamiza la transición de Secundaria a la Universidad y de ésta al mundo laboral. Presta atención a la diversidad.

g) Está regido por especialistas.

En cuanto a las fases del proceso y teniendo en cuenta en relación la implantación de la orientación en las universidades españolas podemos hablar de: diferentes niveles, distintos modelos organizativos y funcionales e incluso de filosofías de base diferenciales. Así, podríamos diferenciar cuatro fases en dicho proceso:

Primera Fase: Sensibilización institucional

En esta se llevan a cabo estudios de necesidades como fase previa a la propuesta de un modelo de servicio ajustado a la idiosincrasia de la institución

Segunda Fase: Fase de iniciación

Es importante partir del análisis de necesidades y crear a partir del mismo puntos de información académico-profesional para los estudiantes.

Tercera Fase: Consolidación

Siguiendo el continuum de las fases anteriores, se procede a la creación total del servicio, atendiendo a los objetivos que se deriven de la primera fases y de la evaluación de la segunda fase; dando así respuesta al antes, durante y después de las necesidades académico-profesionales y personales de los estudiantes

Cuarta fase. Seguimiento y evaluación

Fase muy importante que permite tomar decisiones al momento sin necesidad de esperar al resultado final. Aquí, se tendrán en cuenta los aspectos personales de los integrantes del servicio, los recursos materiales, la gestión del tiempo, atención a la comunidad universitaria, al proceso de gestión etc.

De este modo, los servicios de orientación deberían actuar a través de programas debiendo regirse esta intervención orientadora por tres principios (Gil, 2002):

- *Prevención* – Con el fin de anticiparse a la aparición de situaciones que puedan obstaculizar el óptimo desarrollo personal, académico y profesional de los universitarios, el departamento de orientación debe centrar su actividad en las etapas previas a cada una de las fases de transición, tanto dentro como fuera de la vida universitaria, traspasando así la actuación más allá del propio ámbito universitario.

- *Desarrollo* – Pretende dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para afrontar las demandas de las diferentes etapas de su vida, priorizando la formación y orientación por encima de la mera información.

- *Intervención social* – Plantearse como objetivo la eliminación de obstáculos y potenciación de aquellas condiciones y oportunidades que favorezcan el desarrollo integral del universitario.

Al carecer de modelos teóricos y de una praxis orientadora consolidada, los servicios de orientación de las diferentes universidades no responden a un patrón. Estos servicios presentan una amplia variabilidad en sus ofertas de unas universidades a otras en cuanto a objetivos, actividades, destinatarios y cualificación del personal que trabaja en ellos.

Pero, *¿Qué hacen realmente los Servicios de Orientación de las Universidades españolas?*

Estudios como el de Vidal, Diez y Vieira (2001) ponen de manifiesto que:

- Se centran fundamentalmente en la Información (96%)

- Respecto a los recursos personales y materiales, es característica la escasez de recursos materiales y personales, y la formación heterogénea de los profesionales que trabajan en los servicios de orientación universitaria.

- Solo el 69% de las universidades posee el Servicio.

- Es el Servicio menos conocido de la Universidad. Sólo el 9.55% de los universitarios encuestados conoce la existencia de servicios de orientación.

- Pese al desconocimiento de tal servicio y utilización del mismo, se encuentra entre los servicios más valorados entre los universitarios, con una puntuación de 7 sobre 10.

II.- Departamento de orientación de la Universitat Jaume I

Como ejemplo de lo que entendemos que debería ser un Departamento de Orientación Universitario exponemos brevemente la composición que tiene dicho departamento en nuestra universidad, ya que su organización responde a los estándares europeos que la Comisión Europea hace mención para que los países de la Unión Europea los implanten en esta etapa educativa.

Queremos destacar aquí el papel y las funciones que realiza la *Unitat de Suport Educatiu* (USE), Departamento de Orientación de la Universitat Jaume I. La USE depende del Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo e Innovación

Educativa, y tiene como objetivo ofrecer una respuesta personalizada y eficiente ante las necesidades tanto del estudiantado, profesorado como de la comunidad educativa en general. El ámbito de actuación de la USE, se centra en cuatro áreas: Información, Orientación, Atención a la Diversidad, Profesorado.

Su objetivo general es contribuir a la mejora de la docencia y de los estudios, concretándose en:

- Contribuir a promover un modelo educativo universitario propio, con el cual podamos identificarnos los miembros de esta Universidad.
- Colaborar en la mejora de la calidad de los servicios educativos que se dan en nuestra universidad
- Orientar y asesorar técnicamente a los miembros de la comunidad universitaria involucrados en el proceso docente, facilitándoles aquellos conocimientos, herramientas y metodología educativa que redunde en la mejora de la docencia.
- Favorecer la satisfacción y la calificación educadora de las personas encargadas de gestionarlos y desarrollarlos.
- Integrar y dar apoyo a los diferentes proyectos que respondan a las finalidades anteriores.
- Recabar de los órganos competentes la asignación presupuestaria de personal e infraestructura para que el Servicio se desarrolle satisfactoriamente.

La diversidad y la interdependencia de las funciones de la USE exigen una actuación integradora y coordinada de diversas áreas técnicas:

1.- Área Técnica de Información:

Uno de los ámbitos de trabajo es la información académica al estudiante, que se ofrece desde el InfoCampus y se gestiona en la Unidad de Búsqueda y Distribución de la Información.

Ofrece información al estudiante sobre becas y ayudas, cursos, cursos de verano, jornadas, seminarios, conferencias, extranjero (becas, cursos, jornadas...), revistas, alojamiento, otras universidades.

2.- Área Técnica de Orientación:

Esta área tiene dos apartados, uno referido a la Orientación ANTES de la entrada en la Universidad Y la orientación durante la etapa universitaria.

En cuanto a los aspectos a destacar en la etapa de ANTES tenemos: Jornadas de Puertas Abiertas, tanto para estudiantes como para padres. Programa de Coordinación con la Enseñanza Secundaria (140 orientadores de IES y 115 Institutos) Práctica a la UJI. (participan1800 alumnos de Secundaria) Acceso a la Universidad para mayores de 25, 40, 45 años. Grupo de Innovación Educativa de Orientadores de enseñanza Secundaria. (26 Orientadores)

Especial mención merecen, por una parte, la web de Transición de Secundaria- UJI, en la que a través de los perfiles de Alumno, Profesor, Padres, Orientadores se ofrece toda la información que se necesita para que los estudiantes preuniversitarios puedan tomar sus decisiones de manera realista y adecuada a sus necesidades. Y por otra, Las monografías correspondientes a cada uno de los 31 grados que oferta la UJI, donde se encuentra una información completa de lo que implica estudiar ese grado (Qué es, Plan de estudios, Organización de los estudios, Vías de acceso, Procedimientos de admisión, Metodología docente, Prácticas externas, Movilidad, Programas de intercambio, Salidas profesionales, Cómo continuar la formación, Guía para tomar la decisión adecuada en la elección de uno u otro grado)

Uno de los aspectos que nos demuestra que este trabajo conjunto con los orientadores de los Centros de Educación Secundaria ayuda a dar una buena respuesta a los estudiantes, lo hemos visto reflejado en una encuesta que se les

realiza a los alumnos durante el proceso de matrícula. Aquí se les pregunta *¿Cómo conseguiste la información sobre la carrera a la que te vas a matricular?*, de entre las diferentes opciones (un amigo, un familiar, ferias educativas, jornadas, etc.), en los últimos años, la más señalada es "A través del orientador del Instituto".

Respecto a la Orientación DURANTE la etapa universitaria, hay que mencionar, entre otras, Jornadas de Acogida, Programa Estudia e Investiga (formado por estudiantes de primero de carrera que obtuvieron un alto rendimiento académico en Secundaria, estos estudiantes se integran en equipos de investigación consolidados de la UJI, así tenemos 64 equipos de investigación y 101 estudiantes). Plan de Acción tutorial- PATU., en el que participan los 31 grado de la UJI, con la participación de 43 Profesores tutores, 184 alumnos tutores y 1362 alumnos tutorizados de Primero. Programa de Rendimiento Académico. Asesoramiento Personalizado, Asesoramiento al terminar los estudios de Grado.

3.- Área técnica de Atención a la Diversidad.

El programa de Atención a la Diversidad pretende dar apoyo académico a los miembros de la comunidad universitaria que presentan algún tipo de necesidad educativa específica (NEE) y a su profesorado.

Las acciones se centran en: Universidad Accesible, Programa INCLOU, Programa de Radio, Cursos de Formación y sensibilización

Actualmente, se atiende de manera personalizada a 280 estudiantes y 4 profesores. Las principales necesidades educativas hacen referencia a aspectos: auditivos, visuales, enfermedades crónicas, TDH, Asperger, Dislexia

4.- Área Técnica Profesorado

Está área tiene dos vertientes, la relativa a la Formación del Profesorado y la correspondiente la Innovación Educativa.

Respecto a la primera, la formación se lleva a cabo en la oferta de cursos (30) haciendo referencia tanto a la formación permanente del profesorado como a la formación del profesorado novel. Así mismo, se contempla una formación específica para Cargos Académicos.

En cuanto a la segunda, las acciones se centran en: Proyectos de innovación Educativa (PIE)- 106 proyectos en los que participan 694 profesores - , Grupos de Innovación Educativa-GIE (85)- , Seminarios Permanentes de Innovación Educativa – SPIE (21) -.

En definitiva, la USE aglutina unos servicios dirigidos por políticas globales de actuación, planteándose una estructura central y unificada.

III.- Evaluacion de la calidad de los servicios de orientación en las Universidades.

Una idea plenamente consolidada (Álvarez-Rojo y Lázaro, 2002; Vidal y cols., 2002) es que la Orientación es un indicador decisivo de la calidad universitaria. Sin embargo, hasta ahora en España no se la consideraba como un sistema planificado que debiera ser evaluado sistemáticamente. Estados Unidos es el país que mayor atención presta al sistema de apoyo y orientación, a pesar de que algunas de sus agencias que evalúan la calidad académica no incluyan aspectos relacionados con la atención a la diversidad, el sistema de quejas, la orientación psicológica y las actividades culturales (Vieira, 2008). En España, la evaluación de la calidad universitaria corre a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y/o sus agencias autonómicas. Como consecuencia, el desarrollo de la orientación, en sentido amplio, depende, en buena medida, de la sensibilidad o el conocimiento que de ella tengan los órganos rectores de cada universidad (Sánchez y cols., 2008).

Aunque se reconoce que desde muchas universidades españolas se está considerando la orientación como un elemento de calidad, ésta debe ser objeto de una mayor atención y de dotación de medios (Sánchez y cols., 2008). Y sobre todo, se hace necesario un marco regulador que organice la orientación y la desarrolle en todos sus frentes, académico, profesional y personal y el seguimiento de la misma desde las Agencias de Evaluación de la Calidad.

De este modo, la idea de que la orientación universitaria debe ser entendida como un sistema de apoyo y orientación al estudiante, planificado, organizado e institucionalmente atendiendo, tanto a las tendencias del sistema de educación superior, como a las peculiaridades de cada institución. Este sistema organizado por la universidad debe ser evaluado con el fin de mejorar el servicio que ofrece a los estudiantes y rendir cuentas a la sociedad sobre su desempeño.

Ahora bien, en aquellos países donde la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias ha alcanzado gran prestigio, se aprecia como la evaluación de la calidad de los Servicios de Orientación de dichas instituciones tienen gran peso dentro de la evaluación global de la Universidad.

En éste ámbito, queremos destacar el trabajo de Vieira (2008) donde lleva a cabo un estudio comparativo de los criterios de calidad que contemplan instituciones universitarias de países como Reino Unido, EEUU y España. Los dos primeros los escoge ya que son todo un referente en el campo de la evaluación. A partir de este estudio, Vieira realiza una propuesta muy interesante de un modelo de Evaluación de la Calidad de los Servicios de Orientación aplicable a las universidades españolas.

Este modelo propone trece criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario. Estos criterios se aglutinan en un modelo explicativo y se concretan con una definición amplia de su significado, su alcance (inicio y término) y una propuesta de evidencias que permitan confirmar su cumplimiento. Los trece criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario hacen referencia exclusivamente al conjunto de aspectos que debe tener en cuenta una institución al organizar el apoyo y la orientación que reciben sus estudiantes

Los criterios se organizan en una secuencia temporal en función del momento en el que se encuentre el estudiante: inicio de los estudios universitarios, permanencia en ellos y, por último, inserción en el mercado laboral.

1.- *Organización Institucional*. La institución organiza de forma coordinada las actuaciones relacionadas con el apoyo y la orientación al estudiante.

2.- *Ingreso.* La institución orienta al estudiante sobre el perfil de ingreso, los criterios de admisión y los procesos administrativos correspondientes

3.- *Acogida*. La institución ofrece actuaciones de atención y acogida a los estudiantes de nuevo ingreso.

4.- *Itinerario*. La institución orienta a los estudiantes sobre la organización de su itinerario curricular y su progreso académico.

5.- *Apoyo Aprendizaje*. La institución realiza actuaciones de orientación académica y apoyo al aprendizaje

6.- *Programas*. La institución ofrece información sobre los programas de las asignaturas.

7.- *Prácticas Profesionales*. La institución orienta al estudiante sobre la realización de prácticas profesionales en empresas o instituciones.

8.- *Apoyo Diversidad*. La institución desarrolla actuaciones para atender a las necesidades específicas de los estudiantes.

9.- *Apoyo asistencial*. La institución ofrece apoyo asistencial a los estudiantes (becas, alojamiento, salud..)

10.- *Movilidad*. La institución orienta a los estudiantes sobre programas de movilidad.

11.- *Actividades extracurriculares*. La institución orienta al estudiante sobre las actividades extracurriculares que ofrece.

12.- *Transición*. La institución desarrolla actuaciones para orientar al estudiante en su transición laboral.

13.- *Garantía de Calidad*. La institución informa al estudiante sobre la posibilidad de participar en los sistemas de garantía de calidad.

Teniendo en cuenta dicho modelo, hemos llevado a cabo la Evaluación de la Unitat *de Suport Educatiu (USE)* de la Universitat Jaume I tomando como base el Plan Estratégico de la USE. Este consta de 14 objetivos, ajustándose cada uno de ellos al campo de aplicación, indicadores, metas, objetivos y temporalización.

Los objetivos son medidos según las metas propuestas y los valores conseguidos. Sin embargo hay una variable que es constante en todos, la satisfacción de los usuarios. Esta se mide a través de escalas Lickert de 1 a 5, los resultados en todos los objetivos se sitúa en el intervalo 4-5.

En definitiva, podemos afirmar que la evaluación de la USE de acuerdo al modelo de Vieira es positiva, si bien creemos que nuestra amplitud de objetivos, como por ejemplo el trabajo con los orientadores de Secundaria, debería contemplarse en el modelo de manera más explícita. Así mismo, podemos apreciar que si utilizamos la guía de la Agencia americana Nortwest (la más exigente en la evaluación de los Servicios de Orientación universitarios), la USE sigue obteniendo buenos resultados en su evaluación.

IV- En definitiva

Los últimos estudios internacionales realizados por la OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), la Comisión Europea y el Banco Mundial. Respecto a la relevancia actual de la Orientación ponen de manifiesto que: *"la Orientación se refiere a los servicios y actividades de ayuda a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, en aspectos referentes a su educación, su formación, opciones de empleo y gestión de su carrera. Estos servicios se pueden encontrar en las escuelas, universidades y colegios, en centros de formación, en los servicios públicos de empleo, en el lugar de trabajo, en el sector voluntario o de la comunidad y en el sector privado. Las actividades se pueden llevar a cabo de forma individual o en grupo, y pueden ser presenciales o a distancia (incluidas las líneas de ayuda y servicios basados en la Web). Estos incluyen la provisión de información (en papel, basadas en las TIC u otras formas), la evaluación y herramientas de autoevaluación, entrevistas de asesoramiento, programas de educación para la carrera (para ayudar a las personas a desarrollar su autoconocimiento, conciencia de oportunidades y capacidades de gestión de la carrera), los programas de pruebas (de las opciones antes de elegir), los programas de búsqueda de trabajo, y servicios de transición.*

De ahí que, no podemos quedarnos en el ámbito únicamente descriptivo, sino que el reto que la Sociedad del Siglo XXI nos presenta es ofrecer un Servicio de calidad. Al respecto, y teniendo en cuenta diversos informes de la Unión Europea, destacamos que el Servicio de Orientación en la universidad contemple una serie de directrices, tales como:

- Exigir a los profesionales que tengan las competencias necesarias para desempeñar las tareas de orientación.

- Definir claramente las normas que han de cumplir estos servicios, alguna forma de controlar si un servicio cumple con estas normas, y, cuando esto no ocurra, un procedimiento a seguir para lograr el cumplimiento de las normas vigentes.

- Asegurarse de que los materiales de orientación utilizados reúnen los criterios de calidad establecidos por técnicos especializados.

- Considerar qué normas se podrían utilizar para acreditar a los servicios de orientación.

- Mejorar la calidad de los servicios al exigir niveles más altos en la formación inicial y permanente del personal de los servicios de orientación.

Ahora bien, la literatura científica sobre orientación está llena de estudios con teorías para realizar buenas prácticas, pero es necesaria la existencia de investigaciones que las pongan en práctica, demostrando su eficacia y efectividad.

V.- Referencias

Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Álvarez, M. y Fita. E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5-26.

Blimling, G.S. (2000). Accountability for Student Affairs: Trends for the 21st Century. En C. Johnson, & H. Cheatham (Eds.), *Higher Education trends for the next century: a research agenda for student success*. American College Personnel Association. Recuperado el 15 de enero de 2008 de www.acpa.ncheedu/se-iorscholars/trends/trends.htm

BOE (2010). *Real Decreto* 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (nº 318).

Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 10 de noviembre de 2005.

Flores, R. (2010). Psicología y Orientación Vocacional. Estudio Cientimétrico. Un reto en la Formación del Orientador Europeo del siglo XXI. *Tesis Doctoral* (no publicada). Universitat Jaume I.

Flores, R., Gil, J.M., Caballer, A. y Martínez, M.A. (2011). *Propuesta de diseño de un portal Web Europeo de Orientación Vocacional: UJI-Orienta*. Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural.

Gil, J.M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.

Gil, J.M. y Flores, R. (2009). La Universidad del S. XXI: el reto de la armonización europea. En J.M. Gil, L. Lapeña, y R. Flores (Eds), *Experiencies d'aprenentatge. Formació de persones adultes i Universitat* (pp. 23-40). Castellón, España: Publicacions de la Universitat Jaume I

Gil, J.M. y Flores, R. (2011). Los nuevos roles del Orientador en el siglo XXI. En M.L. Sanchiz, M. Martí, y I. Cremades (Eds) *Orientación e intervención educativa. Retos para los Orientadores del Siglo XXI* (pp. 47-69). Valencia: Tirant lo Blanch.

Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios. Proyecto EA2007-0235*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Mora, R. (2008). Conducta y Asesoramiento Vocacional/Preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales. *Tesis Doctoral*. Universidad de Valencia.

Rodríguez-Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona

Sánchez, M. F.; Guillamón, J. R.; Ferrer, P.; Villalba, E.; Martín, A. M. y Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

Sanz, N. (2001). *Orientación universitaria: asesoramiento académico personal. Premios nacionales de investigación educativa 2000* (pp. 103-127). Madrid: Secretaria General Técnica.

Saúl, L.A.; López, M.A. y Bermejo, B.G. (2009). La Orientación educativa en las Universidades españolas: de la Orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, *6*(1), 7-15.

Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, Mª. J. (2001). La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. *Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León*. Recuperado de http://www3.unileon.es/dp/amide/inves/publi/Servori.pdf

Vidal, J.; Díez, G. M. y Vieira, Mª. J. (2002). La oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, *6*(1), 17-40.

Vieira, Mª. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, 399-423.

Orientación Educativa. Modelo Vs Práctica Profesional:

¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Pascual, F,

Generalitat Valenciana, SPE V 13, Burjassot, España

Resumen

Desde la perspectiva experiencial fraguada en el marco del desempeño de la dirección de un Servicio Psicopedagógico Escolar de la provincia de Valencia, con influencia en 24 municipios, intervención directa en 59 centros y coordinación de sus diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria, Gabinetes Psicopedagógicos Municipales, y Gabinetes Psicopedagógicos Autorizados de centros concertados, se denuncia la inaceptable "indefinición" en la que se encuentra el rol profesional de la Orientación Educativa, de dispersión en cuanto a formación y atribuciones de quienes, con mucho esfuerzo, se empeñan en asumir tal cometido. Un rol profesional sin un referente sólido en el que "poderse mirar y apoyar", que recoja, al menos, el modelo de orientación educativa vigente que, curiosamente, parece "por nadie" conocido, que debiera ser supervisado, mantenido y difundido de manera coordinada y seria por la Institución Académica (Universidad) y la Administración Pública Educativa, con implicaciones no sólo en la práctica profesional, sino también en la formación académica inicial y en los procesos selectivos que se puedan diseñar, planificar e implementar. Un rol profesional sometido a una instrumentalización flagrante por parte del sistema y de la administración de la que depende orgánicamente, hiperburocratizado, en una deriva hacia lo clínico sin justificación. Un rol profesional que padece, además, la inexistencia de un marco legal compartido de coordinación entre administraciones con competencias en materia de Bienestar Social, Sanidad y Educación que, pese a ser tildada de fundamental, sorprendentemente, no tiene presencia significativa regulada. Una situación, en suma, de la que se derivan consecuencias perniciosas para la propia integridad personal de las y los profesionales que asumen competencias en orientación educativa, envueltos por momentos en diferentes grados de distrés, de descomposición y agotamiento emocional (*burnout*); así como para el servicio que se presta a la comunidad educativa en cuanto a calidad, trascendencia e, incluso, naturaleza ética.

Palabras clave: Orientación; modelo; práctica; indefinición.

Introducción

Desde la perspectiva experiencial que aporta el desempeño de la jefatura de Departamento de Orientación en diversos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), y de la dirección de un Servicio Psicopedagógico Escolar de Sector (SPES) de la provincia de Valencia, se aborda esta exposición en la que partiendo de una breve descripción del modelo de intervención en Orientación Educativa contemplado normativamente en la Comunidad Valenciana, se detallan particularidades que apuntan a un estado de sorprendente extravío del mismo, de "olvido" desde la praxis, de inaceptable indefinición de la proyección profesional de las y los agentes que lo soportan, sobre una reflexión desde la experiencia referida de "*lo que está ocurriendo*" en este contexto profesional, en la que se advierte de la deriva que viene experimentando, sin control ni justificación, hacia actuaciones predominantes de corte clínico, la instrumentalización e hiper-burocratización de la que es objeto, las implicaciones de la prácticamente inexistente regulación normativa de coordinación

entre administraciones con competencias en materia de Bienestar Social, Salud y Educación, la inacción y ausencia que se constata al respecto por parte de la Instituciones Académicas y de la Administración Pública Educativa, y las consecuencias que de todo ello emanan tanto para las y los profesionales que cada día intentan desplegar tal responsabilidad, como para el servicio que acaban prestando a la comunidad educativa en cuanto a calidad, trascendencia e, incluso, dimensión ética.

El modelo de práctica profesional vigente en orientación educativa

¿Disponemos de un modelo?

Hay voces que reclaman un cambio de modelo de intervención y práctica profesional en Orientación Educativa, abogando por alcanzar, paradójicamente, el que a día de hoy está vigente. Un modelo, por lo que parece, sorprendentemente desconocido "en la praxis" o, como mínimo, obviado, cuando debiera ser sostenido, supervisado, optimizado y difundido sin fisuras, de manera seria y coordinada, por la Institución Académica (Universidad) y la Administración Pública Educativa con el fin de afianzar, de esta manera, un referente sólido en el que "poderse mirar y apoyar" en la práctica profesional, en el impulso de la formación académica inicial, así como en los procesos selectivos que se puedan diseñar e implementar.

Definitivamente, el colectivo profesional de la Orientación Educativa dispone sobre el papel de un marco de intervención claro, definido todavía a día de hoy por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.SE). Ni la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (L.O.C.E), ni la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E), ni la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E), han efectuado cambio alguno al respecto.

De hecho, la regulación en la Comunidad Valenciana de los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, la determinación de funciones, organización,…, que contempla tanto a Gabinetes Psicopedagógicos Autorizados (de centros privados-concertados y Administración Local), SPES (Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector) e IES (Institutos de Enseñanza Secundaria), está sustanciada en disposiciones que datan de los años 1994, 1995 y 1997, las cuales seguidamente se detallan:

-Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional.

-Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector.

-Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Funciones y atribuciones de las y los orientadores

En este escenario normativo, el rol profesional de las y los orientadores se circunscribe al ***apoyo a…***, *colaboración con…*, *asesoramiento* a la comunidad educativa, en el marco del *desarrollo del currículum y de acceso al mismo*, en los siguientes ámbitos:

-Planificación y desarrollo del *Plan de Acción Tutorial*: "Aprender a ser", "a pensar", "a aprender", "a convivir". "Entrevistas, asesoramiento, orientación, formación a padres y madres". "Orientación y transición entre etapas". "Coordinación con otros profesionales y administraciones".

-*Optimización de los Procesos de E/A* desde una perspectiva inclusiva.

-*Coordinación de la evaluación psicopedagógica para la prevención e identificación temprana de necesidades específicas de apoyo educativo* en interacción con el contexto, *evaluación técnica, valoración funcional* de los datos concretados, *elaboración de Informes Psicopedagógicos, propuesta de respuestas* a tales necesidades y *seguimiento* de su evolución.

-*Coordinación de la evaluación psicopedagógica para la determinación de modalidad de escolarización. Evaluación técnica específica, información y asesoramiento a los responsables legales del alumnado, y elaboración del Informe Técnico de Escolarización.*

-*Asesoramiento, orientación, información, formación* a tutores y tutoras, equipos docentes, directivos, responsables legales del alumnado, en todo lo anterior.

Identidad profesional del orientador

Desde la perspectiva expuesta, el avance en la comprensión de la dimensión, trascendencia y proyección del rol profesional de la Orientación Educativa, pasa necesariamente por la consideración de dos *a prioris* clave en su delimitación: la concepción de "lo escolar" como sistema consustancial a la orientación educativa, y de la figura del tutor/a como elemento esencial de tal sistema, aglutinador de las acciones y voluntades de todos los agentes educativos que orbitan en torno al grupo del que es responsable, entre los que se encuentra, también, el Orientador u Orientadora .

Concepción de lo escolar

Así pues, el modelo de intervención vigente se cimenta sobre la concepción de "*lo escolar*" como sistema consustancial a la orientación educativa, a la *orientación para la vida*, en el que el *currículum trasciende* el único, o mero, *desarrollo académico*, los *procesos de enseñanza y aprendizaje* que se planifican e implementan no sólo *no se pueden desgajar del desarrollo psicoafectivo, emocional, actitudinal* del alumnado, de su *capacidad de convivir, de pensar* de manera causal, consecuencial, alternativa, en perspectiva, según medios-fines, de *auto-regular su comportamiento*, de *tomar decisiones*,…, *sino que sólo se pueden entender* construidos sobre tal desarrollo constituido en *eje vertebrador de la labor docente*, de todas y todos los docentes, no únicamente de aquellas y aquellos que de manera circunstancial puedan asumir el papel de tutor o tutora, en el que *las y los orientadores*, como *unos profesionales más*, colaboran, asesoran, apoyan,.., *no sustituyen a nadie*.

Fig.1 *Concepción de lo escolar. Sistema consustancial a la Orientación.*

La figura del tutor o tutora

La figura del *tutor o tutora* constituye el "*otro puntal*" que sostiene y mantiene este modelo, en tanto que *elemento integrador, aglutinador de voluntades y actuaciones* que se puedan plantear, individual y colectivamente, respecto del alumnado del que es responsable, por parte de las y los agentes educativos que puedan estar vinculados a su desarrollo. Un profesional que *coordina y potencia la acción de todas y todos*, docentes, padres y madres, dirección del centro, especialista en orientación educativa,…, al objeto de minimizar incongruencias y desajustes, y *optimizar la comunicación*, la participación, la *colaboración, la reflexión y el análisis, la eficiencia* de los esfuerzos en el afrontamiento y resolución inteligente de conflictos, así como en el *impulso del desarrollo competencial* de tales alumnos, de *activación y utilización de sus recursos para dar respuesta a demandas reales*, significativas, competencias para pensar, identificar y regular los propias creencias, emociones, y conductas, los propios procesos de aprendizaje, identificar las causas y consecuencias de los acontecimientos en los que se puedan ver envueltos, competencia para relacionarse y convivir, para afrontar y resolver conflictos, identificar opciones y alternativas y tomar decisiones de manera inteligente.

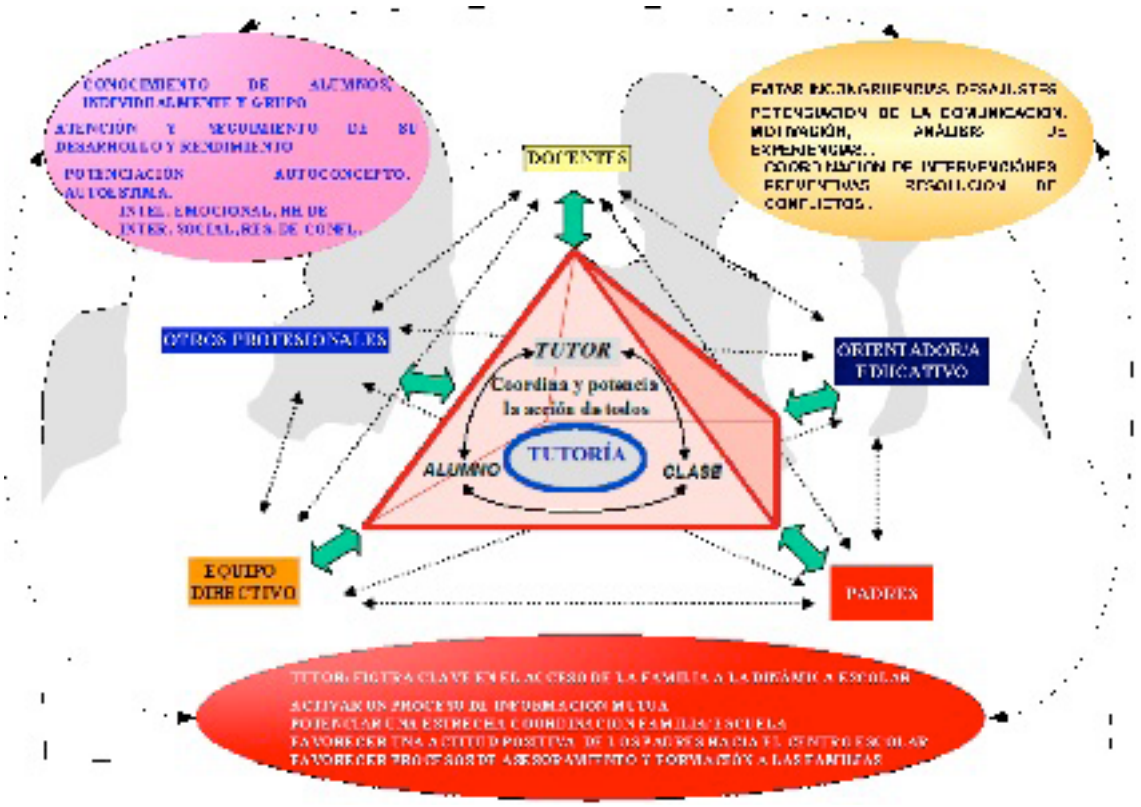


Fig.2
La figura del tutor, el "otro puntal" del modelo de intervención en Orientación.

El modelo de intervención. Identidad profesional del Orientador

En suma, las y los profesionales con atribución en Orientación Educativa constituyen un *apoyo al sistema educativo*, un recurso más al servicio del desarrollo de las programaciones de aula, del currículo y de acceso al mismo *de todo el alumnado*, cuya intervención queda definida sobre las siguientes líneas:

1. De carácter *psicopedagógico y constructivista*, eminentemente *colaborativa* frente a desempeños directivos de "experto" propios del modelo clínico, *basada en la reflexión, análisis y síntesis en equipo* de situaciones y necesidades, de *generación y atribución conjunto de significados y respuestas* a las mismas.

2. *Fundamentalmente preventiva* en sus tres niveles:

-*Primario*: Actuaciones que tienen por objeto evitar el desencadenamiento de conductas desadaptativas, respuestas deficitarias, necesidades específicas de apoyo educativo.

-*Secundario*: Actuaciones que, ante situaciones o grupos de riesgo, tienen por objeto disminuir la dimensión, duración y trascendencia de las necesidades específicas que puedan presentar.

-*Terciario:* Actuaciones que tienen por objeto mantener las progresiones, avances y logros alcanzados.

3. *Sobre tres áreas* de intervención:

-El *centro* a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE), Jefatura de Estudios, Dirección.

-El *alumnado*, con autorización de las familias, a través de las y los tutores, profesorado, equipos docentes, directa e indirectamente, individual o colectivamente, en estrecha colaboración con ellos

-Las *familias* a través de las y los tutores, individual o colectivamente.

4. Áreas en las que *no se sustituye a nadie, se interviene junto a…, a través de…, en coordinación y de común acuerdo* con las tutoras y tutores, docentes, equipos directivos, *cuando lo solicita el tutor o tutora* sobre la base de sus ***actuaciones previas***, *identificación de necesidades*, *medidas adoptadas*, y *autorización* de los *responsables legales* correspondientes.

Estructura que soporta el modelo de Práctica Profesional vigente en Orientación Educativa.

El modelo expuesto de práctica e intervención profesional se sustenta de manera general en la Comunidad Valenciana, sobre la siguiente estructura:

1. *Servicios externos a los centros educativos: Gabinetes Psicopedagógicos Municipales Autorizados, Homologados, y Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector (SPES).*

Gabinetes Psicopedagógicos Municipales Autorizados u Homologados.

Atienden tanto a centros privados-concertados como públicos de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, cuyos profesionales dependen a la vez de la Administración Local y, funcionalmente en cuanto a este desempeño, de la Administración Pública Educativa, teniendo que compaginar responsabilidades propias de los Ayuntamientos a los que pertenecen con las de Orientación, entre las que se pueden contemplar cargas de corte clínico, terapéutico u otras, a las que intentan dar respuesta "como mejor pueden" desde formaciones diversas -Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía,…-

Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector

En cuanto a los SPES, estos dependen funcionalmente de la Conselleria con competencias en materia de educación, y orgánicamente de la Dirección Territorial con las mismas competencias de la provincia correspondiente. Aunque su intervención sistemática se establece en centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y de Educación Especial, su ámbito de actuación comprende normativamente centros sostenidos con fondos públicos de Educación Especial, Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En concreto, teniendo en cuenta que los 17 SPES activos en la provincia de Valencia mantienen diferencias entre sí muy importantes, tomando posibilidad de a lo que se puede llegar y según datos de octubre de 2015, el SPES V13 de Burjassot, a través de catorce funcionarios públicos, viene dando respuesta a necesidades específicas de apoyo educativo en el ámbito de la especialidad Audición y Lenguaje, a *325 niños escolarizados en 28 centros privados-concertados* ubicados en 13 localidades diferentes, y a *54 escolarizados en 16 centros públicos*, 3 Colegios de Educación Infantil y Primaria, y 13 Institutos de Enseñanza Secundaria.

Por otra parte, es importante señalar que la estabilidad de sus plantillas, clave en el afrontamiento eficiente de los retos, cada vez de mayor dimensión y complejidad, que los centros de Educación Infantil y Primaria plantean diariamente, se torna muy incierta. Resulta sorprendente comprobar que, pese a ser de titularidad pública, no se pueda acceder a ellos de manera abierta mediante el preceptivo concurso general de traslados, siendo cubiertas las vacantes que cada año se generan por personal provisional, en consecuencia, con nula seguridad de continuidad. Tal incorporación bien ocurre en comisión de servicios, en situación de expectativa de destino, tras superar el proceso selectivo correspondiente, o en interinidad.

Además, de la misma manera que no es posible ni el acceso abierto ni la movilidad entre SPES, en la práctica resulta improbable, independientemente del aumento de necesidades, disminución de recursos del Sector (cese, por ejemplo, de Gabinetes Psicopedagógicos Municipales), la ampliación del número de componentes de los mismos. Actualmente, en los 17 SPES de la provincia de Valencia presentan servicio 125 orientadoras y orientadores de manera que, pase lo que pase, no puede haber 126. Así, se está dando la rocambolesca restricción que lleva a que para que

a un SPES se le pueda dotar con un profesional más, la Administración se lo tiene que "quitar" a otro SPES. En este sentido, tomando nuevamente como referente el SPES V13 de Burjassot, en los últimos años, siete orientadores asumen la responsabilidad de atender quince centros situados en cinco localidades diferentes, uno privado-concertado y catorce públicos de Educación Infantil y Primaria, muchos de ellos de difícil desempeño por diversas circunstancias (escolarización mayoritaria de alumnado en situación desfavorecida, de desventaja sociocultural; por contar con unidades específicas de comunicación y lenguaje -CyL-...). Esta coyuntura provoca que profesionales que deberían tener asignado un único centro, tengan que dar respuesta a dos e incluso tres, de lo que resulta que haya colegios de educación infantil y primaria a los que sólo se puede asistir un día a la semana, todo ello, sin que se reduzcan las peticiones de las comunidades educativas que los conforman, sus necesidades de apoyo, de colaboración, de asesoramiento, de orientación….

En este potencial "caldo de cultivo" de distrés, de descomposición personal y profesional, de agotamiento (*burnout*), su director debe asumir la intervención en un Colegio de Educación Infantil y Primaria que escolariza 381 niños y niñas, además de la atención puntual al centro privado-concertado referido; intentar apoyar, impulsar, orientar y cohesionar la labor de las y los 21 profesionales que lo constituyen; coordinar a los 20 Gabinetes Psicopedagógicos Municipales, 24 Gabinetes Psicopedagógicos autorizados en centros privados-concertados, y a los 19 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de su área de influencia o Sector, así como afrontar otras situaciones de naturaleza diversa asociadas al rol que desempeña, en el que tampoco se contemplan normativamente órganos de gobierno con los que constituir un "equipo directivo".

Ante un panorama de esta naturaleza, cabe llegar a pensar que desde la Administración competente se pueda mantener la posición de que la Orientación Educativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria es menos trascendente, necesaria, más simple, menos demandada, con menor requerimiento de recursos,…, que en otras etapas: *nada más lejos de la realidad*.

2. Servicios internos, pertenecientes a los centros educativos:

Gabinetes Psicopedagógicos Autorizados en centros privados-concertados.

Por otra parte, cabe señalar que las y los profesionales que, sobre una formación de dudoso control, intentan impulsar la orientación en centros privados-concertados se encuentran, por regla general, con la obligación de tener que asumir, además, atribuciones docentes de dimensión no pequeña, con la consiguiente restricción temporal, sobrecarga e interferencia, respecto del desempeño de la función nuclear que les define, o debería definir, que no es otra que la de la Orientación Educativa, redundando todo lo cual en un más que presumible déficit del mismo.

Departamentos de Orientación en Institutos de Enseñanza Secundaria

Finalmente, en este apartado resulta relevante destacar que las y los profesores y profesoras de enseñanza secundaria de la especialidad Orientación Educativa que forman parte de los Departamentos de Orientación de IES, trabajan con realidades, procesos, necesidades, demandas, contextos, normativa,…, en muchos casos, significativamente diferentes a la de los SPES, debiendo ser, por contra, coordinados por las y los directores y directoras de estos Servicios, originarios en un alto porcentaje, al menos en la provincia de Valencia, del magisterio no habiendo trabajado nunca en un Instituto de Enseñanza Secundaria, desconocedores, por tanto, de tales realidades, necesidades, procesos, procedimientos, problemáticas, normativa,… Ante esto, puede ser razonable preguntarse…¡¡¿cómo es posible coordinar algo que no se conoce?!! Pues bien, una contracción más del sistema con consecuencias, nuevamente, nada favorables para el mismo.

Deriva del Modelo de Práctica Profesional en Orientación Educativa.

Deriva hacia lo clínico

En un escenario normativo en el que rol profesional de las y los orientadores, tal y como se ha expuesto, se circunscribe de manera substantiva al apoyo a…, colaboración con…, asesoramiento a la comunidad educativa, en el marco del *desarrollo del currículum* **y** *de acceso al mismo* de *todo el alumnado*, se publica en el DOCV del 31 de mayo de 2006, la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Educación, por la que se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización, en la que se supedita la identificación de necesidades específicas de apoyo educativo al establecimiento de categorías diagnósticas en el marco del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV (DSM-IV). De esta manera, se deja en manos de un colectivo muy dispar de profesionales en cuanto a formación académica, vinculados, en general, a la Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología Evolutiva y de la Educación, pertenecientes a Gabinetes Psicopedagógicos Municipales y de centros privados-concertados autorizados, SPES e IES, nada más y nada menos, el uso de un Manual destinado a que clínicos e investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales.

Sobre este planteamiento se ha ido alimentando una deriva que ha puesto el acento, sin que en el seno universitario y ni en el de la administración pública competente se haya puesto coto al asunto, en lo "patológico", en el "déficit" que esencialmente padece un niño o una niña, en el uso del término "patología", frente a la "necesidad educativa" en relación con un contexto y ubicada en un *continuo en el que se encuentra todo el alumnado*; en un "sistema paralelo experto" al que se le encomienda la tarea de descubrir "qué le pasa al alumno" e indicar como solucionar, si no solucionar directamente, "eso" que le pasa; en una preeminencia de la "testología", del uso de tests para el diagnóstico y realización de informes. *Las niñas y niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo no están enfermos, presentan necesidades relativas que requieren respuestas educativas ajustadas a las mismas por parte del sistema.*

Inexistente regulación de coordinación interadministrativa.

Esta deriva se ha visto amplificada por la prácticamente inexistente regulación normativa de la indispensable coordinación entre las administraciones competentes en materia de Bienestar Social, Sanidad y Educación, a la hora de planificar e implementar respuestas a las necesidades que pueda presentar el alumnado escolarizado en nuestros centros, dejando a las y los orientadores a merced de lo que "cualquiera" pueda demandar, aunque no tenga atribución ni competencia para ello, sin más protección que los propios recursos para explicar y convencer respecto de la improcedencia de muchas de ellas. A día de hoy, las referencias normativas disponibles a este respecto se circunscriben a la relación entre Bienestar Social y Educación, que se concretan básicamente en el artículo 26.3 de *la Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y adolescencia*, y en la *Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y de la Conselleria de Bienestar Social por la que se establece la Hoja de Notificación sobre la posible situación de desprotección del menor, y se establece la coordinación interadministrativa para la protección de la infancia*.

De este vacío competencial y procedimental emergen realidades en las que, por ejemplo, consecuencia de la inexistencia de protocolos de actuación, ante una consulta formulada en pediatría por responsables legales de un niño o niña, pueden no iniciar su intervención si previamente no se les entrega un informe elaborado por el orientador u orientadora del centro. Por otra parte, el Orientador u Orientadora puede encontrase con la responsabilidad de tener que certificar que un niño o niña presenta discapacidad, de la misma manera, tener que afrontar la exigencia proveniente de la administración con competencias en ma-

teria de Bienestar Social (¡por una Administración de la que no depende!), de un "Informe de Salud" en los procesos de solicitud de reconocimiento dependencia, firmado y sellado, con el número de colegiado correspondiente, cuando ni las ni los profesionales de la Orientación Educativa tienen la obligación de estar colegiados, ni sus informes se ubican en el ámbito de la salud, ni es procedente que los soliciten responsables legales (a excepción de los procesos de determinación de modalidad de escolarización, y permanencia extraordinaria en la etapa de Educación Infantil), ni, por supuesto, terceras administraciones.

Instrumentalización de la labor orientadora.

Todo esto, unido a la posición que ocupa el "Informe Psicopedagógico", así como determinadas tipologías diagnósticas, en la legislación vigente en tanto que condición *sine qua non* para el mantenimiento, incremento, o dotación de recursos personales complementarios, reducción del número máximo de alumnado por clase (ratio), etc., ha redundado, sobre todo en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, en una instrumentalización flagrante de la figura del Orientador, en una desconsideración de sus funciones lamentablemente desdibujadas, sin embargo presentes en cuanto a demandas de intervención a las que difícilmente se pueden atender, "llegar", en tales circunstancias.

Con la presión que representa el empeño del sistema de ubicar sobre sus espaladas al propio sistema, de atribuirle la responsabilidad de los recursos que un centro pueda tener o no, de su supervisión e inspección, de que se reduzcan ratios o no,…, se ve abocado a la realización de "informe tras informe", por momentos, rayando la compulsión, pudiendo ser procedentes o no, con diagnósticos en ocasiones (siempre son demasiadas) condicionados espuriamente por tal presión, circunscrita, como se puede entender, a la obtención de recursos, medidas, programas,…, para el centro.

Obviamente, las consecuencias que de esta coyuntura pueden emanar, no son nada propicias ni para las y los profesionales que cada día intentan realizar su trabajo lo mejor que pueden, cada vez más vulnerables al desencadenamiento de procesos descomposición personal, de agotamiento profesional (*burnout*), ni para el servicio que acaban prestando a la comunidad educativa en cuanto a calidad, trascendencia e, incluso, dimensión ética, ni, por tanto, para el propio sistema.

Un breve apunte final

Con todo, *el dónde estamos* en la práctica en Orientación Educativa de ninguna manera determina *el hacia dónde vamos*. El análisis compartido, técnico, académico, institucional, de "*ese dónde estamos"*, es el que puede articular, liderar, el impulso positivo, sistemático, que este rol profesional, clave en nuestro sistema educativo, tanto necesita: la definición y delimitación de su dimensión y trascendencia, atribuciones, competencias e implicaciones en cuanto a formación inicial, continua, acceso al mismo y proyección técnica. Una empresa que sólo es posible abordar, si la pretensión es llevarla a buen puerto, con el trabajo conjunto, coordinado, abierto y honesto de la Administración Pública Educativa y de las Universidades.

Sirva esta humilde aportación como "un paso más" a sumar a los que ya se han dado en este sentido, y a los que se puedan dar en el futuro.

¿Hay diferencias en la implicación en los deberes escolares, la ansiedad y el rendimiento académico según los distintos perfiles motivacionales de los estudiantes?

Regueiro, B. *, Suárez, N. **, Valle, A.*, Rodríguez, S.*, Piñeiro, I.*, Freire, C.* y Ferradás, M. M.*

*** Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), Universidad de A Coruña, España*

*****Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España*

E-mails: bibiana.regueiro@udc.es

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivos analizar si existen distintas combinaciones de metas académicas o no académicas que diferencien varios perfiles motivacionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) así como también estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en la implicación en los deberes escolares, en la ansiedad ante los deberes escolares y en el rendimiento académico en los distintos tipos de perfiles motivacionales encontrados. La muestra está compuesta por 714 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde el 43.4% eran chicos y el 56.6% chicas. Los resultados indican la existencia de cuatro grupos motivacionales distintos. De esta forma, se presenta un primer grupo formado por estudiantes con múltiples metas, un segundo grupo de estudiantes desmotivados, un tercer grupo de estudiantes con predominio de metas de aprendizaje y, finalmente, un cuarto grupo compuesto por estudiantes con alto miedo al fracaso. Tanto el grupo con múltiples metas como el grupo de metas orientadas hacia el aprendizaje realizan una mayor cantidad de deberes de los prescritos por el profesor, también dedican más tiempo a su realización y, además, aprovechan mejor ese tiempo. Asimismo, tienen un rendimiento académico más alto que el resto de los grupos. Por otro lado, el grupo de evitación del fracaso y el grupo con múltiples metas son los que presentan una mayor ansiedad ante la realización de los deberes escolares.

Palabras clave: perfiles motivacionales; ansiedad; rendimiento académico; Educación Secundaria.

Are there differences in homework engagement, anxiety and academic achievement among different motivational profiles of students?

Regueiro, B. *, Suárez, N. **, Valle, A.*, Rodríguez, S.*, Piñeiro, I.*, Freire, C.*, & Ferradás, M. M.*

*** Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), Universidad de A Coruña, España*

***Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España*

E-mails: bibiana.regueiro@udc.es

This work has the goal to examine whether there are different combinations of academic and non-academic goals that lead to different motivational profiles in students of Secondary Education (ESO) and to consider whether there are statistically significant differences in homework engagement, homework anxiety, and academic achievement in the different types of motivational profiles found. The sample consists of 714 students of Secondary Education (ESO), where 43.4% were boys and 56.6% girls. The results indicate the existence of four different motivational groups. Thus, a first group of students with multiple goals, a second group of unmotivated students, a third group of students predominance of learning goals and finally to a fourth group composed of students with high fear of failure. Both the group with multiple goals as the group of learning-oriented goals perform a greater amount of homework prescribed by the teacher, also spend more time to their realization and also make better use of that time. They also have a higher academic achievement than other groups. Furthermore, the avoidance of failure group and the group with multiple goals are those with greater anxiety to the completion of homework.

Key words: Homework; motivational profiles; anxiety; academic achievement, Secondary Education.

1. Introducción

Son muchos los investigadores que han retomado el debate sobre la importancia de los deberes escolares. Uno de los constructos que mayor relevancia cobra a la hora de hablar de los deberes escolares es la motivación, ya que ésta no solo caracteriza las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula, sino que también tiene su continuidad fuera del horario escolar cuando los estudiantes se enfrentan a la realización de sus deberes escolares.

La motivación desempeña un papel determinante en el aprendizaje, constituyendo un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado. De hecho, los alumnos autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para alcanzar las metas que se han propuesto (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000). Pese a todo ello existe un cierto desconocimiento de las relaciones que se producen entre estas variables a lo largo del proceso de realización de los deberes escolares.

Así, los estudiantes se enfrentan a los deberes escolares teniendo como referentes los tres pilares básicos que conforman la motivación académica. Por un lado, están las razones y motivos por los que hacen los deberes así como las metas que persiguen al realizarlos. Por otro, están las creencias que tienen los estudiantes respecto a sus propias capacidades y competencias para realizar esos deberes. Y por último están las reacciones emocionales que provocan en los estudiantes la realización de esos deberes.

Bajo la perspectiva de las múltiples metas que asume que los estudiantes pueden perseguir más de una meta dentro de su proceso de aprendizaje (Valle, Núñez et al., 2015), este trabajo tiene como objetivos analizar si existen distintas combinaciones de metas académicas o no académicas que diferencien varios perfiles motivacionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) así como también estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en la implicación en los deberes escolares, en la ansiedad ante los deberes escolares y en el rendimiento académico en los distintos tipos de perfiles motivacionales encontrados.

2. Método

2.1. Participantes

En la presente investigación participaron 714 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a 14 centros de tres provincias del norte de España. Del total de participantes el 26.6% cursaba 1º ESO; el 20.8% cursaba 2º ESO; el 24.9% cursaba 3º ESO y el 27.7% cursaba 4º ESO. El 43.4% era chicos y el 56.6% chicas.

2.2. Instrumentos y medidas

Para las metas académicas se ha utilizado el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II). Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), permite diferenciar los siguientes tipos de metas: metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, metas de evitación del trabajo para una defensa del yo, metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social, metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno y metas de implicación en el estudio para evitar castigos.

Por otro lado, para medir las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares y la ansiedad ante los deberes se utilizó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE), que es una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos (véase, Núñez et al., 2015; Pan et al., 2013; Rosário et al., 2009; Valle, Pan et al., 2015).

Finalmente, para la evaluación del rendimiento académico medio se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas por los alumnos participantes en Lengua Española, Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias Sociales. El rendimiento medio se calculó a través del promedio de las calificaciones en las materias mencionadas.

2.3. Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el horario escolar, previo consentimiento del centro y de los padres de los alumnos, a los que se les informó de los objetivos del estudio y de la importancia en participar en el mismo. Las calificaciones académicas de los alumnos en las diferentes asignaturas se recogieron al finalizar el curso académico.

2.4. Análisis de datos

A partir de las diferentes combinaciones de los ochos tipos de metas que mide el CEMA-II se han definido los distintos perfiles motivacionales. Asimismo y para ello se utilizó un análisis de conglomerados, mediante el procedimiento no jerárquico K-medias.

Definidos los perfiles motivacionales, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA), en el cual se tomaron como variables dependientes la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, la ansiedad ante los deberes y el rendimiento académico. Como variable independiente se tomaron los conglomerados de procedencia, es decir, cuatro niveles o grupos.

Para la medida del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η_p^2). Para la interpretación de los tamaños del efecto se utiliza el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$).

3. Resultados

En los que se refiero e a los resultados, a través del análisis de conglomerados se permitieron identificar cuatro grupos de perfiles motivacionales con diferentes combinaciones de metas. Un primer grupo, integrado por 213 estudiantes (29.8% de los participantes), presenta puntuaciones altas en todas las metas evaluadas y por ello se define como grupo de estudiantes con múltiples metas.

Integrado por 129 estudiantes (18.1% de los participantes), el segundo grupo posee unas por bajas puntuaciones en cada una de las metas evaluadas. Es por ello que se le denomina como grupo de estudiantes desmotivados.

Con un 23.4% de los participantes (integrado por 167 estudiantes), el tercer grupo se caracteriza por un perfil motivacional con predominio de metas de aprendizaje (tanto aquellas orientadas hacia la adquisición de competencia y control como las enfocadas hacia el interés en las materias) y de metas para la obtención de un trabajo futuro digno. Este grupo ha sido definido por un perfil motivacional orientado hacia metas de aprendizaje.

Finalmente, el cuarto grupo integrado por 205 estudiantes (28.7% de los participantes), muestra un predominio de metas de implicación en el estudio para una defensa del yo (metas de evitación del rendimiento), de metas de evitación del trabajo para una defensa del yo y de metas de implicación en el estudio para evitar castigos. Este grupo se pude definir por poseer un perfil motivacional orientado a la evitación del fracaso.

En lo que respecta a las diferencias entre los perfiles motivacionales en la implicación en los deberes, en la ansiedad ante los deberes y en el rendimiento académico, los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas intergrupo en el conjunto de variables dependientes analizadas ($\lambda_{Wilks} = .706$, $F\,(15,1938.31) = 17.38$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .110$). El tamaño del efecto es medio. Además, estas diferencias entre los perfiles motivacionales también son significativas para cada una de las variables dependientes contempladas de manera individual. Así, hay diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles motivacionales en la cantidad de deberes realizados ($F\,(3,710) = 49.17$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .173$), en el tiempo dedicado a los deberes ($F\,(3,710) = 13.33$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .054$), en el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes ($F\,(3,710) = 29.30$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .111$), en la ansiedad ante los deberes ($F\,(3,710) = 21.45$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .084$) y en el rendimiento académico ($F\,(3,710) = 26.38$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .101$). El tamaño del efecto es pequeño para el tiempo dedicado a los deberes, grande para la cantidad de deberes y medio para las otras variables.

4. Discusión

Con la presente investigación se confirma la existencia de perfiles motivacionales a partir de diferentes combinaciones de metas, identificando de esta manera cuatro grupos de perfiles motivacionales distintos. Un primer grupo estaría formado por estudiantes con múltiples metas y se le denomina Grupo de Múltiples Metas. Un segundo grupo

estaría integrado por estudiantes desmotivados y se le denomina Grupo de Estudiantes Desmotivados. Un tercer grupo estaría formado por estudiantes con predominio de metas de aprendizaje y a este se le denomina Grupo de Metas de Aprendizaje. Finalmente, un cuarto grupo en el que estaría aquellos estudiantes con un alto miedo al fracaso y a éste se le denomina Grupo de Evitación del Fracaso.

Los resultados indican en lo que respecta a la diferencia entre los grupos que, en primer lugar, el perfil de estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje es el que presenta unas puntuaciones más altas en todas las variables estudiadas, excepto en la ansiedad ante los deberes. Es por ello que este grupo realiza más cantidad de deberes, pasa más tiempo dedicado a los deberes, gestiona mejor ese tiempo que dedica a los deberes y también obtiene un mejor rendimiento académico. De forma casi similar el grupo de estudiantes con múltiples metas obtiene unos resultados parecidos, pero quizás su implicación en los deberes es un poco menos intensa, debido a los bajos niveles de ansiedad que los deberes escolares le generan.

El grupo de estudiantes desmotivados es el que presenta los niveles de ansiedad más bajos. Sus niveles motivacionales son bajos, lo que les lleva a una falta de implicación en los deberes escolares, a un bajo rendimiento académico y a que los niveles de ansiedad provocados por los deberes sean también los más bajos. Parece, por lo tanto, esperable que a este grupo de estudiantes al no tener motivos de peso para implicarse, no les generen un alto grado de ansiedad ni los deberes ni sus bajos resultados académicos.

Los niveles más altos de ansiedad ante los deberes escolares son los del grupo de evitación del fracaso. El temor al fracaso, que caracteriza a los estudiantes con este perfil motivacional, los lleva a una constante preocupación por evitar parecer incompetentes ante los demás.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, el grupo "más deseable" sería el que posee el perfil de metas orientadas al aprendizaje. Son estas metas, así, las que están relacionadas positivamente con numerosos resultados educativos favorables, tales como una alta persistencia, como el uso de estrategias que contribuyen a un aprendizaje comprensivo, como el interés y la motivación intrínseca (Hulleman, Schrager, Bodmann y Harackiewicz, 2010). De esta forma, una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, ayudará al estudiante a mantener su sentido de eficacia personal frente a las experiencias de fracaso, le protegerá ante factores negativos como la ansiedad y le facilitará un mayor nivel de compromiso cognitivo y, en consecuencia, un mejor rendimiento (Valle, Regueiro et al., 2015).

Además, el grupo de metas de aprendizaje no sólo se implica más y mejor en los deberes escolares sino que también obtiene mejores resultados académicos que el resto de los grupos. Así, si un estudiante está motivado para aprender, realizará mayor cantidad de deberes, les dedicará más tiempo y gestionará mejor ese tiempo y, como consecuencia, también logrará un mejor rendimiento. Además, es muy probable que adopten un enfoque de trabajo más profundo, implicándose en los deberes con la intención de aprender y reforzar los conocimientos adquiridos en clase, preocupándose por solventar las dudas que se les plantean durante su realización y relacionando los deberes con lo aprendido previamente.

Agradecimientos: Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. y Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S, García, M. y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, 27*, 139–146.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, *108*(3), 204-216.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22.

Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 179-192.

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R .G., Rodríguez, S., Rosário, P. e Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology, 35*(5), 635-650.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, *31*(2), 562-569.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 1-8.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

La toma de decisiones en conductas de riesgo de consumo de drogas en adolescentes a través de historias interactivas

Martos Martínez, A., Molero Jurado, M.M., Barragán Martín, A.B., Sánchez Marchán, C., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

Resumen

El consumo de sustancias es uno de los problemas de salud que más gasto sanitario producen en la actualidad y una de las causas que se esconden detrás de múltiples problemas de salud tanto en jóvenes como en población adulta y mayor. Por ejemplo, el tabaquismo es la principal causa de muerte prematura evitable. Conociendo que el consumo de sustancias tiene su inicio habitualmente en la adolescencia, y que una de las actividades de ocio más practicadas por los jóvenes hoy día es jugar a videojuegos, se ha planteado un proyecto que aúna ambas temáticas con el objetivo de identificar conductas de riesgo de adicción en adolescentes, utilizando los resultados obtenidos en un estudio anterior. Para ello, se ha elaborado un instrumento en formato videojuego cuyo contenido consta de historias interactivas que varían en función de la toma de decisiones que tome el adolescente. A la hora de construir esta herramienta, se ha tenido en cuenta aspectos que pudieran interceder de forma negativa en la resolución íntegra del videojuego por parte del sujeto, y se ha logrado realizar un contexto que resulte llamativo, un tiempo ajustado a la hora de completar las distintas historias y distintas temáticas con la que la población adolescente pueda identificarse con facilidad.

Palabras clave: consumo, adolescencia, videojuego, historias.

Decision-making in risk behaviors drug use in adolescents through interactive stories

Martos Martínez, A., Molero Jurado, M.M., Barragán Martín, A.B., Sánchez Marchán, C., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

The substances consume is one of the health problems that produce more health spending today and one of the reasons that lie behind many health problems in both young and adult population. For example, smoking is the leading preventable cause of premature death. Knowing that the substance has its onset usually in adolescence, and that one of the most practiced leisure activities for young people today is to play video games, it has proposed a project that combines both topics with the aim of identifying behaviors risk of addiction in adolescents using the results obtained in a previous study. To this end, it has developed a game whose content consists of interactive stories that vary depending on the decisions taken by the teenager. When building this tool, has been taken into account aspects that could intercede negatively on the full resolution of the game by the subject, and has managed to make a context resulting striking a set time when complete different histories and different themes with which adolescents can be identified easily.
Key words: consumption; adolescents; videogame; stories.

1. Introducción

Consumo de sustancia y violencia en adolescentes

El consumo de alcohol y drogas es una actividad que se inicia, cada vez de forma más precoz, entre la población adolescente (Madrid y Jover, 2014). Este consumo es uno de los problemas de mayor relevancia a los que se enfrenta la sociedad en su conjunto, debido a su magnitud y a las consecuencias que conlleva para el individuo (López y Lobo da Costa, 2008). Otro de los grandes problemas juveniles a los que se enfrenta nuestra sociedad, son las conductas violentas (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013). En España, en los últimos años, ha crecido la preocupación por los actos de violencia que acontecen entre iguales durante la etapa escolar (Sastre et al., 2016).

El consumo de alcohol supone un grave problema a nivel mundial, por su alto coste, debido al papel que juega en más de 200 enfermedades y trastornos distintos (OMS, 2014). Esto es especialmente relevante, ya que entre la población adolescente, a partir de los 14 años, el consumo de alcohol se incrementa hasta superar el umbral de alto riesgo para la salud (Salamó, Gras, y Font-Mayolas, 2010).

A parte de los problemas de salud, consumir está relacionado con problemas con la justicia, ya que por ejemplo, la mayoría de menores infractores son consumidores de sustancias, destacando entre estas el alcohol y el tabaco como las más frecuentes (Contreras, Molina, y Cano, 2012).

Debido a que la adolescencia es una etapa vital en la que el individuo crece desde un estadio de dependencia como la infancia, esta supone un periodo transitorio donde existen nuevas oportunidades de desarrollo, pero también posibles riesgos y costes (Galbe et al., 2012). Así, es fácil que el joven caiga en el consumo de drogas y/o alcohol, favorecido por los patrones de consumo sociales, basados en la diversión y el placer (Montesó. 2008). Y es que resulta complejo prevenir y eliminar el consumo, especialmente entre la población joven, en una sociedad que tolera las drogas (Madrid y Jover, 2014).

El consumo entre los adolescentes obedece a una motivación social, afectiva, hedónica y cognoscitiva, siendo una combinación de la situación y la persona (Palacios, 2012). Y es que, el consumo de drogas y alcohol, en la actualidad, no es visto como una conducta marginal, sino como un elemento que articula la formación de la identidad social y cultural del individuo (Montesó, 2008). Una de las causas postuladas para el consumo a edades tempranas, es la baja percepción de peligrosidad. Aunque esta podría ser, igualmente una consecuencia de dicho consumo, sin conocerse realmente su papel (Salamó, Gras, y Font-Mayolas, 2010).

Entre los factores protectores frente al consumo en la adolescencia, podemos encontrar la influencia positiva del grupo de iguales, la supervisión maternal (Andrade, Sánchez-Xicotencatl, Morales, González-González, y Betancourt, 2015), mantener una buena relación con el progenitor (Alfaro et al., 2014), un estilo de crianza democrático (Martínez, Fuentes, García, y Madrid, 2013), contar con una mayor autoestima (Armendáriz, Rodríguez, y Guzmán, 2008; Calero, Schmidt, y Bugallo, 2016) y autoconcepto (Calero, Schmidt, y Bugallo, 2016). Entre los factores de riesgo, encontramos: contar con un grupo de iguales que consumen (Alfaro et al., 2014; Andrade, Sánchez-Xicotencatl, Morales, González-González, y Betancourt, 2015; López y Rodríguez-Arias, 2010; Salamó, Gras, y Font-Mayolas, 2010), fracaso académico (López y Rodríguez-Arias, 2010), obtener altas puntuaciones en impulsividad como estado (Pérez-Fuentes et al., 2015), contar con un familiar directo (padre, madre, o hermano) consumidor (Salamó, Gras, y Font-Mayolas, 2010), un estilo de crianza indulgente (Martínez, Fuentes, García, y Madrid, 2013), o que los familiares muestren una actitud favorable hacia el consumo (López y Rodríguez-Arias, 2010).

Por otro lado, el consumo de sustancias, tanto de drogas ilegales como alcohol, se ha asociado con la violencia escolar (Cerezo y Méndez, 2013; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010; Saravia, Gutiérrez, y Frech, 2014). La educación y la promoción de factores de protección como el establecimiento de vínculos sociales no violentos, mejorar la toma de decisiones y la adquisición de habilidades prosociales, distintas de la violencia a la hora de enfrentar nuevas situaciones, son aspectos a tener en cuenta a la hora de afrontar y minimizar este tipo de conducta, entre nuestros jóvenes (Romeo, Pick, de la Parra, y Givaudan, 2010).

En cuanto al tiempo libre y de ocio de los adolescentes, actualmente, los videojuegos son la actividad preferida por la mayoría de ellos (Salcedo, 2014). Los videojuegos pueden ser usados como herramientas de entrenamiento cognitivo, incorporando experiencias y situaciones difíciles, de forma que este tipo de actividades les ayude, de forma lúdica, a comprender y tomar decisiones en situaciones que resultan complejas (Sánchez-Prieto y Esnaola, 2014).

Debido a que, tal y como acabamos de plantear, los videojuegos constituyen una herramienta lúdica que facilita la intervención en jóvenes (Sánchez-Prieto y Esnaola, 2014), y que existen abundantes evidencias que establecen la necesidad de indagar en nuevas vías de investigación de cara a la prevención y la mediación en la violencia y el consumo entre los jóvenes (Peligero, 2010), a continuación, se expone el desarrollo de un programa informático para tal fin.

El objetivo de este proyecto es elaborar un videojuego constituido por historias interactivas, que varían en función de la progresiva toma de decisiones del sujeto. Este juego permitirá analizar distintas variables y su papel protector o de riesgo frente al consumo de sustancias y la violencia, a la vez que pretende concienciar al sujeto de la importancia de la toma de decisiones a la hora de afrontar y modificar las conductas de riesgo, a través de la observación de las consecuencias derivadas en un entorno virtual.

Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria

Este programa surge de la necesidad anteriormente planteada de innovar en la prevención de la violencia y el consumo entre el contexto educativo, y de la hipótesis de que tanto las conductas de riesgo y como de protección, de ambas problemáticas, pueden ser identificadas. Así, mediante el videojuego se pretende identificar el perfil de aquellos jóvenes que presentan estas conductas, facilitando la intervención, y la prevención en adolescentes que presenten factores de riesgo.

Elaborado *ad hoc*, el videojuego informático está compuesto por 20 historias interactivas, donde el sujeto avanza por distintos escenarios, según las respuestas y decisiones que vaya tomando. Cada historia se compone de entre 5 y 10 subescenarios, donde se plantean distintas situaciones en las que el adolescente debe elegir entre varias alternativas, que equivalen a decisiones. Estas opciones son dicotómicas (planteando dos opciones distintas), de manera que cada subescenario plantea dos alternativas de comportamiento entre las que el sujeto debe decidir qué haría. El videojuego ha sido creado para PC, y cada historia ha sido diseñada especialmente para el público adolescente, por lo que su diseño resulta atractivo; contiene imágenes que ilustran cada situación, facilitando la empatía del sujeto con la situación; son cortas, para evitar que el sujeto deje de estar motivado para la realización y de respuestas aleatorias, y utiliza un lenguaje sencillo, adecuado para el acercamiento a los jóvenes.

Además, su entrada es de libre acceso, de manera que puede ser completado por cualquier joven que disponga de conexión a internet y decida crearse un perfil en dicho juego. Al finalizar una historia, esta queda marcada, de manera que cuando el joven vuelve a entrar en el videojuego, le aparecen pendientes las historias que aún no haya completado.

Al finalizar el juego, se genera un perfil estadístico a partir de las respuestas que ha dado el joven en cada una de las historias, de forma que este documento facilita las necesidades de intervención del sujeto en cuestión.

Variables que evalúa el programa informático

Algunas de las variables asociadas a los comportamientos violentos y de abuso de sustancias y que se evalúan por medio de las historias son: las creencias acerca del consumo, la impulsividad, la autoestima y el apoyo social percibido.

Las expectativas de consumo de los adolescentes, que son determinadas en gran medida por su experiencia directa y por la observación de familiares y amigos, son centrales a la hora de comprender el consumo (Gázquez et al., 2015; Mora, Rodríguez, y Ovejero, 2010). Así, las creencias acerca de que el consumo no supone riesgos, hacen que el adolescente esté más expuesto a situaciones violentas desde el rol de agresor o víctima (Gómez-Acosta, y Londoño, 2013). Además, las creencias de los jóvenes en torno al consumo de sustancias, no solo se limitan a ignorar los riesgos, sino que atribuyen efectos funcionales, como, por ejemplo, que fumar es un aliado en el área social y sexual, y que relaja frente al estrés (Baltasar et al., 2014).

La alta autoestima supone un factor protector frente al consumo (Wiefferink et al., 2006), y las puntuaciones bajas se han asociado con estar relacionado con episodios violentos y consumo de sustancias (Pérez et al., 2011), como tabaco (Alamlan y Paradis, 2012) y alcohol (Gil, 2008). Al contrario, las bajas puntuaciones en impulsividad se relacionan con la evitación del consumo (Alfaro et al., 2010), mientras que las puntuaciones altas se asocian con una toma de decisiones arriesgada y con el consumo (Caña, Michelini, Acuña, y Godoy, 2015).

Por último, en cuanto al apoyo social percibido, los niveles elevados de este en el sujeto, han sido asociados con un modelo de comportamiento no violento en el adolescente (Gómez-Acosta y Londoño, 2013), mientras que la mayoría de jóvenes consumidores aseguran no haber recibido suficiente apoyo por parte del grupo primario (Babosa, Segura, Garzón, y Parra, 2014).

3. Resultados esperados

Tras completar las distintas historias del videojuego, se obtendrá, en primer lugar, un perfil individualizado de cada sujeto participante, acerca de las características de las conductas de consumo y violencia en las que se ve inmerso. De esta forma, podrá aportarse a los docentes y otros profesionales escolares, las herramientas necesarias para la prevención e intervención de cada individuo, pudiendo adaptarse a las necesidades concretas de este.

El hecho de evaluar de forma amena las conductas de riesgo para el consumo y la violencia mediante el *Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación,* supone un recurso mediante el cual se evita la pérdida de sujetos, ya que se espera que todos los sujetos finalicen el videojuego, debido a que, en caso contrario, no podrían conocer el final de la historia.

Por otro lado, la realización de los cuestionarios expuestos previamente, servirá para conocer distintas variables que, tal y como han demostrado estudios previos, están estrechamente relacionadas con el consumo de drogas y alcohol, y la violencia escolar. De esta forma, se espera conocer en mayor profundidad los valores y la asociación de variables como las creencias relacionadas con el consumo de alcohol, la autoestima, la impulsividad o el apoyo percibido, con la violencia escolar y el consumo de sustancias entre la población adolescente.

A su vez, el juego permite que el joven tome conciencia de las consecuencias de las decisiones que toma, en función de las situaciones que se plantean. De manera que, las distintas consecuencias a las que se enfrenta el adolescente, a raíz de una conducta decidida con anterioridad, puede servir como intervención previa generalizada, antes de comenzar con el proceso de intervención en sí mismo, destinado a modificar las conductas de violencia y consumo en aquellos adolescentes que así lo necesiten.

4. Discusión

Tanto el consumo de sustancias (López y Lobo da Costa, 2008) como la violencia durante la etapa escolar (Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013), son dos grandes problemáticas sociales que necesitan ser abordadas. Es por ello que su detección, prevención e intervención son aspectos de gran relevancia. El *Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación* supone un recurso novedoso para alcanzar tal fin.

Además, la evaluación de conductas como las creencias acerca del consumo, la autoestima, el apoyo social percibido o la impulsividad, que han sido relacionadas anteriormente con el consumo (Andrade, Sánchez-Xicotencatl, Morales, González-González, y Betancourt, 2015; Armendáriz, Rodríguez, y Guzmán, 2008; Calero, Schmidt, y Bugallo, 2016; López y Rodríguez-Arias, 2010; Pérez-Fuentes et al., 2015;

Salamó, Gras, y Font-Mayolas, 2010), y este a su vez con la violencia escolar (Cerezo y Méndez, 2013; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010; Saravia, Gutiérrez, y Frech, 2014), permitirá conocer en mayor profundidad estas relaciones.

Así, los programas preventivos de este problema en adolescentes, para conseguir una mayor efectividad, deben incorporar los motivos que atribuye para justificar el consumo (Palacios, 2012).

5. Conclusiones

El *Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación* supone la evaluación de conductas de riesgo en el adolescente, de una forma amena e interactiva, en contraposición a la forma de evaluación tradicional, en la que el sujeto percibe la situación de evaluación como aquella en la que su papel consiste en la mera respuesta a cuestiones que, en la mayoría de casos, no resultan representativas de los acontecimientos reales de su vida cotidiana.

Es por ello que este programa, donde se aúnan el uso de las nuevas tecnologías con el cuestionario de evaluación tradicional, supone un avance en este campo, facilitando el acceso del sujeto, la finalización de la evaluación y la obtención de datos derivados, de manera que el proceso de intervención pueda realizarse de forma más rápida e individualizada. Y es que el *Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria,* facilita el abordaje de dos problemáticas de gran relevancia en la adolescencia, como son la violencia escolar y el consumo de sustancias, y la intervención sobre las mismas, a través de las variables implicadas en ellas. Además, proporciona una herramienta útil para la prevención de estas conductas, ya que permite la detección de conductas de riesgo de forma incipiente en los adolescentes que son evaluados.

Así, a modo de resumen, el instrumento permite ofrecer la información y perfil acerca de las conductas de consumo y las conductas violentas de los jóvenes. E, igualmente, facilita conocer cuáles son las necesidades de intervención de cada sujeto de forma individualizada, determinando sobre qué factores prevenir e intervenir.

La información derivada del instrumento, se convierte en una herramienta necesaria a la hora de facilitar la labor del docente o del resto de profesionales que intervienen en el contexto educativo (psicólogo, orientador, etc.), de manera que su papel en la educación y la formación del individuo no culmine con la parte académica, sino que puede continuar su labor en el ámbito social y de la salud, dotando al joven de las herramientas necesarias para su desarrollo posterior óptimo.

Agradecimientos: El presente estudio cuenta con la colaboración de la Excma. Diputación Provincial de Almería.

Referencias

Alfaro, L.B., Sánchez-Oviedo, M.E., Andrade, P, Pérez, C., y Montes de Oca, A. (2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. Revista *Española de Drogodependencias, 35*(1), 67-77.

Alfaro, M., Vázquez, M.E., Fierro, A., Muñoz, M.F., Rodríguez, L., y García-Gutiérrez, P. (2014). Consumo y actitud ante el alcohol de los adolescentes de 13-18 años de edad en la provincia de Valladolid. *Acta Pediátrica Española, 27*(6), 111-118.

Alamlan A, y Paradis G. (2012). Individual and social determinants of multiple chronic disease behavioral risk factors among youth. *Public Health, 12*, 224.

Andrade, P., Sánchez-Xicotencatl, C.O., Morales, N., González-González, A., y Betancourt, D. (2015). Fortalezas externas y consumo de alcohol en adolescentes. *Psicología Iberoamericana, 23*(2), 27-35.

Armendáriz, N.A., Rodríguez, L., y Guzmán, F.R. (2008). Efecto de la autoestima sobre el consumo de tabaco y alcohol en adolescentes de área rural de Nuevo León, México. *Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas, 3*(1), 1-16.

Baltasar, A., Gras, M.E., Font, S., García, E.M., Patiño, J., Raurell, M., y Cunill, M. (2014). Creencias de los adolescentes respecto al consumo de drogas. *Revista Iberoamericana de Psicosomática, 112*, 11-21.

Barbosa, A., Segura, C., Garzón, D., y Parra, B. (2014). Significado de la experiencia de consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de adolescentes institucionalizados. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 53-69.

Calero, A., Schmidt, V., y Bugallo, L. (2016). Consumo de alcohol y su relación con la autopercepción adolescente. *Salud y Drogas, 16*(1), 49-58.

Caña, M.L., Michelini, Y., Acuña, I., y Godoy, J.C. (2015). Efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes. *Health and Addictions, 15*(1), 55-66.

Cerezo, F., y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(1), 5-14.

Contreras, L., Molina, V., y Cano, M.C. (2012). Consumo de drogas en adolescentes con conductas infractoras: análisis de variables psicosociales implicadas. *Adicciones, 24*(1), 31-38.

Galbe, J., Soriano, F.J., Colomer, J., Cortés, O., Esparza, M.J., García-Aguado, J., Martínez-Rubio, A., Merino, M., Pallás, C.R., Pericas, J., y Sánchez, F.J. (2012). Prevención del consumo de alcohol en la adolescencia. *Pediatría Atención Primaria, 14*(56), 335-342.

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Educational and Psychology, 6*(2), 83-93.

García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF5*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, Á., Cardila, F., Barragán, A.B., Carrión, J.J., Garzón, A., y Mercader, I. (2015). Adaptación Española del Cuestionario de Expectativas de Alcohol en Adolescentes, versión breve. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 357-369.

Gil, F. (2008). Consumo de alcohol entre estudiantes de enseñanza secundaria. Factores de riesgo y factores de protección. *Revista de Educación, 336*, 291-313.

Gómez-Acosta, C.A., y Londoño, C. (2013). Modelo predictor del consumo responsable de alcohol y el comportamiento típicamente no violento en adolescentes. *Health and Adicctions, 13*(1), 23-34.

Iribarren, M.M., Jiménez-Giménez, M., García-de Cecilia, J.M., y Rubio-Valladolid, G. (2011). Validación y propiedades psicométricas de la Escala de Impulsividad Estado (EIE). *Actas Españolas de Psiquiatría, 39*(1), 49-60.

López, K.S. y Lobo da Costa, M. (2008). Conducta antisocial y consumo de alcohol en adolescentes escolares. *Revista Latino-Americana Enfermagem, 16*(2), 299-305.

López, S. y Rodríguez-Arias, J.L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema, 22*(4), 568-573.

Madrid, A. y Jover, A. (2014). Programa de Intervención Comunitaria para la prevención de la conducta antisocial ligada al consumo de drogas. *Documentos de Política Social: Historia, Investigación y Desarrollo, 2*(14), 1-10.

Martínez, I., Fuentes, M.C., García, F., y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones, 25*(3), 235-242.

Montesó, M.P. (2008). Consumo de drogas, adolescencia y valores. *Enfermería Global, 7*(1), 1-7.

Moral, M.V., Rodríguez, F.J., y Ovejero, A. (2010). Correlatos psicosociales del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Salud Pública en México, 52*(5), 406-415.

Palacios, J.R. (2012). Exploración de los motivos para consumir alcohol en adolescentes. *Psicología Iberoamericana, 20*(1), 29-39.

Peligero, A.M. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Intervención Educativa en la Desadaptación Social, 3*, 9-17.

Pérez, M.A., Jiménez, P.I., Helming, F.J., Pérez, M.R., Martínez, F.M., y Álvarez, N.C. (2011). Relación entre la violencia escolar y el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales durante la adolescencia. *Medicina Familiar en Andalucía, 11*(1), 21-29

Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 427-437.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, Á., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 371-382.

Romero, A., Pick, S., de la Parra, A., y Givaudan, M. (2010). Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología, 44*(2), 203-212.

Salamó, A., Gras, M.E., y Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema, 22*(2), 189-195.

Salcedo, M.D. (2014). Videojuegos: realidad que desborda los límites. Acercamiento teórico de posibles modificaciones cognitivas y funcionales en jóvenes. *Cuerpo, Cultura y Movimiento, 4*(2), 163-170.

Sánchez-Priet, F.J., y Esnaola, G.A. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia, 1*, 21-26.

Saravia, J.C., Gutiérrez, C., y Frech, H. (2014). Factores asociados al inicio de consumo de drogas ilícitas en adolescentes de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología, 18*(1), 1-7

Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M., y van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence, 11*, 71-94.

Wiefferink, C.H., Peters, L., Hoekstra, F., Ten Dam, G., Buijs, G.J., y Paulussen, T.G.W.M. (2006). Clustering of Health-Related Behaviors and Their Determinants: Possible Consequences for School Health Interventions. *Prevention Science, 7*(2), 127-149.

World Health Organization (2014). *Global status report on alcohol and health*. Ginebra: WHO Press.

Violencia de género en el contexto educativo

Molero Jurado, M.M., Sánchez Marchán, C., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

Resumen

En la actualidad, los casos de violencia, junto con el aumento de las conductas disruptivas y el consumo de sustancias, están generando gran preocupación social dentro de la convivencia escolar. Es en la adolescencia donde cobran especial protagonismo estas problemáticas, ya que este periodo es considerado como la etapa del desarrollo humano donde se construye la identidad y se generan expectativas sobre el futuro de cada individuo. Durante la adolescencia, se suceden distintos tipos de conductas consideradas problemáticas, como el inicio en el consumo de sustancias o la violencia entre iguales que, cuando sucede entre parejas, dan lugar a episodios de violencia de género. Los episodios de violencia que tienen su origen en las desigualdades de género, además de tener gran repercusión mediática, derivan en graves perjuicios, en ocasiones irreparables para la víctima. Así, la violencia de género constituye un problema que se encuentra afectado por una gran variabilidad de factores de riesgo. En los últimos años, ha aumentado el número de investigaciones orientadas a la violencia de género entre los jóvenes. A través de diversos programas de prevención, se está intentando minimizar la violencia en las relaciones de parejas adolescentes. Por ello, es necesario analizar e identificar los factores de riesgo y las variables que puedan estar contribuyendo al desarrollo de episodios de violencia de género entre los adolescentes, pudiendo así establecer una serie de características propias del perfil de agresor y víctima.

Palabras clave: Violencia de género, adolescentes, convivencia, contexto educativo.

Gender violence in the educational context

Molero Jurado, M.M., Sánchez Marchán, C., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

Currently, the cases of violence, along with the increase in disruptive behaviour and substance use, are generating social concern within the school coexistence. In adolescence is where they charge special prominence these issues, since this period is considered to be the stage of human development where the identity is built and generated expectations about the future of each individual. During adolescence, different types of conduct considered to be problematic, as the starting point in the consumption of substances or violence among equals, occur when it happens between couples, lead to episodes of domestic violence. Episodes of violence that have their origin in the inequalities of gender, in addition to having great media coverage, resulting in serious damage, sometimes irreparable for the victim. Thus, gender-based violence is a problem that is affected by a great variability of risk factors. In recent years, it has increased the number of investigations aimed at domestic violence among young people. Through various prevention programs, you are trying to minimize violence in the relationships of young couples. For this reason, it is necessary to analyze and identify risk factors and variables that may be contributing to the development of episodes of violence among adolescents, being able to establish a number of characteristics of the offender and victim profile.

Key words: Gender violence, adolescent, coexistence, educational context.

Introducción

En la actualidad, la violencia de género es una problemática de gran preocupación social, que se encuentra en el punto de mira, tanto a nivel social como político (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Pallares, 2012). Dicha problemática y sus repercusiones a nivel social, requieren de un abordaje que abarque tanto la magnitud del problema, como su comprensión de forma profunda y objetiva (Durán, Campos-Romero, y Martínez-Pecino 2014).

Dentro del contexto social en el que nos encontramos son muchas las personas que pierden la vida a causa de la violencia de género a lo largo de un año en España, aun habiendo disminuido este porcentaje en los últimos años. Son numerosos los planes y programas llevados a cabo a nivel político e institucional, con el fin de erradicar estos casos, tanto a nivel preventivo, para proteger a las víctimas, como para la toma de medidas con los agresores. En los casos de violencia de género, la muerte de las víctimas a manos de los agresores supone solamente la cúspide de la pirámide, ya que esta violencia implica distintas situaciones y contextos anteriores al desenlace (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015).

Aunque los esfuerzos y avances, tanto legales como sociales y políticos, en los últimos tiempos han sufrido una progresión considerable, aún quedan por hacer grandes esfuerzos por modificar mitos y costumbres que están presentes en nuestra sociedad de manera implícita, situando al sexo femenino en posiciones de inferioridad y sumisión (Antunes, Montalbán, y Signorini, 2013).

Lousada (2014) refiere que el hecho de que la discriminación que se produzca mayoritariamente hacia el sexo femenino no es algo esporádico, sino que es una conducta implantada en la sociedad actual, y para acabar con ella se

requieren leyes de igualdad. Esta legislación, en lugar de centrarse en la comparación e intentar igualar ambos sexos, se equipare realmente a hombres y a mujeres, evitando estereotipos de dominación y situaciones de subordinación, a todos los niveles.

El objetivo del presente trabajo es analizar las características que presenta la violencia de género en la etapa adolescente e identificar posibles factores de riesgo.

Conceptualización del término violencia de género

El término de violencia de género posee diferentes definiciones que han ido cambiando a lo largo del tiempo. De forma generalizada, siguiendo la definición de Weber (1994), se entiende que este término hace referencia a la violencia producida por quien ocupa un lugar de mayor autoridad y tiene un poder legitimado. Para Walker (1999), la violencia de género consiste en un patrón de conductas con influencia social, física, sexual, psicológica y ejercida desde una persona hacia otra.

La violencia de género, además de ser una clara vulneración contra los derechos humanos, supone un problema de salud pública (García-Moreno, Pallitto, Stockl, Watts, y Abrahams, 2013). La violencia de género no viene determinada por las características físicas que el sexo femenino conlleva, sino por el conjunto de estereotipos sociales y culturales que se asocian a éste, estereotipos que se perpetúan ocasionando situaciones donde acontecen interacciones violentas (Lousada, 2014).

Son muchos los factores que influyen en los casos de violencia de género, desde los roles de género, antecedentes de violencia en la familia o en el contexto sociocultural. Todos estos factores, cobran la misma importancia que las variables individuales, como determinados aspectos psicológicos que suponen factores de riesgo en la presencia de la violencia de género (Aiquipa, 2015). Dentro de estas variables o factores que afectan a la violencia de género, se encuentra el desequilibrio entre la pareja, donde aquel que posee el papel dominante ejerce su influencia de forma autoritaria, tratándose de una violencia producida por quien cree tener un poder legitimado. La percepción de tal legitimación, se construye en base a las desigualdades, tanto en actitudes como a nivel conductual, construidas socialmente (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y del Valle, 2010). En este ámbito surge la corriente feminista, con el fin de desmontar las distintas formas de legitimación que pueden provocar la normalización de acciones de carácter violento, desde un punto de vista patriarcal de la violencia de género (visión que se basa en las diferencias existentes debido a la naturaleza de ambos sexos) (De Miguel, 2012).

El concepto de violencia de género implica una violencia que se puede dar con diversas formas (física, psicológica, social, económica, etc.) y a distintos niveles (doméstico, afectivo o de pareja, hasta violencia laboral y social) (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015).

La violencia de género entre adolescentes

La violencia de género tiene una importante repercusión en todas las etapas del desarrollo, pero cobra especial relevancia durante la adolescencia, ya que este período está caracterizado por múltiples cambios físicos, psicológicos y sociales (Garaigordobil, 2012). Para Berek (2011), la adolescencia es el momento donde el ser humano desarrolla y forma su identidad propia, comenzando a definir así el camino o rol que éste desarrollará a lo largo de su vida. Es una etapa crucial en el desarrollo personal, contextualizada por la continua experimentación de nuevas situaciones y sensaciones (Pérez-Fuentes et al., 2015).

Es en este momento, cuando se forjan nuevas amistades y relaciones sociales, trayendo consigo demandas y encrucijadas sociales para sentirse parte del grupo, con el objetivo de establecer un sentimiento de pertenencia al mismo (Alonso y Rodríguez, 2012), acarreando, en ocasiones, un aumento de las oportunidades para el conflicto (Inglés et al., 2008).

Son muchos los estudios realizados en los últimos años donde se estudian casos de violencia de género en adolescentes, así como sus causas y las distintas maneras de prevenirlo, coincidiendo casi todos en que los chicos ejercen la violencia con mayor reiteración que las chicas (Díaz-Agudo y Martín, 2011). En muchos casos, se indica que aquellos estudiantes que presentas mayores conductas agresivas y ejercen la violencia, presentan mayor déficit de inteligencia emocional (Cándido et al., 2014), siendo este un aspecto a trabajar en la educación de los jóvenes.

Arenas (2013), en un estudio realizado en centros de educación secundaria, indica que los chicos interiorizan las conductas sexistas en mayor proporción que las chicas, mostrando además mayores problemas a la hora de reconocer actitudes o actos que lleven implícitos conductas de violencia de género. La causa principal de esta problemática, viene definida por el modelo de socialización con raíces sexistas que se perpetúa debido a los estereotipos clásicos. Por su parte, De la Osa, Andrés, y Pascual (2013), indican que las creencias sexistas y su justificación son rechazadas en mayor medida por las chicas (entre el 70% y el 98%) que por los chicos (entre el 43% y el 86%). Sin embargo, el acuerdo de creencias tolerantes y de rechazo de la violencia resulta alto en ambos sexos.

La violencia en las parejas adolescentes sigue una escala gradual, agravándose con el paso del tiempo y la duración y estabilidad de la relación (Taylor, Stein, y Burden, 2010). En un primer momento, la violencia de género se presenta de forma leve y atacando al marco psicológico, pasando a ofensas psicológicas más graves y derivando, en los peores casos, a la violencia física (Foshee y Reyes, 2011).

Estudios realizados por Díaz-Agudo y Martín (2011), muestran cómo el modelo de relación construido por la mayoría de los chicos comparte características como el dominio o el sometimiento en base al clásico estereotipo del género masculino. Este dominio presente en las chicas, pero desde una perspectiva inversa, hace que sea necesario llevar a cabo programas para lograr una reeducación que convierta estos modelos caracterizados por el dominio y la sumisión en respeto mutuo.

En muchas ocasiones, en las relaciones sentimentales que se producen durante la adolescencia, el chico pide a la chica que cambie aspectos físicos o características personales que ella presentaba anteriormente, pide que obedezca peticiones y cuando no se cumplen provocan celos y reacciones violentas. Celos que en ocasiones pueden confundirse con el amor más sincero y fuerte, provocando el principio de una dinámica tóxica en la relación (García y García, 2013).

Los adolescentes consideran en su mayoría que las medidas, tanto políticas como judiciales, en la mayoría de las ocasiones son insuficientes, creyendo conveniente además reforzar la seguridad que se le ofrece a las víctimas (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013).

Variables que influyen en la violencia de género y recomendaciones

Autores como Shen, Chiu, y Gao (2012), indican que cada tipo de violencia debería ser analizada de forma específica, a fin de identificar sus propias variables y factores predictores. Por su parte, Capaldi (2012) identifica seis factores de riesgo de la violencia de género en adolescentes: demográficos (edad, género, nivel social y económico, etnia, etc.), contextuales (barrio, comunidad y centro educativo), familiares (modelos familiares y sufrimiento o visión de maltrato) relaciones con los iguales y apoyo social, factores psicológicos y conductuales (falta de control y de la ira, conducta antisocial, trastornos de personalidad, consume de estupefaciente y/o drogas, etc.), y factores cognitivos (actitudes, creencias y atribuciones hostiles).

En un estudio llevado a cabo por Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey (2013), se muestran distintas las variables que justifican la violencia entre adolescentes. Algunos ejemplos son el sexo, la edad, el nivel socio-económico-cultural, o el tipo de centro en el que estudian. En el caso de los chicos, se ha puesto de manifiesto que justifican en mayor medida el uso de la violencia y la rechazan menos que las chicas.

La mayoría de los estudios, coinciden en que a pesar de haber conductas que están ligadas a la violencia de género, como el consumo de drogas y/o alcohol, la educación y el nivel social, problemáticas en la salud mental del agresor, etc., la principal causa de esta violencia es la desigualdad de género (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015). En este ámbito, los adolescentes en su mayoría son conscientes de que el consumo de sustancias estupefacientes provocan conductas agresivas y disruptivas (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

Dentro de las distintas variables que influyen en el desarrollo y perpetuación de las conductas relacionadas con la violencia de género, se encuentran los medios de comunicación, siendo éstos la primera vía de información, junto con internet, sobre este tema y sobre el resto de aspectos sociales que acontecen en nuestro alrededor. Siendo los medios de comunicación agentes decisivos para la toma de conciencia en los jóvenes, se ha de reflexionar sobre los contenidos y la forma en la que éstos son transmitidos, debiendo plantearse las medidas necesarias a tomar para la descodificación de los mensajes que en diversas ocasiones van implícitos mediáticamente (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013).

Para abordar la problemática de la violencia de género se deben tener en cuenta multitud de causas y factores que la definen, conllevando que el plan de actuación para su prevención ha de ser de carácter general. Uno de los puntos de partida para la concienciación y actuación ante esta violencia es el centro formativo, debido a que es en este contexto donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo y donde se desarrollan gran parte de las interacciones con los iguales (Arenas, 2013).

Finalmente, autores como Díaz-Aguado y Martín (2011), señalan que para lograr la erradicación del sexismo se debe prestar atención a los distintos aspectos que afectan y contribuyen a éste:

Componente cognitivo: Se debe superar enseñando a visualizar y corregir estereotipos tradicionales en nuestra sociedad, teniendo en cuenta la influencia de la historia, la cultura y la importancia del propio aprendizaje.

Componente emocional: Tradicionalmente, se ha identificado al sexo femenino con la debilidad y la sumisión, y al masculino con la fuerza y el control, valores que los/as adolescentes toman como modelo erróneo para la construcción de su identidad.

Componente conductual: Se debe trabajar contra la discriminación y la violencia, construyendo un concepto de igualdad a través de la práctica. Se trata de ofrecer oportunidades a los jóvenes, de ambos sexos, para llevar a cabo acciones donde, a través de la cooperación, puedan lograr objetivos comunes a través del diálogo y la igualdad, que permitan una resolución efectiva del conflicto.

Conclusión

Es de vital importancia destacar que el contexto educativo de las escuelas e institutos debe de ser un espacio donde predomine la igualdad. Igualdad que debe ser reflejada en primera instancia por los docentes para así poder transmitirla de modo directo al alumnado. De este modo, se hace posible que los/las jóvenes integren en su día a día el sistema de valores que reciben (si se sigue un modelo educativo igualitario, este se reproducirá de manera automática, convirtiéndolo en un modelo a seguir, llegando a asumir este como un modelo propio de conducta) (Arenas, 2013). Esta educación para prevenir los casos de violencia, tanto escolar como de género, debe contar además con la participación de los padres dentro del centro educativo (Gázquez, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2011).

A nivel del educativo, se debe avanzar en la lucha contra la violencia de género desde actividades de carácter práctico, que rompan con los esquemas y estereotipos que se reproducen de forma automática. Para ello es conveniente fomentar un aprendizaje cooperativo, donde la colaboración de las chicas y los chicos ayude a superar la desigualdad de poder entre ambos sexos y la resistencia a este cambio. Además, se debe contemplar la inclusión de planes para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia de género basados en el respeto y el rechazo a la violencia de género desde las actividades más cotidianas, promoviendo la colaboración del centro educativo y la comunidad (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

Otro aspecto que debe estar presente en la reflexión sobre la violencia de género y su presencia en los más jóvenes es el panorama mediático, político y legislativo. A pesar de los avances y mejoras que han podido surgir para concienciar sobre el problema, para los adolescentes queda mucho trabajo por labrar a nivel práctico: falta seguridad para la víctimas, medidas ante la presencia de casos de violencia de género y control, y supervisión de los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios de comunicación (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013). Así, es importante no solo poner en práctica un pensamiento activo y crítico, sino que una vez detectado el problema la victima sea capaz de reconocerlo y pedir ayuda, ya que el caso contrario implica la perpetuación de la situación de violencia (López-Cepero, RodríguezFranco, Rodríguez-Díaz, Bringas, y Paíno, 2015).

En definitiva, desde una perspectiva más amplia que afecta a todos los niveles educativos y sociales, será necesario formar a jóvenes críticos, capaces de analizar los modelos de relaciones tanto de pareja como con el resto de la sociedad, que a diario reciben a través de los medios de comunicación (De la Osa, Andrés, y Pascual, 2013), logrando que los valores sociales se forjen en base a la igualdad, la tolerancia y el respeto.

Referencias

Aiquipa, J.J. (2015). Dependencia emocional de las mujeres víctimas de violencia de género. *Revista de Psicología, 33*(22), 412-437.

Alonso, J., y Rodríguez, R. (2012). Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: Desarrollo y validación inicial del Cuestionario de Metas Sociales (CMS). *Estudios de Psicología*, *33*(2), 191-206.

Amurrio, M., Larriaga, A., Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes de jóvenes. *Zerbitzuan, 47*, 121-134.

Antunes, M., Montalbán, F.M., y Signorini, H. (2013). Discurso sobre la violencia hacia la mujer en un foro virtual: presencia del marco de género. *Gaceta Sanitaria, 27*(2), 111-115.

Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico, 4*(144), 1-5.

Berek, L.E. (2011). Desarrollo de las diferencias entre los sexos y de los roles de género. En L.E. Berk (Ed.), *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 679- 729). Madrid: Pearson-Prentice-Hall.

Bosch, E., Ferrer, V.A., y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal.* Barcelona: Antrophos.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W., y Kim, H.K. (2012). A Systematic Review of Risk Factors for Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, *3*.

De la Osa, Z., Andrés, S., y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(3), 265-275.

De Miguel, A. (2012). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*, *11*.

Díaz-Aguado, M.J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 23*(2), 252-259.

Durán, M., Campos-Romero, I., y Martínez-Pecino, R. (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: influencia del sexismo y la formación de género. *Acción Psicológica, 11*(2), 97-106.

Foshee, V.A., y Reyes, H. (2011). Dating abuse: prevalence, consequences and causes. En J.R. Roger (Eds), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602-615). New York: Springer.

Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, *35*(2), 151-165.

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology, 6*(2), 83-93.

García, M.A., y García, M.C. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica, 10*(2), 41-58.

García-Moreno, C., Pallitto, C., Devries, K., Stockl, H., Watts, C., y Abrahams, N. (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Resumen de orientación.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 1136-1034.

Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M., y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(4), 449-461.

Inglés, J.C., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.V., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29-41.

Liberia, I., Zurbano, B., y Barredo, D. (2015). La percepción de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre la violencia en España. *Feminismos, 25*, 159-182.

López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas, C., y Paíno, S.G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 6(2), 64-71.*

Lousada, J.F. (2014). El derecho fundamental a vivir sin violencia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 48*, 31-48.

Pallarés, M. (2012). *Violencia de Género. Reflexiones sobre la relación de pareja y la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Marge Books.

Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 427-437.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes**.** *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 371-382.

Shen, A., Chiu, M., y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence, 27*, 1066-1089.

Taylor, B., Stein, N.D., y Burden, F. (2010). Exploring gender differences in dating violence/harassment prevention programming in middle schools: Results from a randomized experiment. *Journal of Experimental Criminology, 6*, 419-445.

Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, *54*(1), 21-29.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Zurbano, B., Liberia, I., y Campos, B. (2015). Concepto y representación de la violencia de género, reflexiones sobre el impacto en la población joven. *Oñati Socio-Legal Series, 5*(2), 822-845.

Violencia de género en el contexto educativo

Molero Jurado, M.M., Sánchez Marchán, C., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

Resumen

En la actualidad, los casos de violencia, junto con el aumento de las conductas disruptivas y el consumo de sustancias, están generando gran preocupación social dentro de la convivencia escolar. Es en la adolescencia donde cobran especial protagonismo estas problemáticas, ya que este periodo es considerado como la etapa del desarrollo humano donde se construye la identidad y se generan expectativas sobre el futuro de cada individuo. Durante la adolescencia, se suceden distintos tipos de conductas consideradas problemáticas, como el inicio en el consumo de sustancias o la violencia entre iguales que, cuando sucede entre parejas, dan lugar a episodios de violencia de género. Los episodios de violencia que tienen su origen en las desigualdades de género, además de tener gran repercusión mediática, derivan en graves perjuicios, en ocasiones irreparables para la víctima. Así, la violencia de género constituye un problema que se encuentra afectado por una gran variabilidad de factores de riesgo. En los últimos años, ha aumentado el número de investigaciones orientadas a la violencia de género entre los jóvenes. A través de diversos programas de prevención, se está intentando minimizar la violencia en las relaciones de parejas adolescentes. Por ello, es necesario analizar e identificar los factores de riesgo y las variables que puedan estar contribuyendo al desarrollo de episodios de violencia de género entre los adolescentes, pudiendo así establecer una serie de características propias del perfil de agresor y víctima.

Palabras clave: Violencia de género, adolescentes, convivencia, contexto educativo.

Gender violence in the educational context

Molero Jurado, M.M., Sánchez Marchán, C., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: mpf421@ual.es

Currently, the cases of violence, along with the increase in disruptive behaviour and substance use, are generating social concern within the school coexistence. In adolescence is where they charge special prominence these issues, since this period is considered to be the stage of human development where the identity is built and generated expectations about the future of each individual. During adolescence, different types of conduct considered to be problematic, as the starting point in the consumption of substances or violence among equals, occur when it happens between couples, lead to episodes of domestic violence. Episodes of violence that have their origin in the inequalities of gender, in addition to having great media coverage, resulting in serious damage, sometimes irreparable for the victim. Thus, gender-based violence is a problem that is affected by a great variability of risk factors. In recent years, it has increased the number of investigations aimed at domestic violence among young people. Through various prevention programs, you are trying to minimize violence in the relationships of young couples. For this reason, it is necessary to analyze and identify risk factors and variables that may be contributing to the development of episodes of violence among adolescents, being able to establish a number of characteristics of the offender and victim profile.
Key words: Gender violence, adolescent, coexistence, educational context.

Introducción

En la actualidad, la violencia de género es una problemática de gran preocupación social, que se encuentra en el punto de mira, tanto a nivel social como político (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Pallares, 2012). Dicha problemática y sus repercusiones a nivel social, requieren de un abordaje que abarque tanto la magnitud del problema, como su comprensión de forma profunda y objetiva (Durán, Campos-Romero, y Martínez-Pecino 2014).

Dentro del contexto social en el que nos encontramos son muchas las personas que pierden la vida a causa de la violencia de género a lo largo de un año en España, aun habiendo disminuido este porcentaje en los últimos años. Son numerosos los planes y programas llevados a cabo a nivel político e institucional, con el fin de erradicar estos casos, tanto a nivel preventivo, para proteger a las víctimas, como para la toma de medidas con los agresores. En los casos de violencia de género, la muerte de las víctimas a manos de los agresores supone solamente la cúspide de la pirámide, ya que esta violencia implica distintas situaciones y contextos anteriores al desenlace (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015).

Aunque los esfuerzos y avances, tanto legales como sociales y políticos, en los últimos tiempos han sufrido una progresión considerable, aún quedan por hacer grandes esfuerzos por modificar mitos y costumbres que están presentes en nuestra sociedad de manera implícita, situando al sexo femenino en posiciones de inferioridad y sumisión (Antunes, Montalbán, y Signorini, 2013).

Lousada (2014) refiere que el hecho de que la discriminación que se produzca mayoritariamente hacia el sexo femenino no es algo esporádico, sino que es una conducta implantada en la sociedad actual, y para acabar con ella se

requieren leyes de igualdad. Esta legislación, en lugar de centrarse en la comparación e intentar igualar ambos sexos, se equipare realmente a hombres y a mujeres, evitando estereotipos de dominación y situaciones de subordinación, a todos los niveles.

El objetivo del presente trabajo es analizar las características que presenta la violencia de género en la etapa adolescente e identificar posibles factores de riesgo.

Conceptualización del término violencia de género

El término de violencia de género posee diferentes definiciones que han ido cambiando a lo largo del tiempo. De forma generalizada, siguiendo la definición de Weber (1994), se entiende que este término hace referencia a la violencia producida por quien ocupa un lugar de mayor autoridad y tiene un poder legitimado. Para Walker (1999), la violencia de género consiste en un patrón de conductas con influencia social, física, sexual, psicológica y ejercida desde una persona hacia otra.

La violencia de género, además de ser una clara vulneración contra los derechos humanos, supone un problema de salud pública (García-Moreno, Pallitto, Stockl, Watts, y Abrahams, 2013). La violencia de género no viene determinada por las características físicas que el sexo femenino conlleva, sino por el conjunto de estereotipos sociales y culturales que se asocian a éste, estereotipos que se perpetúan ocasionando situaciones donde acontecen interacciones violentas (Lousada, 2014).

Son muchos los factores que influyen en los casos de violencia de género, desde los roles de género, antecedentes de violencia en la familia o en el contexto sociocultural. Todos estos factores, cobran la misma importancia que las variables individuales, como determinados aspectos psicológicos que suponen factores de riesgo en la presencia de la violencia de género (Aiquipa, 2015). Dentro de estas variables o factores que afectan a la violencia de género, se encuentra el desequilibrio entre la pareja, donde aquel que posee el papel dominante ejerce su influencia de forma autoritaria, tratándose de una violencia producida por quien cree tener un poder legitimado. La percepción de tal legitimación, se construye en base a las desigualdades, tanto en actitudes como a nivel conductual, construidas socialmente (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y del Valle, 2010). En este ámbito surge la corriente feminista, con el fin de desmontar las distintas formas de legitimación que pueden provocar la normalización de acciones de carácter violento, desde un punto de vista patriarcal de la violencia de género (visión que se basa en las diferencias existentes debido a la naturaleza de ambos sexos) (De Miguel, 2012).

El concepto de violencia de género implica una violencia que se puede dar con diversas formas (física, psicológica, social, económica, etc.) y a distintos niveles (doméstico, afectivo o de pareja, hasta violencia laboral y social) (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015).

La violencia de género entre adolescentes

La violencia de género tiene una importante repercusión en todas las etapas del desarrollo, pero cobra especial relevancia durante la adolescencia, ya que este período está caracterizado por múltiples cambios físicos, psicológicos y sociales (Garaigordobil, 2012). Para Berek (2011), la adolescencia es el momento donde el ser humano desarrolla y forma su identidad propia, comenzando a definir así el camino o rol que éste desarrollará a lo largo de su vida. Es una etapa crucial en el desarrollo personal, contextualizada por la continua experimentación de nuevas situaciones y sensaciones (Pérez-Fuentes et al., 2015).

Es en este momento, cuando se forjan nuevas amistades y relaciones sociales, trayendo consigo demandas y encrucijadas sociales para sentirse parte del grupo, con el objetivo de establecer un sentimiento de pertenencia al mismo (Alonso y Rodríguez, 2012), acarreando, en ocasiones, un aumento de las oportunidades para el conflicto (Inglés et al., 2008).

Son muchos los estudios realizados en los últimos años donde se estudian casos de violencia de género en adolescentes, así como sus causas y las distintas maneras de prevenirlo, coincidiendo casi todos en que los chicos ejercen la violencia con mayor reiteración que las chicas (Díaz-Agudo y Martín, 2011). En muchos casos, se indica que aquellos estudiantes que presentas mayores conductas agresivas y ejercen la violencia, presentan mayor déficit de inteligencia emocional (Cándido et al., 2014), siendo este un aspecto a trabajar en la educación de los jóvenes.

Arenas (2013), en un estudio realizado en centros de educación secundaria, indica que los chicos interiorizan las conductas sexistas en mayor proporción que las chicas, mostrando además mayores problemas a la hora de reconocer actitudes o actos que lleven implícitos conductas de violencia de género. La causa principal de esta problemática, viene definida por el modelo de socialización con raíces sexistas que se perpetúa debido a los estereotipos clásicos. Por su parte, De la Osa, Andrés, y Pascual (2013), indican que las creencias sexistas y su justificación son rechazadas en mayor medida por las chicas (entre el 70% y el 98%) que por los chicos (entre el 43% y el 86%). Sin embargo, el acuerdo de creencias tolerantes y de rechazo de la violencia resulta alto en ambos sexos.

La violencia en las parejas adolescentes sigue una escala gradual, agravándose con el paso del tiempo y la duración y estabilidad de la relación (Taylor, Stein, y Burden, 2010). En un primer momento, la violencia de género se presenta de forma leve y atacando al marco psicológico, pasando a ofensas psicológicas más graves y derivando, en los peores casos, a la violencia física (Foshee y Reyes, 2011).

Estudios realizados por Díaz-Agudo y Martín (2011), muestran cómo el modelo de relación construido por la mayoría de los chicos comparte características como el dominio o el sometimiento en base al clásico estereotipo del género masculino. Este dominio presente en las chicas, pero desde una perspectiva inversa, hace que sea necesario llevar a cabo programas para lograr una reeducación que convierta estos modelos caracterizados por el dominio y la sumisión en respeto mutuo.

En muchas ocasiones, en las relaciones sentimentales que se producen durante la adolescencia, el chico pide a la chica que cambie aspectos físicos o características personales que ella presentaba anteriormente, pide que obedezca peticiones y cuando no se cumplen provocan celos y reacciones violentas. Celos que en ocasiones pueden confundirse con el amor más sincero y fuerte, provocando el principio de una dinámica tóxica en la relación (García y García, 2013).

Los adolescentes consideran en su mayoría que las medidas, tanto políticas como judiciales, en la mayoría de las ocasiones son insuficientes, creyendo conveniente además reforzar la seguridad que se le ofrece a las víctimas (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013).

Variables que influyen en la violencia de género y recomendaciones

Autores como Shen, Chiu, y Gao (2012), indican que cada tipo de violencia debería ser analizada de forma específica, a fin de identificar sus propias variables y factores predictores. Por su parte, Capaldi (2012) identifica seis factores de riesgo de la violencia de género en adolescentes: demográficos (edad, género, nivel social y económico, etnia, etc.), contextuales (barrio, comunidad y centro educativo), familiares (modelos familiares y sufrimiento o visión de maltrato) relaciones con los iguales y apoyo social, factores psicológicos y conductuales (falta de control y de la ira, conducta antisocial, trastornos de personalidad, consume de estupefaciente y/o drogas, etc.), y factores cognitivos (actitudes, creencias y atribuciones hostiles).

En un estudio llevado a cabo por Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey (2013), se muestran distintas las variables que justifican la violencia entre adolescentes. Algunos ejemplos son el sexo, la edad, el nivel socio-económico-cultural, o el tipo de centro en el que estudian. En el caso de los chicos, se ha puesto de manifiesto que justifican en mayor medida el uso de la violencia y la rechazan menos que las chicas.

La mayoría de los estudios, coinciden en que a pesar de haber conductas que están ligadas a la violencia de género, como el consumo de drogas y/o alcohol, la educación y el nivel social, problemáticas en la salud mental del agresor, etc., la principal causa de esta violencia es la desigualdad de género (Zurbano, Liberia, y Campos, 2015). En este ámbito, los adolescentes en su mayoría son conscientes de que el consumo de sustancias estupefacientes provocan conductas agresivas y disruptivas (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

Dentro de las distintas variables que influyen en el desarrollo y perpetuación de las conductas relacionadas con la violencia de género, se encuentran los medios de comunicación, siendo éstos la primera vía de información, junto con internet, sobre este tema y sobre el resto de aspectos sociales que acontecen en nuestro alrededor. Siendo los medios de comunicación agentes decisivos para la toma de conciencia en los jóvenes, se ha de reflexionar sobre los contenidos y la forma en la que éstos son transmitidos, debiendo plantearse las medidas necesarias a tomar para la descodificación de los mensajes que en diversas ocasiones van implícitos mediáticamente (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013).

Para abordar la problemática de la violencia de género se deben tener en cuenta multitud de causas y factores que la definen, conllevando que el plan de actuación para su prevención ha de ser de carácter general. Uno de los puntos de partida para la concienciación y actuación ante esta violencia es el centro formativo, debido a que es en este contexto donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo y donde se desarrollan gran parte de las interacciones con los iguales (Arenas, 2013).

Finalmente, autores como Díaz-Aguado y Martín (2011), señalan que para lograr la erradicación del sexismo se debe prestar atención a los distintos aspectos que afectan y contribuyen a éste:

- Componente cognitivo: Se debe superar enseñando a visualizar y corregir estereotipos tradicionales en nuestra sociedad, teniendo en cuenta la influencia de la historia, la cultura y la importancia del propio aprendizaje.

- Componente emocional: Tradicionalmente, se ha identificado al sexo femenino con la debilidad y la sumisión, y al masculino con la fuerza y el control, valores que los/as adolescentes toman como modelo erróneo para la construcción de su identidad.

- Componente conductual: Se debe trabajar contra la discriminación y la violencia, construyendo un concepto de igualdad a través de la práctica. Se trata de ofrecer oportunidades a los jóvenes, de ambos sexos, para llevar a cabo acciones donde, a través de la cooperación, puedan lograr objetivos comunes a través del diálogo y la igualdad, que permitan una resolución efectiva del conflicto.

Conclusión

Es de vital importancia destacar que el contexto educativo de las escuelas e institutos debe de ser un espacio donde predomine la igualdad. Igualdad que debe ser reflejada en primera instancia por los docentes para así poder transmitirla de modo directo al alumnado. De este modo, se hace posible que los/las jóvenes integren en su día a día el sistema de valores que reciben (si se sigue un modelo educativo igualitario, este se reproducirá de manera automática, convirtiéndolo en un modelo a seguir, llegando a asumir este como un modelo propio de conducta) (Arenas, 2013). Esta educación para prevenir los casos de violencia, tanto escolar como de género, debe contar además con la participación de los padres dentro del centro educativo (Gázquez, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2011).

A nivel del educativo, se debe avanzar en la lucha contra la violencia de género desde actividades de carácter práctico, que rompan con los esquemas y estereotipos que se reproducen de forma automática. Para ello es conveniente fomentar un aprendizaje cooperativo, donde la colaboración de las chicas y los chicos ayude a superar la desigualdad de poder entre ambos sexos y la resistencia a este cambio. Además, se debe contemplar la inclusión de planes para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia de género basados en el respeto y el rechazo a la violencia de género desde las actividades más cotidianas, promoviendo la colaboración del centro educativo y la comunidad (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

Otro aspecto que debe estar presente en la reflexión sobre la violencia de género y su presencia en los más jóvenes es el panorama mediático, político y legislativo. A pesar de los avances y mejoras que han podido surgir para concienciar sobre el problema, para los adolescentes queda mucho trabajo por labrar a nivel práctico: falta seguridad para la víctimas, medidas ante la presencia de casos de violencia de género y control, y supervisión de los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios de comunicación (Liberia, Zurbano, y Barredo 2013). Así, es importante no solo poner en práctica un pensamiento activo y crítico, sino que una vez detectado el problema la victima sea capaz de reconocerlo y pedir ayuda, ya que el caso contrario implica la perpetuación de la situación de violencia (López-Cepero, RodríguezFranco, Rodríguez-Díaz, Bringas, y Paíno, 2015).

En definitiva, desde una perspectiva más amplia que afecta a todos los niveles educativos y sociales, será necesario formar a jóvenes críticos, capaces de analizar los modelos de relaciones tanto de pareja como con el resto de la sociedad, que a diario reciben a través de los medios de comunicación (De la Osa, Andrés, y Pascual, 2013), logrando que los valores sociales se forjen en base a la igualdad, la tolerancia y el respeto.

Referencias

Aiquipa, J.J. (2015). Dependencia emocional de las mujeres víctimas de violencia de género. *Revista de Psicología, 33*(22), 412-437.

Alonso, J., y Rodríguez, R. (2012). Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: Desarrollo y validación inicial del Cuestionario de Metas Sociales (CMS). *Estudios de Psicología*, *33*(2), 191-206.

Amurrio, M., Larriaga, A., Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes de jóvenes. *Zerbitzuan, 47*, 121-134.

Antunes, M., Montalbán, F.M., y Signorini, H. (2013). Discurso sobre la violencia hacia la mujer en un foro virtual: presencia del marco de género. *Gaceta Sanitaria, 27*(2), 111-115.

Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico, 4*(144), 1-5.

Berek, L.E. (2011). Desarrollo de las diferencias entre los sexos y de los roles de género. En L.E. Berk (Ed.), *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 679- 729). Madrid: Pearson-Prentice-Hall.

Bosch, E., Ferrer, V.A., y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal.* Barcelona: Antrophos.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W., y Kim, H.K. (2012). A Systematic Review of Risk Factors for Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, *3*.

De la Osa, Z., Andrés, S., y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(3), 265-275.

De Miguel, A. (2012). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*, *11*.

Díaz-Aguado, M.J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 23*(2), 252-259.

Durán, M., Campos-Romero, I., y Martínez-Pecino, R. (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: influencia del sexismo y la formación de género. *Acción Psicológica, 11*(2), 97-106.

Foshee, V.A., y Reyes, H. (2011). Dating abuse: prevalence, consequences and causes. En J.R. Roger (Eds), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602-615). New York: Springer.

Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, *35*(2), 151-165.

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology, 6*(2), 83-93.

García, M.A., y García, M.C. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica, 10*(2), 41-58.

García-Moreno, C., Pallitto, C., Devries, K., Stockl, H., Watts, C., y Abrahams, N. (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Resumen de orientación.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 1136-1034.

Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M., y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(4), 449-461.

Inglés, J.C., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.V., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29-41.

Liberia, I., Zurbano, B., y Barredo, D. (2015). La percepción de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre la violencia en España. *Feminismos, 25*, 159-182.

López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas, C., y Paíno, S.G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 6(2), 64-71.*

Lousada, J.F. (2014). El derecho fundamental a vivir sin violencia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 48*, 31-48.

Pallarés, M. (2012). *Violencia de Género. Reflexiones sobre la relación de pareja y la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Marge Books.

Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 427-437.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes**.** *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 371-382.

Shen, A., Chiu, M., y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence, 27*, 1066-1089.

Taylor, B., Stein, N.D., y Burden, F. (2010). Exploring gender differences in dating violence/harassment prevention programming in middle schools: Results from a randomized experiment. *Journal of Experimental Criminology, 6*, 419-445.

Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, *54*(1), 21-29.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Zurbano, B., Liberia, I., y Campos, B. (2015). Concepto y representación de la violencia de género, reflexiones sobre el impacto en la población joven. *Oñati Socio-Legal Series, 5*(2), 822-845.

Práctica Formativa Innovadora en Alfabetización Inclusiva.

Programa Aprende como cualificación para la competencia intercultural y la competencia lingüística

González, A.L.

Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real. España

ALuis.Gonzalez@uclm.es

El Programa Aprende es una práctica formativa innovadora en intervención con personas adultas, generalmente mujeres inmigrantes con necesidades educativas especiales. Es una alfabetización inclusiva y una acción formativa cualificadora para la competencia intercultural y la competencia lingüística. Esta enseñanza - aprendizaje tiene una visión integradora, porque se utilizan ayudas pedagógicas para el logro de sus fines formativos. Del mismo modo, las necesidades educativas especiales en edad adulta no tienen el argumento de área curricular, son unos recursos más o menos instrumentales que ayudan a alcanzar los contenidos de otras áreas (lengua, matemáticas, ciencias….). Este programa no hace referencia a elementos básicos del currículo para una etapa concreta o un área específica, sino que pretende dar respuesta a las necesidades en función de las deficiencias que puedan presentar los alumnos, de los niveles de competencia curricular que posean y del grado de autonomía que puedan presentar.
Palabras Clave: necesidades educativas especiales, capacidades diferentes, dificultades de aprendizaje, intervención psicopedagógica, orientación.

Innovative Inclusive Literacy Training Practice.

Learn how qualification program for intercultural competence and language proficiency

González, A.L.

Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real. España

ALuis.Gonzalez@uclm.es

Abstract: "Learn" is an innovative training program in intervention practice with adults, often immigrant women with special educational needs. It is an inclusive literacy training and a qualification action for the intercultural competence and linguistic competence. This teaching - learning takes a comprehensive view, because teaching aids in achieving their educational purposes are used. In the someway, the special educational needs into adulthood without the argument of a curriculum area are more or less instrumental resources that help achieve the content of other areas (language, maths, sciences ....). This program does not refer to basic elements of the curriculum for a particular stage or a specific area, but it is intended to respond to the needs based on deficiencies that students with levels of curricular competence have and of autonomy grade that they may present.
Key words: special educational needs, disabilities, learning difficulties, psychology intervention, counseling.

1. Introducción

La alfabetización inclusiva, como programa de cualificación para la competencia intercultural y la competencia lingüística, toma como referencia la preparación para adquirir las competencias necesarias del desarrollo integral de las personas. En nuestra sociedad la heterogeneidad y la diversidad cada vez son más comunes en todas las actuaciones, y el matiz de una nueva pedagogía está patente en los programas y actos dirigidos a la cualificación, la alfabetización y la profesionalización de las personas. En este sentido, el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia en comunicación lingüística han sido el objetivo de la experiencia formativa que se describe en este estudio: la programación de las Escuelas Pedagógicas de Almida, especializadas en colectivos específicos, describiendo en esta ocasión una práctica formativa innovadora con mujeres magrebíes.

El Grupo de Integración Almida con sus Escuelas Pedagógicas se ha centrado en la atención educativa y formativa a las personas con capacidades diferentes, pero especialmente en el periodo formativo que coincide con la edad laboral (16 años) o la edad adulta (18 años), dirigiéndose a la preparación y formación para el empleo. Estrategia importante y de sentido común, aunque no siempre los objetivos finalistas alcanzan y logran el aprendizaje adecuado.

De manera general, "la atención a la diversidad ha sido y es la base cultural a desarrollar en la escuela, para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos desde lo común para respetar las diferencias" (González, Cruz, y Varela, 2011, p. 80). Proceder e intervenir para educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilita el aprendizaje de todos el alumnado en su diversidad.

Recordando a Ainscow (2001), éste exponía que si el problema no estaba en el alumno habría que dirigir la intervención a la situación educativa en que se origina esta necesidad o demanda, entendida a veces como problema, pero

es en realidad una manifestación educativa diversa y heterogénea. Se vislumbra, como dice Torres González (2010, p. 63) "el nuevo objeto de la Educación Especial: la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular".

La escuela, como contexto formativo y de aprendizaje, puede considerarse "algo cerrado", normativo, regulado y controlado, pero la sociedad es "algo abierto", difícil de normalizar, difícil de regular, difícil de controlar, en sí es "algo distinto". (Gonzalez-Olivares, 2011). Porque la educación inclusiva es un elemento indispensable del derecho a la educación de las personas con necesidad de aprendizaje diferente, pues ésta trata de evitar la exclusión de todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad (Muñoz, 2007).

El Programa Aprende, en su versionado con el colectivo inmigrante, es un conjunto experiencial donde formar y aprender en diversidad, no se basa en adoptar medidas excepcionales para actuaciones e intervenciones de necesidades educativas específicas, sino en implantar y llevar a cabo un modelo de currículum que contenga las competencias necesarias para convivir y ser competitivo en un mundo global. La investigación se ha centrado en los cambios y mejorías experimentados en cuanto a la lectura, escritura, comprensión y comunicación de las participantes. Aunque, especialmente, el programa no hace referencia a elementos básicos del currículo para una etapa concreta o un área específica, sino que pretende dar respuesta a las necesidades, en función de las limitaciones que puedan presentar el alumnado, de los niveles de competencia curricular que posean y del grado de autonomía que puedan presentar. La finalidad es la adquisición de conocimientos y competencias comunicativas y resolutivas, que ayuden a la formación y preparación cualificadora y profesional de las personas para formar parte de manera activa y participativa en una sociedad global.

2. Método

2.1. Contexto de Aprendizaje y Participantes

Algunos estudios que han demostrado las experiencias y estudios sobre la alfabetización e intervención con inmigrantes magrebíes (García, 2005, Gisbert 2007 y González, 2015), considerando la importancia que tiene ésta con acciones motivadoras, así como en la optimización de las capacidades de aprendizaje, mejora de las oportunidades y la posibilidad de participar activamente en la sociedad como un ciudadano más.

Por ello, el Programa Aprende es una situación de aprendizaje que ha hecho evolucionar y desarrollar el proyecto pedagógico que se desarrolla en los Programas del Proyecto Almida. El Programa Almida se "inspira principalmente en el nuevo paradigma educativo que recoge las líneas centrales de la Psicología Cognitiva, especialmente las relacionadas con las nuevas interpretaciones de la inteligencia humana. En personas con capacidades diferentes la orientación es una intervención psicopedagógica que tiene como finalidad la integración social y laboral." (González, y Cruz, 2012, p. 60)

El contexto educativo descrito ayuda a que el programa se desarrolle en un campo de intervención pedagógica, basado en la orientación social y laboral y la inserción e integración de personas con capacidades diferentes. Y el ámbito específico de actuación se centra en un Centro Especial de Empleo.

Los Centros Especiales de Empleo, figura creada por la Ley 13/1982, y consolidada por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, determina que los centros especiales de empleo son "aquellos cuyo objetivo principal es el de realizar una actividad productiva de bienes o de servicios, participando regularmente en las operaciones de mercado, y tiene como finalidad el asegurar un empleo remunerado para las personas con discapacidad; a la vez que son un medio de inclusión del mayor número de estas personas en el régimen de empleo

ordinario" (Art. 43.1). Estos Centros son empresas con la finalidad de realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones del mercado, y cuyo propósito es asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores con discapacidad. (González y De Juanas, 2011).

El Grupo de Integración Almida es una entidad especializada en la atención a personas con capacidades diferentes para la inserción e integración sociolaboral. Su Departamento de Orientación y Formación desarrolla un conjunto de programas de atención a las personas con discapacidad; *"Programa de Mejora de la Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes"* (González, y Cruz, 2012; González, y Beltrán, 2010), y una práctica formativa innovadora; El *"Proyecto Aprende"* (González, Cruz, y Varela, 2011,) y el "*Proyecto Aprende 2.0*" de didácticas y metodologías digitales.

Las participantes en esta experiencia pedagógica han sido 26 mujeres magrebíes con edad entre 18 y 45 años, con dificultades de aprendizaje del español y sin estudios certificados. Todas ellas derivadas de programas de intervención social de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan (Ciudad Real).

2.2. Medidas

La *"Alfabetización Inclusiva del Programa Aprende"* surge de la necesidad de construir una atención especializada a personas magrebíes con problemas de alfabetización y con dificultades de aprendizaje.

Los objetivos que persiguen tiene relación con los que marca el currículo de la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa)* y más concretamente en Castilla La Mancha el Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de Educacion Infantil en la Comunidad de Castilla La Mancha, Decreto 88/2009, de de 7 de julio, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, Decreto 54/2014, de 10/07/2014, *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* y las Órdenes de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, *por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* y la Orden de 27/07/2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, *por la que se modifica la Orden de 05/08/2014, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.* (DOCM núm. 147, 29-07-2015) y el Decreto 123/2012, de 2 de agosto de 2012, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en esta región.

2.3. Procedimiento

El *objetivo general* del Programa Aprende en su versión de Alfabetización inclusiva para mujeres inmigrantes es el siguiente:

Afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas y comunicativas de las mujeres magrebíes promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social.

Los *objetivos específicos* son:

Establecer actividades relacionadas con la autonomía personal, la resolución de problemas de la vida diaria y la toma de decisiones.

Procurar que las mujeres magrebíes se conozcan a sí mismas, se acepten en lo personal, tomen conciencia de los hábitos de higiene y aseo y tengan una actitud positiva hacia los temas relacionados con la salud.

Aprender a vivir en sociedad a través del conocimiento de reglas de colaboración y participación.

Desarrollar la comprensión, conocimiento, destrezas lingüísticas, memoria, razonamiento lógico y resolución de problemas de la vida diaria.

Como hemos comentado está experiencia formativa parte de que la idea central "*aprender"*. No se trata de alcanzar unos determinados contenidos de áreas, sino de intentar dotar, a través del uso global del recurso, de elementos que posteriormente les pueden ayudar en situaciones de la vida cotidiana del alumno favoreciendo su autonomía personal y social.

La organización y distribución se realiza por "mundos" cada mundo es un instrumento global de aprendizaje. Cuatro mundos conforman el recurso: a) Aprender a Ser, b) Aprender a Hacer, c) Aprender a Convivir y d) Aprender a Conocer.

Todos los mundos están relacionados con aspectos de la vida cotidiana. Dentro de cada mundo existen varios escenarios que son los que llevan a los objetos de aprendizaje. Estas divisiones favorecen un conocimiento más exacto del entorno inmediato al mismo tiempo que facilita su autonomía personal e integración en el medio social que le rodea.

La presentación es atractiva, dinámica e interactiva, favoreciendo la autonomía personal. Y se utilizan recursos didácticos digitales como:

Generadores de hojas de caligrafía y papel pautado		
Generador de hojas pautadas para caligrafía (Olesur.com).	Generador de hojas de caligrafía a partir de textos propios (blog Olesur.com).	Generador de hojas de caligrafía.
Generador de hojas de caligrafía de cifras para escribir con letras y generador de hojas de caligrafía de números a partir de cifras escritas en letras (Olesur.com).	Generador de ejercicios de caligrafía (mclibre.org).	Generador de hojas de caligrafía en inglés (abcteach).
Generadores de letras, cuentos, textos y nubes de palabras		
Generador de poemas visuales	Wordle.	Tagxedo.
Generador de letras del alfabeto que se pueden tocar (dafont.com).	Generador de dados con imágenes y palabras (Tools for Educators).	Pancho y la máquina de hacer cuentos.
Generador de cuentos de GenMàgic.	Generador de firmas manuscritas en flash para insertar en una web/blog.	Tagul.

En la *Evaluación* se considera que el objetivo general es afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas y comunicativas de las mujeres magrebíes con necesidades educativas promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social, la evaluación en individual teniendo en cuenta el progreso de cada uno. Aún así, se diferencian los siguientes niveles:

Nivel 1: Analfabetismo (lecto-escritura) y conocimientos básicos de cálculo.

Nivel 2: Conocimientos básicos de cálculo, lectoescritura y comprensión.

Nivel 3: Dificultad en actividades de cálculo de complejidad media así como en lectura-comprensión-redacción. (Equivalente a 1º y 2º Ciclo de Educación Primaria).

Nivel 4: Refuerzo en operaciones de cálculo complejas, en caligrafía y expresión oral –escrita. (Equivalente al 3er Ciclo de primaria y comienzo de 1º de ESO).

Nivel 5: Desarrollo de la lectoescritura, el cálculo y la expresión oral y escrita a un nivel de 2º y 3º de ESO.

La *Temporalidad* del Programa se ha realizado durante 4 meses de Diciembre de 2015 a Marzo de 2016. Durante 3 días a la semana con una duración de 6 horas semanales.

3. Resultados

El número de alumnas magrebíes participantes han sido N= 26.

Las variables estudiadas y los resultados obtenidos se detallan en la siguiente tabla:

Variables área del lenguaje					
Objetivos a alcanzar	Alumnas Objetivos alcanzandos Pretest	% del total N= 26	Alumnas Objetivos alcanzandos Postest	% del total N= 26	% de mejora
1. Leer y comprender mensajes escritos en español.	**12**	**46%**	**21**	**81%**	**35%**
2. Identificar términos y conocer su significado.	**11**	**42%**	**23**	**88%**	**46%**
3. Reconocer y utilizar artículos determinados.	4	15%	16	62%	46%
4. Utilizar adecuadamente el número (singular y plural) en los sustantivos.	4	15%	15	58%	42%
5.Expresar mensajes escritos sencillos en español. Adecuar el uso de la lengua en diversas situaciones de manera creativa.	2	8%	14	54%	46%
6. Usar adecuadamente el presente de indicativo del verbo estar.	1	4%	14	54%	50%
7. Identificar y conocer la grafía de los números.	18	69%	22	85%	15%
MEDIA		28,57%		68,68%	40,11%

4. Discusión

Los resultados obtenidos describen que el punto de partida de las mujeres magrebíes detallan que el 69% de ellas identifican y conocen la grafía y los número de la lengua castellana y que el 46% leen y comprenden mensaje escritos en español, e incluso el 42% identifica términos y conoce su significado, aunque, por otro lado, solamente el 4% del colectivo usa adecuadamente el presente del indicativo del verbo estar (ejemplo tomado de las pruebas de alfabetización del castellano) y el 8% de las participantes expresa mensaje escritos sencillos en español y adecúa el uso de la lengua en diversas situaciones de manera creativa. Pero todo ello, auque parece algo positivo en realidad, con la información derivada de los Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan, las alumnas participantes presentan necesidades educativas especiales. Motivo importante que justifica la utilidad del Programa Aprende en este caso.

Una vez aplicado, los resultados han demostrado que el 88% de las alumnas identifican términos y conocen su significado, teniendo una mejora del 46% con respecto a sus conocimientos previos. El 62% reconoce y utiliza artículos determinados y el 81% lee y comprende mensaje escritos en español. Además se ha obtenido una mejora del 50% del usa adecuado del presente del indicativo del verbo estar. Por último, la media de la mejora en todas las variables ha sido superior al 40%. Aspectos importantes que argumentan los avances en el aprendizaje de la lengua castellana y la alfabetización del coletivo con la puesta en práctica del Programa Aprende como proceso de formación y aprendizaje especializado.

5. Conclusiones

La enseñaza y aprendizaje con la utilización del mundo digital conlleva una ampliación sin precedentes de los entornos de interacción social y la construcción e nuevos escenarios de aprendizaje. “El objetivo de la escuela ya no

es proporcionar aquellos conocimientos que se consideran imprescindibles para ser miembro de la sociedad actual. La finalidad última es prepara al alumnado para que, de manera autónoma, pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida" (Priege, y Crespo, 2012, p. 406)

El *Programa Aprende como Alfabetización Inclusiva* es en sí una "*escuela"* donde las personas y colectivos con necesidades educativas aprenden a mejorar en sus vidas. No únicamente en el mundo de ayudar a las personas con dificultades de comunicación y compresión está el conseguir un trabajo, sino que también es importante mantenerlo, mejorarlo y por supuesto progresar en las cualificaciones profesionales. El alumnado tiene capacidades, muchas de ellas innatas y a veces no descubiertas, que hay que convertir en competencias. Los educandos pueden aprender si se facilita su aprendizaje. El objetivo es quere aprender al mismo ritmo y al mismo nivel y eso es muchas veces imposible, cuando lo normal es aprender y lo no normal es no aprender. Este proyecto y estudio ha reflejado la importancia de las Escuelas Pedagógicas de Almida, que comparten un tipo de formación personalizada con un objetivo común "*aprender para mejorar"*.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Decreto 67/2007, de 29 de mayo, *por el que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.* (DOCM núm. 116 1-06-2007).

Decreto 69/2007, de 29 de mayo, *por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.* (DOCM **núm.** 116 1-06-2007).

Decreto 88/2009, de de 7 de julio, *por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. (DOCM núm. 133, 10-7-2009).

Decreto 123/2012, de 2 de agosto, *por el que se modifica el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.* (DOCM **núm.** 154 7-08-2012).

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. (DOCM núm.132, 11-07-2014).

García Martínez, I. (2005). Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna. *Glosas didácticas*, nº º5, Otoño, pp. 59-64. ISSN: 1576-7809.

Gisbert Escofet, I. (2007). Alfabetización y enseñanza de ELE. La salud: experiencia práctica de una propuesta didáctica para mujeres inmigradas no alfabetizadas. *Foro de profesores de ELE,* nº 3, pp.81-90.

González Moreno, M. (2015). Alfabetización de mujeres magrebíes a través de actividades relacionadas con la cocina intercultural. En Morimoto, Y., Pavón, Mª V. y Santamaría, R (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno.* Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Pp. 411-414.

González Olivares, A.L. y Cruz Martín-Serrano (2012). Programa Almida. Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes. *Acción Psicológica, 9 (2), pág. 59-76.* Doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4105

González-Olivares, A.L. y Cruz Martín-Serrano, R. (2011). Aprender a ser competentes: La nueva formación profesional ocupacional en personas con capacidades diferentes. En Diestro, A., De Juanas, A., Manso, J. (Coords.), *Vanguardias e Innovaciones Pedagógicas.* Madrid: Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación. Pp. 251-268. ISBN: 978-84-939482-2-1.

González Olivares, A.L. Cruz Martín-Serrano, R. y Varela González, V. (2011). Proyecto Aprende: Práctica Formativa Innovadora. Revista de Psicología y Educación, Vol. 1, Núm. 6, pág. 79-92. http://revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/25/120.html

González-Olivares, A.L., De-Juanas Oliva, A. y Diestro Fernández, A. (2012). Un Modelo Innovador de Aprendizaje en Personas con Discapacidad. Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes (Programa Almida). En Nieto, E., Callejas, A.I., Jerez, O. (Coord.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente.* Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha. Pp. 901-910. ISBN: 978-84-694-3772-8. http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf

González Olivares, A.L. y De Juanas Oliva, A. (2011). *Las Personas con Capacidades Diferentes en España. De los programas específicos de capacitación profesional al Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas*. En Román Sánchez, J. Mª y et (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (pp. 1999-2021)*. Valladolid: Ed. de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

González Olivares, A.L. y Beltrán Llera, J. (2010). Programa de mejora de las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes como recurso especializado en orientación. *Revista de Psicología y Educación, Vol. 1, Núm. 5, pág. 149-170.*

Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). *Ley 13/1982, de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido.* (BOE nº103 30-4-1982).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* (BOE núm. 295, 10-12-2013).

Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades.* Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de Marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechos Humanos". Recuperado el 29 de septiembre de 2011, desde

http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G0710895.pdf?Openelement.

Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, *por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. (DOCM núm. 156, 14-08-2014).

Orden de 27/07/2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, *por la que se modifica la Orden de 05/08/2014, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.* (DOCM núm. 147, 29-07-2015).

Priegue, D. y Crespo, J.Mª. (2012). El potencial pedagógico de la tecnología; desarrollar competencias y favorecer la autonomía y la responsabilidad en el alumnado. *TESI 13(2), pp. 404-423.*

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, *por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.* (BOE núm. 289 3-12-2013)

El uso del móvil y el empobrecimiento de las destrezas para la comprensión de textos.

Robles Bonifacio, C.

Departamento Psicología Evolutiva de la Educación, UCM, Madrid, España

eprd_crobles@fomento.edu

Resumen

Este trabajo de investigación pretende abordar de una manera aproximativa las posibles relaciones entre el uso del móvil y el empobrecimiento de las destrezas para la comprensión de textos. Desde el campo educativo y psicológico venimos observando desde hace ya unos años las interferencias que ocasiona, para la vida de relación, el uso masivo e indiscriminado de las aplicaciones que la telefonía ofrece a nuestros jóvenes. Este empobrecimiento creemos afecta a muchas facetas del aprendizaje: incapacidad de una atención continuada en textos largos, ansiedad por lo nuevo, necesidad de estar conectado al mundo exterior y difícil acceso al mundo interior reflexivo, inmediatez en las gratificaciones que perjudican la espera de algo mejor, volcar todas las fuerzas de nuestra mente en una única dirección; mente plena en aquello que estamos trabajando...

Si bien es cierto también que desde la comunidad educativa se viene trabajando por una nueva convivencia pacífica, donde los nuevos canales de comunicación van adquiriendo su sitio y su tiempo en la vida de las personas.

Este pequeño trabajo de investigación pretende recoger los datos suficientes que nos permita valorar las posibles interferencias de estos nuevos canales en los canales tradicionales de aprendizaje. Por un lado la obtención de datos fruto de una aplicación de una batería de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato (donde se obtienen resultados relacionados con el dominio lingüístico y de un modo más preciso la comprensión de textos) y los datos obtenidos por los hábitos de consumo en telefonía móvil.

Palabras clave: aprendizaje; comprensión; móvil; atención.

Mobile telephone use and an impoverishment in text comprehension skills.

Robles Bonifacio, C.

Evolutionary Psychology Department of Education, UCM, Madrid, Spain

eprd_crobles@fomento.edu

This research maybe considered as an approximate approach to the possible links between mobile telephone use and an impoverishment in text comprehension skills. In recent years we have observed from an educational and psychological viewpoint the interferences in their relationships with other people resulting from the widespread and indiscriminate use by young people of mobile phone applications. We believe that this impoverishment affects many facets of learning: an incapacity to pay attention to long texts; a craving for novelty, a need to access the exterior world and an incapacity to access the interior reflexive world, a demand for immediate satisfaction which makes it difficult to wait for something better. In addition, excessive use of mobile phones makes it difficult to channel energies in one direction and to keep our minds focused on the job in hand.

However, it is also true that the educational community has been seeking to promote a peaceful resolution to the problem by promoting a situation where the new communication channels can find their right place and time in people's lives.

This small piece of research attempts to collect the required data which will allow us to assess the possible interferences caused by these new communication channels in traditional learning processes.

Data has been collected from two sources: first of all from tests carried out by Senior High School students involving language fluency and, more precisely, text comprehension. Secondly, data has been obtained on mobile phone use by the same students.

Key words: learning; comprehension; mobile telephone; attention.

1. Introducción

El desarrollo de las nuevas aplicaciones en telefonía móvil está propiciando un nuevo marco de aprendizaje en nuestros alumnos. Se descubre ante nosotros un nuevo campo de investigación en donde no podemos permanecer indiferentes. Cabrera (2006) lo cataloga como un aparato que se ha "naturalizado" en la sociedad contemporánea "por la familiaridad con que una generación completa está convencida de que siempre hubo móviles". Es un artefacto que brinda enorme visibilidad, impone modas, es fuente de identidad para los jóvenes, es adictivo, se porta como parte de la vestimenta y sustituye en tiempos record a otras tecnologías como la cámara fotográfica y de vídeo, y también indispensable como reloj, calculadora, agenda…

En este nuevo campo de aprendizaje, la intrusión de la telefonía móvil en el devenir cotidiano, nos obliga al estudio de sus efectos en la atención y su calidad en la población a estudio. *En la actualidad los docentes intuyen que gran parte de los "reclamos llamada" producidos por la telefonía móvil generan en sus alumnos un efecto saturación, mermando su capacidad de comprensión lingüística en la adquisición de nuevos conocimientos.* La atención –como apunta Cuesta (2006)- es una especie de *apertura* del organismo al entorno. Esta apertura depende de factores estimulares externos, más o menos objetivos y objetivables, como el tamaño, la forma, la intensidad, el movimiento (sobre todo el movimiento), puesto que, en definitiva, el organismo se va a comportar *en* y *sobre* este medio; pero depende también (y en el

caso del hombre muy especialmente) de factores intrínsecos o subjetivos, entre los que las *expectativas* desempeñan un contenido fundamental. Todos estos factores estimulares nos van a llevar a tomar una mayor conciencia de los recursos limitados del sistema nervioso, el cerebro (Guerrero, 2016) debe optimizar los recursos que tiene para conseguir el máximo beneficio. El Profesor Fuster señala que existen dos aspectos a tener en cuenta en el proceso psicológico de la atención... se podrían definir como las dos caras de la misma moneda: Un aspecto inclusivo que consiste en focalizar y concentrarse en una parte de la realidad o estímulo; y un aspecto exclusivo en donde ponemos en marcha todos los mecanismos inhibidores para evitar perder nuestra concentración en la tarea que estamos haciendo.

En este caso, a la hora de poner en marcha nuestros procesos inhibidores, la voluntad de la persona requiere de una serie de estrategias que le hagan más fácil la decisión de focalizar su atención en actividades específicas de comprensión de textos (estrategias que mencionaremos en las conclusiones).

Apuntar también la necesidad de fortalecer aspectos que aumenten y mejoren nuestra capacidad comprensiva. Los expertos reunidos en la elaboración del informe Pisa (2006) consideran que la competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. De un modo más preciso creemos que *la reflexión personal se ve debilitada ante los distractores producidos por el mal uso de la telefonía móvil*, siendo ésta una de las cuestiones que plantea la presente ponencia.

Datos del informe de la *Sociedad de la Información en España*, que publica Fundación Telefónica confirman que la digitalización de actividades continúa también imparable y muestra como los ciudadanos se han acostumbrado a hacerlas de forma digital hasta el punto de prescindir en ocasiones de la forma tradicional; así el 69% de los usuarios utiliza solamente el formato digital a la hora enviar un correo y el 63% para compartir fotos. Además entre aquellos que utilizan ambos formatos, el digital es claramente el favorito. Ante este avance de lo digital el formato tradicional se mantiene inexpugnable solamente en la lectura de libros, tanto en utilización como en valoración. Este avance también se observa en la mayoría de los servicios de Internet. De entre ellos destaca este año el uso de la mensajería instantánea y el vídeo. Respecto a la mensajería, ya es utilizada por el 78% de las personas, lo que la coloca como el segundo medio de comunicación con familiares y amigos después de la llamada al móvil que es utilizada por el 82%. Tal es la importancia de este medio que un tercio de las personas lo utilizan para organizar eventos que de otra forma no realizarían.

Y por último precisar que el objeto de la presente ponencia no es "demonizar" el avance tecnológico que la telefonía móvil ha experimentado en esta última década, sino más bien todo lo contrario, orientar a una correcta utilización que nos lleve a ser más dueños de nuestros procesos comprensivos.

2. Método

2.1. Participantes

Forman parte de este estudio veintiún alumnos de un mismo centro educativo con edades comprendidas entre los 17 y 18 años. El muestreo utilizado ha sido *no probabilístico causal*. La justificación de este procedimiento ha sido el fácil acceso a los miembros de la muestra. También, como dato significativo de la muestra, los sujetos participantes han accedido al estudio por iniciativa propia. Se les informó de la confidencialidad de los datos y al mismo tiempo se les prometió comunicar personalmente el resultado del estudio y sus conclusiones.

2.2. Medidas

Las variables utilizadas son el tiempo de uso de móvil (variable independiente), comprensión verbal (variable dependiente), atención (variable dependiente) y notas o resultado académico (variable dependiente).

El *tiempo de uso de móvil* (tabla1) y la información de las aplicaciones más utilizadas vienen registrados en el terminal de cada alumno (en ajustes opción batería). Esta información solo podemos recogerla de un modo sistemático y homogéneo cuando el terminal es un IPhone y la versión es superior a 9.2.

Las variables *atención* y *comprensión verbal* (tabla 1) son puntuaciones obtenidas por una batería psicopedagógica aplicada en el mes de noviembre de 2015 (Batería de Aptitudes de TEA, BAT-7). Y en donde aparecen definidas la variable *atención* como una tarea clásica de cancelación en la que el examinando debe identificar de forma ágil y precisa cuántas veces aparece un símbolo determinado entre varios con características muy silimalares, aunque no idénticas. Para su resolución se requiere velocidad y un alto nivel de concentración y precisión, así como dosis elevadas de motivación y mantenimiento de la atención. Y la variable *comprensión verbal* como la capacidad de planificación, análisis y generalización de elementos verbales conocidos, según sus significados propios y de los matices que expresan afinidad o disparidad en las ideas que permiten la elaboración del discurso racional.

Y la *variable notas o media académica* (tabla 1) es la puntuación obtenida por el alumno en la tercera y última evaluación siendo ésta una evaluación acumulativa, es decir, los alumnos son evaluados de todos los contenidos del curso.

número	VI tiempo móvil	VD Comprension verbal	VD atención	VD notas		hs semana	hs día
1	839	29	35	3,88		13,9	1,99
2	2345	52	25	4,75		39	5,58
3	1656	23	17	3,63		27,6	3,94
4	1860	69	76	4,38		31	4,42
5	312	17	51	3,88		5,2	44 minutos
6	1500	60	12	4,5		25	3,57
7	1316	29	12	4,17		21,9	3,13
8	543	52	25	6		9,05	1,29
9	1190	77	43	5,25		19,83	2,83
10	900	17	1	3,5		15	2,14
11	816	89	39	9,25		13,6	1,94
12	1056	69	22	6,25		17,6	2,51
13	2079	44	47	4,75		34,65	4,95
14	1213	44	4	5,88		20,21	2,88
15	1047	13	86	5,38		17,45	2,49
16	942	9	5	4,25		15,7	2,24
17	816	93	60	8,25		13,6	1,94
18	1781	2	51	4,25		29,68	4,24
19	1400	29	86	5,75		23,33	3,33
20	513	29	73	9		8,55	1,22
21	850	96	39	9,25		14,16	2,02

Tabla1

2.3. Procedimiento

El enfoque desde el que se efectúa la investigación es cuantitativo y su diseño cuasiexperimental. El estudio que utilizaremos como modelo son los estudios correlacionales. Los estudios correlacionales abarcan aquellos estudios en los que estamos interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno y lo hacen mediante el uso de los coeficientes de correlación. Un coeficiente de correlación (se puede

utilizar indistintamente el término regresión cuando nos referimos a correlación…) es un indicador matemático que aporta información sobre el grado, intensidad y dirección de la relación entre variables (Bisquerra, 2009). En nuestro caso el coeficiente de correlación utilizado es el denominado producto momento o coeficiente de correlación de Pearson, donde trataremos de correlacionar (SPSS) la variable tiempo de uso de móvil con las variables atención, comprensión verbal y notas o media académica.

3. Resultados

No hemos encontrado una correlación lo suficientemente significativa entre las variables *tiempo de uso de móvil, comprensión verbal* y *atención*. Pero sí hemos podido observar que aparece una *correlación negativa* entre la variable *tiempo de uso de móvil* y variable *notas o media académica* (tabla 2).

Regresión lineal				
Coefficients:				
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(>|t|)
(Intercept)	7.1994067	0.9616620	7.486	4.43e-07 ***
tiempo_mv	**-0.0014010**	0.0007412	-1.890	**0.0741 .**

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Índice de correlación (Pearson): **r^2=-0,398**

Tabla 2

Como podemos observar con la variable *tiempo de uso de móvil* el dato -0.0014010 nos indica cuánto baja la nota por el uso de móvil. Una equivalencia de 8 décimas de nota por cada hora de uso de móvil. En cuanto al grado de significatividad (0.0741) es bajo teniendo en cuenta que en la investigación en ciencias sociales el grado de significatividad para extrapolar los resultados es de un mínimo del 5%.

El coeficiente de correlación de Pearson **(r^2=-0,398)** nos indica que se da una correlación negativa lo suficientemente significativa para establecer una relación entre el uso del móvil y los resultados académicos (tabla 3).

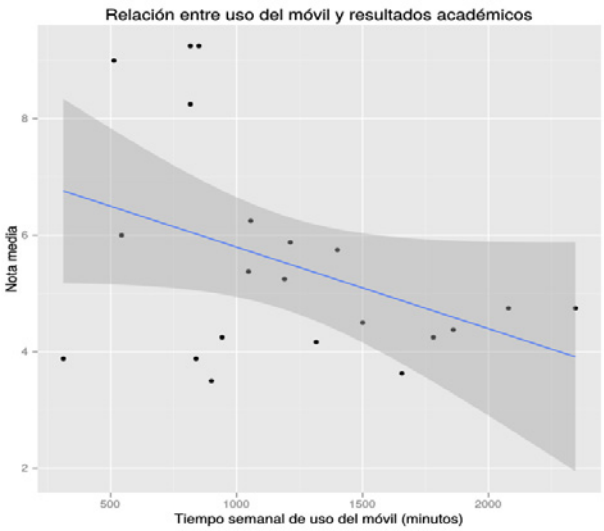
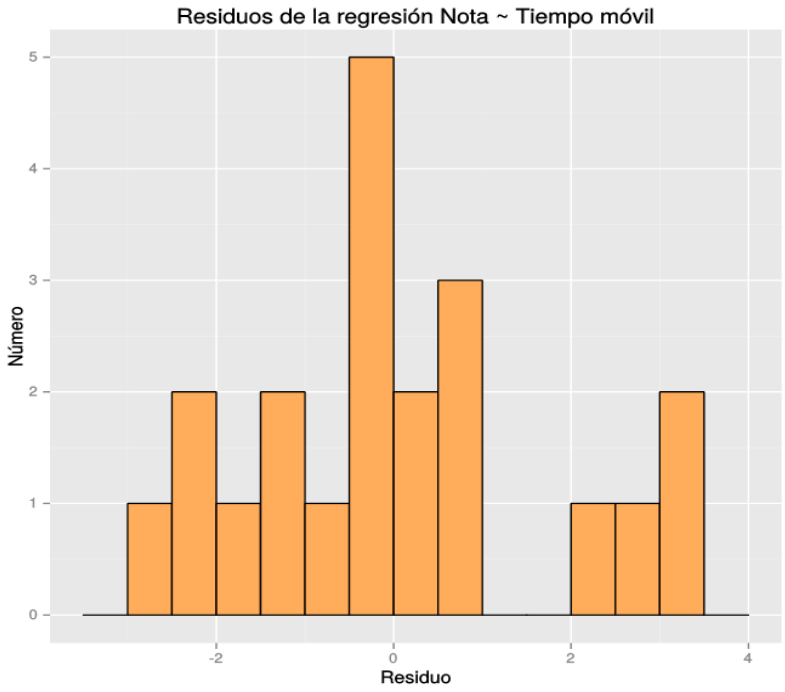


Tabla 3. Recta de Regresión.

Y por último mostrar el histograma de residuos en donde podemos apreciar una aproximación a la distribución normal, nuestros residuos se separan un poco de la distribución normal, no son muy simétricos. Creemos que al aumentar la muestra de la investigación nuestros residuos mejorarían los requisitos para una mejor regresión.



Residual standard error: 1.761 on 19 degrees of freedom
Multiple R-squared: **0.1583**, Adjusted R-squared: 0.114
F-statistic: 3.572 on 1 and 19 DF, p-value: 0.07411

Tabla 4.

4. Discusión

Los estudios recientes y las publicaciones no científicas ponen de relieve una creciente preocupación por la aparición de la telefonía móvil y sus consecuencias. Desde un principio hemos apostado por no "demonizar" su uso, pero bien es cierto que son muchos los campos que están dando la voz de alarma ante una serie de consecuencias que parece se derivan de un mal uso de la telefonía móvil. Destacar entre otras la adicción, pérdida de la realidad, incapacidad para desarrollar actividades de socialización, satisfacción en actividades antes gratificantes, falta de motivación…

La percepción de los profesores es de cautela, si bien es cierto que las tecnologías nos acercan a una profundidad mayor de lo estudiado, en ocasiones, éstas, nos separan de nuestros objetivos de estudio. José Antonio Marina (2011) habla de "hiperactividad cognitiva" y citando a Goldberg la define como el deseo continuo de nueva información, el aburrimiento por cualquier información que dura más allá de un par de minutos, el zaaping como estilo de vida, y, como manifestación más poderosa y nueva, la adicción a los mensajes cortos y continuos recibidos por cualquier tipo de comunicación electrónica. En personas de cualquier edad aparece la comezón por ver si se ha recibido un sms, un twitter, un post en el blog, un email. Y la irritación si no los hay. Esta continua necesidad de hiperestimulación cognitiva dificulta tareas que exigen mantener la atención mucho tiempo, como la lectura de un libro. Nicholas Carr comenta en su libro *Superficiales* que los filósofos medievales -finísimos analistas de la mente humana- hubieran detectado ya la "hiperactividad cognitiva". Afirmaban que el ser humano deseaba conocer, pero que este deseo tenía dos formas de manifestarse: la "studiositas", que era el afán de saber, y la "curiositas" a la que definían como concu-

piscencia de ver y de escuchar, una divagación perpetua de la mente de una cosa y otra, una irrequietud del espíritu. La consideraban -qué perspicacia más genial!- hija de la pereza.

5. Conclusiones

En primer lugar destacar que no encontramos, con los datos obtenidos para nuestro estudio, una correlación lo suficientemente significativa entre las variables *tiempo de uso de móvil, comprensión verbal y atención*. Pero sí hemos podido observar que aparece una correlación negativa entre la variable *tiempo de uso de móvil* y variable *notas o media académica* (tabla 2). En segundo lugar este estudio nos ha servido para profundizar en sucesivos trabajos de las consecuencias que la tecnología móvil provoca, y de un modo más concreto, en la etapa de la infancia y adolescencia. En tercer lugar parece necesario elaborar una serie de estrategias que nos permitan un mayor dominio de las tecnologías móviles tales como: aceptar unas limitaciones de uso, prácticas de buena cortesía en el uso del móvil, aprender a "desconectar" en periodos de tiempo, evitar la intrusión del móvil en momentos de convivencia… Por último somos conscientes que una muestra más representativa, más amplia, nos hubiera permitido formular correlaciones más consistentes. Que todas estas dificultades sean motivo de ilusión para futuros estudios.

Agradecer de un modo muy especial a Don Víctor Santiuste Bermejo su confianza y apoyo para seguir trabajando desde la práctica educativa.

Referencias

Arribas, P. Santamaría, F. Sánchez-Sánchez e I. Fernández-Pinto. (2013). *Batería de Aptitudes de TEA. Madrid*. TEA ediciones.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

Cabrera, D.H. (2006). "Movimiento y conexión". *Política y Sociedad*, vol. 46, núm. 2, pp. 91-105.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid. Taurus.

Cuesta, U. (2006). *Psicología social de la comunicación*. Madrid, Cátedra.

Guerrero, R. (2016). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Barcelona, Planeta.

Marina, J.A. (2011). *Hiperactividad cognitiva*. Columna "ideas". El Mundo.

Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de la OCDE. Informe Español .MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. Instituto de Evaluación. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Información y Publicaciones.

siE[14. *Sociedad de la Información en España 2014*. Fundación Telefónica. Madrid, Ariel.

Niveles de Vocabulario y conductas lingüísticas detectadas por los profesores

Torán, M.S.
Departamento de Psicopedagogía. Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid. España. Storan@villanueva.edu

Resumen

Numerosos estudios demuestran que el nivel de vocabulario básico en la infancia condiciona la asimilación de conceptos nuevos y, por tanto, el desarrollo del lenguaje. Los niveles de vocabulario de los niños varían mucho en la etapa de Educación Infantil según distintas variables de índole biológica, educativa y social, siendo la Escuela Infantil un espacio privilegiado para la prevención, detección y atención de los niños en situaciones de riesgo actuando como compensadora de desigualdades.

En un estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid con 269 niños de 2º ciclo de Ed. Infantil nos planteamos averiguar la relación que existe entre el nivel de vocabulario de los niños de cuatro años y la frecuencia en la manifestación de determinadas conductas comunicativas de los niños, referentes a su nivel del lenguaje comprensivo y expresivo, en sus distintos componentes y detectadas por sus profesores en el aula.

Como instrumento se utilizó un cuestionario aplicado a los profesores, para evaluar entre otros muchos factores de influencia en la adquisición de vocabulario, la frecuencia en la manifestación de dichas conductas comunicativo-lingüísticas. A los niños se les aplicó el *Test de Conceptos básicos de Boehm* para determinar su nivel de vocabulario.

Los resultados nos ofrecen la posibilidad de conocer esta relación entre vocabulario y frecuencia de conductas comunicativas orales, permitiendo la detección y estimulación preventiva, y en su caso la intervención específica en atención temprana en alteraciones comunicativo-lingüísticas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Palabras clave: vocabulario, profesores, conductas comunicativas frecuentes, lenguaje oral.

Levels of vocabulary and linguistic behaviors detected by teachers

Torán, M.S.
Departamento de Psicopedagogía. Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid. España.. Storan@villanueva.edu

Many studies reveal that the level of basic vocabulary in childhood determines the assimilation of new concepts and therefore, the development of language. Children's vocabulary level varies

widely during the pre-school education according to different variables such as biological, educational and social. Moreover the kindergarten creates a privileged space for the prevention, detection and attention of children in situations at risk acting as a compensatory of inequalities.

We made a study in the Community of Madrid with 269 four-year-old children from 2nd Ed. cycle of pre-school education. We set ourselves the objective of identifying the relation between their level of vocabulary and the frequency in the manifestation of certain communicative behaviors concerning their comprehensive and expressive language level- in its different components- and detected by their teachers in the classrooms.

Teachers fulfilled a questionnaire in order to evaluate inter alia the frequency in the manifestation of comunicative-linguistic behaviors as one of many factors that influence vocabulary acquisition. The *Boehm Test of Basic Concepts* was applied to children in pursuance of determining their vocabulary level.

The results offer the possibility of knowing the aforementioned relation between vocabulary and the frequency of oral communicative conducts. In addition, the results allow us to detect and stimulate in prevention, and the specific attention in early intervention in comunicative-linguistics disorders, not only in the family context but also and in the scholar one.

Key words: vocabulary, teachers, frequent behaviors, oral language,

1. Introducción

En todo aprendizaje el vocabulario básico constituye el soporte para la asimilación de nuevos conceptos (Boehm, 2000; Izquierdo, 2005; Morales, 2013) y materias curriculares (Boehm, 1971; Guerrero y López, 1993; Suárez, Moreno y Godoy, 2010).

El lenguaje se considera capacidad e instrumento para la trasmisión de información y sentimientos, relacionarnos y aprender y nos permite, conociendo el código y sus normas de uso, el acceso a otros aprendizajes. El desarrollo semántico, concepto y número de palabras de vocabulario mantiene una estrecha relación con los demás componentes del lenguaje, haciendo que el desarrollo sea mutuo. La tasa de incremento de vocabulario en el niño es aproximadamente (Monfort, 2004) una palabra y media por día; por tanto esta capacidad debería ser aprovechada para elevarlo.

Existen importantes diferencias de edad en la que los niños comienzan a utilizar diferentes estructuras lingüísticas tanto en producción como en comprensión de términos. Los primeros contactos con el lenguaje en la rutina familiar, se continúan en el ámbito educativo. En la LOMCE (2013) la adquisición y desarrollo del lenguaje se planifica como objetivo curricular de

la Educación infantil sin cambios notorios con respecto al planteamiento de la LOE (2006), incidiendo en su consecución como medio imprescindible para adquirir otros aprendizajes.

La experiencia del desarrollo lingüístico es muy distinta, y el desarrollo léxico y gramatical puede estar comprometido en niños considerados población de riesgo (Bosch, Ramón-Casas, Solé, Nácar, Iriondo, 2011). La **Escuela Infantil** es un espacio privilegiado para la detección, intervención y prevención de situaciones de riesgo (Gútiez, 2005) para el niño aún sin patología diagnosticada en cualquiera de las áreas de desarrollo, y por tanto también a su familia. (Arízcun y Retortillo, 1999; Gútiez, 2005) y si existe alguna alteración en el desarrollo comunicativo-lingüístico, la estimulación del lenguaje tendrá carácter rehabilitador. Por tanto, desde su detección hasta los 6 años, se establece un tiempo privilegiado de intervención eficaz para asegurar los aprendizajes posteriores.

Los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje son la acción y la imitación (Crystal, 1983) destacando la influencia del ambiente, la estimulación imitativa, la calidad de la retroalimentación de las personas que interactúan con el niño y la diversidad de los contextos comunicativos en los que participa, (Guibourg, 2001) los cuales son decisivos en el proceso de adquisición del lenguaje y ofrecerán al niño un imput lingüístico diferente.

En este estudio en el que diversas manifestaciones orales de los niños de 4 años referentes a su conducta lingüística son ya detectadas por sus profesores de Educación Infantil, intentaremos establecer la relación que existe entre ellas y su nivel de vocabulario. Para ello se utiliza como referencia fundamental la secuencia de adquisición del lenguaje observada en el niño con desarrollo madurativo normal, y conforme a las bases cognitivas del lenguaje (Santiuste, 2000), dando especial importancia a los aspectos pragmáticos de la comunicación, a las funciones del lenguaje (Halliday, 1973,1975).

La forma de abordar la enseñanza del vocabulario en la familia y en la escuela parece no estar suficientemente sistematizada, olvidándose el proceso cognitivo (Santiuste 2000, 2005) y de maduración lingüística (Portellano, 2007, 2014) así como lo referente a la propia estructura de los campos semánticos (Agustín y Barreras, 2007; Suarez, Moreno y Godoy, 2010; Morales 2013). Por tanto, planteamos la necesidad de un estudio en profundidad sobre la consideración del nivel de vocabulario como un elemento favorecedor del desarrollo del lenguaje y factor de prevención de posibles alteraciones del mismo en la etapa de Educación infantil, de 3-6 años.

Es en este marco en el que surge nuestra investigación, con una muestra de niños de 4 años, de la Comunidad de Madrid, escolarizados y que presentan un desarrollo madurativo normal y sin alteraciones o trastornos del lenguaje diagnosticados. Se pretende conocer qué conductas lingüísticas orales y qué nivel de manifestación presentan aquellos niños cuyo nivel de

vocabulario es el más alto y el más bajo, lo que nos permite en prevención de posibles alteraciones futuras, considerar **el nivel de vocabulario** como un elemento favorecedor y predictor del desarrollo del área comunicativa y por tanto cognitiva, en el contexto educativo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra total fue de 277 niños, 269 participantes de 4 años, de 2º curso de 2º Ciclo de Educación infantil (153 niños y 124 niñas), repartidos en diez clases; sus profesores, de colegios concertados y privados de la Comunidad de Madrid y de ambiente urbano.

2.2. Medidas

Se utiliza la técnica de la **encuesta,** y para ello se elaboran tres tipos de cuestionarios; uno para docentes, otro para los niños y para los padres de los niños, que no se utilizan para este estudio. Para ser aceptados se someten a juicio de expertos.

A los niños se les aplica de forma colectiva *el Test de Conceptos Básicos de Boehm, y* **los maestros** contestan a un cuestionario sobre su *preferencia metodológica, recursos y procedimientos* utilizados habitualmente en el aula para estimular el desarrollo del lenguaje. Uno de los bloques hace referencia a la manifestación por parte de los niños de determinadas conductas lingüísticas orales, en el cual han de señalar la frecuencia (de 1-5) del nivel de manifestación de cada una, detectada en sus alumnos. Por tanto se analiza si cada niño:

- *Manifiesta algún retraso del habla, (articulación y pronunciación)*
- *Utiliza una jerga particular para comunicarse*
- *Se relaciona sin dificultad (interacción)*
- *Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)*
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)*
- *Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)*
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)*
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)*
- *Usa muletillas pausas repetidas o prolongadas y rodeos*
- *Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"*
- *Presenta el nivel necesario de atención*
- *Presenta el nivel necesario de concentración*

El instrumento es una escala de actitudes de rangos sumados, tipo *Escala Likert* en la cual los profesores responden a todos los ítems indicando su grado de acuerdo con los mismos. Para

conocer el **nivel de vocabulario** se estima como el más adecuado para nuestra muestra de 4-5 años, el *Test Boehm de Conceptos Básicos (BTBC)*, Ann E. Boehm (1967) adaptado al español en 1988. puede ser aplicada individual o colectiva, y su ámbito de aplicación es EI y 1º de E.P.
Se propone la **complementariedad en la metodología** de trabajo: por una parte cualitativa, para las *entrevistas-cuestionario* y por otra, cuantitativa para el Test.

2.3. Procedimiento

En este estudio trataremos de comprobar la relación entre el nivel de vocabulario y determinadas conductas lingüísticas orales manifestadas por los niños 4 años, con desarrollo madurativo normal, **escolarizados** en la etapa de 3-6 años dentro de nuestro sistema educativo, y en la Comunidad de Madrid. Se pretenden encontrar diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de vocabulario de los niños cuyos profesores detectan un determinado nivel de manifestación de estas conductas comunicativas.

La metodología se lleva a cabo en dos fases: se realiza previamente un análisis descriptivo de los niveles de vocabulario de los niños y del nivel de manifestación de determinadas conductas comunicativas orales y después el análisis correlacional entre las variables**.**

Las **conclusiones** a las que lleguemos consistirán en la demostración de que la relación entre variables con una certeza del 95%. Los resultados se muestran en tablas de frecuencias y porcentajes y en tablas de contingencia. El estudio de normalidad en la distribución de las puntuaciones del nivel de vocabulario nos indica que hay que utilizar estadística no paramétrica, *Prueba U de Mann-Witney* (comparar dos grupos) y la *Prueba H de Kruskal-Wallis* para tres.

Puesto que las variables de respuesta múltiple, **no** permiten hacer contrastes estadísticos, solo es posible relacionarlas con otras variables **de forma descriptiva.** Para ello se recodifica la variable *nº de aciertos* en tres categorías: *bajo* (10 aciertos o menos), *medio* (entre 11 - 20 aciertos) y *alto* (más de 20 aciertos). Nos interesa conocer el **nivel de vocabulario más alto en C2** (conceptos más complicados) **y más bajo en C1** (conceptos básicos) en relación con la frecuencia en la manifestación de determinadas conductas lingüísticas orales del niño.

3. Resultados

El Test Boehm de Conceptos Básicos nos permite conocer el nivel de vocabulario (comprensivo y expresivo) que presenta la muestra invitada formada por 277 niños (153 niños y 124 niñas) de los cuales 269 son válidos. Los datos que figuran en la **Tabla 1** muestran el total de aciertos, es decir 50 palabras y en las otras **Tablas, nº2 y nº3** los resultados en cada una de las partes cuyo máximo número es 25. Los resultados nos informan sobre el nº de aciertos obtenidos por los grupos, de tal manera que el grupo con mayor rango promedio obtiene mayor nº de aciertos.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	1	,4	,4
	7,00	1	,4	,7
	10,00	1	,4	1,1
	16,00	1	,4	1,5
	21,00	3	1,1	2,6
	22,00	1	,4	3,0
	23,00	3	1,1	4,1
	25,00	1	,4	4,5
	26,00	3	1,1	5,6
	27,00	7	2,6	8,2
	28,00	4	1,5	9,7
	29,00	4	1,5	11,2
	30,00	7	2,6	13,8
	31,00	1	,4	14,1
	32,00	9	3,3	17,5
	33,00	8	3,0	20,4
	34,00	16	5,9	26,4
	35,00	14	5,2	31,6
	36,00	17	6,3	37,9
	37,00	18	6,7	44,6
	38,00	15	5,6	50,2
	39,00	19	7,1	57,2
	40,00	21	7,8	65,1
	41,00	**26**	9,7	74,7
	42,00	24	8,9	83,6
	43,00	13	4,8	88,5
	44,00	11	4,1	92,6
	45,00	10	3,7	96,3
	46,00	5	1,9	98,1
	47,00	4	1,5	99,6
	48,00	1	,4	100,0
	Total	269	100,0	
Perdidos	Sistema	8		
Total		277		

Tabla nº1: ***Aciertos Total prueba de vocabulario***

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,7	,7
	5	1	,4	1,1
	10	1	,4	1,5
	11	2	,7	2,2
	13	1	,4	2,6
	14	5	1,9	4,5
	15	5	1,9	6,3
	16	1	,4	6,7
	17	9	3,3	10,0
	18	14	5,2	15,2
	19	18	6,7	21,9
	20	40	14,9	36,8
	21	51	19,0	55,8
	22	47	17,5	73,2
	23	34	12,6	85,9
	24	34	12,6	98,5
	25	4	1,5	100,0
	Total	269	100,0	
Perdidos	Sistema	8		
Total		277		

Tabla nº2: ***Nº de aciertos en vocabulario (parte 1)***

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,7	,7
	5	2	,7	1,5
	6	1	,4	1,9
	7	2	,7	2,6
	8	3	1,1	3,7
	9	8	3,0	6,7
	10	7	2,6	**9,3**
	11	6	2,2	11,5
	12	9	3,3	14,9
	13	22	8,2	23,0
	14	15	5,6	28,6
	15	21	7,8	36,4
	16	21	7,8	44,2
	17	23	8,6	52,8
	18	33	12,3	65,1
	19	26	9,7	74,7
	20	25	**9,3**	84,0
	21	22	8,2	92,2
	22	10	3,7	95,9
	23	8	3,0	98,9
	24	2	,7	99,6
	25	1	,4	100,0
	Total	269	100,0	
Perdidos	Sistema	8		
Total		277		

Tabla nº3: ***Nº de aciertos en vocabulario (parte 2)***

- Se puede observar en la Tabla nº1 que, siendo la media de aciertos un 37,1, y la moda 41 aciertos, hay un 4,5% que está en los 25 aciertos y solo un *1,1% tiene 10 aciertos o menos.*
- En la tabla nº2 se muestran los datos sobre el número de aciertos el **cuadernillo 1** de conceptos básicos: siendo la media de aciertos del 20,67, y la moda 21 aciertos, hay un

21,9% que está por debajo de los 20 aciertos y solo *un 1,5% tiene 10 aciertos o menos.*

- En la tabla nº3 del **cuadernillo 2** que ofrece mayor dificultad en cuanto a conocimiento e identificación de los conceptos, los datos indican que la media de aciertos es 16,49, y la moda 18 aciertos; sin embargo un 25,3% del total (diferencia) está entre 20-25 aciertos. Del total, un 9,3% tiene 20 aciertos, solo un 3% llega a los 23 aciertos y un 0,4% a los 25.

Tabla nº 4 Estadísticos - Nivel de vocabulario en ambos cuadernillos C1 y C2

		Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 1)	Nº de aciertos en la prueba de vocabulario (parte 2)	Aciertos Total
N	Válidos	269	269	269
	Perdidos	8	8	8
Media		**20,67**	**16,49**	**37,1599**
Mediana		21,00	17,00	38,0000
Moda		21	18	41,00
Desv. típ.		3,278	4,170	6,58416
Mínimo		0	0	,00
Máximo		25	25	48,00

El análisis descriptivo de los datos del **cuestionario del profesor** permite mostrar los resultados sobre datos curriculares del niño referentes al **nivel de lenguaje comprensivo y expresivo**. Este conjunto de variables se presentan agrupadas en el **Bloque *conductas comunicativas* que presentan los alumnos.** Los valores que pueden tomar las variables oscilan entre: 1=nunca y 5= siempre. Los resultados de cada uno de los ítems cuya moda es =1 son los siguientes:

- Con respecto al nivel de desarrollo del lenguaje, un 87,6% de los niños según su profesor, ***no*** *utilizan nunca una jerga particular para comunicarse*, un 6% *casi nunca,* que sumados ambos hacen un 93,6% de los niños. Por otro lado, un 1,2% *si lo hace,* y un 2,4% *casi siempre,* lo que suman un total del 3,6%.
- Sobre el uso de muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos, estrategias que facilitan la comunicación, un 53% de los niños *no las utilizan nunca*, un 21,9% *casi nunca*, lo que suma un 74,9%. Por otro lado, un 1,6% *lo hace siempre,* y un 8,4% *casi siempre.*
- Sobre el *abuso de onomatopeyas u otras expresiones del tipo "esto",* un 63,3% de los niños no las utilizan *nunca*, un 21,5% *casi nunca*, y sumados ambos porcentajes hacen un total acumulado del 84,9% de los niños. Por otro lado, un 11,2% *a veces las utiliza*, un 3,6% *casi siempre;* un 0,4% *lo hace siempre.* Lo que hace un total acumulado del 15,2%.
- Con respecto a la articulación, un 7,2% de los niños presentan según su profesor, un retraso en el habla *siempre*, un 8,4% *casi siempre* y un 9,2% *a veces*. Sin embargo casi un 65% no lo presenta *nunca*, y un 10,4% no lo presenta *casi nunca* lo que suman un total del 75,3%.

Se analizan ahora los datos de las variables cuya **moda es de 5=*siempre***

- Los resultados del análisis descriptivo sobre **comprensión verbal**, es decir, si es capaz de *comprender las órdenes orales que se le dan, sin apoyo gestual*, el 87,3% de los niños

comprende *siempre* y un 8,8% lo hace *casi siempre sin apoyo gestual,* lo que suma un porcentaje acumulado del 96,1%. Por el contrario, el porcentaje que no lo hace *casi nunca* del 0,4%. No hay ningún niño que **no** comprenda las órdenes verbales orales que se le dan.

- Sobre **participación, implicación y motivación**, el 57,4% de los niños *siempre participa y se implica en las actividades de tipo oral,* y un 22,7% lo hace *casi siempre,* lo que suma 80%. Por el contrario, no se implica *nunca* es un 0.8%, y *casi nunca* es un 6,8%.
- Sobre **interacción**, el 61,2% de los niños ***siempre*** *se relaciona sin dificultad,* y un 20,8% lo hace *casi siempre,* lo que suma un 82%. Por el contrario, no se relaciona *nunca* sin tener alguna dificultad asciende a un 2,4% y *casi nunca* un 4%.
- Sobre **expresión verbal,** el 72,5% de los niños se expresa con claridad *siempre,* según su profesor, y un 15,1% lo hace *casi siempre*. Por el contrario, *a veces* es del 6,8% y *casi nunca* del 4%. Existe un 1,6% de niños que *no se expresan con claridad nunca*.
- Los resultados sobre **semántica y vocabulario**, es decir, si es capaz de *seleccionar las palabras adecuadas para expresarse*, el 74,5% lo hace *siempre,* y un 17,5% *casi siempre,* lo que suma un 90%. Por el contrario, existe un 0,4% de niños que no son capaces *nunca*.
- Los resultados sobre **sintaxis,** es decir, si es capaz de *organizar correctamente los elementos de los enunciados,* el 74,9% lo hace *siempre* y un 17,1% *casi siempre,* lo que suma el 92%. No hay ningún niño que según su profesor, *nunca* sea capaz de organizar correctamente los elementos de los enunciados para comunicarse.
- Con respecto al **nivel atencional** diario, el 49,4% de los niños lo presenta *siempre* y un 28,7% *casi siempre,* que suma un porcentaje 78,1%. *Casi nunca* el 4,8% y *nunca* el 1,6%.
- Con respecto al **nivel de concentración**, el 55,8% de los niños lo presenta *siempre* y un 25,5% lo presenta *casi siempre,* lo que suma un porcentaje acumulado del 81,3%. Por el contrario, el porcentaje de niños que según su profesor no se concentra en su trabajo *casi nunca* es del 4,8% y *nunca* un 1,6%; curiosamente, los mismos que en el nivel atencional.

Análisis correlacional

A través del análisis descriptivo, hemos conocido cuáles son las respuestas de los profesores en relación a la manifestación de ***ciertas conductas comunicativas de los niños***. Se muestran los resultados de relacionar el nº de aciertos agrupados por niveles (**bajo,** medio y **alto**) con la frecuencia de manifestación de la conducta, de tal manera que cuando el valor del rango promedio es más elevado significa que su frecuencia de manifestación lo es también, y comprobamos **si existen diferencias en la frecuencia de su manifestación** en función **del nivel de vocabulario** de los niños, y **qué respuestas** presentan los **niveles más altos de vocabulario en C2** (conceptos más complicados y con un nº superior a 20) **y más bajos en C1,** (nº de aciertos entre 0-10 y son *conceptos básicos*) en relación a cada aspecto sobre el que se pregunta.

La tabla, tanto para C1 como en C2, muestra que la *probabilidad asociada al estadístico* > 0,05 en **algunas** de las ***conductas comunicativas*** en relación al nivel de vocabulario de los niños.

Tabla nº 5: Tabla de Estadísticos de contraste[a,b]
Frecuencia de manifestación de conductas comunicativas Parte 1, (C1)

	Manifiesta algún retraso del habla, (articulación y pronunciación)	Utiliza una jerga particular para comunicarse	Se relaciona sin dificultad (interac)	Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)	Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)	Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)	Usa muletillas pausas repetidas o prolongadas y rodeos	Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	Presenta el nivel necesario de atención	Presenta el nivel necesario de concentración
Chi-cuadrado	4,601	**9,667**	,368	1,627	**10,950**	**13,235**	**11,240**	**10,748**	3,223	1,384	4,471	3,650
gl	2	**2**	2	2	**2**	**2**	**2**	**2**	2	2	2	2
Sig. asintót.	,100	**,008**	,832	,443	**,004**	**,001**	**,004**	**,005**	,200	,501	,107	,161

Sin embargo, podemos afirmar que <u>en C1</u> **existen diferencias estadísticamente significativas** en el nivel de vocabulario entre los niños que, según su profesor:

- *Se expresan con claridad a la hora de comunicarse* (0,001)
- *Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)* (0,004).
- *Selecciona las palabras adecuadas para expresarse* (0,004)
- *Organiza correctamente los elementos de los enunciados* (0,005)
- *utiliza una jerga particular para comunicarse* (0,008)

Tabla nº6 : Tabla de Estadísticos de contraste[a,b]
Frecuencia de manifestación de conductas comunicativas Parte 2, (C2)

	Manifiesta algún retraso del habla (articulación y pronunciación)	Utiliza una jerga particular para comunicarse	Se relaciona sin dificultad (interac)	Participa y se implica en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)	Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica	Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)	Usa muletillas, pausas repetidas o prolongadas y rodeos	Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	Presenta el nivel necesario de atención	Presenta el nivel necesario de concentración
Chi-cuadrado	**7,119**	**7,120**	,292	1,916	4,325	3,539	2,442	4,143	,214	5,635	**9,426**	5,485
gl	**2**	**2**	2	2	2	2	2	2	2	2	**2**	2
Sig. asintót.	**,028**	**,028**	,864	,384	,115	,170	,295	,126	,898	,060	**,009**	,064

Con respecto al C2, la tabla de contrastes muestra igualmente que la *probabilidad asociada al estadístico* > 0,05 en <u>algunas</u> conductas comunicativas manifestadas en mayor o menor medida. Sin embargo podemos afirmar **que sí existen diferencias estadísticamente significativas** en el nivel de manifestación de <u>determinadas conductas comunicativas</u> en función del nivel de vocabulario complejo en C2 de los niños que, según su profesor:

- *Manifiestan algún retraso del habla* (0,028)
- *Presentan el nivel necesario de atención* (0,009)
- utilizan *una jerga particular para comunicarse* (0,028)

Sobre el *abuso de onomatopeyas o expresiones del tipo "esto" o* si *presenta un nivel necesario de concentración* solo se hablamos de cierta tendencia hacia la significatividad.

Los niños presentan diferentes niveles de vocabulario aunque no resulte significativa la diferencia en el nivel de manifestación de las diversas conductas.

Nos interesan ahora los rangos (nivel de manifestación) de los individuos que tienen los **niveles más altos de vocabulario en C2 y más bajos en C1,** tal y como se muestra en el Cuadro el **nº 1 de variables que resultan significativas en cada uno**: 5v en el C1 y 3v en el C2.

A. CORRELACIONAL

HE4. El nivel de **manifestación de las conductas comunicativas** del niño está relacionado con su nivel de vocabulario.

Profesores	5v C1	3v C2
Manifiesta algún retraso del habla, (articulación y pronunciación)	R alto ↑	X (0,028) ↓
Utiliza una jerga particular para comunicarse	X (0,008) ↑	X (0,028) ↓
Se relaciona sin dificultad (interacción)	R bajo ↓	R alto ↑
Participa en actividades de tipo oral (motivación o curiosidad)	R bajo ↓	
Comprende las órdenes orales que se le dan (sin apoyo gestual)	X (0,004) ↓	R alto ↑
Se expresa con claridad a la hora de comunicarse (Pragmática)	X (0,001) ↓	R alto ↑
Selecciona las palabras adecuadas para expresarse (Semántica)	X (0,004) ↓	R alto ↑
Organiza correctamente los elementos de los enunciados (Sintaxis)	X (0,005) ↓	
Usa muletillas pausas repetidas o prolongadas y rodeos		
Abusa de las onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto"	R. alto ↑	tendencia ↓
Presenta el nivel necesario de atención		X (0,009) ↑
Presenta el nivel necesario de concentración	R bajo ↓	tendencia ↑

4. Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación no dejan de ser un hallazgo al pertenecer a un estudio más amplio sobre la influencia de determinados factores en el nivel de vocabulario de los niños de 4 años.

Los niveles más bajos de vocabulario básico los presentan aquellos niños que manifiestan claramente algún retraso del habla, utilizan una jerga particular para comunicarse y abusan de onomatopeyas o expresiones del tipo de "esto". Es muy significativo que **apenas** participe y se implique en actividades de tipo oral, ni comprenda las órdenes orales sin apoyo gestual; no se exprese con claridad a la hora de comunicarse ni seleccione las palabras adecuadas para expresarse (Semántica); que no organice correctamente los elementos de los enunciados; se relacione con dificultad y que apenas presente el nivel necesario de concentración.

Por el contrario, los niveles más altos de vocabulario complejo los presentan muy significativamente aquellos niños que **apenas** manifiestan algún retraso del habla, no utilizan una jerga particular para comunicarse ni abusan de las onomatopeyas sino que, **con mucha**

frecuencia se relacionan sin dificultad, comprenden las órdenes orales que se le dan sin apoyo gestual; se expresan con claridad a la hora de comunicarse, seleccionan las palabras adecuadas para expresarse (Semántica) y además, de forma muy significativa, presentan el nivel necesario de atención. Parece ser que un nivel elevado de vocabulario pueda justificar y permitir un nivel también elevado de desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje, y por demás, adecuado a la edad del niño; pero no ocurre así en cuanto a la articulación y pronunciación (habla). El nivel de atención también está relacionado.

5. Conclusiones

El desarrollo madurativo infantil es un proceso dinámico muy complejo en el que interactúan múltiples factores biológicos, psicológicos y sociales y cualquier alteración de ellos, en cualquier etapa supone, según Guralnick, (2005) un riesgo para su desarrollo. Algunas son evitables y otras pueden ser rehabilitadas parcialmente, pero gran parte de las secuelas pueden paliarse con una detección temprana y tratamiento adecuado. El fin de la Atención Temprana se basa en la prevención, detección, diagnóstico e intervención sobre los factores de riesgo.

El enfoque de nuestro trabajo reconoce que el lenguaje cotidiano que el niño necesita para funcionar diariamente (desarrollo global) será fundamental, pero no sólo su contenido sino la situación de aprendizaje y el papel que en ella desempeñan tanto el niño como el adulto. La principal diferencia que existe entre los métodos de estimulación de vocabulario deriva básicamente de este rol en la dinámica de la intervención, debiendo utilizarse procedimientos más activos, con mayor participación por parte del niño en el contexto escolar. Se trata por tanto, de considerar las medidas educativas preventivas dirigidas al niño en este proceso de estimulación, sea cual sea su desarrollo madurativo.

Se propone una información y formación exhaustiva a los padres y centros escolares sobre la eficacia de la estimulación del nivel de vocabulario de los niños a través de diversos soportes, diferenciando e incidiendo en la importancia del **procedimiento metodológico** más que en el recurso material ofertado para su utilización, planificarlo con antelación y trabajar el vocabulario de forma sistemática.

En resumen, enseñemos/orientemos a padres y profesores a jugar con los niños, a compartir espacios e intereses comunes en el que la estimulación del vocabulario es objetivo intrínseco.
La importancia de una detección temprana, la evaluación eficaz de necesidades en un niño y la intervención adquiere una relevancia fundamental en cualquier caso.

Referencias

Arízcun Pineda, J. & Retortillo Franco, F. (1999). *La Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*. GENYSI. Madrid.

Boehm, A. E., Kaplan, C. H., Y Preddy, D. (1980). How important are Basic Concepts to instruction: Validation of the Boehm Test of Basic Concepts. (2000) Teacher s College: Columbia University.

Bosch, L; Ramon-Casas; Solé; Nácar & Iriondo. (2011). Desarrollo Léxico en el prematuro: medidas del vocabulario expresivo en el segundo año de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología.* 2011; 31(3): 169-179.

Campos Castelló, J. (1976). En Gútiez, P. (2005) Atención temprana. *Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años). Madrid. Ed Complutense.*

Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje.* Madrid: Cátedra.

Guerrero, P., Y López, A. (1993). La didáctica de la lengua y de la literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18,* 21-27.

Guibourg, I. Y Colomer, T. – (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil.* Síntesis Educación, Proyecto Editorial. España.

Guralnick, M. J. (Ed.). (2005).A developmental systems approach to early intervention. Brookes. Baltimore.

Gútiez Cuevas, P. (Editora) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0 – 6).* Editorial Complutense: Madrid.

Halliday, M. A. K. (1973, 1975a), Leaming how to mean. Explorations in the developement of language, Nueva York, Academic Press (Trad. cast.: "Aprendiendo a conferir significado", en E. H. y E. Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza, págs. 239-268).

Izquierdo, M. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos.* (Tesis doctoral, Universitat de Valencia).

Monfort, M. Juárez, A. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación.* Madrid. Cepe.

Morales, F.M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia* 3, 1-17, en: http://revistalogopedia.uclm.es

Portellano, J., Mateos, R., Valle, M., Arízcun, J., & Martínez, R. (1997). Trastornos neuropsicológicos en niños de muy bajo peso al nacer en edad preescolar. *Act Ped Esp*, *55*, 375-379.

Santiuste Bermejo, V. (2000). Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje. *Revista de educación.* ISSN 0034-8082, Nº 321, págs. 199-213.

Suárez, A.; Moreno, J. M.; Y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. Alabe: *Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura,*1, 0-10

Las estrategias lectoras metacognitivas como instrumento de mejora de la comprensión lectora.

Vázquez, M.E.

Muelas, A

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

espevazquez333@hotmail.com

Departamento de Psicología Evolutiva. Facultad de Educación, Centro Universitario Villanueva.

Madrid, España, amuelas@villanueva.es

Resumen

Ante los resultados poco óptimos que obtienen los alumnos españoles en la comprensión lectora en las evaluaciones internacionales PIRLS y PISA; este estudio pretende recordar la importancia de la comprensión lectora y de las estrategias lectoras. Por ello se profundizará en el concepto de estrategia lectora metacognitiva y se evaluará qué estrategias de lectura metacognitivas son conocidas y saben utilizar los 410 alumnos de la muestra. A través de un diseño expostfacto correlacional y la utilización de las pruebas estadísticas convenientes, se accede a una serie de resultados y de conclusiones que nos llevan a confirmar la relación y complementariedad entre comprensión lectora y estrategias lectoras metacognitivas, con las implicaciones educativas que de ello se deriva.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategia lectora metacognitiva, evaluación, conocimiento.

The metacognitive reading strategies like instrument of improvement of reading comprehension.

Vázquez, M.E.

Muelas, A

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

espevazquez333@hotmail.com

Departamento de Psicología Evolutiva. Facultad de Educación, Centro Universitario Villanueva.

Madrid, España, amuelas@villanueva.es

Abstract

Before the results slightly ideal that the Spanish pupils obtain in the reading comprehension in the international evaluations PIRLS and PISA. This study tries to remember the importance of reading comprehension and the reading strategies. For it one will deepen in the concept of metacognitive reading strategy and there will be evaluated what metacognitive reading strategies of 410 pupils of the sample are known and to use. Across a design expostfacto correlacional and the utilization of the statistical suitable tests; one accedes to a series of results and of conclusions that lead us to confirming the relation and complementarity between reading comprehension and metacognitive reading strategies with the educational implications that from it one derives.
Key words: Reading comprehension, metacognitive reading strategy, evaluation, knowledge.

1. Introducción

En el resumen se ha expuesto la situación desfavorable que presentan los alumnos españoles en la comprensión lectora en las evaluaciones internacionales, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study)* en alumnos de 9 y 10 años y PISA (Programme for International Student Assessment) en alumnos de 15 años, realizadas a lo largo de diferentes años.

Dada la importancia de la comprensión lectora como uno de los procesos más importantes para avanzar en el aprendizaje que afecta a los ámbitos: académico, familiar, social y profesional y la situación que presentan las evaluaciones internacionales, se ha llevado a cabo una investigación que estudie la comprensión y estrategias lectoras metacognitivas en alumnos de 10 y 11 años.

Todos sabemos que leer es un proceso complejo, que se ha venido estudiando a lo largo del tiempo y desde distintas áreas de conocimiento: la Psicología, la Lingüística, la Pedagogía, la Neurología, etc. Esto explica, el que se encuentren distintas definiciones de lectura como consecuencia de la investigación y el desarrollo de las distintas áreas de estudio.

En esta comunicación se va a exponer la lectura como un proceso psicolingüístico de carácter interactivo. Desde la cual se acepta que, para poder leer, es necesario desarrollar distintos procesos y habilidades, Solé (1992) expone:

...necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua… y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias…(p.18)

Además de los procesos básicos y automatizados de la lectura, para conseguir una lectura profunda y comprensiva es necesario que se pongan en marcha procesos de monitorización y regulación. Estos procesos, se realizan según los objetivos establecidos antes de realizar una lectura y van a determinar el uso de unas u otras estrategias lectoras (Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo, 2012).

Los estudios sobre la lectura y el cerebro han proporcionado interesantes conclusiones, tales como la diferencia que se establece entre los cerebros de los lectores avanzados y los de los que presentan menor avance o dificultad. Lo cual, es importante ya que nos proporciona una mayor comprensión del mundo, así como una mayor facilidad para comunicarnos. "El cerebro del lector experto es un cerebro distinto al cerebro del lector principiante, y eso le permite tener un conocimiento más profundo de su realidad, comunicarse mejor y entender mejor el mundo que le rodea." (Domingo, 2013, p. 71).

En los lectores expertos, se activan de forma paralela dos rutas neuronales de procesamiento complementarias: la fonológica, que permite pronunciar las palabras nuevas e intentar acceder al significado de las mismas, y la léxica, que es la que se utiliza para palabras conocidas y que permite recuperar de forma directa su significado (Dehaene y otros, 2015). Los lectores expertos reconocen más rápidamente las palabras frecuentes al desarrollar más la ruta léxica e interpretar de manera directa el significado de las palabras escritas sin tener que utilizar los sonidos de la pronunciación.

La comprensión lectora, depende, entre otros, de procesos automatizados y conscientes de tipo cognitivo y estratégico. No tendría sentido no tener en cuenta el dominio estratégico de los procesos cognitivos y metacognitivos, que se encuentran implicados en la comprensión lectora, si se quiere lograr una profunda interpretación de la comprensión del texto.

La definición de comprensión lectora que se plantea en la investigación, nos lleva a entender la competencia lectora como: "la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector desarrollando sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad" (Pisa, 2012, p.12).

Otro de los elementos clave de esta investigación son las estrategias lectoras, las cuales han sido definidas y clasificadas de distintos modos. Una de las definiciones presenta las estrategias lectoras como capacidades cognitivas relacionadas con la metacognición, con la capacidad de conocer, el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación y de planificarla, de tal modo que nos permiten controlar y regular una actuación inteligente. (Nisbet y Shucksmith, 1986).

La investigación, se basa en la definición y clasificación expuesta por Santiuste y otros (1996). Este grupo de investigadores clasifican las estrategias lectoras en: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias motivacionales, como se presenta en la Tabla1.

Las estrategias lectoras metacognitivas hacen referencia al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector usa cuando se enfrenta a la tarea de comprender un texto, así como al control que ejerce sobre dichos procesos y estrategias con el fin de optimizar la propia comprensión. De tal modo, que el lector antes de enfrentarse a la tarea utilice estrategias de planificación, las de supervisión (mientras se realiza la tarea de comprender un texto) y las estrategias de evaluación (cuando se realiza el control sobre procesos para mejorar y optimizar la comprensión).

TABLA 1: Clasificación de las estrategias según Santiuste y otros (1996).

Estrategias lectoras	
Estrategias lectoras cognitivas	Estrategias de focalización Estrategias de organización Estrategias de resolución de problemas Estrategias de elaboración Estrategias de integración Estrategias de verificación
Estrategias lectoras metacognitivas	Estrategia de planificación o estrategias antes de la lectura Estrategia de supervisión o estrategias durante la lectura Estrategia de evaluación o estrategias después de la lectura
Estrategias lectoras motivacionales	Estrategias afectivas Estrategias motivacionales Estrategias sociales

La enseñanza-aprendizaje de las estrategias se puede realizar desde diferentes métodos como son: la enseñanza guiada, el método del modelado, el método de la enseñanza directa, el método de la enseñanza recíproca y el modelo de monitorización. Además se plantean diversos programas de instrucción y el modelo de Pearson y Gallagher para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Por todo lo expuesto hasta el momento, se ha realizado una investigación que, entre otros aspectos, se propone confirmar la relación positiva existente entre la comprensión lectora y las estrategias lectoras metacognitivas y a partir de estas afirmaciones poder plantear soluciones didácticas para la mejora de ambos "instrumentos" de aprendizaje.

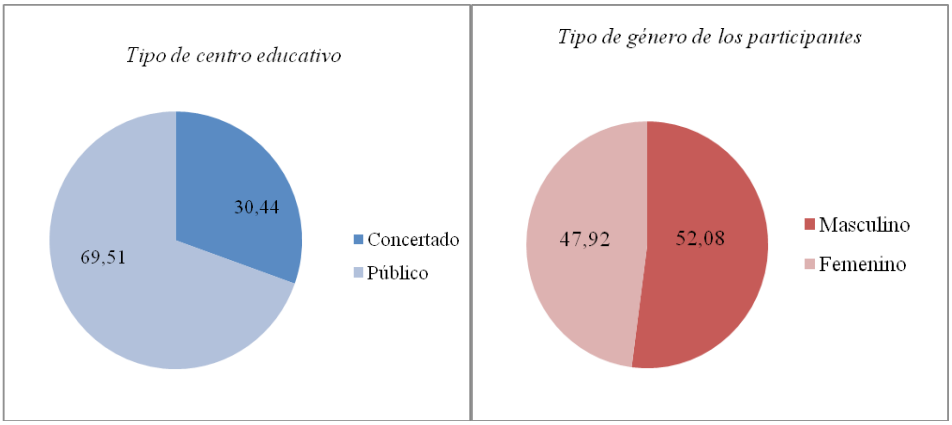
2. Método

2.1. Participantes

Los sujetos que participan en el estudio son 410 alumnos de 10 y 11 años que cursan 5º de educación primaria. Los participantes presentan este período de edad (10 y 11 años), al no haber sido evaluado en ninguno de los estudios internacionales comentados en la introducción. Estos alumnos pueden aportarnos datos desconocidos respecto a la evaluación de la comprensión lectora, además de que en esta edad ya se presentan características psicológicas que permiten conocer y utilizar las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

Estos participantes pertenecen a centros educativos de la zona sureste de la ciudad de Madrid. Los centros educativos presentan un nivel socioeconómico medio, con el fin de controlar la variable socio-económica y que no contamine los resultados de la investigación.

FIGURA 2: *Gráficos de la muestra según el tipo de centro educativo y el género de los participantes*



2.2. Medidas

Los instrumentos de medida utilizados para esta parte de la investigación han sido dos: un instrumento estandarizado para evaluar la comprensión lectora de la muestra, ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora nivel 2 (Cruz, 2011) y un cuestionarios para valorar las estrategias metacognitivas elaborado por un grupo de doce expertos. El cuestionario teórico-práctico consta de quince cuestiones de respuesta múltiple elaborado a partir de ESCOLA (Jiménez, 2004). Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas se valoran con las puntuaciones ordinales: Inadecuado (1), Poco adecuado (2) y Adecuado (3). Las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas están expuestas en la Tabla 2.

TABLA 2: Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.

Conocimiento-uso Estrategia lectora Metacognitiva		
CEM1	Supervisión	Identificación de ideas y personajes para comprender el texto.
CEM2	Evaluación	Saber identificar ideas principales.
CEM3	Planificación	Cómo realizar un resumen.
CEM4		Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas.
CEM5	Supervisión	Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto.
CEM6		Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes
CEM7		Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes
CEM8	Planificación	Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura
CEM9		Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura
CEM10		Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización
CEM11		Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto
CEM12		Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura
CEM13	Supervisión	Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente
CEM14	Evaluación	Evaluar la dificultad de las distintas lecturas
CEM15		Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión

2.3. Procedimiento

La investigación presenta un diseño expost-facto correlacional. En coherencia con el diseño se van a realizar distintos cálculos, pruebas y análisis estadísticos.

En primer lugar, para formalizar los datos se han calculado las frecuencias en porcentaje de las veinticuatro variables a estudio; con el fin de conocer cómo es en la muestra de estudio el conocimiento y uso de cada estrategia lectora (en cada una de las variables). A continuación, se ha comprobado la normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para saber qué análisis estadístico se debe utilizar en el estudio.

Una vez corroborado que la distribución de las variables de estudio no presentan normalidad, se calcula si existe una correlación positiva entre la comprensión lectora y las variables de conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas que presentan los alumnos. Para ello se aplicará la correlación de Spearman entre comprensión lectora y las distintas variables de conocimiento-uso de estrategias metacognitivas.

Además, con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas y los distintos niveles de la comprensión lectora a los que pertenecen los alumnos, se aplican las pruebas estadísticas H de Kruskal Wallis, Chi Cuadrado, Anova y las correlaciones múltiples de Bonferroni.

3. Resultados

En primer lugar, tras aplicar la correlación de Spearman, se puede apreciar que tres de las doce variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas quedan excluidas del estudio. Estas son la variable CEM1: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de supervisión (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto), la variable CEM10: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar como se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización) y la variable CEM12: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura). La correlación de Spearman y las variables que se correlacionan con la comprensión lectora se presentan en la Tabla 3 y Tabla 4

TABLA 4: Correlación de Spearman entre la comprensión lectora (ECL-2) y las variables uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas CEM1-CEM7.

Rho de Spearman		ECL-2 Directa	ECL-2 Percentil	CEM1	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7
ECL-2 Directa	Coeficiente de correlacion	1,000	,999**	0,042	0,247**	0,116*	0,167**	0,176**	0,122*	0,161**
	Sig (Bilateral)		0,000	0,398	0,000	0,019	0,001	0,000	0,014	0,001
	N	409	409	403	403	403	407	403	402	391
ECL-2 Percentil	Coeficiente de correlacion	0,099*	1,000	0,44	0,245**	0,118*	0,167**	0,177**	0,125**	0,161**
	Sig (Bilateral)	0,000		0,383	0,000	0,018	0,001	0,000	0,012	0,006
	N	409	409	403	403	403	407	403	402	391

Correlación significativa, significación bilateral < **0,05**, indicado con un asterisco.
Correlación significativa significación bilateral < **0,01,** indicado con dos asteriscos.

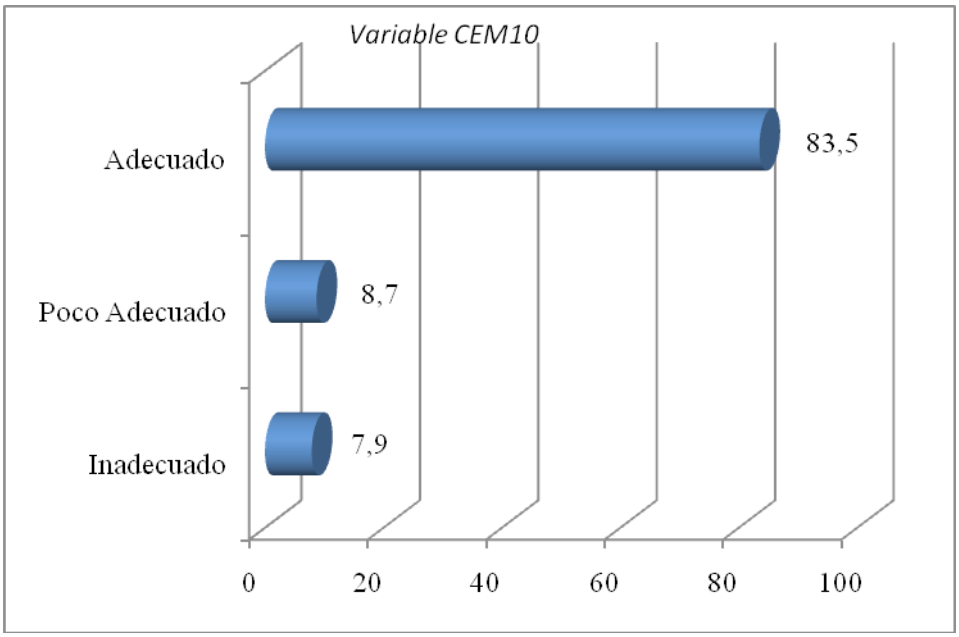
TABLA 5: Correlación de Spearman entre la comprensión lectora (ECL-2) y las variables uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas CEM8-CEM15.

Rho de Spearman		CEM8	CEM9	CEM10	CEM11	CEM12	CEM13	CEM14	CEM15
ECL-2 Directa	Coeficiente de correlacion	0.137**	0.105*	0,036	0,111*	0.029	0,138**	0,155**	0,121*
	Sig (Bilateral)	**0,06**	**0,035**	0,476	**0,028**	0,561	**0,006**	**0,002**	**0,016**
	N	399	403	399	393	398	397	402	398
ECL-2 Percentil	Coeficiente de correlacion	0,136**	0,104*	0.032	0.108*	0,031	0,138**	0,156**	0,124*
	Sig (Bilateral)	**0,07**	**0.036**	0,52	**0,032**	0,533	**0,006**	**0,002**	**0,014**
	N	399	403	399	393	398	397	402	398

Correlación significativa, significación bilateral < **0,05,** indicado con un asterisco.
Correlación significativa significación bilateral < **0,01,** indicado con dos asteriscos.

Los porcentajes que presentan los alumnos en las distintas variables metacognitivas, son distintos según la variable que se estudie. La estrategia más conocida por los alumnos es la variable CEM10 conocimiento-uso de la Estrategia Metacognitiva de Planificación (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización), la cual presenta más del 80% en la categoría "adecuado".

FIGURA 3: *Conocimiento-uso de la variable CEM10 Estrategia Metacognitiva de Planificación (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).*



Las variables CEM8 conocimiento-uso metacognitiva de Planificación (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura) y CEM14 conocimiento-uso metacognitiva de evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) han obtenido más del 75% en la categoría adecuado.

Nueve variables del conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas presentan más del 50% en la categoría adecuado. Estas variables son: CEM2 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM3 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de planificación (Cómo realizar un resumen), CEM4 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de planificación (Identificar la orga-

nización en párrafos para localizar las ideas), CEM5 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), CEM6 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de supervisión (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), CEM7 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de supervisión (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes), CEM9 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de planificación (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura), CEM13 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de supervisión(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente), y CEM15 conocimiento-uso de la estrategia metacognitiva de evaluación (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

4. Discusión

La comprensión lectora y las variables de uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas manifiestan una correlación positiva, como se ha expuesto detalladamente en el apartado de resultados. La correlación que presentan es de un 80%, un porcentaje elevado que habrá que tener en cuenta a la hora de exponer la importancia las estrategias lectoras metacognitivas y la comprensión lectora.

Los porcentajes de las variables de uso-conocimiento de las variables de estrategias lectoras metacognitivas presentan el conocimiento de los participantes en cada una de estas variables. Este aspecto se encuentra desarrollado en los resultados.

Tras aplicarse las pruebas estadísticas, comentadas anteriormente, en las variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas se puede apreciar que en dichas variables hay diferencias estadísticamente significativas (en un 66% de los casos). Esto implica que hay diferencias en las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas según el nivel de comprensión lectora en el que se encuentre el alumno. Además, se puede saber entre qué niveles de comprensión se producen esas diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 3: Comparación múltiple de Bonferroni de la variable CEM2 conocimiento-uso de la estrategia lectora metacognitiva de evaluación (saber identificar ideas principales).

Variable Dependiente	(I) ECL-2_P (agrupado) Niveles	(J) ECL-2_P (agrupado) Niveles	Diferencias medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
CEM2	Bajo	Medio-bajo	-0,222	0,103	0,322	-0,51	0,07
		Medio	-0,252	0,093	0,071	-0,52	0,01
		Medio-alto	-0,328*	0,092	**0,004**	-0,59	-0,07
		Alto	-0,472*	0,09	**0,000**	-0,73	-0,02
	Medio-bajo	Bajo	0,222	0,103	0,322	-0,07	0,51
		Medio	-0,030	0,096	1,000	-0,03	0,24
		Medio-alto	-0,106	0,095	1,000	-0,37	0,16
		Alto	-0,25	0,093	0,074	-0,51	0,01
	Medio	Bajo	0,252	0,093	0,071	-0,01	0,52
		Medio-bajo	0,030	0,096	1,000	-0,24	0,30
		Medio-alto	-0,076	0,084	1,000	-0,31	0,16
		Alto	-0,220	0,081	0,071	-0,45	0,01
	Medio-alto	Bajo	-0,328*	0,092	**0,004**	0,07	0,59
		Medio-bajo	0,106	0,095	1,000	-0,16	0,37
		Medio	0,076	0,084	1,000	-0,16	0,31
		Alto	0,144	0,08	0,714	-0,37	0,08
	Alto	Bajo	0,472*	0,090	**0,000**	0,22	0,73
		Medio-bajo	0,250	0,093	0,074	-0,01	0,51
		Medio	0,220	0,081	0,071	-0,01	0,45
		Medio-alto	0,144	0,08	0,714	-0,08	0,37

Significación < **0,05,** indicado en negrita.

5. Conclusiones

En primer lugar, hay que destacar el alto nivel de correlación entre la comprensión lectora y las distintas variables. En el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas la correlación es de un 80%. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta las estrategias metacognitivas en la lectura, como medio para incrementar la comprensión lectora.

Al aplicar las distintas pruebas estadísticas tanto en las variables conocimiento-uso de estrategias metacognitivas como en las variables conocimiento-uso de estrategias cognitivas, encontramos diferencias entre el conocimiento-uso de la variable y el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo); de tal modo que suele corresponder a un mayor conocimiento-uso de la estrategia un mayor nivel en la comprensión lectora. Esta realidad, nos lleva a confirmar la teoría de que los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa. Lo cual, nos lleva a concluir el valor de las estrategias de comprensión lectora metacognitivas y cognitivas como un instrumento para poder aumentar y consolidar la comprensión lectora de los alumnos.

Por último, tras haber expuesto de manera justificada la necesidad de la enseñanza de estrategias de lectura metacognitiva para aumentar la comprensión lectoras se propone estudiar las estrategias de lectura cognitiva y plantear un programa de mejora de las estrategias lectoras para poder ser aplicado al aula. Esta parte de la investigación pretende ser un impulso motivador para investigadores y docentes que les haga seguir investigando, estudiando, aprendiendo y enseñando a leer a través de realidades cercanas, objetivas, posibles y motivadoras como son las estrategias lectoras metacognitivas.

5. Referencias.

ARIAS-GUDÍN, O., FIDALGO, R. Y ROBLEDO, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 195-201.

DOMINGO, I. (2013). *Para qué han servido los libros*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

DE LA CRUZ, Mª.V. (2011). *ECL-Evaluación para la comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones.

DEHAENE S. Y OTROS (2015). Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Review Neuroscience,* 16(4), 234-244.

GUTIERREZ-BRAOJOS, C. y SALMERÓN, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado,* 16(1). Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf

JIMÉNEZ, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). (Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf

NISBET Y SHUCKSMITH (1986). *Learning estrategies*. Routledge and Kegan Paul, London.Trad. (1987) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.

PISA 2012 (2013). Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. Madrid: M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

SANTIUSTE, V. y otros, (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid: Fugaz Ediciones.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

La identificación de dificultades en Conciencia Fonológica y lenguaje oral en 2º de Educación Infantil a través del CHEXI

Peralbo, M., Durán, M., García, M., Brenlla, J.C. y Veleiro, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

E-mails: manuel.peralbo@udc.es, mduran@udc.es, fernan@udc.es, jbrenlla@udc.es, albertoveleiro@edu.xunta.es

Resumen

La identificación temprana de dificultades en las funciones ejecutivas resulta de enorme importancia para la prevención de problemas posteriores de aprendizaje. Disponer de instrumentos fiables de cribado para educación infantil es un objetivo central de la investigación psicoeducativa. Comprobar si el CHEXI, aplicado a maestros, predice dificultades y el rendimiento en conciencia fonológica en segundo de educación infantil, es el objetivo central de este trabajo. Para ello se realizó un estudio descriptivo, para el que se seleccionaron, por conveniencia, 64 alumnos de segundo curso de educación infantil (30 niños y 34 niñas) de dos escuelas públicas, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años (M= 4.41). A todos ellos se les aplicaron las siguientes pruebas: CHEXI, PLON-R y la subescala de Conciencia Fonológica del LOLEVA. Los resultados de la U de Mann-Whitney aplicada los resultados parciales (uso, forma y función) del PLON-R, muestran la existencia de diferencias significativas en Memoria de Trabajo en la dimensión de Contenido, y en Control Inhibitorio en la dimensión Uso. La correlación de Spearman realizada con la puntuación total de Forma no muestra resultados significativos. Los resultados de la regresión múltiple por pasos sucesivos realizada muestran que las dificultades en la actuación de la memoria de trabajo medidas por el CHEXI predicen los resultados en la puntuación total de la subescala de conciencia fonológica del LOLEVA, si bien explica un porcentaje de varianza muy escaso (el 4,9 %). Estos resultados avalan el papel que las funciones ejecutivas tienen en el desarrollo de las competencias lingüísticas y metalingüísticas, y la necesidad de intervenir preventivamente sobre ellas.
Palabras clave: Funciones ejecutivas, dificultades de aprendizaje, Lenguaje oral, Conciencia fonológica.

The identification of difficulties in phonological awareness and oral language through CHEXI in Early Childhood Education students

Peralbo, M., Durán, M., García, M., Brenlla, J.C. y Veleiro, A.

Department of Developmental and Educational Psychology. University of A Coruña, A Coruña, Spain

E-mails: manuel.peralbo@udc.es, mduran@udc.es, fernan@udc.es, jbrenlla@udc.es, albertoveleiro@edu.xunta.es

Abstract

Early identification of difficulties in executive functions is of great importance for the prevention of later learning problems. Having reliable screening tools for early childhood education is a central objective of research in Educational Psychology. The main objective of this study is to analyze whether the CHEXI, answered by teachers, predicts difficulties and performance in phonological awareness and language in early childhood education students. A descriptive study was conducted with 64 students (30 boys and 34 girls) from two public schools aged between 4 and 5 years (M = 4.41). Participants were assessed with the following instruments: CHEXI, PLON-R, and the phonological awareness subscale of LOLEVA. With regard to language, the results of the Mann-Whitney test shows that there are significant differences in working memory in the dimension of content, and in inhibitory control in the dimension of Use. Regarding phonological awareness, the results of a stepwise multiple regression show that the difficulties in working memory predict the results in the total score of phonological awareness, but only explains 4.9 % of the variance. These results support the role of executive functions in the development of linguistic and metalinguistic skills, and the need to act preventively on them.

Key words: Executive Functions, Learning Disabilities, Oral Language, Phonological Awareness

1. Introducción

Desde una perspectiva neuropsicológica (Luria, 1973, 1982) se hace patente la existencia de una relación directa entre algunas funciones cognitivas, metacognitivas y lingüísticas. De hecho, las funciones ejecutivas (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, 2000) y el nivel de conciencia fonológica, y los procesos metalingüísticos en general, se encuentran bajo control del lóbulo prefrontal, responsable de la actividad intencional que requiere de funciones como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, necesarias para la solución de problemas complejos y la autorregulación cognitiva (Bental y Tirosh, 2007; Mccarthy, 1995). Los procesos ejecutivos son esenciales en una gran variedad de actividades tanto lingüísticas como no lingüísticas y, aunque pueden ser clasificados de formas diversas, incluyen siempre y desde cualquier aproximación teórica, algunos de tanta importancia como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Funciones, todas ellas, situadas en el córtex prefrontal, aunque existen otras zonas también implicadas en el funcionamiento ejecutivo, como por ejemplo los ganglios basales (inhibición), el cerebelo (control motor) o el cuerpo calloso (comunicación inter-hemisférica prefrontal).

No hay un acuerdo total sobre cómo definir el funcionamiento ejecutivo, pero la mayoría de los autores coinciden en que se refiere a procesos de control de arriba-abajo que están implicados en la regulación de la acción. Las funciones ejecutivas abarcan el conjunto de procesos que subyacen a la conducta consciente y planificada dirigida a metas, a las respuestas en las situaciones novedosas o difíciles y a la capacidad de inhibir aquellas conductas que

nos alejan del objetivo perseguido, por lo que se refiere a lo necesario para el control deliberado del pensamiento, de las emociones y de las acciones. Como señala Carlson (2005), el funcionamiento ejecutivo se refiere a procesos cognitivos de alto nivel, autorregulatorios, que ayudan en la supervisión y control del pensamiento y la acción. Estas habilidades incluyen: control inhibitorio, planificación, flexibilidad atencional, corrección y detección de errores y resistencia a la interferencia.

Para Miyake, et al. (2000) existen tres aspectos básicos en el funcionamiento ejecutivo:

1.- Inhibición de las respuestas dominantes

2.- Actualización y supervisión de las representaciones en la memoria de trabajo

3.- Cambio entre tareas o conjuntos mentales

Estas funciones están implicadas en los procesos de autorregulación consciente e intencional del comportamiento, aspectos de especial interés para el desarrollo del lenguaje. Desde la aparición de la capacidad de representación simbólica los niños comienzan a regular su comportamiento de forma autónoma. Las autorregulaciones verbales y el posterior pensamiento verbal reflejan esta capacidad de supervisión y control consciente y deliberado del comportamiento. Pero también es cierto, que de forma específica la memoria de trabajo desempeña un papel de crucial importancia en el desarrollo del lenguaje, tanto en los procesos de acceso al léxico, como en los morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. En los trabajos de Luria se percibe claramente esta relación entre lo cognitivo y lo lingüístico (Luria, 1973, 1982).

En cuanto a la relación existente entre las funciones ejecutivas y la conciencia fonológica, hay que decir que parece que los procesos metalingüísticos se encuentran, también, bajo el control del lóbulo prefrontal. En él radican las funciones ejecutivas que ejercen un control sobre la actividad consciente, intencional y propositiva del individuo, y en él se sitúan las funciones de control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad que son necesarias cuando abordamos la solución de problemas complejos que exigen de un procesamiento de arriba-abajo y que requieren de un nivel alto de planificación y autorregulación cognitiva.

Farrar y Ashwell (2008) estudiaron la relación entre conciencia fonológica y otras habilidades lingüísticas y cognitivas, en particular la flexibilidad representacional (una parte de las funciones ejecutivas bajo control prefrontal). De hecho analizaron el papel de la teoría de la mente, el desarrollo del lenguaje y el funcionamiento ejecutivo en la emergencia de la conciencia fonológica en niños preescolares antes del desarrollo de la lectura y confirmaron la existencia de claros vínculos, como el existente entre la comprensión de la teoría de la mente y la habilidad de rimar. En un sentido similar se dirigían los trabajos de Bental y Tirosh (2007) o Mccarthy (1995) entre otros, que confirman el importante papel que las funciones controladas por el córtex prefrontal tienen en el desarrollo metalingüístico y por ello en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Pero este trabajo se centra en el modo en que se puede predecir riesgo potencial de dificultades lingüísticas a partir de la evaluación de las funciones ejecutivas. Éstas se han venido evaluando a través de dos tipos de pruebas: Por un lado, se han desarrollado tareas cognitivas que identifican sus diferentes componentes (torres de Hanoi, Stroop, etc.) en situaciones de tipo clínico o experimental (Delis, Kaplan y Kramer, 2001; Golden, 1994; Shallice, 1982). Y por otra, se han construido cuestionarios a través de los cuales padres y maestros identifican, a través de conductas cotidianas, la existencia de dificultades en la actuación de los procesos ejecutivos (es el caso del BRIEF-P de Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000, o del CHEXI de Thorell y Nyberg, 2008). Ambos tipos de pruebas tienden a presentar correlaciones altas entre sí, pero unas tienen mayor validez ecológica que otras.

El Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) fue desarrollado por Thorell y Nyberg, (2008) con la finalidad de identificar en la etapa infantil a niños con riesgo potencial de TDAH. Los estudios realizados muestran

una buena fiabilidad y validez del inventario (McNab, Leroux, Strand, Thorell, Bergman y Klingberg, 2008; Thorell, 2007; Thorell, Eninger, Brocki y Bohlin, 2010; Thorell, Lindqvist, Bergman, Bohlin, Klingberg, 2009; Thorell, y Nyberg, 2008; Thorell, y Wåhlstedt, 2006). Se aplica a padres y/o maestros con el fin de detectar dificultades ejecutivas. A diferencia de otros instrumentos de evaluación de funciones ejecutivas, el CHEXI se centra específicamente en control inhibitorio y memoria de trabajo, dos de los factores del modelo de Miyake et al. (2000): Memoria de Trabajo y Control Inhibitorio. El tercer factor (flexibilidad) no parece ser captado por el CHEXI, lo que parece coincidir, sin embargo, con los hallazgos de Monette, Bigras y Lafrenière (2015) que revelan la existencia de un proceso de diferenciación progresiva hasta la edad adulta en la estructura de las Funciones Ejecutivas, que afectaría la Memoria de Trabajo-Flexibilidad cognitiva. En cualquier caso, éste es un instrumento de fácil aplicación y cuyos resultados están siendo de gran interés en el estudio de la identificación de trastornos del aprendizaje. De hecho, la posibilidad que abre este instrumento, de evaluar las funciones ejecutivas a través del informe de los padres y maestros con resultados ecológicamente más adecuados que los derivados de tareas cognitivas, nos permite analizar las relaciones que estas funciones tienen con otras variables hasta ahora estudiadas mediante tareas cognitivas mucho más descontextualizadas y menos significativas para este grupo de población.

Entre sus ventajas, parece presentar una mayor validez ecológica que las pruebas de laboratorio, y sus resultados coinciden en mayor medida con los problemas que los niños experimentan en su vida familiar o escolar. Además, es de rápida aplicación, lo que reduce el coste de la evaluación. Por último, ha sido aplicado en diferentes países, sin que ello afecte a la fiabilidad de sus medidas. En este trabajo se pretende extender el conocimiento acerca de la validez de este inventario para predecir riesgo de otras dificultades potenciales. Examinaremos si a través de él es posible predecir las dificultades en Lenguaje (a través del PLON-R) y Conciencia fonológica (LOLEVA) en niños de segundo curso educación infantil.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 30 niños y 34 niñas de 2º de Educación Infantil de dos colegios públicos, con una media de edad de 4,41años (DT=.495). Los colegios fueron elegidos de forma aleatoria, al igual que las aulas. En la investigación participaba todo el grupo luego de la obtención del consentimiento informado de los padres.

2.2. Medidas

Childhood Executive Function Inventory (CHEXI). Este inventario infantil del funcionamiento ejecutivo (Thorell y Nyberg, 2008) es un cuestionario de valoración de 24 ítems que evalúa cuatro aspectos básicos del funcionamiento ejecutivo en la vida diaria. Sus autoras, en base a los datos obtenidos mediante análisis factorial, han propuesto dos factores generales: Memoria de Trabajo e Inhibición. Los estudios previos han mostrado que el CHEXI posee buena consistencia interna y estructura factorial así como buena capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar (Thorell et al., 2012). Asimismo, aunque el CHEXI parece ofrecer una valoración del funcionamiento ejecutivo no totalmente coincidente con la que ofrecen las tareas de ejecución de memoria de trabajo e inhibición, se han encontrado correlaciones adecuadas entre ambos tipo de medidas (Thorell y Nyberg, 2008). Para este estudio se han empleado únicamente las valoraciones del profesorado puntuándolas de acuerdo con lo establecido por sus autoras (véase www.chexi.se).

El instrumento original fue validado con dos muestras de 130 y 62 niños y niñas, procedentes de poblaciones escolares de dos localidades suecas. Las edades de los participantes abarcaban entre los 4 y los 7 años. La fiabilidad test-retest fue adecuada (r = 0,89), así como la consistencia interna (alfa) mientras que la correlación padres-maestros fue moderada (0,32 para el factor memoria de trabajo y 0,38 para el factor control inhibitorio).

LolEva: del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito-Evaluación (Peralbo et al., 2015). Esta prueba tiene como objetivo la evaluación de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en niños de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Consta, por lo tanto, de dos escalas, una centrada en la evaluación de la conciencia fonológica a través de 7 subpruebas; y otra que evalúa la competencia lectora inicial a través de 6 subpruebas. Todas ellas disponen de instrucciones previas y dos ejemplos que, al igual que los ítems de la prueba, se presentan en formato audiovisual, excepto los ítems de omisión y adición. Además todas las subpruebas constan de cinco ítems, a excepción de las subpruebas de rima y reconocimiento de palabras, que contienen diez ítems, y las subpruebas de identificación de mayúsculas y minúsculas, que contienen 29 ítems. En esta investigación se utilizó únicamente la escala de conciencia fonológica, cuyo coeficiente de fiabilidad obtenido mediante el alfa de cronbach es de .97.

PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada (Aguinaga-Ayerra,

Armentia-López de Suso y Fraile-Blázquez, 2004). Se trata de una prueba de screning que evalúa el desarrollo del lenguaje oral entre los 3 y 6 años en Fonología, Morfología-Sintaxis, Contenido y Uso del lenguaje. Permite por lo tanto obtener puntuaciones el las áreas de Forma, Contenido y Uso, del lenguaje. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de la prueba es de .76.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros, profesorado y el consentimiento informado de las familias, los participantes fueron evaluados individualmente en pequeñas salas próximas a sus aulas por miembros del equipo de investigación.

Cada participante llevó a cabo las pruebas en dos sesiones diferentes, todos ellos en el mismo orden.

3. Resultados

Los datos fueron analizados a través del SPSS v.21. En primer lugar, y dada la naturaleza ordinal de los datos del PLON-R, se realizó un contraste no paramétrico con el fin de comprobar si existían diferencias en los distintos componentes del lenguaje en función del nivel de funcionamiento ejecutivo. Como se puede observar en la tabla 1 los análisis indican que existen diferencias significativas entre quienes tienen dificultades de control inhibitorio y la dimensión USO. De igual modo, quienes tienen dificultades en Memoria de Trabajo parecen presentar peores resultados en la dimensión CONTENIDO.

Tabla 1. Resultados de la U de Mann-Whitney entre las puntuaciones del CHEXI y los resultados del PLON-R

	CHEXI Control Inhibitorio	CHEXI Memoria de Trabajo	CHEXI Total
FORMA	186,500	213,500	191,000
CONTENIDO	188,000	113,500*	139,500
USO	138,000*	167,500	245,000

*p< 0.05

Parece, por lo tanto, que el control inhibitorio tiene una mayor incidencia en los aspectos pragmáticos, quizás relacionados con el control de la interacción comunicativa, mientras que la Memoria de Trabajo parece tenerlo sobre los aspectos semánticos relacionados con la comprensión del lenguaje. Una correlación de spearman no mostró resultados significativos entre ambos tipos de variables, si bien el signo de las correlaciones fue negativo, puesto que una puntuación alta en el CHEXI indica difultades en el funcionamiento ejecutivo.

A continuación se trató de comprobar si los resultados obtenidos en la escala de conciencia fonológica del LolEva podrían ser predichos por el nivel de funcionamiento ejecutivo.

Se llevaron a cabo tres análisis de regresión múltiple utilizando el método "paso a paso". Uno con la puntuación total del LolEva en la escala de conciencia fonológica, otro con la puntuación parcial en las pruebas de conciencia silábica y un tercero con el resultado parcial de las pruebas de conciencia fonémica. Los resultados pueden verse en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de las regresiones múltiples por el método paso a paso.

Variable dependiente	Variables predictoras	*B*	R^2 corregido	F
Total Escala Conciencia fonológica	Memoria de Trabajo	-.221	0.049	F(1,192)=9,826**
Total Conciencia Silábica	Memoria de Trabajo	-.243	0.059	F(1,192)=12,030**
Total Conciencia Fonémica	Memoria de Trabajo	-.182	0.033	F(1,192)=6,586**

*p<.05 bilateral
**p<.01bilateral

Como se puede observar son las dificultades en Memoria de trabajo las que mejor explican el rendimiento en conciencia fonológica. No obstante, las correlaciones son entre moderadas y bajas y la varianza explicada es muy pequeña.

4. Discusión

Los resultados obtenidos tienden a coincidir con los señalados en la introducción de este trabajo. Esencialmente, entre las funciones ejecutivas evaluadas es la Memoria de Trabajo la que parece relacionarse en mayor medida tanto con el desarrollo del lenguaje como con la conciencia fonológica (Peralbo et al., 2015), si bien en los aspectos en los que la planificación desempeña un papel más crucial (Monette, Bigras Lafrenière, 2015). El hecho de que las disfunciones en memoria de trabajo se relacionen con estas dimensiones del lenguaje no debe hacer olvidar que, aun así, explican un pequeño porcentaje de la varianza, quizás por el hecho de que se trata de una función de dominio general, no específica de dominio, lo que permite pensar en que otras funciones deben ser consideradas a la hora de determinar su impacto en posibles alteraciones del lenguaje y la comunicación. Parece que la Memoria de Trabajo resulta ser una función necesaria, pero no suficiente, para entender algunas de estas potenciales alteraciones evolutivas. El valor predictivo del CHEXI para identificar riesgo potencial de alteraciones en el curso del desarrollo parece que puede, por lo tanto, ser ampliado a otras funciones y procesos psicológicos de alto nivel.

Con la finalidad de validar este tipo de resultados sería necesaria la replicación del estudio con otros instrumentos tipo inventario (como el BRIEF de Gioia, Espy e Isquith, 2003), y comparar los resultados de su aplicación no sólo a los maestros, sino también a los padres. Una muestra más amplia sería también necesaria para aumentar la potencia estadística del estudio.

5. Conclusiones

El estudio realizado permite ampliar el espectro de alteraciones vinculadas a disfunciones ejecutivas capturables a través del CHEXI. Especialmente en los casos en los que la memoria de trabajo desempeña una función crucial. Esto convierte a este inventario en un interesante instrumento de cribado que permitiría intervenir tempranamente sobre las funciones ejecutivas, de modo que al finalizar la etapa de educación infantil los preescolares se encuentren en las mejores condiciones para iniciar el aprendizaje lecto-escritor (Diamond y Ling, 2015)

Referencias

Aguinaga-Ayerra G., Armentia-López de Suso, M.L. y Fraile-Blázquez A. (2004). *PLON-R, Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.

Diamond, A. y Ling, D.S., (2015). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34-48.*

Gioia, G. A., Espy, K. A. e Isquith, P. K. (2003). *Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool version*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Luria, A.R. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior. In K.H. Pribram & A.R. Luria (Eds.). *Psychophysiology of the frontal lobes*. New York: Academic Press.

Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley.

McNab, F., Leroux, G., Strand, F., Thorell, L., Bergman, S. e Klingberg, T. (2008). Common and unique components of inhibition and working memory: An fMRI, within-subjects investigation. *Neuropsychologia, 46*, 2668–2682.

Monette, S., Bigras, M. y Lafrenière, M. (2015) Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology 140*, 120–139.

Peralbo, M., Mayor, M.A., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández, M.L. y Tuñas, A. (2015). The Loleva Oral and Written Language Test: Psychometric Properties. *Spanish Journal of Psychology, 18, e18*, 1–12. doi:10.1017/sjp.2015.15

Thorell, L. (2007). Do delay aversion and executive function deficits make distinct contributions to the functional impact of ADHD symptoms: a study of early academic skill deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*, 1061–1070.

Thorell, L.B., Eninger, L., Brocki, K.C. e Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32*, 38–43.

Thorell, L.B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12,* 106–113.

Thorell, L.B. e Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. Developmental Neuropsychology, *33,* 536 — 552.

Thorell, L.B. e Wåhlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. *Infant and Child Development, 15*, 503– 518.

Relaciones entre las dificultades en comportamiento, habilidades sociales, teoría de la mente y dificultades ejecutivas en 2º de Educación Infantil.

García, M., Durán, M., Brenlla, J.C., Fernández, R. y Peralbo, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

fernan@udc.es

Resumen

Los problemas de conducta y de habilidades sociales, así como otras dificultades para mantener una buena comunicación e interacción social, suelen estar influidas por el funcionamiento ejecutivo. Comprobar si el CHEXI puede diferenciar entre niños con problemas de comportamiento y habilidades sociales, y/o con dificultades relacionadas con la teoría de la mente. Para ello se realizó un estudio descriptivo, para el que se seleccionaron, por conveniencia, 64 alumnos de segundo curso de educación infantil (30 niños y 34 niñas) de dos escuelas públicas, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años (M= 4.41). A todos ellos se les aplicaron las siguientes pruebas: CHEXI, PKBS (Preschool and Kindergarten Behavior Scales), y varias tareas relacionadas con ToM.

Los resultados de la regresión múltiple por pasos sucesivos realizada muestran que las dificultades en la actuación de la memoria de trabajo medidas por el CHEXI predicen los resultados en el PKBS y explican el 49,3% de la varianza, con una Beta de -.708. Por otro lado,

tanto las dificultades de control inhibitorio, como de memoria de trabajo, correlacionan significativamente con dificultades en la actuación de la ToM (rs=-.36 p=.015 y rs=-.592, p=.001, respectivamente). Así, las dificultades ejecutivas están implicadas en la aparición potencial de alteraciones relacionadas con la conducta e interacción social, dificultando el desarrollo de habilidades sociales necesarias para un intercambio eficaz con el entorno. El tratamiento temprano de estas disfunciones ejecutivas podría resultar beneficioso para la prevención de las posteriores dificultades en estas áreas.

Palabras clave: Funciones ejecutivas, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, teoría de la mente.

Relations among behavioral difficulties, social skills, theory of mind and executive dysfunctioning in Early Childhood Education students

García, M., Durán, M., Brenlla, J.C., Fernández, R. y Peralbo, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

fernan@udc.es

Abstract

Behavioral and social skills problems, as well as other difficulties to maintain good communication and social interaction, are often influenced by the executive functioning. The main objective of this study is to analyze whether CHEXI can differentiate between children with difficulties related to the theory of mind, behavioral problems or social skills. A descriptive study was conducted with 64 students (30 boys and 34 girls) from two public schools aged between 4 and 5 years (M = 4.41). Participants were assessed with the following instruments: CHEXI, PKBS (Preschool and Kindergarten Behavior Scales), and several task related to ToM. The results of a stepwise multiple regression show that the difficulties in working memory predict the results in PKBS and explained 49.3% of the variance, with a Beta of -.708. Difficulties both in inhibitory control as in working memory are significantly correlated with difficulties on task related to ToM (rs = -. 36 p = 0.015 and rs = -. 592, p = .001, respectively). Thus, executive dysfunctioning appear to be present in the potential development of problems related to behavior and social interaction, which can hinder the development of the social skills necessary for effective exchange with the environment. Early treatment of these executive dysfunction could be beneficial for the prevention of further difficulties in these areas.

Key words: Executive Functions, Learning Difficulties, Behavioral Problems, Theory of Mind

1. Introducción

Los estudios sobre el funcionamiento ejecutivo han centrado principalmente su interés en determinar la influencia que tienen en procesos de carácter cognitivo-lingüístico, o sobre alteraciones del desarrollo relacionadas. No obstante, los problemas de conducta y de habilidades sociales, así como otras dificultades para mantener una buena comunicación e interacción social, suelen estar influidas por el mejor o peor funcionamiento ejecutivo. Por ello, comprobar si una prueba de cribado, como el CHEXI (Childhood Executive Functioning Inventory; Thorell y Nyberg, 2008), puede diferenciar entre niños que requieran de una intervención temprana derivada de la presencia de estos problemas psico-sociales, resulta de enorme importancia.

Aunque no hay un acuerdo unánime sobre cómo definir el funcionamiento ejecutivo, la mayoría de los autores coinciden en que se refiere a procesos de control de arriba-abajo que están implicados en la regulación de la acción. Las funciones ejecutivas abarcan el conjunto de procesos que subyacen a la conducta consciente y planificada dirigida a metas, a las respuestas en las situaciones novedosas o difíciles y a la capacidad de inhibir aquellas conductas que nos alejan del objetivo perseguido, por lo que se refiere a lo necesario para el control deliberado del pensamiento, de las emociones y de las acciones. Como señala Carlson (2005), el funcionamiento ejecutivo se refiere a procesos cognitivos de alto nivel, autorregulatorios, que ayudan en la supervisión y control del pensamiento y la acción. Estas

habilidades incluyen: control inhibitorio, planificación, flexibilidad atencional, corrección y detección de errores y resistencia a la interferencia. Por lo tanto, estas funciones están implicadas en los procesos de autorregulación consciente e intencional del comportamiento, aspectos de especial interés para un comportamiento social competente, el cual supone desplegar y coordinar la propia conducta a la luz de las demandas ambientales y de equilibrar las necesidades propias con las de los otros actores intervinientes en la interacción social en curso (Huyder y Nilsen, 2012).

Por lo que respecta a la Teoría de la Mente, es decir, la habilidad de los seres humanos para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007), la investigación ha demostrado que la competencia social de los que comprenden y predicen mejor las acciones de los demás es más valorada por sus iguales y profesores (Bosacki y Astington, 1999) y que tienen mayor capacidad para dirimir cuándo las metas de los demás coinciden o no con las suyas y de comportarse en consecuencia (Epley, Caruso, y Bazerman, 2006).

Existen diversas razones para pensar que las funciones ejecutivas y la Teoría de la mente están relacionadas: (1) las dos presentan importantes avances entre los 3-5 años (Perner, Kain y Barchfeld, 2002); (2) parecen compartir la misma región cerebral (el cortex prefrontal) (Gallagher y Frith, 2003); y (3) ambas facultades están seriamente comprometidas en personas con TEA (Pellicano, 2007).

En este trabajo se analiza la relación entre la capacidad para resolver adecuadamente diversas tareas de Teoría de la Mente (falsa creencia, apariencia vs realidad, contenido inesperado, identidad inesperada, ubicación inesperada) y el funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo y control inhibitorio).Teniendo en cuenta que en las diversas tareas planteadas el/la niño/a tiene que (1) seguir la narración de las historias, (2) emplear esa información para predecir el comportamiento de los protagonistas, y (3) inhibir su perspectiva de los hechos y considerar la de los personajes, se plantea que la resolución adecuada de las tareas de Teoría de la Mente será mejor cuanto mayor sea la capacidad de memoria de trabajo y/o de control inhibitorio.

Pero el papel de las funciones ejecutivas en la conducta socialmente competente puede ir más allá además de la predicción del estado mental de los demás (Riggs, Jahromi, Razza, Dilworth-Bart y Mueller, 2006). Por ejemplo, el control inhibitorio parece relacionarse con un mejor ajuste y una relación más positiva con los iguales dado que la cantidad de conductas agresivas son menores al tiempo que se incrementa la cantidad de conductas de cooperación (Bonino y Cattelino, 1999; Ciairano, Visu-Petra y Settanni, 2007; Giannotta, Burk y Ciairano, 2011).

El objetivo de este trabajo es comprobar la capacidad del CHEXI (Childhood Executive Functioning Inventory; Thorell y Nyberg, 2008) para discriminar entre niños con problemas interacción social y con dificultades relacionadas con la teoría de la mente. Este instrumento, diseñado inicialmente para identificar a niños con riesgo potencial de TDAH durante la etapa infantil, muestra una buena fiabilidad y validez (McNab, Leroux, Strand, Thorell, Bergman y Klingberg, 2008; Thorell, 2007; Thorell, Eninger, Brocki y Bohlin, 2010; Thorell, Lindqvist, Bergman, Bohlin, Klingberg, 2009; Thorell, y Nyberg, 2008; Thorell, y Wåhlstedt, 2006). Se aplica a padres y/o maestros con el fin de detectar dificultades ejecutivas. A diferencia de otros instrumentos de evaluación de funciones ejecutivas, el CHEXI se centra específicamente en control inhibitorio y memoria de trabajo, dos de los factores del modelo de Miyake et al. (2000). La posibilidad que abre este instrumento, de evaluar las funciones ejecutivas a través del informe de los padres y maestros con resultados ecológicamente más adecuados que los derivados de tareas cognitivas, nos permite analizar las relaciones que estas funciones tienen con otras variables hasta ahora estudiadas mediante tareas cognitivas mucho más descontextualizadas y menos significativas para este grupo de población.

Entre sus ventajas, parece presentar una mayor validez ecológica que las pruebas de laboratorio, y sus resultados coinciden en mayor medida con los problemas que los niños experimentan en su vida familiar o escolar. Además, es de rápida aplicación, lo que reduce el coste de la evaluación. Por último, ha sido aplicado en diferentes países, sin que

ello afecte a la fiabilidad de sus medidas. En este trabajo se pretende extender el conocimiento acerca de la validez de este inventario para predecir riesgo de otras dificultades potenciales.

2. Método

2.1. Participantes

Para la realización de este trabajo se seleccionaron, por conveniencia, 64 alumnos de segundo curso de educación infantil (30 niños y 34 niñas) de dos escuelas públicas, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años (M= 4.41). Se utilizó como criterio de exclusión la existencia de un trastorno del desarrollo.

2.2. Medidas

Competencia Social. Se ha utilizado la traducción y adaptación al español de la subescala "Interacción Social" de la versión revisada del "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" (Merrell, 2002) aplicable a niños/as de entre 3y 6 años. Esta subescala, compuesta de 11 items, evalúa las conductas y características que son importantes para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros. Los ítems incluyen adaptación social en la relación con los iguales y los adultos. Muestra una elevada consistencia interna (alfa= .907; Fernández y cols, 2010). Los comportamientos de los niños, evaluados por el tutor, se valoran en una escala tipo Likert de 4 puntos que oscila entre 1 (nunca) y 4 (casi siempre). Puntuaciones altas en la subescala refleja un mejor desarrollo y puntuaciones bajas indican la ausencia de conductas desadaptadas.

Teoría de la Mente (ToM). Se han utilizado 5 tareas que evalúan falsas creencias de primer orden propias y ajenas:

- Aparencia – realidade (Gopnik y Astington, 1988).
- Contenido inesperado (Perner, Leekam y Wimmer, 1987).
- Identidad inesperada. Adaptado de Gopnik y Astington (1988).
- Ubicación inesperada. Adaptado de Perner y cols. (1994).
- Creencia- deseo. Adaptado de Wellman y Bartsch (1988).

Funcionamiento Ejecutivo

Se ha utilizado el *Childhood Executive Functioning Inventory –CHEXI-* (Thorell y Nyberg, 2008). Se trata de un cuestionario para padres y maestros que contiene 24 ítems clasificados en dos subescalas: memoria de trabajo **(**13 ítems) y control inhibitorio (11 4 items). Cada item puede ser puntuado en una escala de entre 1 y 5 puntos. De esta manera, la puntuación total en memoria de trabajo podría abarcar desde 13 (puntuación mínima) hasta 65 (puntuación máxima), mientras que en el caso del control inhibitorio podría obtenerse una puntuación mínima de 11 puntos y una puntuación máxima de 55 puntos. Las puntuaciones altas son indicativas de un mal funcionamiento ejecutivo

2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización para la aplicación de las pruebas, se realizaron aplicaciones individuales de las tareas de ToM y se solicitó a las tutoras que cubriesen el CHEXI y la subescala de intarcción social del PKBs por cada uno de los niños/as que participaron en la investigación. La aplicación de las tareas de ToM se llevó a cabo en una sala cedida por cada uno de los centros y tuvo una duración aproximada de 15 min. para cada uno de los niños. En el caso del profesorado, se les entregó al inicio del estudio un ejemplar del CHEXI y de la subescala de interacción

social del PKBS por cada niño que iba a ser evaluado. El profesorado lo entregagó cubierto una vez finalizadas las aplicaciones a los niños/as de su curso

3. Resultados

Los resultados de la regresión múltiple por pasos sucesivos realizada muestran que las dificultades en la actuación de la memoria de trabajo medidas por el CHEXI predicen los resultados en la escala de "interacción social" del PKBS y explican el 49,3% de la varianza, con una Beta de -.708. La variable "Control Inhibitorio" ha resultado excluida.

Por otro lado, tanto las dificultades de control inhibitorio, como de memoria de trabajo, correlacionan significativamente con dificultades en la actuación de la ToM (rs=-.36 p=.015 y rs=-.592, p=.001, respectivamente). Es decir, los participantes que resuelven más tareas de ToM son aquellos que presentan menos dificultades en funcionamiento ejecutivo

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados de este trabajo han permitido comprobar parcialmente la capacidad del Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) para discriminar entre niños con problemas interacción social y con dificultades relacionadas con la teoría de la mente. Los resultados obtenidos apuntan a que las dificultades ejecutivas están implicadas en la aparición potencial de alteraciones relacionadas con la conducta e interacción social, dificultando el desarrollo de habilidades sociales necesarias para un intercambio eficaz con el entorno. Los/as niños/as que reciben una mejor calificación de sus tutoras en competencia social son aquellos/as que muestran menos dificultades en memoria de trabajo. Además, la relación encontrada entre funcionamiento ejecutivo y la resolución de tareas de falsa creencia (propia y ajena) corrobora los resultados existentes de que la competencia social de los que comprenden y predicen mejor las acciones de los demás es más valorada por sus iguales y profesores (Bosacki y Astington, 1999) y que tienen mayor capacidad para dirimir cuándo las metas de los demás coinciden o no con las suyas y de comportarse en consecuencia (Epley, Caruso, y Bazerman, 2006), desplegando y coordinando la propia conducta a la luz de las demandas ambientales, equilibrando las necesidades propias con las de los otros actores intervinientes en la interacción social en curso (Huyder y Nilsen, 2012). Por lo tanto, el tratamiento temprano de estas disfunciones ejecutivas podría resultar beneficioso para la prevención de las posteriores dificultades en estas áreas.

Referencias

Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M.C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. Electronic *Journal of Research in Educational Psychology, 8(22*), 1229-1252

Gallagher, H. L., y Frith, C.D. (2003). Functional imaging of "theory of mind". Trends in Cognitive Sciences, 7(2), 77-83.

García, D. y Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. Revista Complutense de Educación, 11(1), 39-56

McNab, F., Leroux, G., Strand, F., Thorell, L., Bergman, S. e Klingberg, T. (2008). Common and unique components of inhibition and working memory: An fMRI, within-subjects investigation. Neuropsychologia, 46, 2668–2682.

Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: clues to developmental primacy. Developmental Psychology, 43(4), 974-990.

Perner J., Kain W., y Barchfeld P. (2002). Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD. Infant and Child Development, 11, 141–158

Thorell, L. (2007). Do delay aversion and executive function deficits make distinct contributions to the functional impact of ADHD symptoms: a study of early academic skill deficits. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48, 1061–1070.

Thorell, L.B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. Developmental Neuropsychology, 33, 536 — 552.

Thorell, L.B. y Wåhlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. Infant and Child Development, 15, 503– 518.

Thorell, L.B., Eninger, L., Brocki, K.C. e Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32, 38–43.

Thorell, L.B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. Developmental Science, 12, 106–113.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. Revista de Neurología, 44, 479-489.

Dificultades en lectura y funcionamiento ejecutivo en 1º de Educación Primaria. La aportación del Childhood Executive Functioning Inventory

Durán, M., Veleiro, A., Risso, A., Peralbo, M., García, M., y Brenlla, J.C

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

mduran@udc.es

Resumen

El objetivo de este estudio es valorar la utilidad del Childhood Executive Functioning Inventory –CHEXI-, originalmente diseñado para identificar niños/as con síntomas de riesgo asociados al TDAH desde los informes de padres y profesorado, para predecir el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica y la competencia lectora en primer curso de primaria. Para ello 63 niños de primero de educación primaria, con media de edad de 6,27 años, fueron evaluados a través del CHEXI y el LOLEVA, prueba informatizada diseñada para evaluar la conciencia fonológica y las habilidades iniciales de lectura.

Los resultados mostraron que la memoria de trabajo es el mejor predictor de los resultados en conciencia fonológica. Sin embargo, en el caso de la lectura, se requiere añadir el control inhibitorio a la memoria de trabajo.

Este trabajo también parece resaltar el valor predictivo de las funciones ejecutivas en la conciencia fonológica y la lectura, y avanza en la posibilidad de identificar de forma temprana a los niños en riesgo de dificultades en el aprendizaje a través de un cuestionario para padres y maestros.

Palabras clave: Funciones ejecutivas, dificultades de aprendizaje, Conciencia fonológica, aprendizaje lector.

Difficulties in reading and executive functioning in primary school students. The contribution of Childhood Executive Functioning Inventory

Durán, M., Veleiro, A., Risso, A., Peralbo, M., García, M., y Brenlla, J.C

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

mduran@udc.es

Abstract

The aim of this study is to assess the usefulness of Childhood Executive Functioning Inventory -CHEXI- originally designed to identify children with symptoms of risk associated to ADHD based on the reports of parents and teachers, to predict the level of development of phonological awareness and reading comprehension in students in the first course of primary education. 63 children with a mean age of 6.27 years were evaluated through Chexi and LOLEVA (a computerized test designed to assess phonological awareness and early reading skills). The results showed that working memory is the best predictor of outcome in phonological awareness. However, in the case of reading, we must also take into account the role of inhibitory control. This work also highlights the predictive value of executive functions on phonological awareness and reading, and advances the possibility of early identification of children at risk for learning difficulties through a questionnaire for parents and teachers.
Key words: Executive Functions, Learning Difficulties, Phonological Awareness, Learning to Read

Introducción

El objetivo de este estudio es valorar la utilidad del Childhood Executive Functioning Inventory –CHEXI- (Thorell & Nyberg, 2008) para predecir dificultades relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica y la competencia lectora en primer curso de primaria.

La evaluación clásica de las competencias ejecutivas se ha hecho, por lo general, a través de tareas de laboratorio derivadas de la literatura neuropsicológica y, para los niños, se han hecho diferentes adaptaciones de las tareas de adultos (Carlson, 2005). Los datos obtenidos a través de ellas, parecen adolecer de una validez ecológica adecuada, a la vez que muestran una utilidad clínica limitada, ya que no parecen captar adecuadamente la naturaleza trans-temporal de las FE (Barkley, 2011). Sin embargo, en la última década, el uso de cuestionarios de valoración de la función ejecutiva se ha convertido en una forma alternativa de evaluación (Gioia, Espy y Isquith, 2003; Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000; Thorell y Nyberg, 2008). Sus resultados tienen la ventaja de ser obtenidos con economía de tiempo y esfuerzo, y de referirse a comportamientos presentes durante un período prolongado de tiempo.

Entre las escalas de calificación disponibles, el BRIEF fue el primero en ser desarrollado y también el más ampliamente utilizado en la investigación. Existen tres versiones de esta escala (Gioia et al., 2000): Auto-informe para adolescentes de 13 a 18 años (BRIEF-SR), Adultos (BRIEF-A), y niños de edades comprendidas entre los 2 y los 5 años (BRIEF-P).

Otro de los instrumentos, el CHEXI, fue desarrollado por Thorell y Nyberg en 2008 como un screening dirigido a la identificación precoz de síntomas relacionados con el TDAH (Thorell, Eninger, Brocki, & Bohlin,

2010; Veleiro, 2011). Se trata de un cuestionario para padres o maestros que contiene 24 ítems clasificados en dos subescalas: memoria de trabajo y control inhibitorio. Se trata de un instrumento de fácil aplicación y cuyos resultados están siendo de gran interés en el estudio de la identificación de trastornos del aprendizaje (Thorell & Catale, 2014).

Globalmente, este tipo de escalas han mostrado poder predictivo sobre el rendimiento escolar (Biederman et al., 2004), con las habilidades matemáticas y el aprendizaje de la lectura (Clark, Pritchard & Woodward, 2010; Mahone, Cirino, et al, 2002; Peralbo, Brenlla, García Fernández et al, 2012; Thorell & Nyberg, 2008; Thorell, Veleiro, Siu y Mohammadi, 2013; Veleiro & Thorell, 2012). La posibilidad de evaluar las funciones ejecutivas a través del informe de los padres y maestros con resultados ecológicamente más adecuados que los derivados de tareas cognitivas, facilita el análisis de las relaciones que estas funciones tienen con otras variables hasta ahora estudiadas mediante tareas cognitivas mucho más descontextualizadas y menos significativas para este grupo de población.

Existen abundantes datos que soportan la idea de que la conciencia fonológica, en particular, y la competencia lectora se relacionan con un buen aprendizaje escolar (Carroll, Snowling, Stevenson, & Hulme, 2003; Defior, 2008; Mayor & Zubiauz, 2011; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Sin embargo, no existen datos que nos permitan relacionar los inventarios de funciones ejecutivas con este tipo de procesos cognitivo-lingüísticos. Si bien estudios con el de Pratt (1999), avalan el carácter predictor del BRIEF sobre las dificultades de lectura. En particular en su estudio, realizado con 212 niños con edades entre 6 y 11 años, encuentran que los niños con dificultades lectoras se diferencian de otros (con TDAH sólo y combinado con dificultades lectoras) en los déficits que presentan en funcionamiento ejecutivo. De hecho sus limitaciones parecen centrarse en atención sostenida, memoria de trabajo y planificación. Estudios similares no existen, sin embargo con el CHEXI, de ahí la idea de Thorell, Eninger, Brocki, y Bohlin (2010) de promover futuras investigaciones para determinar si puede ser utilizado con éxito para distinguir entre diferentes grupos con diversas dificultades.

La mediación fonológica es un proceso fundamental en los primeros años del aprendizaje escolar. Las deficiencias en su desarrollo pueden estar en la base de posteriores dificultades en lectura y rendimiento escolar. Es necesario resaltar que el aprendizaje de la lectura y escritura exige un esfuerzo metalingüístico ya que, en la medida en que nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, hace necesario que los niños/as accedan primero al código fonológico para que, en un segundo momento, puedan poner en relación las unidades sonoras y gráficas. Existe, en este sentido, un progresivo cuerpo de evidencia que avala la idea de que estos procesos metalingüísticos responden al control funcional del cortex prefrontal, donde asientan las funciones ejecutivas que garantizan el control de nuestra actividad propositiva. Más concretamente, aquellas que tienen que ver con el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, las cuales permiten abordar un procesamiento de arriba abajo, ante la solución de problemas complejos que demandan altos niveles de planificación y autorregulación cognitiva. El uso de tareas de laboratorio para evaluar las FE y su relación con variables cognitivo-lingüísticas ha aportado un interesante cuerpo de evidencias.

Los procesos ejecutivos son también esenciales en la adquisición de la lectura, puesto que explican las diferencias individuales en atención sostenida ante tareas en las que es esencial evitar la distracción, fundamental evitar la aversión a la demora, inhibir cualquier tendencia hacia la distracción, mantener información al tiempo que se procesa la información verbal, usar con flexibilidad nuestros recursos cognitivos y guiar todo ello de forma autocontrolada y planificada en dirección a una meta, representada por la comprensión y el aprendizaje.

En este sentido, el meta-análisis sobre memoria a corto plazo, memoria operativa y dificultades de lectura llevado a cabo por Swanson, Zheng, & Jerman (2009), puso de manifiesto que en la base de las dificultades de lectura se puede encontrar un modelo de déficit verbal en el que se fracasa al utilizar eficientemente los recursos tanto del sistema

ejecutivo como fonológico. Esta idea de que las funciones ejecutivas pueden estar relacionadas con las dificultades de lectura, pero también con las actividades de segmentación, lleva a pensar que ambas estarán altamente intercorrelacionadas. Otros trabajos encuentran una relación importante entre control atencional y comprensión lectora, lo que permite pensar que el control inhibitorio se suma a las habilidades de decodificación y de comprensión para explicar el rendimiento en comprensión lectora (Conners, 2009).

Por su parte, Monette, Bigras, & Guay (2011) en un estudio realizado con niños preescolares, cuyo rendimiento escolar se evaluaba en primero de primaria, encontraron que las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) evaluadas en preescolar estaban asociadas con las habilidades de lecto-escritura y matemáticas. Sin embargo, no ocurría lo mismo al relacionar el funcionamiento ejecutivo con el rendimiento escolar en primer curso de primaria. Sólo la memoria operativa parecía tener alguna incidencia sobre el rendimiento escolar luego de introducir otras covariables (afectivas, familiares, etc.) y, aun así, sólo en matemáticas.

Un trabajo similar realizado por Willoughby, Kupersmidt, & Voegler (2012) con niños preescolares encuentra que existe una correlación significativa entre control inhibitorio y motor y el desempeño en pruebas de lectura, escritura y matemáticas incluso utilizando el rendimiento escolar como covariable. No obstante, el estudio pone en duda, como un resultado potencialmente espurio, la relación entre funciones ejecutivas y rendimiento escolar.

El trabajo que se presenta se dirige, por lo tanto, a comprobar si las funciones ejecutivas (memoria de trabajo y control inhibitorio) evaluadas a través del CHEXI, pueden predecir el rendimiento en conciencia fonológica y el nivel de competencia lectora inicial, evaluadas, a través del LolEva (Peralbo et al., 2015) en niños/as de primer curso de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 63 niños/as de primero de Educación Primaria (33 niños y 30 niñas) pertenecientes a centros públicos y privados concertados. La edad media de los participantes fue de 6,27 años (rango 5-7 años).

Como criterio de exclusión se utilizó la existencia de trastornos de la comunicación y lenguaje que impidieran la correcta realización del LolEva. De igual modo, fueron excluidos los niños/as inmigrantes cuyo dominio del español fuera insuficiente a juicio de sus profesoras.

Para poder aplicar las pruebas se solicitó un consentimiento informado de los padres, así como la autorización de la dirección de los centros escolares.

2.2. Medidas

Con el fin de recoger información acerca de las variables objeto de estudio fueron empleados los siguientes instrumentos:

1. LolEva: del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito-Evaluación (Peralbo et al., 2015). Tiene como objetivo la evaluación de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en niños de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Consta de dos escalas, una centrada en la evaluación de la conciencia fonológica a través de 7 subpruebas; y otra que evalúa la competencia lectora inicial a través de 6 subpruebas.

Childhood Executive Functioning Inventory –CHEXI- (Thorell & Nyberg, 2008). Se trata de un cuestionario para padres y maestros que contiene 24 ítems clasificados en dos subescalas: memoria de trabajo (incluye 13 de los 24

ítems) y control inhibitorio (incluye 11 de los 24 items). Cada item puede ser puntuado en una escala de entre 1 y 5 puntos. De esta manera, la puntuación total en memoria de trabajo podría abarcar desde 13 (puntuación mínima) hasta 65 (puntuación máxima), mientras que en el caso del control inhibitorio podría obtenerse una puntuación mínima de 11 puntos y una puntuación máxima de 55 puntos.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización para la aplicación de las pruebas, se realizaron aplicaciones individuales del LolEva y se solicitó a las profesoras que cubrieran el CHEXI por cada uno de los niños/as que participaron en la investigación. La aplicación del LolEva se llevó a cabo en una sala cedida por cada uno de los centros a través de un ordenador y tuvo una duración aproximada de 45 min. para cada uno de los niños. En el caso del profesorado, se les entregó al inicio del estudio un ejemplar del CHEXI por cada niño que iba a ser evaluado. El profesorado lo entregaba cubierto una vez finalizadas las aplicaciones a los niños/as de su curso.

3. Resultados

En primer lugar se llevó a cabo un ANOVA que permitió comprobar que no existían diferencias relacionadas con el sexo ni en memoria de trabajo, ni en la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial. Sin embargo, se detectaron diferencias ligadas al sexo en control inhibitorio ($F_{(1,62)} = 12.73$, $p < 0.01$).

Con el fin de comprobar la capacidad predictiva del CHEXI sobre el rendimiento en tareas de conciencia fonológica se realizó una regresión lineal múltiple. Los resultados muestran correlaciones muy altas y significativas entre memoria de trabajo y control inhibitorio (r =0.77, p<0.01). Las correlaciones de las dos funciones ejecutivas medidas a través del CHEXI con cada una de las subpruebas del LolEva resultaron estadísticamente significativas, a excepción de las de la memoria de trabajo con identificación de sílaba inicial y final; y entre control inhibitorio e identificación de sílaba final y rima.

Por lo que respecta al análisis de regresión, puso de manifiesto que la única variable predictora seleccionada era la memoria de trabajo (MT). La varianza explicada por esta variable es alta en todos los casos, si bien es especialmente importante en el caso del número de aciertos total (R^2= 0.46), la omisión de sílaba inicial (R^2= 0.35), la omisión de fonema inicial (R^2= 0.36) y la adición de sílaba inicial (R^2= 0.34). También se observó que ni la memoria de trabajo ni el control inhibitorio fueron predictores en las tareas de identificación de sílaba final. En los otros casos, las correlaciones son elevadas y la memoria de trabajo explica un porcentaje considerable de la varianza de la variable dependiente.

Para comprobar si las funciones ejecutivas permitían predecir el rendimiento en competencia lectora de los niños se llevó a cabo un análisis de regresión lineal. En la tabla 1 se recogen los resultados obtenidos tras aplicar un análisis de correlación de Pearson. Así, pudo comprobarse la existencia de correlaciones muy altas y significativas entre la memoria de trabajo y el control inhibitorio (r=0.77, p<0.01), lo que sin duda influye en la selección del modelo de regresión. Las correlaciones entre memoria de trabajo y el número de aciertos en las tareas de lectura del LolEva son en términos generales altos y significativos. Las correlaciones negativas se deben a que las puntuaciones más altas del CHEXI se asocian con dificultades en la función ejecutiva evaluada y viceversa. Sin embargo, esta relación negativa no aparece en las tareas de tiempo de lectura de pseudopalabras y segmentación.

En el caso del control inhibitorio las correlaciones significativas son escasas. No resultando estadísticamente significativas las relaciones entre esta variable y el número de aciertos en las tareas de lectura de mayúsculas, minúsculas y pseudopalabras; ni con las variables referidas al tiempo de lectura.

Tabla 1. Resultados del análisis de correlación de Pearson entre las funciones ejecutivas medidas a través del CHEXI y las subpruebas de lectura del LolEva

Conciencia fonológica	Memoria trabajo *r*	Control inhibitorio *r*
Identificación mayúsculas	0.34**	-0.34**
Identificación minúsculas	-0.42**	-0.15
Lectura palabras regulares	-0.48**	-0.19
Lectura palabras irregulares	-0.47**	-0.22*
Lectura pseudopalabras	-0.47**	-0.21
Segmentación palabras	-0.50**	-0.28*
Total aciertos lectura	-0.51**	-0.29*
Tiempo identificación mayúsculas	0.28*	0.01
Tiempo identificación minúsculas	0.38**	0.19
Tiempo lectura palabras regulares	0.52**	0.22
Tiempo lectura palabras irregulares	0.33**	0.15
Tiempo lectura pseudopalabras	-0.09	0.05
Tiempo segmentación palabras	0.04	0.18
Total tiempos lectura	0.43**	0,253*

*p<0.05
**p<0.01

Además, el análisis de regresión muestra que la variable predictora predominante es la memoria de trabajo (ver tabla 2). De este modo, se puede comprobar como la varianza explicada por la memoria de trabajo es especialmente significativa en el número de aciertos en lectura (R^2= 0.33), lectura de palabras irregulares (R^2= 0.32), y en el tiempo de lectura de palabras regulares (R^2= 0.19). Los tiempos de lectura en este nivel educativo todavía dependen del funcionamiento ejecutivo. Solamente la lectura de palabras regulares parece tener suficiente grado de automatización y muestra diferencias individuales. Los datos reflejan que la memoria de trabajo es predictora de los aciertos en lectura de palabras regulares, segmentación de palabras y del número total de aciertos en lectura, junto con el tiempo de lectura de minúsculas y palabras irregulares. El control inhibitorio únicamente predice la identificación de mayúsculas.

Table 2. Análisis de regresión lineal respecto al valor predictivo de la memoria de trabajo y el control inhibitorio en la competencia lectora inicial

Variable depentiente	Variables Predictivas	β [a]	R^2	$F_{(2,55)}$
Identificación mayúsculas	CI	-0.41	0.16	11.52**
Identificación minúsculas	MT	-0.55	0.29	24.14**
Lectura palabras regulares	MT	-0.53	0.26	21.27**
Lectura palabras irregulares	MT	-0.57	0.32	27.02**
Lectura pseudopalabras	MT	-0.49	0.23	17.80**
Segmentación de palabras	MT	-0.55	0.29	24.18**
Total aciertos	MT	-0.58	0.33	28.52**
Tiempo lectura palabras regulares	MT	0.45	0.19	14.07**

**p<0.01

4. Discusión

El objetivo principal de este trabajo era determinar la posible relación entre el nivel de conciencia fonológica y de competencia lectora alcanzado por niños/as de primero de primaria y su correspondiente nivel de funcionamiento ejecutivo evaluado a través del informe que el profesorado realizaba basándose en las dificultades observadas en el comportamiento cotidiano de sus estudiantes. Los datos obtenidos avalan la utilidad del CHEXI para identificar dificultades en el funcionamiento ejecutivo de los niños/as que afectan a una variedad de problemas, entre otros, los relacionados con el procesamiento fonológico necesario para un buen aprendizaje de la lectoescritura. La ausencia de estudios previos dirigidos a comprobar la relación entre este inventario y la conciencia fonológica en preescolar no nos permite hacer un contraste de los resultados que permita valorar la aportación de nuestro estudio. Algo parecido ocurre en el caso de la competencia lectora. En este caso, aunque no hay estudios que confirmen la validez predictiva del CHEXI sobre la competencia lectora, sí existen antecedentes con inventarios similares. Es el caso del estudio de Pratt (1999) en el que utilizando el BRIEF encuentra que los niños con dificultades lectoras presentan más problemas que los controles en atención sostenida, memoria de trabajo y planificación.

El destacado papel que tiene la memoria de trabajo en el procesamiento fonológico, avalado entre otros por los trabajos de Baddeley y Hitch (1974) o Locascio et al. (2010) aparece reflejado claramente en nuestros resultados. En los trabajos anteriores, la memoria de trabajo tendría un papel destacado en el aprendizaje escolar y en la comprensión lectora. Así, mientras que la memoria de trabajo estaría asociada con problemas de reconocimiento de palabras por dificultades en el procesamiento fonológico, las funciones de planificación/organización explicarían las deficiencias de quienes teniendo un buen reconocimiento de palabras no comprenden adecuadamente lo que leen. La escasa influencia del control inhibitorio sobre los resultados en conciencia fonológica deriva potencialmente de que, en su opinión, la memoria de trabajo también contendría funciones ejecutivas relacionadas con la inhibición y flexibilidad cognitiva.

Los resultados muestran que el CHEXI es un buen predictor del rendimiento lector de los niños/as en primero de Educación Primaria. Si bien la varianza explicada en lectura es menor que en el caso de la conciencia fonológica, es necesario tener en cuenta que parece recoger con bastante precisión la incorporación de procesos más complejos, como los que intervienen en el proceso de aprendizaje lector, que van más allá del procesamiento fonológico. Leer requiere, sin duda, de un alto control atencional y la inhibición de conductas dominantes que impiden al sujeto controlar la tarea y rompen la continuidad de la lectura y del aprendizaje. En un momento en el que la automatización de los procesos implicados en la lectura aún es incipiente, un alto grado de control inhibitorio ayudará a persistir en la tarea de lectura, a evitar la distracción y a concentrar los recursos cognitivos en la supervisión consciente el proceso.

En cualquier caso, es extraordinariamente significativo el papel de la memoria de trabajo como base sobre la que parece asentarse el procesamiento lector. Los niños con dificultades en esta función obtienen los peores resultados en prácticamente todas las tareas de lectura. En unos casos porque está implicado el procesamiento fonológico del que se encarga el bucle fonológico, en otros porque se requiere del almacén viso-espacial para procesar el significado de la palabra.

En definitiva, parece que en el contexto del acceso a la lectura, la influencia del control inhibitorio es menor que la memoria de trabajo. Sin embargo, el uso posterior de leer para aprender, conducen a la necesidad de movilizar a un número cada vez mayor de los recursos cognitivos y lingüísticos, tales como el control inhibitorio, para asegurar un resultado exitoso en términos de comprensión y aprendizaje. La flexibilidad cognitiva, que aún no es evaluada a través del CHEXI, es probable que se sume a este proceso de creciente complejidad. En este sentido, Conners (2009) y Rodríguez et al. (2012) observan una tendencia lineal creciente con la edad, a pesar del enlentecimiento observado durante los últimos años de la escuela primaria. El enfoque anteriormente mencionado de Locascio et al. (2010) también va en esta dirección, señalando que la flexibilidad cognitiva está cada vez más involucrada en los procesos de compresión de lectura que van más allá de reconocimiento de palabras.

5. Conclusiones

El presente trabajo no sólo avala la relación entre funciones ejecutivas, conciencia fonológica y competencia lectora, sino que avanza en la posibilidad de identificar precozmente a niños/as con riesgo de presentar dificultades en el proceso de aprendizaje lector, a través de un cuestionario como el CHEXI, cuyo valor predictivo de las dificultades de aprendizaje parece avalado por los datos. Aumentar el tamaño de la muestra, incluir nuevos grupos con alteraciones psicopatológicas o trastornos del desarrollo y cubrir un abanico mayor de escolaridad son las tareas que quedan pendientes para añadir valor a este inventario.

Referencias

Baddeley, A.D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (pp. 47–89). New York: Academic Press.

Barkley, R.A. (2011). *Adult ADHD Rating Scale-IV (BAARS-IV)*. New York: The Guilford Press.

Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F. et al. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 757-766.

Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595-616. http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3.

Carroll, J.M., Snowling, M.J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913.

Clark, C. A., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*(5), 1176–1191.

Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613. http://dx.doi.org//10.1007/s11145-008-9126-x.

Gioia, G. A., Espy, K. A., & Isquith, P. K. (2003). *BRIEF-P: Behavior Rating Inventory of Executive Function—Preschool Version*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Behavior Rating Inventory of Executive Function. *Child Neuropsychology, 6*(3), 235–238.

Locascio, G., Mahone, E.M., Eason, S.H., & Cutting, L.E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities. 43*(5), 441-454. http://dx.doi.org/10.1177/0022219409355476.

Mayor, M.A., & Zubiauz, B. (2011). *Programa de intervención LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito*. Madrid: TEA Ediciones.

Monette, S., Bigras, M., & Guay, M.C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*, 158-173. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665–681. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665.

Peralbo, M., Brenlla, J.C., García, M., Barca, A. & Mayor, M.A. (2012). Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds.). *Educaçao, aprendizajem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigaçao e da prática* (pp.76-90). Lisboa 21-23 de junio: ISPA. ISBN: 978-989-8384-15-7.

Peralbo, M., Mayor, M.A., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández, M.L. & Tuñas, A. (2015). *The Loleva Oral and Written Language Test: Psychometric Properties*. *Spanish Journal of Psychology, 18* e18, 1–12. http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2015.15.

Pratt, B.M. (1999). *The comparative development of executive functions in elementary school children with reading disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. California School of Professional Psychology – Berkeley: ProQuest Dissertations Publishing.

Rodríguez, C., Jiménez, J.E., Díaz, A., García, E., Martín, R., & Hernández, S. (2012). Datos normativos para el Test de los Cinco Dígitos: Desarrollo evolutivo de la flexibilidad en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology, 5*(1), 27-38. http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v5i1.88.

Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 260-287. http://dx.doi.org/10.1177/0022219409331958.

Thorell, L.B. & Catale, C. (2014). The Assessment of Executive Functioning Using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). In S. Goldstein and J.A. Naglieri (eds.), *Handbook of Executive Functioning* (359-366). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_20.

Thorell, L.B., Eninger, L., Brocki, K.C. & Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32, 38–43.

Thorell, L.B. & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. Developmental Neuropsychology, 33, 536 - 552.

Thorell, L.B., Veleiro, A., Siu, A.F.Y., & Mohammadi, H. (2013). Examining the relation between ratings of executive functioning and academic achievement: Findings from a cross-cultural study. *Child Neuropsychology, 19*(6), 630–638, http://dx.doi.org/10.1080/09297049.2012.727792.

Veleiro, A. (2011). *Relación entre la valoración temprana de las funciones ejecutivas en el ámbito escolar y el desarrollo de síntomas e impacto asociados al TDAH*. Unpublished doctoral thesis: University of A Coruña.

Veleiro, A. & Thorell, L.B. (2012). Capacidad predictiva de los niveles de funcionamiento ejecutivo sobre las habilidades matemáticas básicas. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds). *Educaçao, aprendizajem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigaçao e da prática* (pp.61-75). Lisboa 21-23 de junio: ISPA. ISBN: 978-989-8384-15-7.

Willoughby, MT, Kupersmidt, JB, & Voegler-Lee, M. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology, 18*(1), 79-91. http://dx.doi.org/10.1080/09297049.2011.578572.

RELACIONES ENTRE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS COTIDIANO Y VARIABLES PSICOEDUCATIVAS

Morales-Rodríguez, F. M. [1]

[1]*Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España*

E-mail: framorrod@uma.es

Resumen

La investigación sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones problemáticas en la infancia y otras variables asociadas con las mismas, tiene implicaciones relevantes desde el punto de vista educativo y clínico. El empleo de estrategias productivas de afrontamiento puede relacionarse con mayor grado de adaptación mientras que estrategias improductivas se asocian con comportamientos más desadaptados; un menor bienestar personal y más sintomatología interiorizada en niños como ansiedad. Son escasos los estudios centrados específicamente en el análisis de estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en población infantil y sus relaciones con la ansiedad escolar y otras variables de interés psicoeducativo. Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es dar a conocer las relaciones existentes entre estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano infantil, ansiedad y otras variables psicoeducativas como la inteligencia emocional en una muestra de 150 niños y niñas de centros de Educación Primaria a los que se les ha aplicado los siguientes instrumentos: Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), un Inventario emocional (BarOn ICE: NA) y un Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y Depresión (CECAD).

Palabras clave: ansiedad; estrategias de afrontamiento; estrés cotidiano; inteligencia emocional

Strategies for Coping with Daily Stress and Psycho-Educational Variables

Morales-Rodríguez, F.M.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Malaga, Malaga, Spain

framorrod@uma.es

Research on coping strategies in childhood situations and other associated variables has important implications from an educational and clinical approach. The use of productive coping strategies is related to a high level of adaptation, whereas unproductive strategies are associated with maladaptive behaviour, a poor personal well-being and internalised symptoms in children suffering from anxiety. There are only a few studies specifically focused on analysing children's strategies to cope with daily stress and the association with school anxiety and other variables of psycho-educational interest. Therefore, this study aims to present the relationship among children's strategies to cope with daily stress, anxiety and other psycho-educational variables such as emotional intelligence, in a sample of 150 schoolchildren (boys and girls) from Primary Schools. Participants were administered the following instruments: Coping Scale for Children (EAN in Spanish), an emotional inventory (BarOn ICE: NA) and a Clinical Educational Questionnaire: Anxiety and Depression (CECAD in Spanish).

Key words: Anxiety; Coping Strategies; Daily Stress; Emotional Intelligence.

1. Introducción

La investigación sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones problemáticas en la infancia y otras variables asociadas con las mismas, tiene implicaciones relevantes desde el punto de vista educativo y clínico. Como plantean algunos autores precisamente uno de los dos grandes objetivos que se han planteado en las investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento ha sido el análisis de las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el ajuste *emocional y comportamental* (Duhachek & Oakley, 2007, citado en Estévez, Oliva y Parra, 2012).

A continuación se describen otros estudios que nos pueden servir de referencia en los que se pone de manifiesto que el empleo de estrategias productivas de afrontamiento se puede relacionar con mayor grado de adaptación mientras que estrategias improductivas se asocian con comportamientos más desadaptados; un menor bienestar personal y más sintomatología interiorizada en niños como ansiedad.

Un interesante estudio (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011) muestra una revisión de trabajos en los que se estudian las relaciones entre estrategias de afrontamiento del estrés e inteligencia emocional. Puede destacarse en dicho estudio que las puntuaciones elevadas en inteligencia emocional guardan relación con estrategias de afrontamiento *basadas en la resolución de problemas y en la reflexión.* En cambio, los niveles o puntuaciones inferiores en inteligencia emocional se asocian con estrategias de afrontamiento *basadas en la evitación, la rumiación y la superstición.* Entre otros aspectos, se pone de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional en la capacidad de adaptación de las personas para afrontar situaciones de estrés.

En el estudio realizado por Yeo, Frydenberg, Northam y Deans (2014) en una muestra de 94 preescolares con edades comprendidas entre los 4 y 5 años se pone de manifiesto las relaciones entre estrategias de afrontamiento y las variables nivel de ansiedad y controlabilidad del estresor. Se encuentra que las estrategias que pueden considerarse como estrategias improductivas de afrontamiento se asocian con mayor nivel de ansiedad mientras que las estrategias positivas/saludables de afrontamiento pueden relacionarse con menor nivel de ansiedad.

En una investigación longitudinal reciente (Evans et al., 2015) en las que participaron 227 niños y niñas (54.6% mujeres) con edades comprendidas entre los 7 y 17 años se encuentran relaciones entre estrategias de control primario y evitativas de afrontamiento, estrés y síntomas depresivos. Este estudio podría evidenciar de algún modo, entre otros aspectos, la importancia de profundizar en las relaciones entre el tipo de afrontamiento empleado, el papel mediador del mismo y sus posibles consecuencias en el bienestar infantil.

Estudios previos encuentran que la estrategia solución activa es la que más se emplea en escolares de esta edad al tratarse de una estrategia que protege frente a la experiencia de estrés en diversas situaciones infantiles (Morales, 2008; Morales y Trianes, 2012). Asimismo se pone de manifiesto en ese estudio que las estrategias productivas de aproximación al problema se relacionan con un mayor grado de ajuste mientras que estrategias improductivas que implican evitar el problema se asocian con comportamientos más desadaptados.

Aún son escasos los estudios centrados específicamente en el análisis de estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en población infantil y sus relaciones con la ansiedad escolar y otras variables de interés psicoeducativo. El objetivo de este estudio es dar a conocer las relaciones existentes entre estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano infantil, ansiedad y otras variables psicoeducativas como la inteligencia emocional en una muestra de escolares de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 147 estudiantes de Primaria y ESO (Educación Secundaria Obligatoria), 49% mujeres y 49% hombres, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Se eliminaron los datos de tres de los participantes.

2.2. Medidas

1) Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) (Morales-Rodríguez et al., 2012). Esta herramienta de medición evalúa el afrontamiento del estrés cotidiano en niños y niñas en un rango de edad comprendido entre 8 y 12 años.

La escala cuenta con un total de 35 ítems (evaluados mediante una escala de respuesta de tipo Likert que incluye 3 opciones de respuesta por orden de frecuencia de dicha estrategia de afrontamiento: *Nunca, Algunas veces y Muchas veces*) que se agrupan en cuatro grupos de ítems referidos a diferentes situaciones problemáticas a las que se debe enfrentar un niño en su vida diaria.

2) Inventario Emocional BarON ICE (Adaptación Ugarriza y Pajares, 2005). Consta de 30 ítems (versión abreviada). Las respuestas son de tipo likert de 4 opciones, desde 1 (Muy rara vez), 2 (Rara vez), 3 (A menudo) y 4 (muy a menudo). Los puntajes altos en el inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social.

3) Cuestionario Educativo-Clínico (CECAD) (Lozano-González, García-Cueto y Lozano-Fernández, 2011). Consta de 50 ítems. Permite evaluar los trastornos internalizados o trastornos de la emoción, como la ansiedad y la depresión según escala de frecuencia: 1= *Nunca*; 2= *Alguna Veces*, 3=*Siempre*.

4) Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños (STAIC) (Spielberger et al., 2001). Consta de dos partes: 1ª) Permite evaluar la ansiedad estado (nivel de ansiedad del niño ahora mismo); y 2ª) Evalúa ansiedad rasgo (en general, la mayor parte del tiempo) en niños. Esta prueba ha sido aplicada internacionalmente y presenta adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez.

2.3. Procedimiento

Se informó a los responsables de los escolares de los dos colegios y se solicitó el permiso y el consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales de los niños.

Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva en las distintas clases de Educación Primaria.

3. Resultados

Se realizaron análisis descriptivos y análisis de correlación de Pearson para el análisis de la asociación lineal entre las dimensiones del estudio: estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional, ansiedad y depresión.

En la Tabla 1 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson para el análisis de la asociación lineal entre las dimensiones del estudio.

La dimensión Solución activa se encuentra positivamente relacionada con Comunicar el problema, Búsqueda de información y guía, Actitud positiva y Afrontamiento centrado en el problema. La relación es negativa con Indiferencia así como con Ansiedad-Estado.

La dimensión Comunicar el problema está directamente relacionada con Solución activa, Búsqueda de información y guía, Afrontamiento centrado en el problema y BarON ICE (evaluación de la inteligencia emocional). La relación con Indiferencia es negativa.

La dimensión Búsqueda de información está positivamente relacionada con Solución activa, Comunicar el problema, Afrontamiento centrado en el problema y BarON ICE. Dicha relación es negativa con Indiferencia y Ansiedad-Estado.

La dimensión Actitud positiva está directamente relacionada con Solución activa, Reservarse el problema, Evitación cognitiva, Evitación conductual, Afrontamiento centrado en el problema, Afrontamiento improductivo y BarON ICE.

La dimensión Indiferencia está positivamente asociada a Conducta agresiva, Reservarse el problema, Evitación cognitiva, Afrontamiento improductivo y Ansiedad-Estado. La asociación es negativa con Solución activa, Comunicar el problema, Búsqueda de información y guía, Afrontamiento centrado en el problema y BarON ICE.

La dimensión Conducta agresiva está positivamente relacionada con Indiferencia, Reservarse el problema, Evitación cognitiva, Evitación conductual y Afrontamiento improductivo.

La dimensión Reservarse el problema tiene una relación directa con Actitud positiva, Indiferencia, Conducta agresiva, Evitación cognitiva, Evitación conductual, Afrontamiento improductivo y Ansiedad-Rasgo.

La dimensión Evitación cognitiva está directamente relacionada con Actitud positiva, Indiferencia, Conducta agresiva, Reservarse el problema, Evitación conductual y Afrontamiento improductivo.

La dimensión Evitación conductual está positivamente asociada con Actitud positiva, Conducta agresiva, Reservarse el problema, Evitación cognitiva, Afrontamiento centrado en el problema, Afrontamiento improductivo y BarON ICE.

La dimensión Afrontamiento centrado en el problema está positivamente asociada con Solución activa, Comunicar el problema, Búsqueda de información y guía, Actitud positiva, Evitación conductual y BarON ICE. La relación es negativa con Indiferencia y Ansiedad-Estado.

La dimensión Afrontamiento improductivo está relacionada de forma directa con Actitud positiva, Indiferencia, Conducta agresiva, Reservarse el problema, Evitación cognitiva y Evitación conductual.

El Cociente emocional BarON ICE está directamente asociado con Comunicar el problema, Búsqueda de información, Actitud positiva, Evitación conductual y Afrontamiento centrado en el problema. La relación es negativa con Indiferencia.

La dimensión Depresión del CECAD está positivamente asociada con Ansiedad, Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo. La dimensión Ansiedad de la misma escala está positivamente relacionada con Depresión, Ansiedad-Estado y Ansiedad Rasgo.

La dimensión Ansiedad-Estado está directamente relacionada con Indiferencia, Depresión, Ansiedad y Ansiedad Rasgo, e inversamente con Solución activa, Búsqueda de información y guía y Afrontamiento centrado en el problema. La dimensión Ansiedad-Rasgo está positivamente relacionada con Reservarse el problema, Depresión, Ansiedad y Ansiedad-Estado.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las variables del estudio

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	*R*	***0,461***	***0,457***	*0,242*	**-0,221**	0,085	-0,007	-0,031	0,135	***0,757***	0,040	0,189	0,032	0,014	**-0,205**	-0,079
	N	114	114	114	116	115	108	118	119	97	94	120	112	112	98	95
2	*R*		***0,734***	0,135	*-0,264*	0,049	-0,152	-0,079	0,174	***0,832***	0,039	**0,236**	0,019	0,005	-0,093	-0,092
	N		111	114	116	114	109	118	117	97	94	120	112	112	98	94
3	*R*			0,115	***-0,359***	0,073	0,026	-0,006	0,148	***0,807***	0,041	**0,203**	-0,069	-0,075	**-0,215**	-0,027
	N			113	115	113	108	117	115	97	94	118	112	112	98	95
4	*R*				0,027	0,004	**0,225**	**0,205**	*0,314*	***0,494***	**0,254**	**0,219**	0,046	0,017	-0,051	0,008
	N				119	118	114	120	119	97	99	121	114	114	99	95
5	*R*					*0,279*	**0,221**	*0,259*	0,102	*-0,292*	***0,465***	*-0,236*	-0,113	-0,013	**0,210**	-0,014
	N					118	113	122	121	93	101	123	115	115	101	97
6	*R*						*0,290*	***0,412***	***0,357***	0,104	***0,686***	-0,127	0,115	0,025	0,087	-0,082
	N						112	119	120	93	101	121	112	112	97	93
7	*R*							***0,418***	***0,329***	0,039	***0,673***	0,052	0,136	0,112	0,022	***0,356***
	N							114	113	89	101	117	109	109	95	92
8	*R*								***0,703***	0,033	***0,807***	-0,002	0,046	0,093	0,096	0,010
	N								122	94	101	125	117	117	102	99
9	*R*									*0,281*	***0,770***	*0,291*	0,158	0,162	-0,009	0,030
	N									94	101	123	115	115	102	98
10	*R*										0,139	*0,347*	-0,023	-0,060	**-0,236**	-0,071
	N										79	95	90	90	78	76
11	*R*											0,052	0,185	0,141	0,133	0,096
	N											98	91	91	79	77
12	*R*												0,104	0,088	-0,146	0,036
	N												129	129	113	108
13	*R*													0,877	0,470	0,617
	N													129	112	108
14	*R*														0,472	0,578
	N														112	108
15	*R*															0,406
	N															108

R: coeficiente de correlación de Pearson; *N*: tamaño muestral. 1: solución activa; 2: comunicar el problema; 3: búsqueda de información y guía; 4: actitud positiva; 5: indiferencia; 6: conducta agresiva; 7: reservarse el problema; 8: evitación cognitiva; 9: evitación conductual; 10: afrontamiento centrado en el problema; 11: afrontamiento improductivo; 12: BarON ICE; 13: depresión; 14: ansiedad; 15: ansiedad estado; 16: ansiedad rasgo.
Negrita: $p < 0,05$; Cursiva: $p < 0,01$; Negrita y cursiva: $p < 0,0$

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados demuestran que la puntuación en una determinada estrategia de afrontamiento se asocia linealmente con las puntuaciones en las variables ansiedad en sus dimensiones (ansiedad estado y ansiedad rasgo), depresión e inteligencia emocional.

Otros estudios, al igual que en el presente trabajo, encuentran relaciones entre estrategias de afrontamiento del estrés con variables psicoeducativas como la ansiedad (Yeo et al., 2014), depresión (Evans et al., 2015) e inteligencia emocional (Martínez, et al., 2011).

La investigación sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones problemáticas en la infancia tiene implicaciones relevantes desde el punto de vista educativo y clínico. Los datos obtenidos resultan de utilidad para poder tratar aquellas estrategias improductivas para mejorar el bienestar infantil y el diseño de futuros programas para el entrenamiento en habilidades productivas de afrontamiento del estrés cotidiano.

Referencias

Duhachek, A. & Oakley, J. L. (2007). Mapping the hierarchical structure of coping: Unifying empirical and theoretical perspectives. *Journal of Consumer Psychology, 17*, 218-233.

Estévez, R., Oliva, A. y Parra, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 39-53. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a04.pdf

Evans, L. D., Kouros, C., Frankel, S. A., McCauley, E., Diamond, G. S., Schloredt, K. A., & Garber, J. (2015). Longitudinal Relations between Stress and Depressive Symptoms in Youth: Coping as a Mediator. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43,* 355–368.

Lozano-González, L., García-Cueto, E., y Lozano-Fernández, L. M. (2011). CECAD. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y depresión. Madrid: TEA Ediciones.

Martínez, A., Piqueras, J. & Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción, 14,* 1-24.

Morales, F. M. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia.* Málaga: Aljibe.

Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M. y Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de afrontamiento para niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de psicología, 2*(28), 475-483. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.136221

Spielberger, C. D. (en colaboración con Edwards, R. E., Lushene, R. E., y Platzek, D.) (2001). *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado / Rasgo en niños.* Madrid: TEA Ediciones.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarON ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona, 8,* 11-58.

Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E., & Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Journal of Psychology, 66*(2), 93-101. Retrieved from http://0search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/1560817375?accountid=14568

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

Herráiz Obispo, Lara María; Muñoz Martínez, Yolanda; Torrego Seijo, Juan Carlos

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España

E-mails: herraizobispolara@gmail.com, yolanda.munozm@uah.es, juancarlos.torrego@uah.es

Resumen

En la presente comunicación se presentan los resultados de un estudio de caso dentro del proyecto de I+D "Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades". El proyecto se ha llevado a cabo en un centro educativo público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. El objetivo principal tiene que ver con la puesta en marcha de un programa de formación docente sobre aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad que incluyen sesiones de formación y un acompañamiento en aula, dos días a la semana, durante un curso escolar. La recogida y análisis de los datos se ha realizado a través de observación participante, entrevistas en profundidad a los docentes y cuestionarios a los alumnos. Los resultados muestran un cambio positivo de los docentes especialmente en las prácticas de aula y las estrategias de atención a la diversidad del alumnado, así mismo muestran ciertas características comunes que comparten aquellos docentes que mayor éxito han obtenido en la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de atención a la diversidad.
Palabras clave: estudio de caso; aprendizaje cooperativo; inclusión; educación; investigación

COOPERATIVE LEARNING AND HIGH ABILITY STUDENTS: TEACHER TRAINING PROGRAM

Herráiz Obispo, Lara María; Muñoz Martínez, Yolanda; Torrego Seijo, Juan Carlos

Department of Education Science, University of Alcalá, Alcalá de Henares, Spain

E-mails: herraizobispolara@gmail.com, yolanda.munozm@uah.es, juancarlos.torrego@uah.es

Abstract

In the present communication, the results of a case study framed within the I+D project called "Incidence of cooperative learning in the inclusion of students with high abilities" are set out. The project was carried out in a public school and Primary Education of the Community of Madrid. The main objective has to do with the implementation of a teacher education program on cooperative learning and attention to diversity including training sessions and coaching in the classroom, two days a week during the school year. The collection and analysis of data was performed through participant observation, in-depth interviews and questionnaires to teachers and students. The results show a positive change of teachers especially in classroom practices and strategies of attention to student diversity, also show certain common characteristics shared by those teachers who have achieved greater success in the implementation of cooperative learning as a strategy for attention to diversity.

Key words: case study; cooperative learning; inclusion; education; investigation

1. Introducción

Si tuviera que responder a la pregunta de qué herramienta o estrategia docente es necesaria para resolver los nuevos retos educativos del siglo XXI, sin duda sería el Aprendizaje Cooperativo, que se define cómo el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999). Estas escuelas se constituyen como verdaderas organizaciones inclusivas, a través de diferentes dinámicas de innovación y mejora, entre las que se encuentran el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje, como el aprendizaje a través de grupos cooperativos (Martín y Muñoz, 2011). Para que los alumnos sean capaces de trabajar con otros compañeros, respetando los diferentes ritmos, capacidades, intereses, etc., se han de enseñar y transmitir los valores de respeto, tolerancia, cooperación y demás, de ahí que la enseñanza a través de modelos cooperativos de educación se establezca como una forma fundamental de trabajo en el aula, que además está impregnada de la educación en valores. Sin embargo, el papel de todo este proceso lo tienen los profesores, que son los encargados de transmitir un conocimiento más valioso. Además de enseñanzas han de transmitir valores, respeto y responsabilidad, es decir, otra forma de entender las relaciones y, sobre todo, de entender lo que ocurre en el aula. Estamos de acuerdo con Martín y Muñoz cuando afirman que "los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, los modelos de resolución pacífica de conflictos deben estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas asignaturas*"* (2010, 263).

Gracias a la siguiente investigación dentro del centro de educación público "CEIP San Sebastián" de la ciudad de Meco, bajo el contrato de "altas capacidades y aprendizaje cooperativo un enfoque inclusivo", hemos podido llegar a bastantes conclusiones que dan respuesta a éstas y a otras muchas cuestiones sobre esa figura del profesorado participativo, que apoya nuevas metodologías, que innova en el aula y su propia comunidad. Uno de los puntos clave de toda esta transformación docente ha sido la implantación del aprendizaje cooperativo como método único de aprendizaje en las aulas.

2. Método

2.1. Participantes

Durante el proceso, participaron todos los miembros del equipo docente del CEIP San Sebastián de Meco, Madrid; incluidos el equipo directivo y el equipo de orientación y profesores de apoyo. En total han sido alrededor de 40 docentes y miembros de la comunidad educativa. El centro cuenta con profesores especialistas en inglés, tres por ciclo, y también un profesor de música y dos de educación física. En la actualidad el colegio cuenta con aproximadamente 702 alumnos/as repartidos en 27 unidades, 9 de infantil y 18 de Primaria.

2.2. Medidas

El equipo de investigación estaba formado por cuatro investigadores. La duración del proyecto fue de un curso escolar (2014-2015). Durante este periodo los investigadores asistían entre dos y tres días a la semana a la escuela en el horario escolar, un total de 15 horas a la semana de septiembre a junio.

La investigación se llevó a cabo en **tres fases**.

Fases de la Investigación.

La investigación se llevó a cabo en tres fases consecutivas, la primera tiene que ver con la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo, la segunda el acompañamiento en las aulas durante la implantación de la metodología en el aula en busca del objetivo de procesos de reflexión docente y autoevaluación, e impulso a probar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, etc., en último lugar el análisis de los datos y conclusiones, así como el establecimiento de los objetivos para el siguiente curso escolar.

FASES	TÉCNICAS/ESTRATEGIAS
FASE 1: FORMACIÓN	-Curso Junio -Seminario Septiembre - Primer contacto con la comunidad educativa
FASE 2: OBSERVACIÓN Y PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	- Observación participante en aula (septiembre-mayo 2-3 días a la semana) - Reuniones de puesta en común con los profesores observados en los que ellos plantean mejoras desde la autoevaluación. (septiembre-enero-marzo-junio) - Resolución de dudas durante las sesiones. (septiembre-mayo) - Entrevistas en profundidad con las profesoras de 2º de Primaria: - Antes de empezar la observación (noviembre) - Durante el proceso (marzo) - Al finalizar el proyecto (junio) - Cuestionarios a los alumnos. - Grado de cooperatividad de Pujolás (junio)
FASE 3: Análisis y discusión de los datos	-Triangulación entre expertos. -Triangulación Técnicas. -Triangulación con los participantes.

2.3. Procedimiento

Acciones de la Investigación

Curso de Formación

En junio 2014 se realizó un curso de formación con todo el claustro sobre "Iniciación Aprendizaje Cooperativo" en el que se exponían los elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo, su proceso, sus fases y sus resultados siempre personalizándolo al contexto del centro para asegurar el éxito y la atención personalizada.

Seminario Formación y acuerdos para la observación en el aula

En septiembre se llevó a cabo una sesión formativa de 3 horas con todo el claustro de profesores. Los contenidos fueron:

- Elementos fundamentales para la implantación del aprendizaje cooperativo.
- Diseño de actividades cooperativas utilizando las técnicas.
- Autoevaluación de las actividades diseñadas y mejora de las mismas.

Observación participante

A lo largo de la investigación, desde que comenzó con el curso de formación, que también, fue una forma de conocerse y de que los participantes vieran a los investigadores, no como elementos externos, sino como participantes en un mismo proyecto, se ha llevado a cabo una observación participante en las aulas entre 2 y 3 días a la semana, estando tres de los investigadores inmersos en la cultura investigada. La observación participante es considerada el método más importante de la etnografía, además de que supone aprender los modos de expresión de un determinado grupo, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. De ahí que implique el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador.

La participación supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible. Cuando se realiza una observación participante se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Se debe tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento (Woods, 1987, 50).

Estrategias para la recogida y análisis de los datos

Diario del investigador:

Se ha recogido toda la información generada en el trabajo de campo (entrevistas formales, informales, reuniones de devolución de las observaciones de aula, observación directa, etc) en forma descriptiva, en lenguaje natural, diferenciando las citas directas de las anotaciones del investigador, señalando vacíos, inconsistencias y contextualizando la información. Se trata de reconstruir sentido que subyace en los datos y por tanto es necesario registrar inicialmente la mayor información posible, aunque aparentemente no sea importante. El registro se hace en forma simultánea o inmediatamente después de observar la acción o situación o de realizar la entrevista, a veces, al finalizar la jornada, debido a la imposibilidad de realizarlo en el mismo momento.

El diario se ha configurado como un registro de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de la misma, captar la cotidianeidad de escenarios y participantes y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas.

Entrevistas con los actores clave:

La entrevista, estrategia fundamental en los estudios etnográficos. porque, como reconoce Wolcott (1993), ésta técnica profundiza en los significados y constructos de los sujetos, lo que dicen, piensan o creen que debiera acontecer; permitiendo contrastar de un modo exhaustivo con la acción y el comportamiento de los sujetos, procedimiento básico de la etnografía para la concreción su única intención: la interpretación cultural. Una de las ventajas de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer. En las entrevistas en profundidad hemos utilizado un cuestionario.

Se realizaron entrevistas en profundidad con las tres tutoras de segundo de Educación Primaria, que están participando en todo el proceso de investigación, el motivo para elegirlas fue por la diversidad tan gran de que había entre las tres en cuanto a implicación y participación en el proyecto. Las entrevistas tuvieron lugar en noviembre y en marzo (para poder seguir el progreso y las mejoras) con una duración de 1 hora cada entrevista, los datos se recogieron a través de una grabadora y con anotaciones de los investigadores. El contenido de las entrevistas tenía que ver con datos personales y profesionales, años de dedicación en el centro escolar, etc. Y luego se les hacía las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Podrías describir tu clase, a tus alumnos y familias?
- ¿Qué cosas crees que facilitan el cambio de metodología de un profesor??
- ¿Qué dificultades principales encuentras para el cambio metodológico??

Sobre cada uno de los aspectos teóricos de la implantación del aprendizaje cooperativo, trabajados en los cursos de formación, preguntábamos:

- ¿Cómo se había llevado a cabo?
- ¿Cómo juzgarías los resultados obtenidos?
- ¿Qué dificultades has encontrado en este ámbito?
- ¿Cómo crees que se podría mejorar?

Cuestionario a los alumnos sobre las características de un profesor inclusivo

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Ainscow M.; Hopkins, D, Southworth, G. Y West, M., 2001; Booth, et al., 2002). La participación real en la vida escolar constituirá un trampolín para que los niños y las niñas se impliquen en la sociedad democrática desde diversos frentes. De ésta idea surgió el cuestionario para recabar toda esa información del alumnado. Pretendíamos dar voz a los alumnos y ver hasta qué punto eran capaces de percibir las características de una educación inclusiva, donde todos tienen su sitio, donde trabajan conjuntamente por un fin común y sobre su propia idea de un profesor ideal para conseguir tal fin. Los resultados obtenidos fueron muy diferentes en una clase y en otra, por lo que se convirtió en un gran reto para observar y analizar la función del profesor en un contexto inclusivo.

A continuación, mostramos las preguntas que tuvieron que responder en los equipos:

- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sientes cuando haces un rol en el equipo?
- ¿Cómo te sientes y qué te aporta trabajar en equipo?
- ¿Qué dificultades sientes trabajando en equipo?
- ¿Cómo crees que debe ser tu profesor para ayudarte a trabajar en equipo?

Nos mostró datos relevantes, en el sentido de que los mejores resultados y las respuestas más positivas coincidían con los alumnos y las clases en las que los profesores eran motores de cambio en el centro, es decir, los docentes implicados, con visión y que trabajaban por mejorar su propia actividad docente.

3. Resultados

Desde el inicio hasta el final del proceso pudimos observar muchos cambios y evoluciones internas en las metodologías y la organización del centro, además del desarrollo de capacidades claves por parte de los docentes, que sin duda han sido los que han transformado toda la implantación en algo real. De la investigación hemos podido sacar una lista de estrategias claves para la implantación del proceso, atendiendo a los objetivos pertinentes de ésta. Se podrían resumir en:

Dar autonomía, autogestión, participación y oportunidad a todos los alumnos para formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos son los protagonistas de ese proceso no el docente, actuamos como guías.

Tener (como docentes) motivación, visión y predisposición por la innovación y la transformación educativa.

Cambiar y mejorar el lenguaje que se emplea como docentes, puesto que actuamos de modelo de nuestros alumnos. Un lenguaje que desarrolle la participación, la autogestión y el respeto.

Recurrir a la autoevaluación y reflexión de nuestra profesión docente todos y cada uno de los días para poder ser verdaderos profesionales.

Salir de nuestra zona de confort y arriesgar por nuevas metodologías para adaptarse al contexto actual y futuro.

Formación constante en herramientas y estrategias para atender las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos, además de para nosotros mismos.

Mayor flexibilidad y libertad metodológica. Las rutinas son necesarias, pero en un ambiente flexible y libre los alumnos interactúan y participan de una manera más espontánea y enriquecedora. Ser dúctiles a sus necesidades.

Apostar por el trabajo docente en equipo, por la cooperación y coordinación. Buscar apoyo, opiniones y nuevas visiones enriquece la calidad de nuestra docencia y puede dar un giro positivo. No más puertas cerradas en las aulas, además de apostar por varios docentes de apoyo en una misma aula para que queden cubiertas las necesidades de todos los alumnos. Para un único docente requiere mucho esfuerzo. Es necesario crear una verdadera cultura cooperativa en el centro.

4. Discusión

Se recogen en el siguiente apartado una serie de estrategias claves para el proceso, las más relevantes en toda la transformación educativa del centro:

Motivación, formación y reflexión sobre la práctica para el cambio

Sólo los docentes que de verdad crean en la innovación educativa, van a conseguir verdaderos resultados de cambio. Es un proceso complejo, que necesita de tiempo para "despertar" y descubrir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y una predisposición a la autorreflexión educativa, Como explican Ainscow M., Hopkins, D, Southworth, G. y West, M (2001, 55) *el cambio, sobre todo cuando supone nuevas formas de pensar y de comportarse, es un proceso difícil y lento.*

Durante la investigación hemos observado que los docentes que más han avanzado durante el proceso han sido los que realmente buscaban ese cambio desde el principio. Sin embargo, muchos docentes (en especial de cursos elevados de primaria) han tenido más reticencias a abandonar los procesos tradicionales y aprendidos, teniendo como consecuencia un avance mucho más lento y complejo que el resto de compañeros docentes. Lo importante es que, a pesar de que la implantación de la nueva metodología se ha llevado a cabo a distintas velocidades, se ha producido una implicación de todo el profesorado, incluso de aquel que en un primer momento rechazaba la idea de cambio.

Ha sido importante el proceso de formación inicial y durante la intervención para todos los docentes que comenzaron con interés sobre la implantación del aprendizaje cooperativo, algunos nos informaron en entrevistas iniciales que les realizamos, lo importante que había sido dicha formación previa sobre los aspectos básicos y las reuniones de intercambio de experiencias que ellos mismos habían creado y coordinado tras las horas lectivas. Debe existir una visión de mejora, tanto personal como contextual. Es necesario una formación constante en todo lo que sea necesario para atender las necesidades que nuestros alumnos van encontrando. Los docentes formamos, pero también tenemos que estar en constante formación. Tan solo hay que fijarse en la vorágine de cambios y de nuevos paradigmas sociales y educativos. Si nuestros alumnos son del siglo XXI, los docentes no podemos estancarnos, tenemos que estar a la altura.

Fue imprescindible dar herramientas formativas a los docentes y al resto del centro sobre Aprendizaje Cooperativo. Tener una base clara sobre lo que se va a conseguir y cómo, pero sobre todo tener claro qué se quiere conseguir; son dos puntos básicos a la hora de implantar nuevas metodologías y de aceptar el llevar a cabo cambios en las prácticas de aula. Evidentemente, en la práctica, todas las acciones que hagamos como docentes dentro de este contexto cooperativo y participativo son susceptibles de mejoras, ya que somos conscientes de la necesidad de realizar una reflexión continua sobre su puesta en marcha y la modificación de todo aquello que no funciona, lo cual garantizará una optimización del proceso dentro de la intervención educativa consiguiendo que el alumnado tenga el mejor desarrollo y crecimiento para alcanzar su bienestar personal y profesional en su futuro. En palabras de Stenhouse (1984, 285) “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar muestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.

Postura del docente dentro del aula: Mayor participación e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Ha sido imprescindible en el proceso ofrecer autonomía, autogestión, participación y oportunidad a todos los alumnos para formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos son los verdaderos protagonistas de ese proceso, no el docente, ha sido crucial establecer esta nueva postura docente dentro del aula durante todo el proceso. Ha requerido de una intención innovadora por su parte y de apoyo constante y formación por nuestra parte para llegar al éxito de la innovación. Éstos principalmente deben actuar como guías del aprendizaje de todos sus alumnos. Los estudiantes de aquellas clases en las que existía más autogestión y participación respondían positivamente ante el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo, además respondían de una manera más directa y motivada ante el propio aprendizaje.

En el segundo ciclo de educación infantil (3-5 años) se observó claramente que dos profesoras tenían mejores resultados en la implantación de la metodología de aprendizaje cooperativo, esto se podría explicar por el papel que desempeñaban como canales entre sus alumnos y el aprendizaje. Hay que desatacar la importancia de crear el ambiente de aula adecuado. En este aspecto encontramos que una de las aulas en las que con mayor éxito y profundidad se puso en marcha el aprendizaje cooperativo, fue un aula de segundo de primaria, la tutora trabajaba diariamente para innovar en su clase con pequeños pasos que iban en aumento, desde poner compromisos personales a cada niño,

hasta diseñar junto con sus alumnos los temas de los que tratarían las clases de la semana siguiente, pasando por escuchar y aceptar las opiniones que tenían sus alumnos y alumnas que mejoraban su propio espacio educativo. Este es un aspecto que consideramos esencial, el tener un plan de implantación claro, que el profesorado vaya poniendo en marcha distintas acciones con unos objetivos claros que ayuden a que las mejoras vayan dando resultados.

Mayor autonomía, autogestión y libertad en las clases

Las rutinas son necesarias, pero en un ambiente en el que prima la autonomía y la libertad para la toma de decisiones los alumnos interactúan y participan, de una manera más espontánea y enriquecedora. Estamos de acuerdo con Durán cuando dice que en las múltiples reformas que se están llevando a cabo a nivel internacional, el foco está puesto en el aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta el papel que los profesores desempeñan en este modelo y que es aleja radicalmente de la idea de profesor instructor para dar paso a una figura que trata de "generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo" (2014, 82). En el proceso hemos ido comprobando como los propios docentes iban haciéndose conscientes de las barreras para la puesta en marcha de la metodología. Una situación que arroja luz sobre este aspecto fue cuando una docente nos dijo que el mayor "atraso" que veía para el aprendizaje cooperativo y para las nuevas metodologías era el propio libro de texto de sus clases, porque no dejaba que fluyese algo nuevo dentro de éstas. Pedir opinión a los alumnos no debería entenderse como un riesgo, la mayor parte de las veces supone una verdadera revolución de buenas ideas.

Apostar por el trabajo docente en equipo.

Si nuestra metodología es cooperativa y requiere de un trabajo en equipo, ¿por qué para los docentes y el resto de la comunidad educativa debería ser diferente? Buscar apoyo, opiniones y nuevas visiones enriquece la calidad de nuestra docencia y puede dar un giro positivo. Estamos de acuerdo con Santos Guerra, M. A. (2000,14) en el que cita a Perkins que dice que "una escuela inteligente" o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros.

Hay que apostar por la colaboración docente, menos puertas cerradas en las aulas, se puede apostar por varios docentes en una misma aula para que queden cubiertas las necesidades de todos los alumnos sin que suponga demasiado esfuerzo. Sólo los profesores que de verdad trabajaban, se coordinaban y aprendían unos de otros, tenían éxito en el proceso, como bien dice López Melero (2004, 268) *sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en esta nueva cultura.*

Intercambiar experiencias es la mejor forma de aprender y reflexionar sobre nuestra práctica docente. Acabaron dándose cuenta de que solo compartiendo experiencias y buscando la ayuda y la opinión de sus iguales conseguían encontrar alguna solución a los conflictos que tenían en clase. Las evidencias muestran que hubo un cambio en las formas de trabajo entre los profesores del centro como muestran acciones como:

• Entre toda la comunidad educativa (docentes, equipo directivo y orientación) ampliaron en su horario jornadas y horas libres de intercambio de ideas y puestas en común del proceso donde compartían experiencias y se ayudaban los unos a los otros, de ahí salió la mayor parte del progreso del centro.

• Añadieron una hora de coordinación entre los docentes con el tema monográfico "buenas prácticas en la implantación del aprendizaje cooperativo", en estas sesiones compartían sus experiencias, aquello que había funcionado y se podía llevar a cabo en otra clase, etc. Los profesores valoraron muy positivamente este cambio organizativo del centro.

El lenguaje de los docentes

Es tarea importante el cambiar y mejorar el lenguaje que empleamos como docentes, puesto que somos el ejemplo de todos nuestros alumnos. Hemos podido observar muchos casos en los que a pesar de que el motivo principal era generar una clase cooperativa, el propio lenguaje desacertado del profesor creaba diferencias en cuanto a expectativas, relación con los alumnos, y eso generaba competitividad entre los alumnos o ante la resolución de algún conflicto de aula. Una reflexión y una autoevaluación constante es imprescindible tanto para el alumno como para el docente.

Se evidencia la importancia de que el lenguaje que utilizamos como docentes sea coherente con los valores y acciones que pretendemos desarrollar en nuestra clase. La cooperación va más allá de poner en marcha unas técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, tiene que ver con las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y los alumnos, profesores con profesores y las familias. Crear relaciones basadas en la ayuda mutua.

5. Conclusiones

Podríamos afirmar que la puesta en marcha con éxito de un cambio metodológico en el aula, no viene determinada únicamente por la formación del profesorado, aunque este ha sido y es un aspecto clave en la misma. A lo largo de la implantación ha sido crucial la predisposición de los docentes a la transformación y a la innovación, punto que no todos los docentes compartían ni comparten en los contextos educativos. Ha sido el proceso más costoso de la investigación, motivar y aportar conocimiento y apoyo a todos los docentes para su avance unilateral. Es esencial como educadores entender la educación como un derecho propio que nos permita mejorar la calidad en nuestro proceso de desarrollo. Si se entiende de esta manera no será difícil realizar propuestas educativas de carácter innovador que se centren fundamentalmente en el aprendizaje de los alumnos, no sólo de meros contenidos académicos, sino también de otro tipo de conocimientos, conocidos más bien como competencias personales.

"*La educación es un factor determinante del desarrollo global del ser humano*".

(Miras, 1991: 11).

Además, si se entiende la educación como un derecho para todos, en la práctica educativa se buscará y se tendrá en cuenta como objetivo a perseguir, evitar que no haya ningún alumno que se encuentre limitado en el Sistema Educativo, bien sea por su ritmo de aprendizaje, o bien por cuestiones de intereses y motivaciones personales, a los que la Escuela actualmente no ofrece respuestas, ocasionando, por consiguiente, cierta frustración durante su desarrollo. Una frustración que sin duda alguna puede originar el fracaso y/o abandono escolar.

El aprendizaje cooperativo es actualmente una solución alternativa al sistema educativo arcaico que estamos presenciando. No consiste en una tendencia pasajera, sino que se asienta y toma como pilares las principales corrientes psicopedagógicas, como: la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría genética de Piaget y la Escuela de Ginebra, la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología humanista de Rogers y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Todas estas aportaciones apuntan hacia el valor educativo de las interacciones entre alumnos, lo cual incide sobre: el desarrollo cognitivo, la reducción de la ansiedad, el fomento de la autonomía y la independencia, la integración y la comprensión de las diferencias, el desarrollo socioafectivo, la motivación hacia el aprendizaje escolar, la reducción de la violencia en la escuela y la mejora del rendimiento académico (Torrego y Negro, 2012).

Referencias

Ainscow, M. (2002), <<Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos>>, *Revista de Educación*, nº 327, 69-82.

Ainscow M., Hopkins, D, Southworth, G. y West, M (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes,* Madrid, Narcea.

Durán, D. (2014), *Aprenseñar*. *Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Madrid, Narcea.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.

López Melero, M. (2004), *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Archidona, Aljibe.

Martín, M. y Muñoz, Y. (2010), <<La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de "una escuela para todos">>, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8/3, pp. 121 - 138.

Miras, M. (1991). *Educación y desarrollo. Infancia y aprendizaje*, 14(54), 3-17.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Ediciones Morata.

Sthenhouse, L. (1984), *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid, Morata, (5ª edición, 2003).

Torrego JC., y Negro, A., coords. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Editorial Alianza

Torrego (coord.), (2011) *Altas capacidades y aprendizaje cooperativo*, Madrid: SM. http://www.fundacionpryconsa.es/pdf/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf

Wolcott, H. (1993), <<Sobre la intención etnográfica>>, en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 127-144.

Woods, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Piados/MEC.

El equipo de mediación y tratamiento de conflictos como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre los alumnos mediadores en un centro de Educación Secundaria

Silva, I. y Torrego, J.C.

Departamento de Educación, Centro Universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares, España.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, España.

isabel.silva@cardenalcisneros.es

juancarlos.torrego@uah.es

Resumen

Al realizar una revisión de las publicaciones sobre mediación escolar, podemos ver cómo la mayoría de ellas son materiales de tipo práctico que ofrecen información sobre cómo llevar a cabo una mediación. Son menos numerosos los trabajos dedicados a evaluar la puesta en marcha y el impacto de este tipo de programas sobre los distintos miembros de la comunidad educativa. El propósito general de este trabajo es, por tanto, evaluar un programa de mediación entre iguales que se ha desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2012-2013; más en concreto nos centramos en analizar el impacto de este programa en los alumnos mediadores de 3º y 4º de la ESO que participan en él: qué habilidades adquieren, si mejoran sus herramientas para resolver conflictos y qué les aporta personalmente esta experiencia. Asimismo, realizaremos una evaluación de la percepción que tiene el profesorado que participa en el equipo de mediación sobre el funcionamiento de éste. Para realizar este trabajo hemos seguido un diseño mixto de investigación que combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Los resultados de las pruebas cuantitativas muestran que se producen diferencias significativas entre los grupos control y experimental en algunas de las habilidades sociales medidas. Las pruebas de corte cualitativo muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. La percepción subjetiva del alumnado tras su paso por el programa muestra evidencias de que este tipo de experiencias contribuyen a mejorar sus competencias personales y sociales.

Palabras clave: Mediación escolar, resolución de conflictos, convivencia, equipo de mediación y tratamiento de conflictos, diseño mixto, enseñanza secundaria, habilidades sociales.

Peer mediation program as a tool for resolving conflicts. Impact of this program on student mediators in the 3rd and 4th years of Compulsory Secondary Education

Silva, I. y Torrego, J.C.

Departamento de Educación, Centro Universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares, España.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá de Henares, España.

isabel.silva@cardenalcisneros.es

juancarlos.torrego@uah.es

Abstract

Through a literature review on school mediation, we can observe that most publications are practical guides offering information on how to conduct mediation. There are fewer works devoted to evaluating the implementation and impact of these programs on the members of the educational community. The general purpose of this study is to evaluate a peer mediation program that has been developed in a Secondary School in the Community of Madrid over the 2012-2013 school year. More specifically, we focus our analysis on the impact of this program on student mediators currently in the 3rd and 4th years of ESO (Compulsory Secondary Education). In particular, we study what skills they acquire, if they improve their tools to resolve conflicts and how this experience contributes to their personal growth. We will also evaluate the perception of the teachers who are involved in the mediation team regarding its performance. To conduct this research study we have used a mixed method research that combines qualitative and quantitative approaches. The results of the quantitative tests show significant differences between the control and experimental groups in some social skills. Regarding the other social skills, although in general the differences are not as significant, there is a higher frequency of use of these skills by the students after passing through the mediation team. Qualitative tests show a high degree of satisfaction in teachers and students towards the implementation of the mediation program. The students' perception following the mediation program show evidence that this type of experience improves personal and social skills.

Key words: School mediation, conflict resolution, school environment, mediation and conflict management team, mixed method research, secondary education, social skills.

1. Introducción

El aprendizaje de la convivencia debe ser una responsabilidad prioritaria de los centros y del profesorado; desde la escuela es posible contribuir enseñando a los alumnos y alumnas formas alternativas de responder al conflicto. Para ello, hay que partir de la idea de que el contacto entre grupos genera riqueza, y por tanto es algo que hay que fomentar. Por supuesto, este contacto genera también conflictos, pero estos pueden ser entendidos de forma positiva. Una de las herramientas de las que disponemos en los centros para responder a los conflictos de forma constructiva es la mediación.

En el programa de mediación que se ha llevado a cabo en esta investigación, profesorado y alumnado están involucrados, lo que consideramos fundamental. La implicación de los distintos sectores de la comunidad educativa garantiza que los distintos colectivos se sientan representados y se sientan partícipes de la convivencia en el centro. Esto es importante especialmente en el caso del alumnado que señala que, en ocasiones, no se siente implicado en las decisiones del centro (Silva y Torrego, 2013).

Nuestra investigación se centra de manera particular en este colectivo: en el alumnado. En concreto, en aquellos que entran a formar parte del equipo de mediación de un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Pretendemos conocer si existe un impacto sobre la competencia social de este grupo de alumnos y alumnas tras permanecer a lo largo de un curso escolar en el equipo de mediación. En este equipo participan alumnos y alumnas de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Nosotros nos centraremos en evaluar las habilidades de aquellos alumnos que entran por primera vez en el equipo de mediación, puesto que lo que nos interesa es realizar una evaluación del aprendizaje que realizan tras pasar un año en el programa.

En los últimos años está surgiendo un nuevo enfoque a la hora de abordar los conflictos que se dan en los centros escolares. Implica enseñar a los alumnos una serie de habilidades y estrategias que les permitan gestionar conflictos. Kressel y Pruitt (1985) definen la mediación como la intervención de una tercera parte neutral, en un proceso de negociación para que las partes disputantes alcancen un acuerdo satisfactorio. De Armas (2003) recoge una definición similar al señalar que se trata de un proceso de resolución de conflictos, en donde se encuentran dos partes enfrentadas que recurren de forma voluntaria a una tercera persona que será la que medie entre ambas partes para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas. Para este autor, una característica de la mediación es que es una negociación cooperativa, en la medida que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas.

Distintas investigaciones (Bell, Coleman, Anderson, Whelan y Wilder, 2000; Johnson, Johnson, Dudley, Ward y Magnuson, 1995; Süllen, Serin y Serin, 2011; Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul, 2009) muestran el impacto positivo que tiene la mediación en el ámbito escolar. En esta línea, Ibarrola-García e Iriarte (2013) muestran como los mediadores, tanto alumnos como profesores, coinciden en destacar como principal aprendizaje emocional la empatía. También destacan la ayuda de la mediación para caer en la cuenta de que las emociones influyen en su comportamiento.

2. Método

2.1. Participantes

En esta investigación se ha evaluado al profesorado, en concreto a ocho profesores que formaban parte del equipo de mediación. De estos ocho, una era la coordinadora del equipo de mediación. En cuanto a los alumnos, hemos contado en este estudio con un total de 40. El equipo de mediación lo formaban inicialmente un total de 25 alumnos, hemos seleccionado para este estudio a aquellos que por primera vez entraban a formar parte del equipo de mediación, ya que lo que pretendíamos era evaluar si se producían cambios tras su participación durante el curso escolar en el equipo de mediación. Asimismo, los alumnos seleccionados han realizado al menos una mediación formal a lo largo del curso. Por tanto, la muestra total del grupo experimental es de 17 alumnos.

El grupo control lo ha formado un grupo de 23 alumnos que no ha pasado por el equipo de mediación, son alumnos de un mismo grupo clase del instituto. Las edades de los alumnos pertenecientes al grupo experimental y al grupo control oscilan entre los 14 y 15 años. La media de edad en el grupo experimental es de 14,41 y la media del grupo control es 14,65. Mostramos gráficamente el número de participantes en la investigación:

Tabla 1. Participantes en la investigación (elaboración propia)

Profesorado		**Alumnado**			
Total participantes	*Perdidos*	Grupo control		Grupo experimental	
		Total participantes	*Perdidos*	Total participantes	*Perdidos*
14	6	23	6	17	2
TOTAL PROFESORADO EVALUADO: 8		**TOTAL EVALUADO: 17**		**TOTAL EVALUADO: 15**	
		TOTAL ALUMNADO EVALUADO: 32			

2.2. Metodología

Seguimos un **modelo mixto de investigación** que se sirve de técnicas cuantitativas y cualitativas. Con el objetivo de cubrir la máxima información posible, hemos utilizado un **diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control no equivalente.** Hemos optado por este diseño, puesto que no era conveniente aleatorizar a los sujetos, y por ello nos hemos servido de grupos ya establecidos. El grupo experimental lo forman el conjunto de alumnos que en el curso 2012/13 comienzan a participar en el equipo de mediación y el grupo control, lo forman alumnos de un grupo clase del mismo instituto.

Todo el alumnado participante, tanto el grupo control como el experimental, realizó las siguientes pruebas: Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000). Lo hicieron en dos momentos del año: a principio de curso y al final de curso, con el objetivo de evaluar el cambio entre ambos momentos.

En cuanto a las técnicas utilizadas dentro del enfoque cualitativo para la evaluación del alumnado, hemos realizado a final de curso un grupo de discusión con un grupo de cinco alumnos para conocer más en profundidad su experiencia durante el curso dentro del equipo de mediación. Para evaluar la opinión del profesorado, estos han respondido a final de curso a un cuestionario de entrevista semi-estructurada diseñado específicamente para esta investigación y que trata de lograr una visión general sobre su participación en el equipo de mediación. Asimismo, se ha realizado un grupo de discusión con el profesorado, un total de ocho profesores, para conocer más en profundidad su opinión sobre el equipo de mediación, y se ha realizado también una entrevista en profundidad a la coordinadora del equipo de mediación.

3. Resultados

La escala ACS recoge 18 estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes. De manera global, podemos observar como las estrategias más utilizadas por el grupo experimental, es decir, por el grupo de alumnado mediador son, en este orden: *buscar diversiones relajantes, buscar apoyo social* y *concentrarse en resolver el problema*.

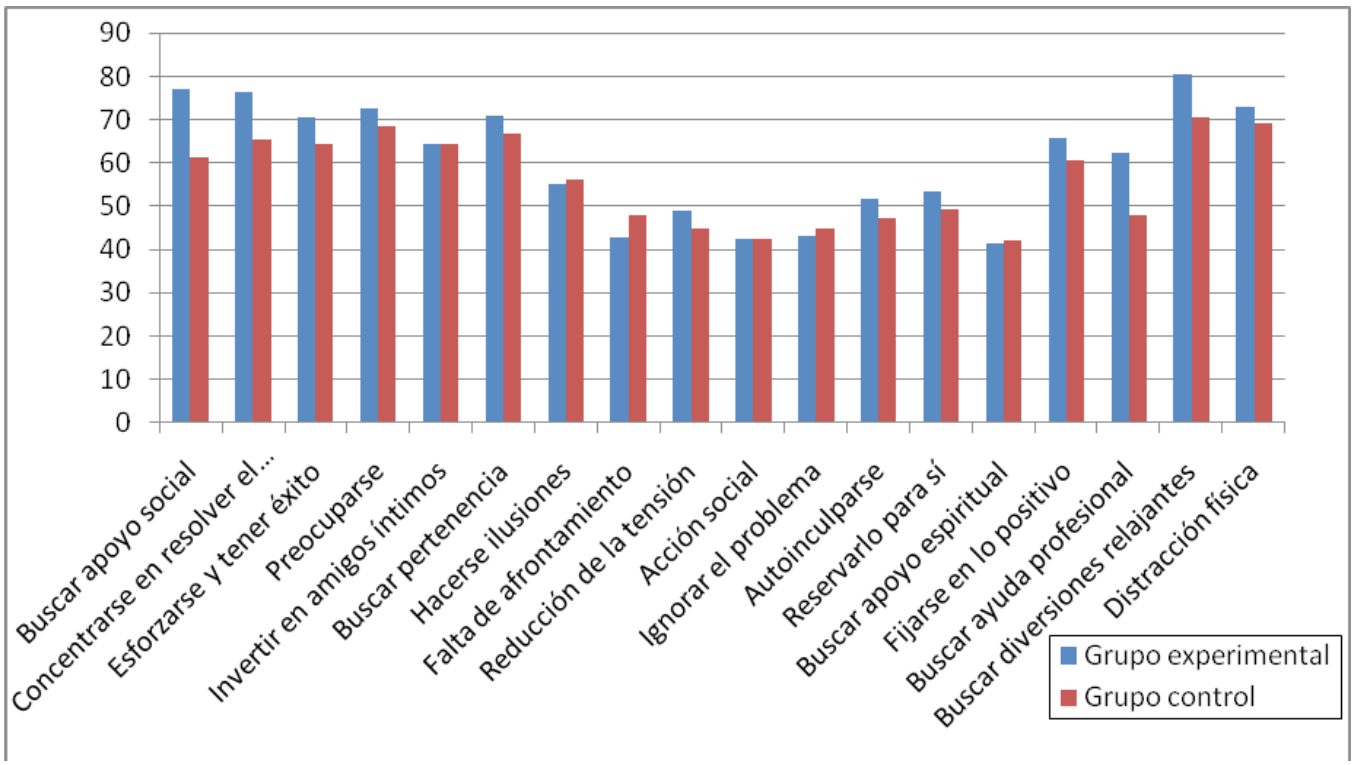


Gráfico 1. Media de cada estrategia del ACS del grupo experimental y control en la evaluación postest[1]

En segundo lugar, destacar que se ha utilizado la escala EHS que recoge seis subescalas que miden distintos aspectos relacionados con las habilidades sociales:

I. Autoexpresión en situaciones sociales.

II. Defensa de los propios derechos como consumidor

III. Expresión de enfado o disconformidad.

IV. Decir no y cortar interacciones.

V. Hacer peticiones.

VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Todas las estrategias tienen una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control. Añadimos asimismo los datos que la propia prueba ofrece, se trata del baremo de jóvenes (Gismero, 2000). Estos datos nos permiten realizar una comparación con la muestra estandarizada. Esta muestra estandarizada se compone de jóvenes (N=1.017) que cursaban estudios de ESO, bachillerato y formación profesional, los varones (48,6%) tenían una edad media de $\bar{x}$=15,84 años y una desviación típica de s=1,88, mientras que en las mujeres (51,4%) sus estadísticos básicos en edad eran $\bar{x}$=15,84 y s=2,14, respectivamente (Gismero, 2000).

Podemos observar cómo, en todas las subescalas, el grupo experimental, al final del curso escolar, obtiene mayores puntuaciones que el grupo control y que el baremo que ofrece la propia escala EHS.

[1] No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

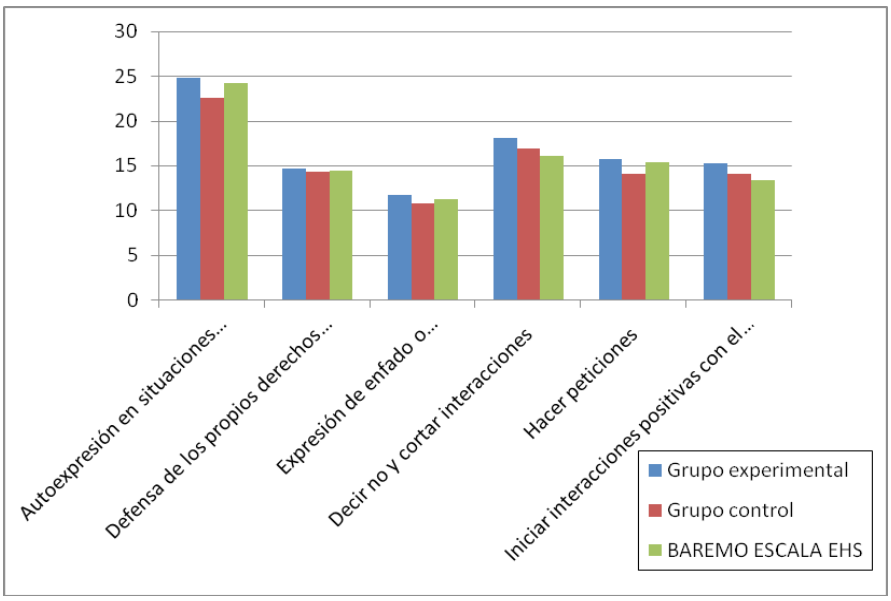


Gráfico 2. Media de utilización de los seis subfactores de la escala EHS en la evaluación postest por parte del grupo experimental y el grupo control[2]

Las **pruebas de corte cualitativo** muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. Atendiendo a lo expuesto por los alumnos en el grupo de discusión, podemos concluir que la experiencia es vista como algo muy positivo por parte de estos. Uno de los aspectos más destacados tiene que ver con las relaciones que se establecen entre las personas que forman parte del equipo, no sólo la relación entre alumnos es importante, también manifiestan que ver al profesorado en un contexto diferente es algo muy satisfactorio para ellos.

Las relaciones personales tienen un gran valor, de nuevo, no sólo las que se establecen entre profesores, sino también la relación con los alumnos que se enriquece al salir de las cuatro paredes del aula. Unos y otros señalan que se ven de manera diferente después de esta experiencia. Sin duda, es uno de los aspectos más relevantes que podemos extraer de las aportaciones de profesores y alumnos. Tener contacto en un ambiente diferente al aula permite entablar una relación distinta entre ellos, y esto es algo que se valora muy positivamente.

4. Discusión

La utilidad del equipo de mediación está clara para todas las personas que participan en él. Consideran que supone un beneficio, no sólo personal, sino para el conjunto del centro. El profesorado señala que, sin duda, los más beneficiados son los propios alumnos mediadores, por la formación que reciben y la experiencia de participar en el equipo. Este aspecto va en línea con los objetivos iniciales de esta investigación, que trataba de investigar si los alumnos mediadores aprenden habilidades sociales al pasar por el equipo de mediación. Los resultados de las pruebas cuantitativas, tal y como hemos mostrado, parece que apuntan en esta dirección, pero lo que está claro, es que la evaluación que hace el profesorado sí apoya esta idea: el profesorado expone prácticamente de forma unánime que el alumnado mediador mejora en este tipo de competencias gracias a su paso por el programa.

Así, tal y como señala Torrego (2013), entendemos que los sistemas de ayuda entre iguales suponen un beneficio, no sólo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan. En esta misma línea, nuestra investigación coincide con lo señalado por Ortega y del Rey (2004) que destacan que poner en marcha estrategias de mediación en el

[2] No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

centro supone beneficios, tanto para el alumnado que participa en esta iniciativa, en cuanto que implica una mejora en las habilidades sociales, como una mejora de la calidad educativa en general, al tener un impacto en el clima escolar.

También coincidimos con lo señalado por Ortega y del Rey (2004) que destacan que hay dos motivos por los que la implicación de los alumnos más populares beneficia a los alumnos con mayores problemáticas, en primer lugar, contar con la amistad o el apoyo de los chicos y chicas más populares de la case previene la implicación en situaciones de violencia. Además, se convierte en una oportunidad de disfrutar de una relación que no está basada en la violencia. En segundo lugar, compartir un tiempo con estos alumnos, puede ayudar al alumnado con menos habilidades sociales a mejorar éstas puesto que suponen un nuevo contexto en las que ponerlo en práctica.

La percepción del alumnado tras su paso por el programa, analizada a través de los grupos de discusión, evidencia que este tipo de experiencias contribuye a mejorar sus competencias personales y sociales. Tanto alumnos como profesores afirman en sus intervenciones que claramente hay un impacto del programa en habilidades como la empatía y la escucha. Asimismo, los alumnos aprenden a respetarse y aprenden a ver el conflicto como algo natural y como algo que puede solucionarse por una vía pacífica. El profesorado destaca que estos alumnos mejoran en su capacidad de observación, aumenta su sensibilidad y mejoran sus relaciones con otros alumnos del centro al involucrarse en la vida de otras personas. Muchos de estos alumnos son vistos como referentes por sus compañeros y eso genera que en el aula el ambiente mejore al contar con alguien con quien pueden compartir sus problemas. Podemos concluir que nuestra investigación apunta, lo ya señalado hace varios años por Rogers (1980), que las habilidades empáticas se desarrollan con la experiencia, y que un alumno aprende estas habilidades bajo la influencia de relaciones estrechas con un "tutor". También investigaciones como las de Ibarrola-García e Iriarte (2014), Lane-Garon y Richardson (2003) o Long, Fabricius, Musheno y Palumbo (1998) ponen de manifiesto el impacto de este tipo de programas en la mejora de la empatía.

5. Conclusiones

Del análisis de nuestro trabajo, podemos concluir que:

– Los alumnos mediadores disponen de mayores habilidades sociales y de resolución de conflictos que los alumnos que no lo son antes de iniciar el programa de mediación. Esto implica que estos alumnos son más susceptibles de ser elegidos como mediadores.

– La mayoría de las estrategias evaluadas tiene una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control. En algunas de estas estrategias las diferencias son significativas.

– Las pruebas de corte cualitativo muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. Uno de los aspectos más destacados tiene que ver con las relaciones que se establecen entre las personas que forman parte del equipo. Particularmente la relación entre alumnos y profesores se enriquece al salir de las cuatro paredes del aula. Unos y otros señalan que se ven de manera diferente después de esta experiencia.

– La percepción del alumnado tras su paso por el programa evidencia que este tipo de experiencias contribuye a mejorar sus competencias personales y sociales.

Referencias

Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools, 37*, 505–516.

De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar, 32*, 125-136.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.

Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones.

Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto, vol. 32* nº2, 117-143.

Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurriculum 27*, 9-27.

Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Education Research Journal, vol. 32* nº. 4, 829-844.

Kressel, K. & Pruitt, D.G. (1985). The mediation of Social Conflict. *Journal of Social Issues, 41*, 179-198

Lane-Garon, P. & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, *21*(1), 47-67.

Long, J., Fabricius, W., Misheno, M. y Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly, 15*(4), 289-302.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Rogers, C. R. (1980). *A Way of being.* Boston: Houghton Mifflin.

Silva I. y Torrego J.C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE Digital, N.º 61*/4/13. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5670&

Süllen, F., Serin, N.B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15,* 2324-2328.

Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar.* Madrid: Narcea.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009) Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1,* 630-638.

Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M.

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, UPV-EHU, Donostia-San Sebastián, España

lorea.azpiazu@ehu.eus

El objetivo de esta investigación es estudiar el apoyo social (apoyo familiar, apoyo de las amistades y apoyo del profesorado) en función del sexo y de la edad, así como analizar la relación entre el apoyo social y el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo). La muestra está compuesta por 1.543 adolescentes divididos en dos grupos en función de la edad: 11-14 años (n = 879, M = 13.99, DT = 0.86), y 15-18 años (n = 664, M = 15.76, DT = 1.07). Las diferencias de medias indican que las chicas perciben mayor apoyo de las amistades que los chicos y que son los adolescentes de 11-14 años quienes perciben más apoyo familiar y apoyo del profesorado. Los análisis de regresión lineal indican que las distintas fuentes de apoyo tienen una varianza explicativa importante en varias de las escalas del bienestar subjetivo y que varían según el sexo y la edad de los participantes. Estos datos proporcionan información para la identificación de los elementos básicos de la intervención psicosocial.

Palabras clave: apoyo familiar; apoyo de las amistades; apoyo del profesorado; satisfacción con la vida; afecto positivo, afecto negativo; sexo y edad.

Social support and subjective well-being in adolescence

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M.

Education, Philosophy and Anthropology Faculty, UPV-EHU, Donostia-San Sebastián, Spain

lorea.azpiazu@ehu.eus

The aim of this study is to analyze gender and age differences in social support (family, peers and teacher's support), as well as the relations between social support and subjective well-being (life satisfaction, positive affect and negative affect). A sample of 1543 students is divided according to age: 11-14 years (n = 879, M = 13.99, SD = 0.864), and 15-18 (n = 664, M = 15.76, SD = 1.07). The average differences indicated that girls perceived more peer support than do boys and that 11-14 year old adolescents perceived higher family support and teacher support than 15-18 year old adolescents. Multivariate regression analysis shows that different social sources have a relevant variance in most of the personal scales, which varies depending on the sex and age of participants. The results of the present study provide information in order to identify basic elements for psychosocial intervention.

Key words: family support; friends support; teachers support; life satisfaction; positive affect; negative affect; gender and age.

1. Introducción

La psicología positiva se centra en los indicadores positivos de ajuste, una corriente en la que se enmarca este trabajo y que se encuentra en línea con investigaciones previas sobre esta temática (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Ramos, 2015). Resulta necesario señalar que la comprensión de los factores contextuales y psicológicos del ajuste psicosocial en la adolescencia es una condición importante para el diseño de políticas educativas que posibiliten unas adecuadas relaciones individuo-sociedad. En este sentido, tanto el apoyo social como el bienestar subjetivo parecen ser factores de gran importancia para la adaptación de la persona (Luhmann, Hofmann, Eid, y Lucas, 2012). El estudio conjunto de estas dos variables proporciona información importante para la identificación de los elementos básicos de la intervención psicosocial, que permiten subrayar la importancia de fomentar constructos positivos facilitadores del desarrollo.

1.1. El apoyo social

A consecuencia de las numerosas relaciones, actividades y evaluaciones que el *apoyo social* incluye bajo su concepto, no es fácil encontrar una definición unísona e inequívoca acerca del mismo, hallándose desde los años 70 definiciones y herramientas de evaluación relativas a los intereses de las distintas disciplinas científicas. Una de las definiciones más recurrentes parece ser la proporcionada por Lin (1986), quien considera el apoyo social como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, pudiendo darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

El apoyo social se ha estudiado desde perspectivas diferentes, la perspectiva contextual, la estructural y la funcional; aunque son estas dos últimas las que mayor interés han generado. La *perspectiva estructural* hace referencia a los aspectos objetivos y estructurales del apoyo, encontrándose bajo este enfoque la medición de dimensiones tales como el tamaño de la red, la densidad de la red, etc. La *perspectiva funcional* por su parte, atiende a los aspectos perceptivos y subjetivos del apoyo, hallándose bajo este enfoque la diferenciación de varios tipos de apoyo social dependiendo del criterio utilizado, tales como el apoyo de estima, el apoyo de estatus, el apoyo de evaluación, el apoyo de pertenencia, etc. Una de las clasificaciones más extendidas es el que diferencia el apoyo emocional, el apoyo instrumental y el apoyo informacional (Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981). No obstante, en la actualidad comienza a manifestarse la necesidad de diferenciar las fuentes de apoyo social, distinguiéndose así el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado (Hombrados y Castro, 2013), debido a que proporcionan información útil para la intervención psicosocial.

La adolescencia se caracteriza por el aumento del sentimiento de aceptación por las amistades, el desarrollo de una identidad personal y la necesidad de autonomía e independencia familiar (Santrock, 2006). Este hecho juega un papel importante en la percepción del apoyo social por fuentes; dado que, por un lado, produce una mayor frustración en las relaciones familiares (Cheng y Chang, 2004) e incluso el aumento de conflictos en el seno familiar (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001); y por el otro, se le concede mayor importancia a las relaciones establecidas entre el grupo de amigos (Musitu y Cava, 2003), así como a la búsqueda de la integración y aceptación del grupo de iguales (Santrock, 2006).

En cuanto a las diferencias en función del *sexo*, las chicas presentan puntuaciones más altas en la medida global del apoyo social (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, y Rebus, 2005; Einolf, 2011), así como en la percepción de ofrecimiento y recepción de apoyo social (Matud, Carballeira, López, Marrero, e Ibañez, 2002). Aunque con alguna excepción a favor del grupo femenino (Feldman et al., 2008), los estudios que analizan el apoyo social por fuentes no encuentran diferencias intersexo en *apoyo familiar* (Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003); y los que encuentran diferencias indican puntuaciones más bajas en el grupo de las

chicas (Cheng y Chan, 2004; Eker, Arkar, y Yaldiz, 2000) dado que tienden a percibirse menos autónomas que los chicos (Goñi, Fernández-Zabala, e Infante, 2012), lo que produce una mayor frustración en sus relaciones familiares (Cheng y Chang, 2004). Este hecho parece causar una disminución más acentuada en la percepción del apoyo familiar en las chicas que en los chicos. En cuanto al *apoyo de las amistades,* los estudios coinciden en que las chicas perciben mayor apoyo de sus amistades (Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003), así como a las personas no pertenecientes al núcleo familiar (Musitu y Cava, 2003); probablemente debido a los estereotipos sexuales occidentales que caracterizan al rol femenino con mayor calidez, empatía e intimidad que al rol masculino (Reevy y Maslach, 2001), marcando así patrones de socialización diferentes para cada sexo (Matud et al., 2002). Los estudios convergen en que las chicas tienden a establecer relaciones más positivas con los profesores y a adaptarse mejor a las demandas escolares exigidas (Reddy, Rhodes, y Mulhall, 2003). No obstante, existen contradicciones en la percepción del *apoyo del profesorado*, no encontrándose diferencias (Colarossi y Eccles, 2003; Malecki y Demaray, 2003; Demaray et al., 2005) o hallándose diferencias a favor del grupo femenino (Reddy et al., 2003).

En cuanto a la *edad*, los resultados encuentra una disminución progresiva durante la etapa adolescente en *apoyo social global* (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, y Nellis, 2011), *apoyo familiar* y *apoyo del profesorado* (Cheng y Chan, 2004; Holt y Espelage, 2007; Malecki y Demaray, 2002), probablemente debido al sentimiento de autonomía previamente mencionado e incluso aumentando el número de conductas negativas sobre todo en la preadolescencia (Musitu y Cava, 2003; Musitu et al., 2001). La tendencia en la adolescencia es la de conceder menor importancia a las relaciones familiares y mayor relevancia al de las amistades. Algunos estudios hallan el aumento progresivo del *apoyo de las amistades* desde los 12 hasta los 17 años (Del Valle, Bravo, y López, 2010; Holt y Espelage, 2007) o desde los 16 hasta los 18 años (Bokhorst, Sumter, y Westenberg, 2009). Otros sin embargo, no encuentran diferencias significativas (Cheng y Chan, 2004; Musitu y Cava, 2003).

1.2. El bienestar subjetivo

El *bienestar subjetivo,* variable representativa de la tradición hedónica de la felicidad*,* hace referencia a un aspecto o forma de concebir la felicidad, desarrollada sobre todo a partir de los autores ilustrados, quienes la comprenden en términos de placer, de satisfacción y de libertad. Tras la propuesta del modelo bidimensional del bienestar subjetivo de Bradburn (1969), Diener (1984) contempla tres componentes diferentes y relativamente independientes: el *afecto positivo,* el *afecto negativo* y la *satisfacción con la vida*. Los investigadores consideran la satisfacción con la vida el componente cognitivo del bienestar subjetivo, porque se trata de un constructo influenciado por las autoevaluaciones y creencias individuales acerca de la vida personal; mientras que el afecto positivo y el afecto negativo evalúan el componente afectivo del bienestar subjetivo reflejando la cantidad de emociones agradables y desagradables que experimenta cada individuo. Tradicionalmente, los investigadores han considerado la satisfacción con la vida como la variable representativa del bienestar subjetivo, lo que ha dado lugar a un menor número de estudios acerca de los componentes afectivos.

1.3. El apoyo social y el bienestar subjetivo

Dado que el apoyo social ha sido clasificado de tan diversas maneras, es dificultoso comprender las relaciones existentes entre las medidas específicas del mismo y otros constructos personales, como es el caso del bienestar subjetivo. Por tanto, son reducidos los estudios que analizan la relación de las distintas fuentes de apoyo en los tres componentes del bienestar subjetivo.

Parece asumida la idea de que los individuos necesitan establecer lazos sociales y que el acceso y la calidad de dichos lazos influyen en el bienestar subjetivo de las personas (e.g. Matsuda, Tsuda, Kim, y Deng, 2014; Suldo et al.,

2009). El apoyo social parece ser una variable importante a la hora de aumentar el bienestar subjetivo (Diener, 2009; Kong, Zhao, y You, 2012; Orcasita y Uribe, 2012).

En cuanto al *apoyo familiar*, se hallan relaciones positivas con el *bienestar subjetivo global* (Edwards, 2003) y la *satisfacción con la vida* (Clark, 2008; Gutiérrez y Goncalves, 2013; Matsuda et al., 2014). Aunque la relación entre el apoyo social y los componentes afectivos del bienestar subjetivo no está del todo claro, pues parece que varían de una cultura a otra, en la mayoría de los casos el apoyo familiar se relaciona positivamente con el *afecto positivo* (Clark, 2008; Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, y Stein, 2013; Matsuda et al., 2014) y negativamente con el *afecto negativo* (Clark, 2008; Brannan et al., 2013; Edwards, 2003; Neville, 2008). En cuanto al *apoyo de las amistades* y su relación con el bienestar subjetivo se hallan diversas contradicciones. Por un lado, algunas investigaciones encuentran relaciones significativas y positivas entre el apoyo de las amistades y el *bienestar subjetivo global* (Clark, 2008; Ramos, 2015; Vera, Pavez, Celis, y Díaz, 2013), la satisfacción con la vida (Rodríguez, Droguett, y Revuelta, 2012), el afecto positivo (Brannan et al., 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015) y de forma negativa con el afecto negativo (Clark, 2008); mientras que otras investigaciones no hallan relaciones entre el apoyo de las amistades, el *afecto positivo* (Matsuda et al., 2014) y el *afecto negativo* (Edwards, 2003; Matsuda et al., 2014). Son menos los estudios interesados en analizar el *apoyo del profesorado*, hallándose relaciones positivas con el *bienestar subjetivo global* (Suldo et al., 2009), la *satisfacción con la vida* (Neville, 2008), y el *afecto positivo* (Neville, 2008); o no encontrándose relaciones (Neville, 2008) o relacionándose negativamente (Ramos, 2015) con el *afecto negativo.* Algunos estudios encuentran el apoyo del profesorado predictivo de la *satisfacción con la vida* (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, y Birchmeier, 2009; Suldo et al., 2009), mientras que otros no (Huebner, 2004).

Hay que señalar que son reducidos los estudios que analizan la capacidad predictiva del apoyo social en el bienestar subjetivo en función del sexo y del desarrollo adolescente**.** Algún estudio encuentra que el *apoyo familiar* predice mejor el *afecto positivo* en el grupo de chicos adolescentes, mientras que en las chicas se relaciona de forma más significativa con el *afecto negativo* (Weinstein, Mermelstein, Hedeker, Hankin, y Flay, 2006). En cuanto a las diferencias en el desarrollo adolescente, la mayoría de los estudios se centran en la etapa adolescente no distinguiendo distintos periodos comprendidos en la misma. Weinsten et al. (2006) analizan la relación del *apoyo familiar* y el *apoyo de los amigos* en los componentes afectivos del bienestar subjetivo, encontrando que la relación entre el *afecto positivo* y el *apoyo familiar* se mantiene constante durante la adolescencia, siendo el *afecto negativo* el componente que se intensifica al aumentar la edad. Por otro lado, analizando la relación entre los componentes afectivos y el *apoyo de los amigos,* encuentran que tanto el *afecto positivo* como el *afecto negativo* se intensifican en el grupo de los adolescentes más mayores (15-16 años).

En la actualidad, las estructuras familiares han cambiado considerablemente (Milena et al., 2009), así como el tiempo invertido por los adolescentes en sus hogares y en las tareas tanto escolares como extraescolares. Debido a este motivo, la manera en que los adolescentes perciben los distintos grupos sociales puede haberse modificado, así como la percepción del apoyo proveniente de cada grupo. Por tanto, el primer objetivo de este artículo es analizar el apoyo social en función del sexo y de la edad en la adolescencia. Por otro lado, las diversas clasificaciones del apoyo social han dificultado conocer la manera en que las medidas específicas se relacionan con otros constructos personales tales como el bienestar subjetivo, siendo escasas las investigaciones que toman en consideración el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado. Añadido a este hecho, la tendencia a estudiar la satisfacción con la vida como variable representativa del bienestar subjetivo, ha llevado a la actual necesidad de estudiar las relaciones entre las distintas fuentes del apoyo social y los tres componentes del bienestar subjetivo. Por tanto, el segundo objetivo de esta investigación es analizar la capacidad predictiva del apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado sobre la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo en función del

sexo y de la edad, dado que puede aportar información más específica y relevante acerca del buen funcionamiento personal y social en la adolescencia.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra inicial está compuesta por 1819 participantes de centros públicos y privados desde 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2º curso de Bachillerato. Se trata de una muestra por conveniencia donde, después de la imputación de los valores perdidos se identifican los outliers con el programa SAS para Windows tomando como referencia el cálculo de la distancia Mahalanobis y se eliminan un total de 276 sujetos. Finalmente, el total de participantes asciende a 1543 sujetos, de entre los cuales 728 (47.18%) son chicos y 815 (52.81%) son chicas; en función de la edad, 879 (56.96%) constituyen el grupo de 11-14 años (M = 13.99, DT = 0.86) y 664 (43.03%) constituyen el grupo de 15-18 años (M = 15.76, DT = 1.07).

2.2. Instrumentos

En esta investigación se administran cinco cuestionarios:

Cuestionario de *Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA), de González y Landero (2008). Se trata de una escala de 15 ítems agrupados en dos dimensiones: (1) *Apoyo familiar*; y (2) *Apoyo de los amigos*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La consistencia interna de las escalas es, *apoyo familiar* α = .91 y el *apoyo de los amigos* α = .89.

El *Apoyo del Profesorado* del HBSC (Moreno et al., 2012). Se trata de una escala de 16 ítems agrupados en dos dimensiones: (1) *Clima escolar*; y (2) *Apoyo del profesorado*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En este estudio sólo se utiliza la escala *apoyo del profesorado*, conformado por 8 ítems y con una consistencia interna de α = .84.

Satisfaction with Life Scale (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Se trata de una escala de 5 ítems que mide la *satisfacción con la vida* de forma global. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta. La validación en lengua castellana (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000) de este cuestionario muestra índices de consistencia interna aceptables α = .84.

El afecto positivo y el afecto negativo del bienestar subjetivo son evaluados con la escala *Positive and Negative Affect* (PNA) de Bradburn (1969) revisado por Warr, Barter, y Brownbridge (1983) y traducida al castellano (Godoy y Godoy-Izquierdo, 2003). Se trata de una escala de 18 ítems agrupados en dos dimensiones: (1) El *afecto positivo*; y (2) el *afecto negativo*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La consistencia interna de las dos escalas específicas es de *afecto positivo* α = .80, y *afecto negativo* α = .78.

2.3. Procedimiento

Una vez establecido contacto telefónico y haber realizado los trámites correspondientes con cada institución escolar, se administra la batería de cuestionarios a los participantes dentro del horario lectivo y de forma grupal. Durante el proceso se asegura el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria (ciego único). Los análisis estadísticos de esta investigación transversal son realizados con el programa estadístico SPSS 21 para Windows. Tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov y comprobar que ninguna de las escalas analizadas cumple las condiciones paramétricas se utiliza la prueba Mann-Whitney para analizar las diferencias entre los grupos. Puesto que una diferencia estadísticamente significativa no es necesariamente indicativa de una diferencia

importante (ya que este resultado queda influenciado por elementos tales como el tamaño de la muestra), junto con los niveles de significación, interesa obtener la magnitud de dicha diferencia dado que permite juzgar la relevancia de dicha diferencia. Para ello se calcula el tamaño del efecto entre dos categorías a través de la *d* de Cohen, siendo los valores < .2 indicativo de un tamaño del efecto bajo, entre 2 - 5 medio, y > .8 alto. Posteriormente, se realizan varias regresiones lineales múltiples para analizar la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social en el bienestar subjetivo.

3. Resultados

Teniendo en cuenta, como se ha expuesto en la introducción, que estudios previos encuentran diferencias significativas en algunos de los apoyos en función del sexo o la edad, en primer lugar se realiza el análisis de las diferencias en función de estas variables (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Puntuaciones en Función del Sexo en cada Grupo de Edad

		11- 14 años		15-18 años	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Apoyo familiar	*M* *DT*	33.01 5.06	33.56 5.18	31.77 4.73	32.00 5.81
	z	-2.078		-1.731	
	p	.038**		.083	
	d	0.10			
Apoyo amigos	*M* *DT*	27.08 4.51	29.53 4.16	27.15 4.48	29.33 4.15
	z	-8.814		-7.247	
	p	.001***		.001***	
	d	0.56		0.50	
Apoyo profesorado	*M* *DT*	26.64 6.33	27.40 5.57	25.34 5.34	24.98 5.51
	z	-1.731		-0.693	
	p	.097		.488	

*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.

En cuanto a los adolescentes de 11-14 años, existen diferencias significativas entre chicos y chicas en las escalas *apoyo familiar* ($z = -2.07$, $p = .038$) y *apoyo de los amigos* ($z = -8.81$, $p = .001$), las dos a favor de las chicas. Teniendo en cuenta el valor del tamaño del efecto, se encuentra una diferencia pequeña en *apoyo familiar* ($d = 0.10$) y una diferencia media en *apoyo de los amigos* ($d = 0.56$).

En cuanto a los adolescentes de 15-18 años, se encuentran diferencias significativas en *apoyo de los amigos* ($z = -7.24$, $p = .001$) también a favor de las chicas, aunque se trata de diferencias moderadas ($d = 0.50$).

Después de analizar las diferencias en función del sexo, se analizan las diferencias entre los dos grupos de edad. Teniendo en cuenta que en los resultados anteriores se hallan algunas diferencias significativas en función del sexo, se decide analizar los datos de forma independiente para cada sexo (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones en Función de la Edad

		Chicos		Chicas	
		11-14 años	15-18 años	11-14años	15-18 años
Apoyo familiar	*M* *DT*	33.01 5.06	31.77 4.73	33.56 5.18	32.00 5.81
	z	- 3.965		- 4.286	
	p	.001***		.001***	
	d	0.25		0.28	
Apoyo amigos	*M* *DT*	27.08 4.51	27.15 4.48	29.53 4.16	29.33 4.15
	z	- 0.464		- 0.718	
	p	.643		.473	
Apoyo profeso-rado	*M* *DT*	26.64 6.33	25.34 5.34	27.40 5.57	24.98 5.51
	z	- 3.473		- 6.352	
	p	.001***		.001***	
	d	0.21		0.43	

*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.

Entre las chicas, se encuentran diferencias en *apoyo familiar* (z = - 4.28, p = .001) y *apoyo del profesorado* (z = -6.35, p = .001) con un tamaño del efecto pequeño en *apoyo familiar* (d = 0.28), y algo más moderado en el *apoyo del profesorado* (d = 0.43); es decir, las más jóvenes se sienten más apoyadas por la familia y por los profesores que las adolescentes mayores.

Entre los chicos, también se encuentran diferencias significativas en *apoyo familiar* (z = -3.96, p = .001) y *apoyo del profesorado* (z = -3.47, p = .001) con un tamaño del efecto pequeño tanto en *apoyo familiar* (d = 0.25) como en *apoyo del profesorado* (d = 0.21); es decir, los chicos más jóvenes perciben más apoyo de la familia y de los profesores que los adolescentes más mayores.

Para estimar la capacidad predictiva de las distintas fuentes de apoyo social sobre el bienestar subjetivo se realiza un análisis de regresión lineal múltiple. Se toman como variables predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de los amigos* y el *apoyo del profesorado;* y como variables dependientes la *satisfacción con la vida*, el *afecto positivo* y el *afecto negativo*. Los resultados se exponen de manera independiente para cada sexo y grupo de edad.

El análisis de los resultados de las chicas de entre los 11-14 años revela la capacidad predictiva que las variables contextuales tienen en la *satisfacción con la vida* (R^2 = .313, R^2corregida = .308), en el *afecto positivo* (R^2 = .134, R^2corregida = .129), y en el *afecto negativo* (R^2 = .122, R^2corregida = .114). En la Tabla 3 puede observarse que el *apoyo familiar* predice de forma significativa la *satisfacción con la vida* (β = .328, p = .001), el *afecto positivo* (β = .141, p = .004) y el *afecto negativo* (β = -.304, p = .001); el *apoyo de las amistades* también predice significativamente la *satisfacción con la vida* (β = .191, p = .001), y el *afecto positivo* (β = .241, p = .001); mientras que el *apoyo del*

profesorado predice la *satisfacción con la vida* (β = .251, *p* = .001), el *afecto positivo* (β = .130, *p* = .007) y el *afecto negativo* (β = -.131, *p* = .010).

Tabla 3. Regresión Lineal Múltiple en el Grupo de Chicas

		Satisfacción con la vida			Afecto positivo			Afecto Negativo		
		B	t	p	B	t	p	B	t	p
11-14 años	const.		-791	.429	-	6.18	.001	-	15.3	.001
	Apoyo familiar	.328	7.62	.001	.141	2.92	.004	-.304	5.48	.001
	apoyo amigos	.191	4.73	.001	.241	5.30	.001	.012	0.21	.829
	apoyo profesorado	.251	5.93	.001	.130	2.73	.007	-.131	-2.60	.010
15-18 años	const.	-	2.53	.012	-	6.48	.001	-	5.22	.001
	apoyo familiar	.381	2.27	.001	.195	3.49	.001	-.048	-.380	.706
	apoyo amigos	.080	1.53	.125	.186	3.36	.001	-.180	-1.39	.169
	apoyo profesorado	.128	2.68	.008	.033	0.65	.511	-.089	-.706	.483

El análisis de los resultados de las chicas de entre los 15-18 años muestra la predicción de las variables dependientes en *satisfacción con la vida* (R^2 = .216, R^2corregida = .209), *afecto positivo* (R^2 = .109, R^2corregida = .102) y *afecto negativo* (R^2 = .052, R^2corregida = .006). Tal y como se observa en la Tabla 3 el *apoyo familiar* predice la *satisfacción con la vida* (β = .381, *p* = .001), y el *afecto positivo* (β = .195, *p* = .001); el *apoyo de las amistades* predice significativamente el *afecto positivo* (β = .186, *p* = .001); y el *apoyo del profesorado* únicamente la *satisfacción con la vida* (β = .128, *p* = .008).

El análisis de los resultados en la muestra masculina de entre los 11-14 años indica la predicción de las variables dependientes tanto en el componentes negativo *satisfacción con la vida* (R^2 = .114, R^2corregida = .108), como en los afectivos: *Afecto positivo* (R^2 = .081, R^2corregida = .074) y *afecto negativo* (R^2 = .052, R^2corregida = .043). El *apoyo familiar* predice significativamente la *satisfacción con la vida* (β = .212, *p* = .001) y el *afecto negativo* (β = -.128, *p* = .041). El *apoyo de las amistades* la *satisfacción con la vida* (β = .139, *p* = .006), el *afecto positivo* (β = .234, *p* = .001) y el *afecto negativo* (β = -.127, *p* = .039). Por otro lado, el *apoyo del profesorado* predice la *satisfacción con la vida* (β = .100, *p* = .002).

Finalmente, los resultados de los chicos de entre los 15-18 años muestra la capacidad predictiva que las variables contextuales tienen en *satisfacción con la vida* (R^2 = .081, R^2corregida = .072), *afecto positivo* (R^2 = .062, R^2corregida = .053) y *afecto negativo* (R^2 = .151, R^2corregida = .067). Como se puede observar, el *apoyo familiar* predice

significativamente la *satisfacción con la vida* (β = .176, *p* = .004) y el *afecto negativo* (β = -.416, *p* = .031); por otro lado, el *apoyo de los amigos* también predice la *satisfacción con la vida* (β = .147, *p* = .015) y el *afecto positivo* (β = .242, *p* = .001).

Tabla 4. Regresión Lineal Múltiple en el Grupo de Chicos

		Satisfacción con la vida			Afecto Positivo			Afecto Negativo		
		B	t	p	B	t	p	B	t	p
11-14 años	const.	-	7.85	.001	-	10.1	.001	-	12.1	.001
	apoyo familiar	.212	4.07	.001	.096	1.81	.070	-.128	-2.10	.041
	apoyo amigos	.139	2.75	.006	.234	4.64	.001	-.127	-2.07	.039
	apoyo profesorado	.100	2.06	.039	.002	-0.04	.964	-.067	-1.14	.251
15-18 años	conts	-	5.25	.001	-	8.74	.001	-	3.76	.001
	apoyo familiar	.176	2.86	.004	.019	0.30	.760	-.416	-2.26	.031
	apoyo amigos	.147	2.45	.015	.242	4.00	.001	.184	0.99	.326
	apoyo profesorado	.068	1.18	.237	-.009	-0.14	.883	-.064	-0.37	.709

4. Discusión

Los resultados acerca del apoyo social en función del sexo muestran diferencias del *apoyo familiar* en la adolescencia temprana, no hallándose diferencias significativas de sexo en la adolescencia media. Comparando los datos de ambos grupos de edad de manera conjunta, se observa el descenso del *apoyo familiar*, siendo este descenso significativo en el grupo de las chicas. Estos resultados coinciden con los estudios previos (Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003), quienes mencionan que las chicas tiende a percibirse menos autónomas que los chicos (Goñi et al., 2012), lo que produce una mayor frustración en sus relaciones familiares (Cheng y Chang, 2004), dándose una disminución más acentuada en la percepción del apoyo familiar en las chicas que en los chicos; e incluso llegando a producirse en ocasiones (aunque este no sea el caso), diferencias en el apoyo familiar a favor de los chicos en la etapa adolescente (Eker et al., 2000). Por otro lado, las chicas presentan puntuaciones más altas en *apoyo de las amistades*, tanto en la adolescencia temprana como media. Este dato coincide con la investigación previa que encuentra una mayor percepción del apoyo de las amistades en el grupo femenino y una tendencia mayor a percibir y a buscar apoyo en personas no pertenecientes al núcleo familiar (Malecki y Demaray, 2002, 2003; Musitu y Cava, 2003). Esta tendencia parece ser fruto de los patrones de socialización diferentes para cada sexo (Matud et al., 2002) donde se caracteriza al rol femenino con mayor calidez, empatía e intimidad que al rol masculino (Reevy y Maslach, 2001). En lo referente al *apoyo del profesorado* no se encuentran diferencias de sexo, y aunque sea un dato que coincide con algunos estudios previos (Colarossi y Eccles, 2003; Malecki y Demaray, 2003, 2005), otros encuentran diferencias a favor de las chicas (Demaray y Malecki, 2002; Reddy et al., 2003), que en un principio son los resultados más esperables, dado que las chicas tienden a establecer relaciones más positivas con el profesorado, además de adaptarse mejor a las demandas escolares (Reddy et al., 2003).

En cuanto a la *edad*, los resultados muestran que son los adolescentes jóvenes tanto del grupo masculino como del femenino, quienes perciben mayor *apoyo de la familia* y *del profesorado,* no hallándose diferencias de edad en

el *apoyo de los amigos*. Estos resultados coinciden con las investigaciones previas (Cheng y Chan, 2004; Demaray y Malecki, 2002; Holt y Espelage, 2007; Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2003). El incremento de la necesidad de independencia y autonomía característica de la adolescencia se ha relacionado con el incremento de los conflictos y discusiones familiares, así como con un sentimiento de menor apoyo por parte de la familia (Musitu y Cava, 2003). Por otro lado, el avance de la educación primaria a la educación secundaria genera mayores dificultades para establecer vínculos estrechos entre el profesorado y el alumnado debido al progresivo incremento de las exigencias curriculares, hecho que podría afectar para que el alumnado se sienta menos apoyado por el profesorado (Reddy et al., 2003). Aunque la adolescencia tiende a caracterizarse por la búsqueda de la integración y aceptación del grupo de amigos, así como del cambio de las estructuras grupales de los iguales (Santrock, 2006), varios estudios no hallan diferencias de edad en el *apoyo de las amistades* dentro de la etapa adolescente (Cheng y Chan, 2004; Musitu y Cava, 2003), pues mencionan que la relación con los amigos goza a esas alturas de un alto nivel de confianza desde la preadolescencia, manteniendo su importancia como fuente de apoyo durante toda la adolescencia (Musitu y Cava, 2003).

Los datos del presente estudio encuentran *el apoyo familiar* predictor de la satisfacción con la vida en los cuatro grupos estudiados. Estos datos coinciden con investigaciones previas donde se encuentran relaciones positivas entre el apoyo familiar y la satisfacción con la vida (Clark, 2008; Gutiérrez y Goncalves, 2013; Matsuda et al., 2014). Por otro lado, se encuentran diferencias de sexo bastante marcadas en la capacidad predictiva del apoyo familiar y los componentes afectivos. Los resultados de este estudio muestran que los dos grupos de chicas perciben más emociones placenteras provenientes del núcleo familiar, mientras que los dos grupos de chicos perciben más emociones negativas derivadas de la familia. Asimismo, el apoyo familiar también predice el afecto negativo en el grupo de las chicas jóvenes, pero no en el de las mayores. Estos datos coinciden parcialmente con los estudios previos, pues según éstos, el apoyo familiar se relaciona positivamente con el afecto positivo (Clark, 2008; Brannan et al., 2013; Matsuda et al., 2014; Neville, 2008) y negativamente con el afecto negativo (Clark, 2008; Brannan et al., 2013; Edwards, 2003; Neville, 2008). No obstante, los resultados de este estudio encuentran que la capacidad predictiva del apoyo familiar sobre los componentes afectivos varía dependiendo del sexo de los participantes. A pesar de que las chicas tienden a sufrir un descenso más acentuado que los chicos del apoyo familiar, los resultados de este estudio apuntan a que el apoyo proveniente de la familia predice más emociones positivas en el grupo de las chicas que en el grupo de los chicos.

En cuanto a la capacidad predictiva del apoyo de las amistades, esta investigación encuentra el *apoyo de las amistades* predictor de la satisfacción con la vida y el afecto positivo en los cuatro grupos estudiados. Estos datos coinciden con investigaciones previas que encuentran que el apoyo de las amistades ejerce una influencia significativa en la satisfacción con la vida (Rodríguez et al., 2012) y en el afecto positivo (Brannan et al., 2013; Clark, 2008; Ramos, 2015). La predicción del apoyo de las amistades en el afecto negativo sólo se da en el grupo de los chicos jóvenes. Este dato apunta a que los iguales pasan a ser un grupo cada vez más importante en la adolescencia, ejerciendo de esta manera un menor número de emociones negativas coincidiendo con la investigación previa (Santrock, 2006). El afecto positivo parece no variar durante la adolescencia, pero sí el afecto negativo, un dato que coincide parcialmente con la investigación previa (Weinsten et al., 2006).

Este estudio encuentra el *apoyo del profesorado* predictor de la satisfacción con la vida en los dos grupos de chicas y en el grupo de los chicos jóvenes. Estos datos coinciden con las investigaciones que encuentran el papel predictivo del apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida (Flaspohler et al., 2009; Suldo et al., 2009). En cuanto a los componentes afectivos del bienestar, pueden observarse tendencias muy diferentes en los distintos grupos según el sexo, pues en el grupo de las chicas predice el afecto positivo; no prediciendo ningún componente afectivo en los chicos. Por otro lado, la predicción no significativa del apoyo del profesorado en el grupo de los chicos mayores apunta a que el apoyo del profesorado deja de contribuir de forma significativa en la satisfacción a medida que se

avanza en edad; un hecho que podría explicarse dado que en la adolescencia los chicos dejan de percibir al profesorado como una figura relevante a medida que se avanza en edad, siendo este hecho especialmente acentuado en los chicos (Reddy et al., 2003). Asimismo, no hallar ninguna predicción del apoyo del profesorado en el afecto positivo o negativo de los chicos podría explicarse debido a la escasa satisfacción que tienen los adolescentes en el contexto escolar (Huebner, 2004).

5. Conclusión

Como puede observarse en esta investigación, la ayuda proveniente de las diferentes fuentes de apoyo ejerce un papel importante en el bienestar subjetivo, de ahí la necesidad de otorgar importancia a las acciones destinadas a fortalecer las redes de apoyo social con objeto de desarrollar estrategias destinadas a paliar las necesidades surgidas en la etapa adolescente.

Aunque los datos de este estudio pueden ser interesantes, sería conveniente realizar un estudio longitudinal que ayudase a conocer el modo en que los adolescentes perciben los apoyos por los grupos más significativos de su entorno durante su desarrollo; así como el estudio de la interacción del sexo y la edad y su efecto en la relación entre el apoyo social y el bienestar subjetivo. Otra posible limitación o línea de investigación futura pueda ser la falta de una medida global para el apoyo social y el bienestar subjetivo, así como la introducción de más fuentes de apoyo tales como el apoyo de la pareja y el apoyo comunitario, pues se tratan de dos grupos estrechamente vinculados a la vida adolescente.

Referencias

Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social Development, 19*(2), 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x

Bradburn, N. M (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C., Mortazavi, S., y Stein, N. (2013). Friends and family: A crosscultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8*(1), 65-75. doi:10.1080/17439760.2012.743573

Cheng, S. T., y Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *37*(7), 1359-1369. doi:10.1016/j.paid.2004.01.006

Clark, S. (2008). *The role of school, family and peer support in moderating the relationship between stress and subjective wellbeing*. Chicago, Illinois: Loyola University of Chicago.

Colarossi, L. G., y Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, *27*(1), 19-30. doi:10.1093/swr/27.1.19

Del Valle, J., Bravo, A., y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents´social network: A developmental perspective. *Journal of Community Psychology, 38*(1), 16-27. doi:10.1002/jcop.20348

Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, *17*(3), 213-241. doi:10.1521/scpq.17.3.213.20883

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., y Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, *42*(7), 691-706. doi:10.1002/pits.20120

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2009). Assesing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). Nueva York: Springer.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13

Edwards, L. M. (2003). *Factors contributing to subjective well-being in Mexican-American adolescents.* Kansas: University of Kansas.

Einolf, C. J. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *40*(6), 1092-1112. doi:10.1177/0899764010385949

Eker, D., Arkar, H., y Yaldiz, H. (2000). Generality of support sources and psychometric properties of a scale of perceived social support in Turkey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *35*(5), 228-233. doi:10.1007/s001270050232

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, *7*(3), 739-752.

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, *46*(7), 636-649. doi:10.1002/pits.20404

Godoy, J. F., y Godoy-Izquierdo, D. (2003). *Escala de Balance Afectivo*. Versión experimental no publicada.

González, M. T., y Landero, R. (2008). Síntomas psicosomáticos y estrés: Comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL, 11*(4), 403-410.

Goñi, E., Fernández-Zabala, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, *40*(1), 39-50.

Gutiérrez, M., y Gonçalvez, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *13*(3), 339-355.

Holt, M. K., y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(8), 984-994. doi:10.1007/s10964-006-9153-3

Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, *29*(1), 108-122. doi:10.6018/analesps.29.1.123311

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 3-33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3

Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*(8), 1039-1043. doi:10.1016/j.paid.2012.07.032

Lin, N. (1986). *Conceptualizing social support*. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), Social support, life events and depression (pp. 17-30). New York: Academic Press.

Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., y Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(3), 592-615. doi:10.1037/a0025948

Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18. doi:10.1002/pits.10004

Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, *18*(3), 231-252. doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576

Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., y Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(5), 519-530. doi:10.1007/s10964-010-9572-z

Matsuda, T., Tsuda, A., Kim, E., y Deng, K. (2014). Association between perceived social support and subjective well-being among Japanese, Chinese, and Korean college students. *Psychology, 5*(6), 491-499.

Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., y Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: Un análisis de género. *Salud Mental*, *25*(2), 32-37.

Milena, A. P., Fernández, M. L. M., Gallardo, I. M., Milena, R. P., Helmling, F. J. L., y Pulido, I. J. (2009). Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997-2007). *Atención Primaria*, *41*(9), 479-485. doi:10.1016/j.aprim.2009.03.015

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., … Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del Estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, *12*(2), 179-192.

Neville, K. E. (2008). *Optimal balanced affect: Associations with urban adolescents' perceived social support and life satisfaction*. Illinois, US: Loyola University Chicago.

Orcasita, L., y Uribe, A. (2012). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, *4*(2), 69-82.

Ramos, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia*. Leioa: Universidad del País Vasco.

Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, *15*(1), 119-138.

Reevy, G. M., y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, *44*(7-8), 437-459. doi:10.1017/S0954579403000075

Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002

Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital.* España: Mc GrawHill.

Schaefer, C., Coyne, C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(4), 381-406. doi:10.1007/BF00846149

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., y Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, *38*(1), 67-85.

Vera, P., Pavez, P., Celis, K., y Díaz, N. (2013). Fuentes de apoyo emocional y su relación con el bienestar subjetivo: Un análisis preliminar. *Revista Mexicana de Psicología*, *30*(2), 115-122.

Warr, P. B., Barter, J., y Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(3), 644-651. doi:10.1037/0022-3514.44.3.644

Weinstein, S. M., Mermelstein, R. J., Hedeker, D., Hankin, B. L., y Flay, B. R. (2006). The time-varying influences of peer and family support on adolescent daily positive and negative affect. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(3), 420-430.

Implicación escolar y resiliencia de estudiantes de Educación Secundaria en contexto rural

Rodríguez-Fernández, A.*, Goñi Palacios, E.*, Camino Ortiz de Barrón, I.** y Fernández Zabala, A.*

*Psicología Evolutiva y de la Educación ****Teoría e Historia de la Educación

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertistatea (UPV/EHU), Vitoria-Gasteiz, España

E-mails: arantzazu.rodriguez@ehu.eus, eider.goni@ehu.eus, igor.camino@ehu.eus,

arantza.fernandez@ehu.eus

Resumen

El objetivo principal de este estudio es analizar la relación entre la implicación escolar y la resiliencia en función del sexo y la edad, en alumnado de zona rural. Participaron 93 estudiantes (46 chicas y 47 chicos) de entre 12 y 16 años de la provincia de Álava. Los resultados indican que no existen diferencias en resiliencia ni en función de la edad ni del sexo, pero sí en implicación escolar, favorables a las mujeres y a los adolescentes de menor edad. La relación entre ambas variables parece estar mediada por el papel conjunto del sexo y la edad. Se discuten los datos obtenidos y sus implicaciones prácticas, pues este estudio abre puertas a futuras investigaciones sobre la temática.
Palabras clave: resiliencia, implicación escolar, contexto rural, edad, sexo

High school students' reilience and school engagement in rural context

Rodríguez-Fernández, A.*, Goñi Palacios, E.*, Camino Ortiz de Barrón, I.** y Fernández Zabala, A.*

*Developmental and Educational Psychology ** Theory and History of Education

University of the Basque Country, Vitoria-Gasteiz, Spain

E-mails: arantzazu.rodriguez@ehu.eus, eider.goni@ehu.eus, igor.camino@ehu.eus,

arantza.fernandez@ehu.eus

The main objective of this study is to analyze the relationship between school involvement and resilience based on gender and age in students from rural context. 93 students (46 girls and 47 boys) from Álava aged between 12 and 16 years old took part in this investigation. The results indicate that there are no differences in resilience depending on age or sex; but in school engagemente, there are significative differences favorable to women and to youngest adolescents. The relationship between this two variables, appears to be mediated by the joint role of sex and age. The data obtained and its practical implications are discussed. This study opens doors to future research on the subject.
Key words: resilience; school engagement; rural context; sex; age

1. Introducción

En los últimos años ha surgido un modelo nuevo en psicología denominado "Desarrollo positivo adolescente", cuyo objetivo central es identificar los aspectos contextuales e individuales del desarrollo necesarios para una adolescencia saludable (Masten, 2014). Asumiendo que en la adolescencia se posee todo el potencial para un desarrollo óptimo, es ineludible la responsabilidad de las familias, así como del sistema educativo, de acompañar a los y las estudiantes en la promoción de las competencias de éxito personal y de contribución a una sociedad mejor (Goñi y Madariaga, 2009).

Será el adolescente ajustado quien alcance todo su potencial y, puesto que uno de los contextos a los que debe ajustarse es el escolar, debemos tener en consideración algunos de sus principales indicadores, como son la implicación escolar (Li y Lerner, 2011) o la resiliencia (Masten y Tellegen, 2012). El concepto de implicación escolar ha sido definido de forma muy distinta por varios autores con la intención de valorar el grado en que el estudiantado está implicados, conectado y comprometido con la escuela y motivados para aprender y rendir (Simon-Morton y Chen, 2009).

La implicación escolar se considera un factor fundamental para el desarrollo sociopersonal y el éxito escolar (Motti-Stefanidi y Masten, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairin y Lekue, 2012), además de un revulsivo frente al bajo rendimiento, la desafección y el elevado abandono escolar (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed y McGregor, 2006). Por ello, han sido numerosas las investigaciones que han centrado su interés en la implicación escolar y en las variables relacionadas con ella.

El modelo de participación-identificación de Finn (1989) es una de las primeras investigaciones que estudia la implicación escolar. Este modelo plantea dos elementos del engagement o implicación escolar: el comportamental y el emocional. Más adelante, el concepto de implicación escolar se actualiza, incluyendo un componente cognitivo (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Así, actualmente, la implicación escolar es conocida como un meta-constructo integrador de diversos constructos relacionados y del que forman parte componentes emocionales, comportamentales y cognitivos (Fredricks, et al., 2004).

En cuanto a la estabilidad o no de este constructo en diversas edades y entre personas de distinto sexo, se han realizado algunas investigaciones, aunque aún quedan cuestiones importantes por dirimir. Respecto a la edad, hay dudas acerca de si la implicación escolar disminuye a lo largo de la adolescencia (Simons-Morton y Crump, 2003; Wang y Eccles, 2012) o es algo previo, relacionado con el tránsito de la primaria a la secundaria, debido a un descenso de la motivación y/o difícil adaptación a un nuevo entorno (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002; Ungar y Liebenberg, 2013; Liu, Wang y Lu, 2013).

En cuanto al sexo, los datos coinciden en una mayor implicación escolar por parte de las mujeres (Freudenthaler, Spinath, y Neubauer, 2008; Ramos, 2015; Salmela-Aro, y Upadyaya, 2012; Wang, Willett, y Eccles, 2011), o al menos más estable a lo largo de la adolescencia, lo cual supondría cierta protección frente al fracaso escolar (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagani, 2008; Li y Lerner, 2011). Sin embargo, en algún caso los estudios observan una disminución similar de las puntuaciones de ambos sexos a lo largo de la adolescencia (Simons-Morton y Crump, 2003).

Por otro lado, hay un creciente acuerdo en definir la resiliencia como el afrontamiento adecuado de las tareas evolutivas propias de una determinada etapa de desarrollo a pesar del riesgo (Masten, 2014). La Asociación Americana de Psicología (APA, 2004) define la resiliencia como el proceso de adaptarse adecuadamente a la adversidad, a un trauma, a una tragedia, a una amenaza, o a fuentes de tensión significativas. En contextos educativos, la resiliencia se valora por su relación con características protectoras que contribuyen al éxito estudiantil (Prince-Embury, 2013), existiendo evidencia de su potencialidad y beneficios en el ajuste y de su capacidad predictiva del rendimiento académico (Kotzé y Kleynhans 2013).

En este sentido se ha observado que el alumnado no resiliente sufre un mayor impacto de variables contextuales de riesgo (vecindario, clima escolar o amistades de riesgo), de modo que la resiliencia amortiguaría el efecto negativo de dichos factores contextuales sobre el rendimiento (Gaxiola, González, Domínguez, y Gaxiola, 2013). Sin embargo, menos conocida resulta la relación de la resiliencia respecto de la implicación escolar.

Respecto a las diferencias inter-sexo nuevamente se encuentran datos contradictorios: mientras que algunos defienden que no hay diferencias (Prado y Del águila, 2003), otros sí que las hallan en favor de los hombres (Deb y Arora, 2009; González, Valdez, y Zavala, 2008). Pocos estudios se han interesado por conocer lo que ocurre a lo largo de la adolescencia, pero se apunta a un aumento progresivo en las puntuaciones de resiliencia (Prado y Del águila, 2003). Y poco se conoce también acerca del efecto que produce la interacción de ambas variables, sexo y edad, sobre la resiliencia; parece que son los hombres de menor edad los que obtienen puntuaciones más elevadas (Ramos, 2015).

Finalmente, queda por dirimir si existe relación entre las dos variables centrales de este estudio, la implicación escolar y la resiliencia, en contexto rural. Se sabe que en contextos desfavorecidos, los menores que se implicaron a nivel escolar obtuvieron mayores puntuaciones en resiliencia, puede que debido a que visualizaban de manera más clara su futuro (Malindi y Machenjedze, 2012). Y de forma similar, en otros estudios fuera de contextos desfavorecidos se ha visto que el alumnado que puntúa alto en implicación escolar también puntúa de manera similar en resiliencia (Peralta, Ramírez, y Castaño, 2006; Ramos, 2015), lo que denota que la implicación escolar puede estar asociada a la resiliencia. Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen esa posible relación en contextos rurales, por lo que el objetivo central de esta investigación será aclarar la posible relación existente entre la implicación escolar y la resiliencia de estudiantes adolescentes de entre 12 y 16 años residentes en contexto rural. Asimismo, se pretende determinar el nivel de implicación escolar y de resiliencia en función del sexo y la edad.

Por tanto, de tales objetivos, se derivan las siguientes hipótesis: (a) los y las adolescentes de entre 12 y 14 años tienen una mayor resiliencia e implicación escolar que aquellos que aquellos entre 15 y 16 años; (b) las mujeres adolescentes tienen mayor implicación escolar que los adolescentes varones, mientras que serán estos los que presenten una mayor capacidad de resiliencia; y (c) existe una relación directa entre resiliencia e implicación escolar, mediada por la conjunción de las variables sexo y edad.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en esta investigación un total de 93 estudiantes (46 chicas y 47 chicos) de educación secundaria obligatoria, seleccionados de forma incidental, con un rango de edad de entre 12 y 16 años (M=14.29; DT= 9.74) y residentes en contexto rural de la Provincia de Álava con un nivel socioeconómico medio. En el momento de la aplicación de los instrumentos los y las participantes eran todos alumnado de un centro concertado. La muestra se dividió en dos grupos de edades comprendidas entre los 12 y 14 años (43 participantes) un grupo y de entre 15 y 16 años (50 participantes) el otro grupo.

2.2. Medidas

Para la medición de la resiliencia se utilizó la escala CD-RISC (Connor & Davidson, 2003). Consta de 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones: *Competencia personal*, *Control bajo presión*, *Aceptación positiva al cambio*, *Control y propósito*, y por último *Espiritualidad*. El cuestionario mostró buenas propiedades psicométricas en el estudio de validación por los autores (Connor & Davidson, 2003), con un alfa de Cronbach de 0.89.

Para medir la implicación escolar se utilizo el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM; Fredericks et al. 2005), compuesto por 19 ítems organizados en 3 dimensiones: implicación conductual, cognitiva y emocional. La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario resulta adecuada con valores comprendidos entre .55 - 82 para la implicación cognitiva, entre .72 - .77 para la implicación emocional y de .83 - .86 para implicación comportamental (Fredricks et al., 2011).

2.3. Procedimiento

En primer lugar se contactó con la dirección del centro escolar con el objeto de presentar la investigación y explicar los objetivos y pruebas a aplicar. Asimismo, se solicitó a los padres y madres el consentimiento informado para la participación de los menores. Los cuestionarios fueron aplicados por los autores de esta investigación en horario de clases y de forma colectiva en un tiempo de entre 20-35 minutos en función de la edad de los estudiantes. Al comienzo de la aplicación de los cuestionarios, se aseguró el anonimato de las respuestas y la voluntariedad en la participación, y a lo largo de su aplicación se aclararon las dudas de los participantes de forma individual.

3. Resultados

Para someter a prueba la primera hipótesis se llevan a cabo dos análisis de medias simples (prueba T-test) a un nivel de significación del 5% (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1. Niveles de resiliencia en función de la edad

	Edad	N	Media	Desviación típ.	T (gl)	sig
Competencia	12 a 14 años	43	3.18	.47	1.40 (91)	.162
	15 a 16 años	50	3.08	.42		
Confianza	12 a 14 años	43	3.22	.45	2.44 (91)	.015
	15 a 16 años	50	3.06	.40		
Aceptación	12 a 14 años	43	3.06	.43	2.97 (91)	.003
	15 a 16 años	50	2.84	.51		
Control	12 a 14 años	43	3.36	.44	1.89 (91)	.059
	15 a 16 años	50	3.23	.46		
Influencia	12 a 14 años	43	2.68	.32	0.32 (91)	.749
	15 a 16 años	50	2.66	.32		
Resiliencia Total	12 a 14 años	43	3.10	.32	2.66 (91)	.009
	15 a 16 años	50	2.98	.29		

Los resultados indican que la resiliencia no parece variar significativamente en función de la edad, salvo en el caso de la confianza (T_{91}=2.448; $p < .05$), la aceptación (T_{91}=2.976; $p < .01$) y la resiliencia total (T_{91}=2.660; $p < .01$), donde sí se encuentran diferencias significativas en favor de los adolescentes más jóvenes, de forma que son éstos los que presentan una mayor capacidad de control e influencia en comparación con los adolescentes más mayores.

Tabla 2. Niveles de implicación escolar en función de la edad

	EDAD	N	Media	Desv. típ.	T (gl)	sig
Implicación conductual	12 a 14 años	43	4.04	.610	2.96 (93)	.003
	15 a 16 años	50	3.76	.622		
Implicación emocional	12 a 14 años	43	3.79	.674	2.50 (93)	.013
	15 a 16 años	50	3.53	.684		
Implicación cognitiva	12 a 14 años	43	2.97	.754	2.97 (93)	.003
	15 a 16 años	50	2.64	.709		
Implicación total	12 a 14 años	43	3.60	.541	3.57 (93)	.000
	15 a 16 años	50	3.31	.524		

Con respecto a la implicación escolar, en cambio, los resultados expuestos en la tabla 2 indican que sí existen diferencias significativas favorables a los adolescentes más jóvenes tanto a nivel conductual (T_{93}=2.968; p < .01), como emocional (T_{98}=2.505; p < .05) o cognitivo (T_{93}=2.978; p < .01), dando como resultado una implicación escolar general estadísticamente inferior en el grupo de 15 a 16 años (T_{93}=3.579; p < .001).

Por tanto, la primera hipótesis queda parcialmente confirmada, aunque con respecto a la resiliencia únicamente en tres medidas sí se han encontrado mayores niveles significativos favorables a los adolescentes de menos edad. Con respecto a la implicación escolar, se observan mejores niveles de implicación (conductual, emocional, cognitiva y total) en los adolescentes de 12 a 14 años.

En las tablas 3 y 4 se exponen los análisis de medias simples llevados a cabo a fin de someter a prueba la segunda hipótesis.

Tabla 3. Niveles de resiliencia en función del sexo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	T (gl)	sig
Competencia	Hombre	47	3.21	.419	2.57 (93)	.011
	Mujer	46	3.04	.465		
Confianza	Hombre	47	3.19	.437	1.93 (93)	.054
	Mujer	46	3.07	.425		
Aceptación	Hombre	47	2.88	.477	-1.35 (93)	.177
	Mujer	46	2.98	.497		
Control	Hombre	47	3.34	.438	1.33 (93)	.185
	Mujer	46	3.25	.473		
Influencia	Hombre	47	2.66	.313	-0.40 (93)	.687
	Mujer	46	2.68	.333		
Resiliencia Total	Hombre	47	3.06	.302	1.15 (93)	.250
	Mujer	46	3.00	.318		

Los análisis llevados a cabo para la resiliencia (tabla 3) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, salvo en competencia resiliente (T_{93}=2.576; p < .05) donde son los hombres los que obtienen una mayor media. Por tanto, no se disponen de datos empíricos que permitan apoyar la afirmación de que los hombres o las mujeres tengan mayor capacidad resiliente que el sexo contrario.

Tabla 4. Niveles de implicación escolar en función del sexo

	SEXO	N	Media	Desv. tip	T (gl)	sig
Implicación conductual	Hombre	47	3.73	.674	-2.83 (160.75)	.005
	Mujer	46	4.00	.566		
Implicación emocional	Hombre	47	3.42	.711	-4.05 (93)	.000
	Mujer	46	3.82	.615		
Implicación cognitiva	Hombre	47	2.69	.806	-1.49 (93)	.137
	Mujer	46	2.86	.681		
Implicación total	Hombre	47	3.28	.597	-3.42 (154.68)	.001
	Mujer	46	3.56	.468		

No ocurre lo mismo con la implicación escolar (tabla 4), donde las mujeres obtienen una mayor implicación conductual ($T_{160.759}$=-2.83; p < .01), emocional (T_{93}=-4.05; p < .001) y general ($T_{154.680}$=-3.428; p < .01) en comparación con los hombres. La implicación cognitiva, en cambio, es similar entre los chicos y las chicas adolescentes. Por tanto, se confirma de nuevo parcialmente la hipótesis, pues mientras sí que se puede afirmar que la implicación (conductual, emocional y general) es más elevada en las chicas adolescentes que en los varones adolescentes, no parece haber diferencias significativas en los niveles de resiliencia en función del sexo a estas edades (de los 12 a los 16 años).

Para comprobar la tercera hipótesis se realiza un análisis de correlaciones entre los componentes de la resiliencia y los de la implicación seguida de una correlación parcial entre ambas variables controlando el efecto conjunto de la edad y el sexo. Los resultados de ambos resultados se exponen en la tabla 5; bajo la diagonal se presentan las correlaciones de orden cero, mientras que las correlaciones parciales vienen recogidas sobre la diagonal.

Tabla 5. Correlaciones entre resiliencia e implicación escolar

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Implicación conductual	r Pearson	1	**.490**	**.327**	**.754**	**.214**	**.284**	-.019	.044	.057	**.160**
	Sig		.000	.000	.000	.004	.000	.798	.556	.445	.033
Implicación emocional	r Pearson	**.542**	1	**.405**	**.805**	**.199**	**.312**	-.022	.121	.121	**.199**
	Sig	.000		.000	.000	.008	.000	.770	.106	.108	.008
Implicación cognitiva	r Pearson	**.376**	**.444**	1	**.771**	**.195**	**.193**	**.234**	-.052	**.166**	**.203**
	Sig	.000	.000		.000	.009	.010	.002	.486	.027	.007
Implicación total	r Pearson	**.781**	**.828**	**.782**	1	**.260**	**.334**	.093	.044	**.152**	**.243**
	Sig	.000	.000	.000		.000	.000	.217	.560	.043	.001
Competenc	r Pearson	**.181**	.147	**.186**	**.215**	1	**.714**	**.517**	**.390**	**.384**	**.846**
	Sig	.015	.050	.013	.004		.000	.000	.000	.000	.000
Confianza	r Pearson	**.272**	**.278**	**.205**	**.314**	**.724**	1	**.431**	**.339**	**.312**	**.786**
	Sig	.000	.000	.006	.000	.000		.000	.000	.000	.000
Aceptación	r Pearson	.054	.053	**.281**	**.170**	**.493**	**.431**	1	**.246**	**.273**	**.712**
	Sig	.475	.480	.000	.023	.000	.000		.001	.000	.000
Control	r Pearson	.052	.110	-.031	.052	**.408**	**.364**	**.256**	1	**.291**	**.643**
	Sig	.491	.142	.683	.488	.000	.000	.001		.000	.000
Influencia	r Pearson	.067	.127	**.170**	**.156**	**.372**	**.304**	**.273**	**.288**	1	**.581**
	Sig	.373	.090	.023	.037	.000	.000	.000	.000		.000
Resiliencia Total	r Pearson	**.174**	**.195**	**.225**	**.251**	**.844**	**.794**	**.710**	**.655**	**.571**	1
	Sig	.020	.009	.002	.001	.000	.000	.000	.000	.000	

Como se puede observar existe una correlación significativa y positiva entre todas las medidas de la implicación escolar y la resiliencia total con valores entre r = .174 ($p < .0.5$) y r = .251 ($p < .01$). Con respecto a la relación entre las medidas más concretas de la implicación, se puede observar que es la *implicación cognitiva y la implicación* total son las que mayor cantidad de correlaciones presenta con las distintas escalas de la resiliencia, pues únicamente no correlacionan con *control* (r = -.031; $p > .05$).

A la hora de comprobar si efectivamente existe ese efecto mediador, se deberán comparar las correlaciones parciales obtenidas con las de orden cero. Los resultados revelan cambios en prácticamente la mitad de los pares de correlaciones existentes, si bien los más relevantes se observan en las correlaciones entre *competencia resiliente* y todas las medidas de la implicación, donde incluso la relación con la *implicación emocional* se ha vuelto significativa al introducir el control del efecto conjunto del sexo y la edad. Cabe destacar también que la variable *implicación total* obtiene variaciones relevantes con las medidas de *competencia*, *confianza*, *aceptación* y *resiliencia total*. Por tanto, se puede afirmar que la cuarta hipótesis queda parcialmente confirmada, pues aunque sí se observan cambios en las correlaciones entre implicación escolar y resiliencia al controlar el efecto de la edad y el sexo, dichos cambios no se dan en todas las correlaciones de orden cero que resultaron significativas.

4. Discusión

Las diferencias en función del sexo y la edad halladas en este estudio se muestran coherentes con estudios previos en el caso de la implicación escolar, pero no en el de la resiliencia.

Los datos confirman que las mujeres de contexto rural se implican más a nivel escolar de forma general, así como en sus tres dimensiones: cognitiva, conductual y emocional (Freudenthaler, et al., 2008; Ramos, 2015; Salmela-Aro, y Upadyaya, 2012; Wang, et al., 2011). Estos datos no pueden ser tan contundentes en la coherencia con estudios previos respecto a la edad, puesto que si bien se comparte que la implicación escolar desciende en la adolescencia, no se coincide respecto al punto de inflexión exacto. Si aceptamos que la implicación baja durante la adolescencia (Simons-Morton, y Crump, 2003; Wang, y Eccles, 2012) no parece que se deba a un problema relacionado con la adaptación a un nuevo entorno o incluso al propio sistema de educación en la etapa secundaria. Habría que indagar más a fondo para conocer si es la edad por sí misma es el factor principal en la desafección al centro, si el residir en contexto rural tiene algo que ver o si existen otras variables correlacionadas que influyen en un ajuste entendido hoy por hoy como algo multicausal (Masten, 2014).

No hay tantos estudios que hayan analizado el comportamiento de la resiliencia de hombres y mujeres en la adolescencia y mucho menos en contexto rural. Además, los datos aquí hallados los contradicen en cierta medida: mientras que estudios previos muestran datos favorables a la capacidad resiliente de hombres, en este caso no se han encontrado diferencias significativas estadísticamente. Quizá la explicación para tal divergencia en los resultados se encuentre en los propios instrumentos de medida empleados, no siempre coincidentes en la definición y las dimensiones de la resiliencia (Ramos, 2015). Por lo tanto, sería imprescindible replicar estudios ya realizados partiendo de una misma concepción de la resiliencia, además de contar con una medida válida y fiable para poder extraer datos concluyentes respecto a su variabilidad y comportamiento, en general.

Algo que se ha tratado de hacer en este trabajo es comprobar el efecto conjunto de las variables sexo y edad a la hora de explicar la relación entre la implicación escolar y la resiliencia. Se ha comprobado que, además de que estas dos variables están relacionadas significativamente no solo en población desfavorecida, tal y como se venía observando (Peralta, et al., 2006; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2016), al introducir el control del efecto conjunto del sexo y edad, numerosas correlaciones entre pares de dimensiones se ven aumentadas o incluso pasan a ser significativas. Por tanto, se puede concluir que, de forma general, el sexo y la edad presentan un papel mediador sobre la relación entre resiliencia e implicación escolar.

Ahora bien, una vez examinada la relación entre implicación escolar y resiliencia en el ámbito rural, será necesario comprobar en un futuro el papel que puede jugar el contexto rural en ella, comparando con resultados obtenidos en alumnado de zuna urbana. En cualquier caso, resulta de suma importancia continuar el trabajo profundizando en tales diferencias para llegar a comprender a qué población concreta resulta más urgente dirigir actuaciones que mejoren el afrontamiento positivo de la adversidad y la identificación con el entorno en el que tantas horas están los y las adolescentes.

Agradecimientos: Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto UPV/EHU 15/15 titulado “La implicación escolar en la educación secundaria en función de las características individuales y del contexto social del alumnado”.

Referencias

Appleton, J. J., Christeson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.

Deb, A., y Arora, M. (2009). The structure of resilience: An evaluation of related concepts. *Indian Journal of Human Relations, 36,* 13-21.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gaxiola, J. C., González, S., Domínguez, M. T., y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología, 47*(1), 71–82.

González, I., Valdez, J., y Zavala, C., (2008) Resiliencia en adolescentes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 13(*1), 41-52.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527. doi:10.1111/1467-8624.00421

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 21- 40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x

Kotzé, M., y Kleynhans, R. (2013). Psychological well-being and resilience as predictors of first-year students' academic performance. *Journal of Psychology in Africa, 23*(1), 51–59. http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2013.10820593

Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*, 233– 247. doi:10.1037/ a0021307

Liu, Y., Wang, Z., y Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *54*(7), 850-855. doi:10.1016/j.paid.2012.12.010

Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 93−118.

Malindi, M., y Machenjedze, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology*, *42*(1), 71-81.

Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1018−1024. doi:10.1007/ s10964−014−0118−7

Masten, A. S., y Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology, 24*, 345−361. doi:10.1017/ S095457941200003X

Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*(2), 126-135. doi: 10.1027/1016- 9040/a000139

Peralta, S., Ramírez, A., y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 196-219.

Prado, A., y Del águila, M (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel económico en adolescentes. Lima: Universidad Nacional Federico Villareal.

Prince-Embury, S. (2013). The Connor-Davidson Resilience Scale. En S. Prince-Embury y D.H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 161-166). New York: Springer Science http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_12

Ramos Díaz, S., (2015). Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia. Leioa: UPV/EHU.

Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496

Salmela-Aro, K., y Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*, 60 – 67. doi:10.1027/1015-5759/a000091

Simons-Morton, B. G., y Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*, 121–126. doi: 10.1111/j.1746-1561. 2003.tb03586.x

Ungar, M., y Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, *34*(5), 514-526. doi:10.1177/0143034312472761

Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001

Wang, M., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, *83*(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467 8624.2012.01745.x

Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence, 29*(6), 911-933. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.008

Procrastinación y actividad física: elaboración del cuestionario PAF

Ana Zuazagoitia, Ibon Echeazarra, Iker Ros y Guillermo Infante

Facultad de Educación y Deporte. (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz. Spain

ana.zuazagoitia@ehu.eus

Recientemente la comunidad educativa ha mostrado interés por el estudio de la procrastinación académica del alumnado en el ámbito escolar. Asimismo, el estudio de la procrastinación puede extenderse a ámbitos de tanta relevancia como es la práctica de actividad física. Son ampliamente conocidos los beneficios que aporta una práctica continuada de actividad física de cara a la salud de las personas. Por lo tanto, es importante identificar y analizar las razones que llevan a los jóvenes a retrasar la práctica de actividad física, ya que esta actitud podría derivar en hábitos de vida sedentarios. Por consiguiente, esta comunicación pretende mostrar la revisión en torno a la variable procrastinación y exponer los primeros pasos dirigidos a la elaboración del cuestionario *Procrastinación en la Actividad física* (PAF), expresamente diseñado para conocer la relación existente entre procrastinación y actividad física.

Palabras clave: actividad física, procrastinación, cuestionario.

Procrastination and physical activity: questionnaire development PAF

Ana Zuazagoitia, Ibon Echeazarra, Iker Ros y Guillermo Infante

Faculty of Education and Sports. (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz. Spain

ana.zuazagoitia@ehu.eus

Recently the educational community has shown interest in the study of student academic procrastination in schools. Also, the study of procrastination can be extended to areas such as the practice of physical activity. They are widely known the health benefits of continued physical activity. Therefore, it is important to identify and analyze the reasons that lead young people to delay the practice of physical activity as, this attitude could lead to a sedentary lifestyle. Therefore, this paper aims to show the review about procrastination variable and to expose the first steps towards preparing the questionnaire *Procrastination in Physical Activity* (PAF), specifically designed to understand the relationship between procrastination and physical activity.

Key words: physical activity**,** procrastination, questionnaire

1. Introducción

El siguiente estudio se fundamenta en la elaboración de un cuestionario diseñado para evaluar el nivel de *procrastinación* en la actividad física entre los escolares, jóvenes entre 12 y 23 años, denominado *Procrastinación en la Actividad física (PAF,* ver anexo 1). El estudio realizado se enmarca dentro del proyecto de investigación UPV/EHU 10/14 "La implicación en la actividad física: factores contextuales y personales", dirigido por el Grupo de investigación PSIKOR.

1.1. La procrastinación

Aplazar la realización de una determinada actividad en favor de otra es una práctica muy humana que se conoce como procrastinar. Casi un tercio de la población adulta presenta procrastinación crónica (Harriott y Ferrari, 1996), comportamiento agudizado por el alto ritmo de vida y la exigente demanda de actividad que caracterizan a la sociedad actual.

La procrastinación es una variable universal y atemporal propia comportamiento humano, tal y como reflejan diversos textos antiguos que hace miles de años hacían referencia a este concepto. En ellos se resaltaba que los procrastinadores tendían a postergar las tareas ante la necesidad de disponer de tiempo para poder pensar, por lo que ser procrastinador estaba bien considerado. Sin embargo, la procrastinación es un comportamiento que ha adquirido una connotación negativa en la marco de las sociedades que emergieron de la revolución industrial. Actualmente, la costumbre de postergar asuntos pendientes no está bien vista, tal y como refleja el refranero popular con dichos como *"no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy"*. Vivimos en una sociedad que tiene muy en cuenta las tasas de productividad en cualquier ámbito de la vida, por lo que aplazar los asuntos pendientes se traduce en elevados costos asociados a pérdidas de productividad.

Como consecuencia de lo anterior, la procrastinación es entendida actualmente como un trastorno del comportamiento que tiene su raíz en la asociación de la acción a realizar con el cambio, el dolor o la incomodidad (estrés). Este puede ser psicológico (en la forma de ansiedad o preocupación), físico (como el que se experimenta durante los actos que requieren trabajo duro o vigoroso). A este comportamiento consistente en retrasar la acción se le atribuye una falta de regulación conductual con consecuencias

desagradables para el sujeto. Tal y como señala Ferrari (2001), se trata de una conducta caracterizada por la intención de hacer una tarea y la falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de ansiedad o inquietud, incluso de abatimiento.

Sin embargo, posponer una tarea puede responder a una estrategia dirigida a resolverla con mayores posibilidades de éxito y eficiencia, convirtiendo la procrastinación en positiva y placentera (Bernstein, 1998). Este retraso intencionado pretende propiciar una sensación de motivación y optimización de recursos que se suelen encontrar en la situación final de la dilación.

Por último, hay que tener en cuenta que la procrastinación es una conducta que se manifiesta en diferentes ámbitos de la vida de las personas, siendo estudiada en gran profundidad especialmente en dos ámbitos: el académico y el laboral. No obstante, este aplazamiento de la realización de las tareas también se puede observar en las responsabilidades de la vida diaria de las personas y también las decisiones que hay que tomar en el día a día (Sokolowska, 2009).

2. Investigación en torno a la procrastinación

2.1. Estructura interna del constructo

Son pocas las alternativas a la hora de abordar el estudio de la procrastinación. Entre ellas, destaca la Teoría de la Motivación Temporal, aportada por Steel y König (2006). Este modelo propone la conocida como ecuación de la procrastinacion en un intento por explicar este constructo a partir de una fórmula adoptada del ámbito económico. Según este modelo, la procrastinación se relaciona con el valor asignado a la actividad, la expectativa de logro con respecto a dicha actividad, la rapidez de la recompensa y la capacidad para demorar la gratificación. Con relación a la ecuación, el resultado es la utilidad de la tarea (U) y se compone de las siguientes cuatro variables: *expectativas (E)*, valor *(V)*, *sensibilidad al retraso (Γ)* y *duración del resultado* (*D)*.

Para poder validar el presente modelo, es preciso que cada uno de sus cuatro componentes presente una alta correlación con la procrastinación. En la tabla 1 se muestra el tipo de relación y conexión teórica de cada una de las variables del constructo.

Tabla 1. Relaciones de la Procrastinación con variables relacionadas con la *Expectativa*, *Valor*, *Sensibilidad al retraso* y *Retraso* que validan la Teoría Temporal de la Motivación (Steel, 2007).

CONSTRUCTO	CONEXIÓN TEÓRICA	RELACIÓN
Expectativa		
Autoeficacia	Representa la creencia de que cada uno tiene la capacidad de cumplir exitosamente una serie de tareas	Negativa
Valor		
Aversión a la tarea	Por definición, tareas desagradables tienen poco valor	Positiva
Necesidad de Logro	Ayuda a que la ejecución sea más agradable	Negativa
Tendencia al aburrimiento	Incrementa la posibilidad de que un conjunto mayor de tareas cotidianas se conviertan aburridas	Positiva
Sensibilidad al retraso		
Distracción, impulsividad, falta de autocontrol	Estas tres variables están empíricamente relacionadas con la sensibilidad al retraso	Positiva
Edad	La sensibilidad al retraso tiende a decrecer con la edad	Negativa
Retraso		
Planificación de premios y castigos	El retraso se entiende como retraso para el premio	Positiva
Organización	Ayuda si se programan objetivos próximos	Negativa
Intervalo intención-acción	Representa un fallo a una actuación tardía de acuerdo a las intenciones	Positiva

En primer lugar, la *expectativa (E)* viene representada por la autoeficacia, esto es, la creencia personal de poder llevar a cabo una intención. Por lo tanto, niveles altos de autoeficacia se corresponderán con un nivel de procrastinación más bajo. En segundo lugar, el *valor (V)* presenta una relación positiva con la procrastinación, a partir de la aversión a la tarea y la tendencia al aburrimiento. Así, el displacer asociado a la ejecución de una tarea y el aburrimiento mostrado por la persona hacen que el trabajo sea menos agradable, propiciando que se postergue. Por el contrario, la tendencia a la procrastinación será menor cuando la motivación de logro de la persona sea alta. Con respecto a la *sensibilidad al retraso (Γ)*, ésta viene condicionada por el autocontrol, la distracción y la impulsividad, lo que supone que cuanto más impulsiva o distraída es la persona, más probable es que incremente su nivel de procrastinación. Por último, el retraso se asocia directamente a la *duración de las recompensas o sanciones (D)*. Así,

las personas con tendencia a la procrastinación incrementa considerablemente su nivel de trabajo coincidiendo con el momento o fecha límite de la tarea en cuestión. En relación con lo esto, Steel (2007) señala la variable organización representada por el ajuste de la meta, puede contribuir a elevar el esfuerzo y a reducir por tanto la procrastinación, al establecerse objetivos más próximos.

El estudio de la procrastinación también ha sido abordado desde una perspectiva más tradicional del estudio del comportamiento. Entendido como un constructo multidimiensional, Sokolowska (2009) propone el análisis de componentes de tipo afectivo, congitivo, conductual y motivacional. Por un lado, la dimensión afectiva hace referencia a la ansiedad o preocupación vividos al retrasar la labor a realizar, asociada al miedo al fallo. Por otro lado la dimensión cognitiva es relacionada con la discrepancia entre la intención de cumplimentar una tarea y la conducta que realmente se da. Problemas de planificación y de autorregulación del individuo están asociados a ello. Con respecto a la dimensión conductual, ésta se caracteriza por la frecuencia del retraso en el desempeño de la acción y se relaciona con la aversión con la tarea a ejecutar. Finalmente, la dimensión motivacional viene determinada por las expectativas y el valor atribuidos a la labor a desarrollar.

2.2. Instrumentos para medir la procrastinación

Son varios los instrumentos propuestos en las últimas décadas, dirigidos a profundizar en el conocimiento de la procrastinación (Natividad, 2014), contextualizados principalmente en el ámbito académico. Así, en 1982 Aitken propone el Aitken Procrastination Inventory (API), herramienta con la que identificar procrastinadores crónicos entre la población universitaria y que presenta como rasgo diferenciador una medida de la dilación. Dos años más tarde, Solomon y Rothblum (1984) presentan el PASS (Procrastination Assesment Scale for Students), la escala de procrastinación académica más utilizada hasta la fecha, para posibilitar la detección no solo de sujetos procrastinadores sino para identificar posibles área de atención ante una posible intervención. También destaca la Escala de Procrastinación General (GP) (Lay, 1986), un instrumento de carácter unidimensional que mide la procrastinación como rasgo desde una perspectiva general a través de diferentes enunciados referidos a actividades de la vida diaria. A finales de los ochenta se publica el Inventario de

Procrastinación para Adultos (AIP) (McCown y Johnson 1989). Se trata de una escala unidimensional que evalúa la procrastinación general, que analiza fundamentalmente la tendencia general del sujeto a evitar la realización de las tareas. Por último, la Tuckman Procrastination Scale -TPS- (Tuckman, 1991) ofrece la posibilidad de establecer un índice general de procrastinación académica vinculado a la autorregulación y, más específicamente, a la habilidad de planificar la realización de las tareas.

Tras revisar los principales instrumentos de medida expresamente diseñados para el estudio de la procrastinación, Natividad (2014) comprueba que no han sido lo suficientemente desarrollados, al tratarse de medidas de carácter unidimensional, no reflejando por tanto la naturaleza multidimensional del constructo.

3. Procrastinación y actividad física

Son de sobra conocidos los múltiples beneficios atribuidos a la práctica regular de actividad física reporta en términos de salud, con la consiguiente reducción del riesgo de padecer diversas enfermedades físicas. Así mismo, la actividad física ha demostrado producir muchos beneficios en la salud mental de las personas, mejorando la autoestima y el bienestar reduciendo los síntomas de ansiedad y depresión (Warburton, Nicol, Bredin, 2006). Es por ello que la promoción de la actividad física entre la población se ha convertido en uno de los principales objetivos de la salud pública (Welk, Eisenmann y Dollman, 2006).

Sin embargo y a pesar del cada vez mayor conocimiento de estos beneficios por parte de la población, el sedentarismo es un rasgo característico de la sociedad actual, hecho que constituye un grave problema en la sociedad actual (World Health Organization, 2004). En este sentido, la cada vez más extensa investigación en esta materia pone en relieve que la reducción de la actividad física habitual se ve reforzada por la proliferación de actividades de ocio tecnológico, el uso del transporte motorizado, entre otras, que incitan al sedentarismo (Martínez, Joey, Gómez, Veses, Marcos y Veiga, 2010).

Junto a estos rasgos de la sociedad tecnológica en la que vivimos, que no favorecen precisamente un estilo de vida activo entre la población, también la procrastinación puede constituir un obstáculo que no permita o cuanto menos dificulte la práctica continuada de ejercicio físico. A pesar de que la actividad física es identificada como

una actividad placentera que ayuda a la catarsis de la persona, cuyos beneficios psicofisiológicos positivos están fuera de toda duda, es habitual que la sombra de la pereza haga a la persona alejarse de dicha práctica. Es sabido que si no existe continuidad y no se establecen rutinas diarias, no es difícil desmarcarse durante un periodo de tiempo de su práctica.

Dado que la actividad física es uno de los elementos importantes en la consecución de hábitos saludables y estilos de vida, cobra especial importancia abordar el estudio de este constructo en un ámbito en el que apenas ha sido estudiado hasta la fecha y que podría aportar valiosa información acerca de cómo favorecer la adherencia a esta práctica. Retomando la definición del constructo procrastinación, es de esperar que en su estructura interna queden reflejados los componentes afectivo, cognitivo y conductual presentes en este tipo de variables psicológicas. En este caso, el componente *afectivo* ser caracterizaría por el nivel de insatisfacción producido por el aplazamiento de la actividad física; el componente *cognitivo* se asociaría a la falta de planificación y mala gestión a la hora de incluir la práctica de actividad física en su rutina diaria; y el componente *conductual* recogería los diferentes motivos asociados al retraso del ejercicio físico. Es por esto que estas dimensiones de la procrastinación en relación a la actividad física, podrían constituir la base sobre la que elaborar un instrumento de medida que aporte información acerca del grado de procrastinación del individuo con respecto a su práctica, aportando información relevante acerca de la implicación en la misma.

4. Elaboración de un cuestionario para medir la procrastinación en la actividad física (PAF)

Teniendo en cuenta la relevancia de la actividad física y su práctica entre la población de jóvenes y adolescentes (12 a 23 años), y con el objetivo de mejorar la comprensión de los mecanismos psicológicos que se presentan en la práctica de actividad físico-deportiva, se ha decidido llevar a cabo la elaboración de un cuestionario que mida el nivel de *procrastinación* en la actividad física entre los escolares, denominado *Procrastinación en la Actividad física (PAF*, ver anexo 1).

De esta manera, se observó la posibilidad de transferir algunas características que definen la *procrastinación* académica al ámbito de la actividad física. Por lo tanto, se

inició un primer intento de definir la *procrastinación* en la actividad física sobre la base de tres dimensiones: la dimensión afectiva (lo que siento), la dimensión cognitiva (lo que pienso) y la dimensión conductual (lo que hago). Tomando como referencia el constructo *procrastinación* académica, las tres variables anteriormente definidas (afectiva, cognitiva y conductual), servirán de base para construir y elaborar el instrumento de medida que informará sobre el grado de *procrastinación* del individuo en la actividad física.

El primer paso fue seleccionar entre las características que definían cada dimensión, cuál era la que mejor la definía. Así, se determinó que la dimensión *afectiva* se iba a definir sobre la base de los sentimientos de insatisfacción que se tienen hacia el retraso de la práctica físico-deportiva (*Si retraso la práctica deportiva me siento…ansioso, …frustrado*). La literatura científica señala que el aspecto afectivo de la procrastinación se ve a menudo relacionado con el sentimiento de preocupación y frustración del individuo (Harington, 2007). La dimensión *cognitiva* se centraba en el pensamiento negativo percibido por el individuo en relación a su capacidad para la planificación de la tarea (*No soy capaz de organizar mi semana en base al deporte…*). También, algunos autores señalan la intención deliberada de retrasar o posponer de manera intencionada o innecesaria el comienzo o la conclusión de una tarea como uno de los aspectos cognitivos de la procrastinación (Blunt y Pychyl, 2000). Y por último, la *dimensión conductual* se relaciona con los comportamientos asociados al retraso de la práctica de actividad físico-deportiva (*Retraso la práctica de actividad física para salir con los amigos…). S*egún Wolters (2003), el posponer una tarea, en su caso académica, hasta el último minuto o fallar en el desarrollo de una actividad dentro del marco de tiempo deseado, forma parte del aspecto conductual de la procrastinación. Esta definición más concreta de cada dimensión pretende ayudar a que los análisis factoriales den por resultado la consecución de la validez del constructo.

Por último, hay que señalar que el instrumento de medición elaborado, el PAF, ha sido ya distribuido entre 366 alumnos/as: 251 de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz (141 del Grado de Primaria - de los cuales 80 pertenecen al Minor de Educación Física – y 110 del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) y 115 alumnos/as del centro de Formación Profesional Egibide de la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

Referencias

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh. Pittsburgh.

Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: Wiley.

Blunt, A. K., y Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Difference*, *28*, 153-167

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best underpressure". *European Journal of Personality, 15*, 391-406.

Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25*(3), 191-211.

Harriott, J., y Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personaliy, 20,* 474-495.

Martínez, D., Joey C. E., Gómez, S., Veses, A., Marcos, A. y Veiga, O. (2010). Sedentarismo, adiposidad y factores de riesgo cardiovascular en adolescentes. Estudio AFINOS. *Revista Española de Cardiología, 63*(3), 277-285.

McCown, W. y Johnson, J. (1989). *Validation of the Adult Inventory of Procrastination*. Comunicación presentada en el 97 Annuyal Convention for the American Psychological Association, New Orleans, LA.

Natividad, L. A. (2014). *La procrastinación en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.

Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach*. Tesis doctoral. New York: Proquest.

Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frecuency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 504-510.

Steel, P. (2007). The nature of Procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.

Steel, P., y König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review, 31*, 889-913.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51,* 473-480.

Warburton DER, Nicol CW, Bredin SSD (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*. *174*(6), 801-809.

Welk, G. J., Eisenmann, J. C. y Dollman, J. (2006). Healt-related physical activity in children and adolescents: a bio-behavioral perspective, en D. Kirk, D. McDonald y M. O´Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education*. Londres: Sage. pp. 665-684.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 179-187.

World Health Organization (2004). Obesity. Preventing and managing the gloval epidemic. Report of a WHO consulation on obesity. Geneva: World Health Organization.

Anexo 1. Cuestionario de Procrastinación en la Actividad Física (PAF)

		NUNCA	POCAS VECES	A VECES	BASTANTE	SIEMPRE
1	Si retraso la práctica deportiva me siento agobiado/a					
2	No soy capaz de organizar mi semana en base al deporte					
3	Retraso la práctica de actividad física para salir con los amigos.					
4	Si retraso la práctica deportiva me siento enfadado/a					
5	No puedo hacer una planificación semanal deportiva					
6	Si retraso la práctica deportiva me siento triste					
7	No soy capaz de organizar mi actividad deportiva sin que mi familia me la planifique					
8	Retraso la práctica de actividad física para ir de compras.					
9	Si retraso la práctica deportiva me siento nervioso/a					
10	No soy capaz de cumplir mi plan de deporte semanal					
11	Retraso la práctica de actividad física si no tengo un propósito claro.					
12	Si retraso la práctica deportiva me siento preocupado/a					
13	No puedo cumplir con las expectativas deportivas que me propongo					
14	Retraso la práctica de actividad física cuando no tengo con quien hacerla.					
15	Si retraso la práctica deportiva me siento abatido/a					
16	No soy capaz de atrasar mi actividad deportiva y realizarla más tarde con éxito					
17	Retraso la práctica de actividad física cuando la actividad me supone mucho esfuerzo.					
18	Si retraso la práctica deportiva me siento ansioso/a					
19	Busco excusas para retrasar la actividad deportiva					
20	Retraso la práctica de actividad física por utilizar las redes sociales.					
21	No soy capaz de planificar los deberes escolares para tener tiempo para realizar mi práctica deportiva					
22	Si retraso la práctica deportiva me siento frustrado/a					
23	No soy capaz de planificar las actividades escolares para tener tiempo para realizar mi práctica deportiva					

La influencia de los dominios específicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado de educación secundaria

Antonio-Agirre, I., Revuelta, L., y Zulaika, L. M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España

iratxe.antonio@ehu.eus

El objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los dominios específicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado de educación secundaria. La muestra está compuesta por 484 estudiantes (47.31% hombres y 52.69% mujeres; M_{edad} = 14.89 años, DT = 1.99) de centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca. Los análisis estadísticos se realizan mediante el programa estadístico SPSS v.22. Los principales resultados de esta investigación evidencian la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela. Asimismo, los datos revelan que el autoconcepto físico, social y personal también contribuirían a explicar la implicación del alumnado en la escuela. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la contribución del autoconcepto no académico al ajuste escolar durante la adolescencia.
Palabras clave: autoconcepto; autoconcepto académico; autoconcepto no-académico; dominios del autoconcepto; implicación escolar; regresión múltiple.

The influence of specific domains of self-concept on the school engagement of secondary school students

Antonio-Agirre, I., Revuelta, L., y Zulaika, L. M.

Department of Developmental Psychology and Education, University of the Basque Country, Vitoria-Gasteiz, Spain

iratxe.antonio@ehu.eus

The aim of this study is to analyze the predictive ability of specific domains of self-concept in school engagement of secondary school students. The sample consists of 484 students (47.31% men and 52.69% women; M_{age} = 14.89 years, SD = 1.99) from public and private schools from the Basque Autonomous Community. The statistical analyses were performed using SPSS v.22 software. The main results of this research provide evidence for the predictive ability of academic self-concept in emotional, behavioural, and cognitive engagement in school. Additionally, the data show that physical, social, and personal self-concept may also help to explain the engagement of students in school. These results point out the need of deepen the contribution of non-academic self-concept to school adjustment during adolescence.
Key words: self-concept; academic self-concept; non-academic self-concept; self-concept domains; school engagement; multiple regression.

1. Introducción

La necesidad de la inclusión de las diversidades individuales y la transversalidad en la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes sigue siendo un reto vigente en educación. Es por ello que desde un enfoque basado en la *psicología positiva* y en el marco del *desarrollo positivo adolescente* se hace hincapié en la promoción de recursos, experiencia y oportunidades en la escuela para potenciar no sólo la competencia del alumnado adolescente, sino que también prevenir conductas desadaptativas (Larson, 2000; Seligman y Csiksentmihalyi, 2000).

Una de las competencias psicosociales susceptibles de desarrollo en el alumnado de secundaria y con mayor recorrido en la investigación psicoeducativa es el *autoconcepto*, por tratarse de uno de los principales promotores del funcionamiento adaptativo en la adolescencia (Salguero, Extremera, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2015). La investigación previa pone de manifiesto que el *autoconcepto académico* sería la dimensión del autoconcepto que mayor relación directa guarda con el éxito escolar (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, y Lerner, 2014; Green *et al.*, 2012), mientras que el resto de facetas no-académicas del autoconcepto parecen no mostrar relación alguna con el logro académico (Jansen, Schroeders, y Lüdtke, 2014). Pese a la extensa investigación previa existente respecto a la relación entre el autoconcepto y el éxito académico, la fuerza, la significatividad y la generalización de esta asociación siguen sin ser concluyentes (Huang, 2011).

Otro factor psicosocial de creciente interés para el desarrollo positivo de los y las adolescentes es la *implicación escolar*, en cuanto a considerarse uno de los medios más prominentes para disminuir el fracaso y el abandono escolar (Wang, Willet, y Eccles, 2011). Así, estudios previos informan de la capacidad predictiva de la implicación escolar sobre el *ajuste escolar* durante la adolescencia (Azpiazu, Esnaola, y Ros, 2014; Chase *et al.*, 2014).

La relación entre el autoconcepto y la implicación escolar

Estudios recientes destacan la capacidad predictiva tanto del autoconcepto como de la implicación escolar sobre el ajuste escolar del alumnado de educación secundaria (Azpiazu *et al.*, 2014). Sin embargo, son escasos los trabajos que examinan la relación entre el autoconcepto y la implicación escolar. Wengler (2009) informa en su trabajo de correlaciones positivas entre la faceta académica del autoconcepto y la implicación escolar. Del mismo modo, las investigaciones de Mih y Mih (2013) apuntan a la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la implicación escolar, mientras que estudios como los de Green y colaboradores (2012) delimitan la capacidad predictiva del autoconcepto académico tan sólo sobre la *implicación afectiva*. A pesar de los trabajos aquí expuestos, los resultados encontrados no son suficientemente consistentes como para poder corroborar una posible relación entre la implicación escolar y el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional de ambos constructos

El papel del sexo en el autoconcepto y la implicación escolar

El estudio de la relación entre el autoconcepto y el sexo no está exento de controversia debido en gran medida a estudios previos que han contribuido a resultados inconsistentes. Sigue siendo patente en la actualidad la falta de consenso en cuanto a las posibles diferencias en los dominios del autoconcepto en relación al sexo (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, y García-Fernández, 2009). Es por ello que resulta indispensable mayor investigación en torno a las diferencias individuales, como el sexo, que ayude a esclarecer las diferencias en el autoconcepto de los adolescentes durante los años escolares (Inglés *et al.*, 2009).

Por otra parte, de manera general, las mujeres informan de niveles más altos de implicación escolar que los hombres y presentan mayor grado de integración social en la escuela (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013). A este respecto, Wang y colaboradores (2011) hallaron diferencias significativas a favor de las mujeres en los componentes *conductual* y *emocional* de la implicación escolar pero no así en lo concerniente a la *implicación cognitiva* en la escuela. En

todo caso, la bibliografía acumulada hasta el momento no permite establecer con certeza la significatividad del sexo como factor moderador de la implicación escolar del alumnado de secundaria (Wang y Eccles, 2013).

Tomando en consideración los antecedentes aquí expuestos, el objetivo principal de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela. En función de este objetivo se plantean las siguientes hipótesis: (1) Los distintos dominios del autoconcepto correlacionarán con las dimensiones de la implicación escolar; (2) la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar será distinta en los hombres y las mujeres; y (3) el autoconcepto académico manifestará mayor capacidad predictiva sobre la implicación escolar que el autoconcepto no-académico.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participan 484 estudiantes (47.31% hombres y 52.69% mujeres; M_{edad} = 14.89 años, DT = 1.99) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de cuatro centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo probabilístico en dos etapas. De este modo, en un primer lugar se escogen aleatoriamente el número de centros necesarios para alcanzar el tamaño muestral establecido para, posteriormente, seleccionar las clases y estudiantes de cada centro mediante muestreo simple o sistemático. La prueba de independencia chi-cuadrado de Pearson realizada (χ^2 = 8.08, p = .15) indica que no existen diferencias significativas entre la distribución de chicos y de chicas en cada uno de los niveles educativos.

2.2. Medidas

Tras épocas de propuestas unidimensionales, la propuesta de modelo teórico de autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) resulta la mayoritariamente aceptada en la actualidad. El autoconcepto general se subdivide en las dimensiones *académica* y *no-académica* y éstas, respectivamente, en las diversas asignaturas y en los dominios *personal*, *social* y *físico*. En este estudio se emplea el *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015), instrumento basado en el modelo de Shavelson et al. (1976). Esta medida del autoconcepto, opta por el empleo del término *autoconcepto personal* en lugar de *autoconcepto emocional*, por tratarse de un término más comprensivo que englobaría el dominio emocional del autoconcepto junto a la percepción que tiene cada persona de su grado de autonomía, honradez y autorrealización. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta y la consistencia interna de la escala global para la muestra utilizada en este estudio es α = .86.

La implicación escolar se entiende como un proceso psicológico de los estudiantes que hace referencia a la atención, interés y dedicación al aprendizaje, y el esfuerzo que ellos hacen durante su proceso de aprendizaje (Marks, 2000). Para medir la percepción que tiene el alumnado de su propia implicación en la escuela se emplea el *Cuestionario de Implicación Escolar* (SEM; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005). Este autoinforme está formado por diecinueve ítems con cinco posibles respuestas dirigidas a valorar tres components de la implicación escolar: (1) la *implicación emocional*; (2) la *implicación conductual*; y (3) la *implicación cognitiva*. El índice de consistencia global de la escala es α = .85 para la muestra empleada en este estudio.

2.3. Procedimiento

Tras obtener las correspondientes autorizaciones de los padres, madres y/o tutores legales, así como de la dirección de los distintos centros escolares, se administró a los participantes el dossier de cuestionarios entre los que se incluyen las escalas empleadas en este trabajo. La recogida de datos se realizó en horario lectivo en una única sesión

de cincuenta minutos, garantizando la colaboración voluntaria y anónima del alumnado participante, con el fin de disminuir el efecto de la deseabilidad social en sus respuestas.

Los análisis descriptivos, correlacionales y multivariantes se realizan mediante el programa estadístico SPSS v.22. Para estudiar las relaciones entre el autoconcepto y la implicación escolar se emplean correlaciones Pearson y correlaciones parciales, controlando el posible efecto del sexo del alumnado. Inicialmente, se someten a comprobación los supuestos del modelo de regresión, corroborando su cumplimiento. Por último, se realizan análisis de regresiones múltiples para examinar la capacidad predictiva de los dominios del autoconcepto sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela.

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones halladas entre las escalas empleadas para medir los distintos dominios del autoconcepto y las tres dimensiones de la implicación escolar consideradas en este estudio; así mismo, se observan las correlaciones parciales entre estas variables tras eliminar la influencia de la variable sexo. Los resultados ponen de manifiesto variaciones de manera general en la relación entre el *autoconcepto físico* y el resto de las variables estudiadas, tras eliminar el efecto atribuible al sexo. Más concretamente, los datos muestran un leve descenso en el grado de asociación entre la mayoría de los dominios del *autoconcepto físico* y el resto de dominios del autoconcepto, así como las dimensiones *emocional*, *conductual* y *cognitiva* de la implicación escolar que reporta el alumnado.

Tabla 1. Matriz de Correlaciones, Correlaciones Parciales y Estadísticos Descriptivos de las Medidas de Autoconcepto e Implicación Escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Verbal	-	.18**	.01	.19**	-.01	.16**	.09	.04	.32**	.24**	.20**	.30**	.30**	.23**
2. Matem	.18**	-	.14**	.16**	.07	.05	-.02	.06	.37**	.25**	.20**	.30**	.23**	.15**
3. HabCon	-.01	.15**	-	.27**	.48**	.05	.17**	.14**	.17**	.14**	.23**	-.01	-.04	-.10*
4. Atract	.18**	.17**	.29**	-	.21**	.17**	.16**	.11**	.57**	.23**	.43**	.16**	.14**	.08
5. Fuerza	-.02	.09*	.52**	.24**	-	.02	.12**	.02	.15**	.11*	.15**	.02	-.08	.02
6. Honrad	.15**	.04	-.01	.14**	-.03	-	-.09	.10*	.26**	.22**	.26**	.11*	.28**	.10*
7. AjEmoc	.08	-.01	.22**	.19**	.18**	.12**	-	.27**	.15**	-.03	.04	.07	.02	-.08
8. Autonom	.03	.06	.15**	.12**	.05	.08	.28**	-	.14	-.02	.09	-.09*	-.08	-.06
9. Autorreal	.32**	.36**	.16**	.56**	.14**	.25**	.15**	.13**	-	.35**	.43**	.37**	.25**	.20**
10. Respons	.22**	.26**	.15**	.23**	.13*	.20**	-.01	-.01	.34**	-	.27**	.22**	.18**	.28**
11. Compet	.19**	.21**	.25**	.43**	.18**	.24**	.05	.10*	.42**	.28**	-	.24**	.18**	.07
12. ImEmoc	.30**	.28**	-.06	.12**	-.04	.14**	.03	-.10*	.36**	.20**	.21**	-	.44**	.37**
13.ImCond	.30**	.22**	-.08	.11*	-.12**	.30**	-.02	-.09*	.25**	.17**	.15**	.46**	-	.31**
14. ImCogn	.23**	.15**	-.12*	.07	.01	.11*	-.09*	-.07	.20**	.27**	.07	.38**	.31**	-
M	13.60	13.30	13.54	7.58	5.60	8.65	5.65	6.95	7.70	6.45	7.69	21.06	19.55	22.50
DT	3.81	4.30	3.97	2.04	2.06	1.41	2.07	1.86	1.76	1.73	1.60	4.63	3.01	5.94
Rango	4-20	4-20	4-20	2-10	2-10	2-10	2-10	2-10	2-10	2-10	2-10	6-30	5-25	8-40

Nota. La diagonal inferior recoge las correlaciones de Pearson, sin variables de control. La diagonal superior muestra las correlaciones parciales, tras eliminar el efecto atribuible al sexo. $^{**}p < .01$. $^{*}p < .05$. AjEmoc = Ajuste Emocional; Atract = Atractivo Físico; Autonom = Autonomía; Autoreal = Autorrealización; Compet = Competencia Social; Fuerza = Fuerza Física; HabCon = Habilidad y Condición Física; Honrad = Honradez; ImCogn = Implicación Cognitiva en la Escuela; ImCond = Implicación Conductual en la Escuela; ImEmoc = Implicación Emocional en la Escuela; Matem = Autoconcepto Académico Matemático; Respons = Responsabilidad Social; Verbal = Autoconcepto Académico Verbal.

En cuanto a la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la implicación escolar, la Tabla 2 y la Tabla 3 recogen los coeficientes de regresión parcial estandarizados de los modelos de regresión en el alumnado masculino y femenino, respectivamente.

Tabla 2. Capacidad Predictiva y Coeficientes Estandarizados de los Modelos de Regresión en el Alumnado Masculino

	Implicación Emocional			Implicación Conductual			Implicación Cognitiva		
	F	R^2_{corr}	S_e	*F*	R^2_{corr}	S_e	*F*	R^2_{corr}	S_e
	10.25	.31	3.89	8.26	.26	2.68	6.12	.20	5.66
	B	*t*	*P*	β	*t*	*p*	β	*T*	*p*
Verbal	.12	1.84	.07	.07	1.14	.25	.22	3.24	.00
Matem	.27	4.44	.00	.22	3.50	.00	.07	1.06	.29
HabCon	-.09	-1.41	.16	-.04	-0.58	.57	-.13	-1.89	.06
Atract	-.13	-1.83	.07	.07	0.98	.33	.05	0.65	.52
Fuerza	-.04	-0.57	.57	-.13	-2.02	.04	.06	0.94	.35
Honrad	.03	-0.51	.61	.25	3.89	.00	.02	0.26	.80
AjEmoc	.18	3.10	.00	.16	2.56	.01	-.05	-0.74	.46
Autonom	-.16	-2.63	.01	-.09	-1.43	.15	-.08	-1.18	.24
Autorreal	.34	4.29	.00	.14	1.70	.09	.18	2.09	.04
Respons	.07	1.08	.28	.07	0.97	.33	.14	2.00	.04
Compet	.06	0.85	.40	.03	0.36	.72	-.03	-0.43	.67

Tabla 3. apacidad Predictiva y Coeficientes Estandarizados de los Modelos de Regresión en el Alumnado Femenino

	Implicación Emocional			Implicación Conductual			Implicación Cognitiva		
	F	R^2_{corr}	S_e	*F*	R^2_{corr}	S_e	*F*	R^2_{corr}	S_e
	5.23	.16	4.02	5.12	.15	2.57	2.54	.06	5.40
	β	*t*	*P*	β	*t*	*p*	β	*T*	*p*
Verbal	.20	3.26	.00	.29	4.70	.00	.07	1.06	.29
Matem	.11	1.72	.09	.14	2.07	.04	.05	0.64	.53
HabCon	-.02	-0.23	.82	-.05	-0.75	.46	-.17	-2.30	.02
Atract	-.05	-0.70	.49	-.01	-0.09	.93	-.05	-0.59	.56
Fuerza	.02	0.27	.79	-.08	-1.17	.24	.07	0.94	.35
Honrad	.04	0.67	.50	.18	2.92	.00	-.02	-0.30	.76
AjEmoc	.01	0.09	.93	.01	0.13	.90	-.10	-1.42	.16
Autonom	-.14	-2.22	.03	-.18	-2.85	.01	.01	0.17	.87
Autorreal	.20	2.38	.02	.01	0.10	.92	.06	0.62	.54
Respons	.01	0.10	.92	-.03	-0.43	.67	.26	3.89	.00
Compet	.16	2.24	.03	.05	0.72	.47	-.06	-0.86	.39

Los datos evidencian que, tanto en el grupo de los chicos como en el grupo de las chicas, el autoconcepto personal, académico y social contribuyen, de en mayor a menor medida, a predecir las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de la implicación escolar. Por lo tanto, los dominios *autonomía* y *autorrealizazión* del autoconcepto personal muestran capacidad predictiva sobre la *implicación emocional* en ambos sexos. En relación a la *implicación conductual*, el dominio *honradez* del autoconcepto personal, así como el *autoconcepto académico verbal*, también manifiestan capacidad predictiva sobre esta dimensión de la implicación escolar en los estudiantes masculinos y en los femeninos. Finalmente, respecto a la *implicación cognitiva*, tan solo el dominio *responsabilidad* del autoconcepto social contribuye de manera significativa a predecir la implicación cognitiva en ambos sexos.

Todas las dimensiones del autoconcepto tienen un mayor o menor papel en la predicción de la implicación escolar que reporta el alumnado participante en este estudio. De este modo, los resultados señalan que el *autoconcepto académico verbal* muestra capacidad predictiva sobre la *implicación emocional* y *conductual* en las chicas, mientras que solo pronosticaría la *implicación cognitiva* en los chicos.

Por otro lado, los datos manifiestan que el peso que aportan los dominios del autoconcepto a la ecuación de regresión es diferente en los hombres y en las mujeres. Así, en los participantes masculinos, los dominios del autoconcepto que muestran capacidad predictiva pronostican el 31%, 26% y 20% de la varianza de su *implicación emocional, conductual* y *cognitiva*, respectivamente. Del mismo modo, los datos señalan que la capacidad predictiva de los dominios del autoconcepto en el grupo de participantes femenino es menor, dado que predicen únicamente el 16% , 15% y 6%, respectivamente, de dichas dimensiones de la implicación escolar.

4. Discusión y Conclusiones

El objetivo principal de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la *implicación emocional, conductual* y *cognitiva* del alumnado en la escuela.

En cuanto a la primera hipótesis, los datos confirman las relaciones significativas entre los distintos dominios del autoconcepto y la implicación escolar, a excepción de los dominios *fuerza* del autoconcepto físico y el dominio *ajuste emocional* del autoconcepto personal que no registran correlaciones significativas con ninguna de las tres dimensiones que componen la implicación escolar.

Respecto a la segunda hipótesis, los datos aquí expuestos corroboran que la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar es diferente en el alumnado masculino y en el alumnado femenino. Sin embargo, es necesario matizar que hay dominios del autoconcepto que contribuyen, aun siendo en distinto grado, tanto en el grupo masculino como en el femenino a explicar las puntuaciones obtenidas en la implicación escolar.

En relación a la tercera hipótesis, los datos apoyan parcialmente la mayor capacidad predictiva de la dimensión académica del autoconcepto sobre la implicación escolar que su dimensión no-académica. A pesar de que los dominios del autoconcepto académico se erigen como variables predictoras de las tres dimensiones de la implicación escolar en el grupo masculino y que pronostiquen la *implicación emocional* y *conductual* en el grupo femenino de participantes, en general, los dominios no-académicos del autoconcepto manifiestan una mayor capacidad predictiva que los dominios académicos.

Resulta necesario recalcar la ausencia de estudios previos que analicen la capacidad predictiva diferencial de los dominios del autoconcepto sobre el ajuste sociopersonal de los adolescentes en su ámbito escolar. En todo caso, este aspecto requiere de mayor investigación que ayudará a profundizar en las relaciones entre las percepciones que tiene cada persona de sí misma y el ajuste escolar, siendo de considerable interés el esclarecer los mecanismos a través de los cuales el sexo influiría en dicha relación. Esta investigación aporta evidencias a favor de un papel más relevante de los dominios no-académicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado. Es por ello que estudios de esta naturaleza resultan decisivos para avanzar en el conocimiento científico de las variables que interactúan e influyen en la implicación escolar. Estos progresos contribuirán a la hora de tomar medidas y diseñar programas de intervención dirigidos a prevenir el fracaso y abandono escolar, así como mejorar el rendimiento académico.

Notas

[1]Trabajo realizado al amparo de una Ayuda para la Formación de Personal Universitario (FPU13/00835) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

[2]Correspondencia: Iratxe Antonio-Agirre. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección postal: Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1, C.P. 01006. Vitoria-Gasteiz. Tfno.: (+34) 945 014 292. Correo electrónico: iratxe.antonio@ehu.eus.

Referencias

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 6*(1), 327-336.

Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A., y Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 884-896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología, 32*(2), 149-159.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, d. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence, 35*, 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychological Intervention, 22*, 15-23. doi: 10.5093/in2013a3

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505-528.

Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología, 40*(2), 271-288.

Jansen, M., Schroeders, U., y Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences, 30*, 11-21. doi: 10.1016/j.lindif.2013.12.003

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1). 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170

Marsh, H. (2000). Student engagement in instuctional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.

Mih, V., y Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior, 17*(4), 289-313.

Salguero, J. M., Extremera, N., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2015). If your have high emotional intelligence (EI), you must trust in your abilities: The interaction effect of ability EI and perceived EI on depression in women. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(1), 46-56. doi: 10.1177/0734282914550384

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

Wang, M. T., Willet, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001

Wengler, J. T. (2009). *Academic self.concept and its relationship to students perceptions of engagement, membership, and authenticity in an alternative high school setting* (Tesis doctoral). Northern Illinois University: DeKalb, IL.

“Programa SOE: Programa universal de desarrollo socioemocional para combatir el rechazo en aulas de educación primaria”

Roselló, S.[1], García-Bacete, F. J.[1], Marande, G.[1], Sureda, I.[2], Monjas, M.ª I.[3], Rubio, A[1]

1Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y metodología, Universitat Jaume I de Castelló, Castellón, España; 2Universitat de Les Illes Balears; 3Universidad de Valladolid.

srosello@uji.es

Resumen

Los programas de intervención para combatir el rechazo entre iguales en las aulas de educación primaria se realizan para trabajar con todos los alumnos (intervención universal), y de forma concreta, con los alumnos que presenten mayores dificultades en este tema (intervención específica). El programa de intervención que aquí se presenta cuenta con ambos tipos de intervención. La universal tiene como objetivo crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia. Se pone el foco en la formación y acompañamiento del profesorado, la gestión de las relaciones sociales (profesor-alumnado, alumno-alumno y las reputaciones), la cooperación familia-escuela y la adquisición, práctica y generalización de las habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia (mediante aprendizaje cooperativo y socioemocional). El Programa Socioemocional-SOE se fundamenta en los modelos de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (2006) y en el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009). De estos modelos se extraen los cuatro bloques de contenidos que se trabajan: conducta prosocial y sociabilidad, asertividad, regulación y gestión emocional y resolución de conflictos interpersonales. Se trata de un programa curricular aplicado por el profesorado en las aulas. El programa está planteado para realizar dos sesiones semanales de 30/50min durante 8/11 semanas por curso. Durante estas sesiones se realizan diálogos con los alumnos y representaciones/modelados de las competencias que se trabajan, haciendo una retroalimentación a los alumnos por parte del docente y los iguales. También, se plantean actividades paralelas, como actividades de lápiz y papel (sopas de letras, crucigramas,...) y actividades para realizar con las familias. Además, se buscan otros momentos para que los alumnos puedan transferir y generalizar lo aprendido a otros contextos. La satisfacción de los docentes que han impartido el programa es alta, manifestando que el trabajo que han realizado es interesante y efectivo.

Palabras clave: competencia socioemocional, conducta prosocial, asertividad, gestión y regulación emocional, resolución de conflictos.

"SOE Program: classroom-wide program for socioemotional development to fight against peer rejection in primary education"

Roselló, S.[1], García-Bacete, F. J.[1], Marande, G.[1], Sureda, I.[2], Monjas, M.ª I.[3], Rubio, A[1]

[1]Departament of developmental, educational and social Psychology and Methodology, University Jaume I of Castellon, Castellon, Spain; [2]University of Illes Balears, [3] University of Valladolid

srosello@uji.es

Abstract

Most of the current programs intervening against peer rejection in primary education are designed to work with all the classroom students (universal intervention) as well as with the students who have more difficulties in this issue (specific intervention). The intervention program presented in this paper develops both ways of intervention. The main objective of the universal intervention is to generate a classroom environment that fosters relationships based on help, acceptance and positive coexistence. The intervention focuses on the education and further follow-up of the teachers, the management of social relationships (teacher-students, student-student, social reputations), the family-school cooperation, and the knowledge, practice and generalization of the skills involved in acceptance, help and positive coexistence relationships (by means of socioemotional and cooperative learning).The SOE program is based on the Bar-On model of emotional-social intelligence (2006) and Krasnor and Denham's Prism Model (2009). Abiding by these models, four contents blocks have been elaborated: prosocial behavior, assertiveness, emotional management and behavioral adjustment; problem solving in interpersonal conflicts. The program is curricular and to be applied by the teachers themselves. The implementation procedure consists of two 30-50 minute sessions weekly, for 8 to 11 weeks during the school year. The sessions permit the students to practice dialogs and role-playing involving social skills, and include feedback from teacher and peers. Parallel activities for the students to do are also available, such as "pencil-and-paper" work (word jumble, crossword,…) and activities with the family. Furthermore, suggestions and examples were offered to the students to generalize what they learned to other interactions contexts. The teachers who implemented the program reported a high satisfaction and stated that the work they did was interesting and effective.

Key words: Socioemotional competence, prosocial behavior, assertiveness, emotional management and behavioral adjustment; problem solving in interpersonal conflicts.

1. Introducción

Las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales y, por tanto, para combatir el rechazo han cambiado a lo largo de los años. Bierman y Powers (2009) las clasifican en tres etapas. En la *primera etapa*, comprendida entre los años 70 y principio de los 80, las intervenciones se centraban en mejorar las habilidades sociales del niño[1] rechazado, sin intervenir en sus otros contextos. En la *segunda etapa*, desde mediados de los años 80 hasta mediados de los 90, se trabajaban las relaciones entre iguales de forma universal en las aulas con todos los niños del grupo-aula.

[1] A lo largo de todo el texto, cuando se menciona niño, amigo, compañero, padre, rechazado, profesor, tutor… nos referiremos indistintamente a los dos géneros.

Desde mediados de los 90 hasta la actualidad estas intervenciones han evolucionado, apareciendo *la tercera etapa* y creándose intervenciones multinivel, multicomponente y multiagente, con las que se consiguen mejores resultados. Se focalizan las intervenciones en combatir la estabilidad del rechazo, incorporando intervenciones más complejas donde se involucra a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006). Este tipo de intervención se ve reforzada por diferentes trabajos que estudian las características que deben tener los programas socioemocionales. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) afirman en su meta-análisis que los programas socioemocionales dentro de las escuelas tienen que educar en el procesamiento e integración de las competencias socioemocionales en el desarrollo de los niños. Las competencias pueden ser modeladas, practicadas y aplicadas a diversas situaciones para que los estudiantes las utilicen como parte de su repertorio diario de comportamientos (CASEL, 2006). También deben tener iniciativas de pares y familia para facilitar la mejora de la gestión del aula y la enseñanza práctica, y la creación de actividades para toda la escuela (Schaps, Battistich, y Solomon, 2004). Tienen que ser implementadas por los mismos tutores y se les tiene que dedicar el tiempo y la atención suficiente (Durlak y cols., 2011). Todo esto se ve ligado a la importancia de trabajar las competencias socioemocionales en la escuela como indican Renom y GROP (2008) y Zins y Elias (2006).

Por todo ello, el programa de intervención que propone el grupo GREI surge desde las premisas de esta tercera etapa. En él, se involucran tanto a los iguales, como a los familiares y docentes en el desarrollo socioemocional del alumnado. Se puede obtener información más detallada en García Bacete y cols. (2014) y Marande (2014).

Centrándonos en la intervención universal, se tiene como primer objetivo crear un clima que propicie las relaciones de aceptación y ayuda. Esto se conseguirá mediante una formación del profesorado, trabajando las relaciones profesor-alumno, potenciando las relaciones entre el alumnado y mejorando la reputación social de los alumnos. El segundo gran objetivo de la intervención universal es la adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia. Esto se pretende conseguir mediante el uso de literatura infantil especificada, el uso del aprendizaje cooperativo y realizando un programa curricular socioemocional en torno a cuatro bloques de contenidos: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. Esta parte del programa se explicará de forma detallada en el presente artículo.

Las actuaciones de la intervención específica tienen el objetivo de intervenir con el alumnado en situación de rechazado. Esto se realiza mediante la focalización de la intervención universal, realizando talleres con los padres, facilitando la comunicación cooperativa familia-escuela, realizando reuniones conjuntas en las que participa el tutor, los padres del niño rechazado y un miembro del equipo GREI y la realización del programa de aprendizaje de la amistad que es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos.

A continuación se realiza la fundamentación y explicación detallada del programa curricular socioemocional (SOE).

2. Fundamentación del Programa curricular socioemocional (SOE)

El programa se elabora sobre las bases teóricas proporcionadas por el Modelo de Inteligencia Emocional-Social que presenta Bar-On (2006) y el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009).

Bar-On define la inteligencia socioemocional (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores socioemocionales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas de cada día a día (Bar-On, 2006). Los factores que se encuentran dentro de este concepto son 15, trabajando 10 de ellos como factores

clave y los últimos 5 como factores transversales que fomentan a los 10 primeros. Se dividen en cinco grandes grupos: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de manejo de las emociones, adaptabilidad y facilitadores del estado de ánimo en general (Bar-On, 2006).

Por otro lado, el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009) entiende la competencia socioemocional como la eficacia en la interacción entre las personas, considerando tanto los puntos de vista del yo como de los otros. En este marco, la competencia socioemocional es vista como un constructo organizador, transaccional, contexto-depediente, orientado a la eficacia y en función de los objetivos específicos de cada individuo. Este modelo se caracteriza por tres niveles. El nivel más alto es el teórico, el nivel medio está dividido en dos dominios: el propio y el de los otros y la base del prisma es el nivel de habilidades, donde se incluyen las capacidades socioemocionales y cognitivas y motivaciones asociadas con la competencia socioemocional (Rose-Krasnor, 1997).

Teniendo en cuenta los dos modelos explicados, los cuatro componentes de la competencia socioemocional que se trabajan en el programa SOE son los siguientes: sociabilidad y conducta prosocial, asertividad, gestión y regulación emocional y la resolución de conflictos interpersonales.

Sociabilidad y conducta prosocial son dos constructos que se muestran juntos pero no significan lo mismo. Chen, Li, Li, Li y Liu (2000) entienden la sociabilidad como la orientación inicial que prepara a los individuos para desarrollar el ser social, la plataforma a partir de la cual se construye la competencia social. Es la motivación y la capacidad de iniciar y mantener interacciones y relaciones sociales. Entienden la conducta prosocial como las acciones voluntarias que intentan ayudar o beneficiar a otras personas o grupos. Son los comportamientos para conseguir consecuencias positivas en los otros por una variedad de razones (Eisenberg y Mussen, 1989).

La **asertividad** se refiere a la dimensión personal, la agencia, la autonomía, las preferencias propias y las decisiones personales, la autoeficiencia, la autoexpresión, el autorespeto y la toma de decisiones de modo autónomo y responsable. Estas acciones y decisiones no son ni correctas ni incorrectas sino preferencias o alternativas (Nucci, 1996). La asertividad forma parte de lo personal puesto que se entiende como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Nucci y Narvaez, 2008).

Para Redorta, Obiols y Biquerra (2006), el modelo de gestión emocional se refiere, por una parte a la **regulación emocional**, entendida como el esfuerzo de canalización de las propias emociones y, por otra, a la **gestión emocional** propiamente dicha, el esfuerzo de canalización de las emociones de los demás. El término empatía cobra peso en la gestión de las emociones, es un concepto con muchas definiciones. Para Eisenberg (2000), es la respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emotivo desarrollado en otra persona. Todo esto no puede llevarse a cabo de forma efectiva sino se es conocedor de la expresión emocional y la comprensión e identificación tanto de las emociones propias como las de los demás.

Por último, la **resolución de conflictos interpersonales** se aborda desde tres modelos diferentes. En primer lugar, el modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas de Spivack y Shure (1974) quienes defienden seis habilidades básicas para una buena resoloución de los conflictos interpersonales, que tienen diferente importancia en función de la edad o nivel evolutivo de cada sujeto. En segundo lugar, el modelo de Procesamiento de la Información Social (SIP) de Crick y Dodge (1994) que propone que cuando un niño se enfrenta a una situación social realiza seis pasos mentales antes de llevar a cabo su respuesta. Y el tercer modelo de Lemerise y Arsenio (2000), quienes proponen un modelo integrado del SIP teniendo en cuenta los procesos emocionales y cognitivos en el procesamiento de la información.

3. Objetivos del Programa

Los objetivos generales del Programa Curricular Socioemocional se pueden dividir en dos grupos. Por una parte, los referidos a los alumnos y por otra, los objetivos que se pretenden conseguir con los docentes que impartan el programa.

Los objetivos para los alumnos son: adquisición, práctica y generalización de las competencias socioemocionales; conseguir que el modelo de comportamiento de los alumnos vaya incorporando la interiorización de la importancia de tener en cuenta y respetar tanto los propios pensamientos, decisiones y sentimientos como los de los demás; y, por último, crear un mejor clima de aula. Todas estas acciones conjuntas tienen como objetivo final una disminución de los alumnos rechazados.

Los objetivos para los docentes son: ser consciente de la necesidad de impartir los contenidos socioemocionales en primaria; hacer suyo el programa, adaptándolo a las necesidades de su aula; y, programar actividades socioemocionales en su propuesta curricular, gestionando el aula poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado.

4. Destinatarios y beneficiarios

Los destinatarios directos de este programa de intervención son alumnos de educación primaria de centros escolares donde se quiera trabajar estos contenidos socioemocionales. Los docentes como el resto de comunidad educativa también son destinatarios ya que se pretende proporcionarles materiales y conocimientos que posibiliten su propia formación y faciliten la aplicación del programa en sus aulas, ayudándoles a desarrollarse tanto de forma personal como profesional. Los familiares también son beneficiarios porque aunque los contenidos no recaen directamente sobre ellos, van a obtener beneficios a la vez que colaboran para que éstos se consigan.

5. Metodología

Para la puesta en práctica del Programa, se requiere una formación al profesorado (al inicio de cada curso, de 3 a 5 sesiones) con el fin de hacerlos conocedores de toda la estructura y los contenidos, así como de las actividades, los recursos y la metodología específica que se precisa. Después de esta formación se deberán realizar reuniones periódicas (una al mes aproximadamente) con los docentes para hacer un seguimiento de la puesta en marcha del programa y para poder tener un momento de encuentro y de resolución de dudas entre el equipo GREI y los docentes. En la figura 1, extraída de García Bacete y cols. (2014) se observa la metodología utilizada para el SOE.

El Programa SOE consta de dos partes, por un lado se encuentran las sesiones estructuradas (que tienen una duración de 30-50 minutos y se propone realizar dos veces por semana durante 8-11 semanas cada curso), éstas se han elaborado en torno al procedimiento de enseñanza propuesto por Monjas y Sabeh (2002; Monjas, 2007); y, por otra, las actividades que tienen por objetivo que los alumnos lleguen a generalizar los contenidos trabajados en las sesiones estructuradas. En este segundo grupo se incluyen actividades como las actividades de aplicación transversal, actividades de lápiz y papel y para realizar en casa con la familia. Es muy importante realizar una continua retroalimentación a los alumnos acompañada de reforzamiento en cada una de las actividades que se lleven a cabo.

1) PRESENTACIÓN, DIÁLOGO, MODELADO Y FEEBACK (SESIONES ESTRUCTURADAS): Presentación y demostración de la habilidad/contenido a trabajar: Lectura del libro /Presentación del libro /Cuenta-cuentos del libro. Poner énfasis en … Diálogos y preguntas. Experiencias, reflexión, discusión. Modelado/Representación: Dramatización o representación de papeles de escenas Guía de los pasos. Práctica de la habilidad 2)TRANSFERENCIA Y GENERALIZACIÓN A OTROS CONTEXTOS Seguir practicando: Aprovechar las situaciones cotidianas que surgen para practicar Buscar o planificar nuevas situaciones para practicar Actividades de lápiz y papel (crucigramas, emparejar,…). Tareas para casa y con la familia (fichas, experiencias, lecturas,…) Uso y mejora de las Estrategias permanentes: la tortuga y el rincón para hablar. Recordatorio y Aplicación de las Normas de convivencia y antirechazo	**Retroalimentación** en dar **INFORMACIÓN** y **EVALUACIÓN** acompañada de **REFORZAMIENTO**

Figura 1.*Metodología del Programa Socioemocional-SOE*

El Programa se estructura en base a los cuatro grupos de competencias de la competencia socioemocional, trabajándose todos ellos en cada curso. Los recursos de aprendizaje que se utilizan para impartir este programa en las aulas son los siguientes:

Presentación lectura: Antes de empezar con las sesiones estructuradas es necesario que los alumnos sitúen la historia que han leído. Se realiza un repaso de cada una de las historias y las escenas con las que se trabajará en la sesión.

Poner énfasis: Al inicio de cada semana se enumeran los contenidos que se van a trabajar durante la semana para que el docente sepa donde debe hacer más hincapié.

Diálogo y preguntas: La primera sesión semanal consta de una reflexión sobre los contenidos que se van a tratar durante la semana. A partir de una escena concreta y mediante preguntas en gran grupo, el docente hará reflexionar a los alumnos sobre las conductas que los personajes han realizado y a partir de ahí se valorará y se buscará soluciones/alternativas. Finalmente se extrapolará estas reflexiones a la vida real.

Modelado: es una técnica básica y de utilización muy amplia (Cormier y Cormier, 1994; Olivares y Méndez, 1998), se utiliza en la segunda sesión semanal. El procedimiento de modelado se basa en el mecanismo del aprendizaje por observación y consiste en que uno o varios modelos llevan a cabo las conductas que se van a trabajar, mientras que el resto de alumnos lo observa. Si, por ejemplo, se pretende que los niños aprendan a entrar en un grupo que ya está realizando una actividad, se presentan modelos que ayudan a conocer paso a paso las acciones adecuadas que es aconsejable hacer (Monjas, 2007). En el SOE se utilizan casi siempre como modelos las acciones de los personajes de las historias leídas. Autores como Webster-Stratton (2011), Spivack y Shure (1974) y Kusché y Greenberg (1994) utilizan este recurso de aprendizaje en sus programas de mejora de las habilidades sociales y emocionales.

Práctica: para que las conductas que se pretenden enseñar sean interiorizadas por los alumnos no sirve solo con explicar y realizarlas, se tienen que ensayar para incorporarlas en el repertorio de su día a día, como utilizan los programas de Monjas (2007) y los tres programas curriculares que acaban de nombrar. Para ello, se utiliza un procedimiento básico que consiste en que en una situación artificial el alumno ensaya la conducta deseada, imitando las conductas previamente observadas.

Retroalimentación y reforzamiento: cuando los alumnos terminan de practicar, el docente y los iguales han de aportar información de cómo han visto la puesta en práctica, proporcionando reforzamiento a la persona que lo ha realizado. Es importante conseguir que los niños acaben realizando la autoevaluación y el autorreforzamiento.

Actividades de lápiz y papel: son actividades para reforzar cada semana los aspectos trabajados. Algunos ejemplos de estas actividades son: sopas de letras, sudokus, crucigramas, actividades de unir conceptos con definiciones, puzles de Aronson,…

Actividades para trabajar con la familia: autores como Nitecki (2015) y García Bacete y Traver (2010) apuntan que si las familias se implican en la escuela y en la educación de sus hijos se conseguirán logros educativos superiores, lo que es posible solo si hay un esfuerzo por ambas partes. Estas actividades hacen partícipes a las familias del trabajo socioemocional para hacerlos participantes activos de este aprendizaje.

6. Conclusiones

Son muchos autores los que apuntan la importancia de trabajar en las escuelas los contenidos socioemocionales (Renom y GROP, 2008; Zins y Elias, 2006). Trabajando estos contenidos en primaria se preparan a los alumnos para pasar los exámenes de la vida, no solamente aprenden a pasar los exámenes escolares.

El Programa Socioemocional-SOE es una parte importante de la intervención realizada por el grupo GREI con el objetivo general de reducir el rechazo entre iguales en las aulas de primaria y la formación del profesorado. Como indican Durlak y cols. (2011), las competencias socioemocionales se aprenden a través de la reflexión y el modelado de las historias elegidas, realizándose básicamente todo el trabajo en las aulas y en el centro educativo, junto con actividades de refuerzo en casa para seguir practicando con las familias.

El impacto de la intervención completa es positivo, ya que provoca cambios en los alumnos de las aulas donde se ha impartido (Marande, 2014; Marande y cols. 2014). Actualmente se está realizando un estudio para medir la eficacia del programa SOE como único componente de la intervención. La satisfacción de los docentes es alta, afirman que es una intervención interesante y eficaz. Trabajando este programa, los docentes y el centro educativo van a poder observar un cambio en el bienestar y clima de las aulas donde se imparta y, como consecuencia, la vida escolar y también la familiar va a ser más satisfactoria.

7. Referencias

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema,* 18, 13-25.

Bierman, K.L., y Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.

CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago disponible en: www.casel.org/about_sel/SELskills.php

Chen, X., Li, D., Li, Z., Li, B. y Liu, M. (2000). Sociable and Prosocial Dimensions of Social Competence in Chinese Children: Common and Unique Contributions to Social, Academic and Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*, 36(3), 302-214.

Cormier,W. y Cormier,L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao.DDB

Crick, N. y Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Machanisms in Children's Social Adjustment. *Pychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74.

Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning, a Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 81 (1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology* 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665.

Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* New York: Cambridge Press.

García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I.,… Sanchíz, M.L. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos Fletcher.

García Bacete, F.J y Traver, J.A (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.García, A. Vaquer, C. Gomis (Coords). *Intervención y mediación familiar* (pp. 205-250) Castellón: Universitas.

Kusché, C.A. y Greenberg, M.T. (1994). The PATHS Curriculum. South Deerfield: Channing Bete Company.

Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124.

Marande, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria* (tesis doctoral inédita). Castellón: Universitat Jaume I.

Marande, G., García Bacete, F.J., Rubio,A., Milián, I., Roselló, S. y Jiménez, I. (2014) Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de primer ciclo de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología,* 1 (6), 57-68.

Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M.I. y Sabeh, E.N. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y soluciones. *Siglo cero*, 33(2000), 15-26.

Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25 (2), 195-219.

Nucci, L. (1996) Morality and the personal sphere of actions. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown, (eds.), *Values and knowledge*, (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nucci, L. y Narvaez, D. (2008). *Handbook on moral and character education*. NY/London: Routledge Taylor & Francis Group.

Olivares,J.y Méndez,F.(1998). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. y Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones.* Barcelona: Paidós.

Renom, M y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica (GROP) (2008). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años).* Bilbao: Wolters Kluwer.

Rose-Krasnor, L. (1997). *The Nature of Social Competence: A Theorical Review. Social Development*, 6, 1. UK: Blackwell Publishers Ltd.

Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. En K.H. Rubin, W. M. Bukowsky y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 162-179). London: The Guillford Press.

Schaps, E., Battistich, V. y Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. En J.E Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H.J Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189- 205). New York: Teachers College Press.

Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, Teachers and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination.* Seattle: The Indredible Years.

Zins, J.E. y Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

“Programa Aprendizaje de la Amistad: Un programa específico para el desarrollo sociocognitivo de reciprocidad entre iguales”

Rubio, A.[1], García, F. J.[1] Roselló, S.[1], Llin, E.[1], Renau, C.[1], Marande, G.[1], Ortiz,Y.[1]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y metodología, Universitat Jaume I de Castelló, Castellón, España.*

barredaa@uji.es

El grupo GREI de Investigación (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares) lleva años tratando de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo entre iguales, desarrollando en las aulas un ambiente de potenciación y práctica de aceptación, apoyo y convivencia entre los diferentes agentes (profesorado, compañeros, familias, alumno rechazado). Un componente específico de este modelo multinivel, multiagente y multicomponente, es el Aprendizaje de la Amistad, dirigido a mejorar las competencias sociales de los alumnos rechazados en interacción. Tener amigos es una de las variables que mejor predice superar la situación de rechazo. La amistad se caracteriza por ser una situación de reciprocidad. Robert Selman (1980) propuso unos de los modelos más importantes sobre el desarrollo de la reciprocidad (egocentrismo, perspectiva subjetiva, perspectiva de segunda persona, perspectiva de tercera persona, perspectiva de interdependencia). El aprendizaje de la amistad es un programa elaborado a partir del Pair Counseling de Karcher (2007), una adaptación para trabajar en contextos educativos la propuesta de intervención Pair Therapy propuesta por Selman y Schultz (1990). El objetivo del Aprendizaje de la Amistad es ayudar al niño a coordinar distintas perspectivas sociales y utilizar estrategias de negociación más eficaces en el contexto de una relación. El programa consiste en 8-10 sesiones de juego en pareja, con presencia de un facilitador, con la única regla de que los niños se pongan de acuerdo en elegir, cambiar o finalizar el juego de forma respetuosa. Componentes del programa: criterios de emparejamiento; preparación del entorno; realización de la primera sesión (estructura, objetivo, normas); sesiones intermedias (elección juegos, interacciones parejas, intervenciones facilitadoras mediante técnicas específicas, reflexión inicial y final, supervisión del facilitador). La intervención se evalúa mediante el cuestionario de relaciones sociales Rel-Q (Schultz, y Selman, 2005) y registro de sesiones mediante observación de conductas (Schultz, Yeates, y Selman, 1989).

Palabras clave: coordinación de perspectivas, reciprocidad, amistad, juego en pareja, reciprocidad, negociación interpersonal, programa.

“Friendship Learning Program: A specific program for the sociocognitive development of reciprocity skills between peers”

Rubio, A.[1], García-Bacete, F. J.[1] Roselló, S.[1], Llin, E.[1], Renau, C.[1], Marande, G.[1], Ortiz,Y.[1]

[1]*Departament of developmental, educational and social Psychology and Methodology,*

University Jaume I of Castellon, Castellon, Spain.

barredaa@uji.es

GREI (interuniversity research group on peer rejection in school contexts) has been working for years to promote the social and educational integration of students in situation of rejection by generating a classroom climate of empowerment, and the practice of acceptance and support between the different educational agents (teachers, peers, families, rejected students). A specific component of this multilevel, multiagent and multicomponent intervention program is the Friendship Learning, which aims to improve the social skills of rejected children in interaction. Having friends is one of the variables that best predicts the overcome of the rejection situation. Friendship is characterized by being reciprocal. Robert Selman (1980) proposed some of the most important models on the development of reciprocity (egocentrism, subjective perspective, perspective of the other, third person perspective, perspective of interdependence). Friendship learning is a program based on Karcher’s Pair Counseling (2007), itself an adaptation of Pair Therapy proposed by Selman and Schultz (1990), to work in educational contexts. The purpose of Friendship Learning is to help children coordinate different social perspectives and use more effective negotiation strategies in the context of a relationship. The program consists of 8 to 10 play sessions in pair, under the monitoring of a facilitator, with the only rule that both children agree to choose, change or end the game in a respectful manner. The main components of the program are criteria of pairing; preparation of the context; realization of the first session (structure, objective, standards); intermediate sessions (choice of the games, peer interactions, enabling interventions using specific techniques, initial and final reflections guided by the facilitator). The intervention was evaluated by means of the Relationship Questionnaire (Schultz, y Selman, 2005) and the record of the play sessions using observation method (Schultz, Yeates y Selman, 1989).

Key words: coordination of perspectives, reciprocity, friendship, Learning Friendship, game with friends

1. Introducción

Las relaciones entre iguales son cada vez más importantes en el desarrollo de las personas (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007). En el contexto de los iguales, es un entorno donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, y contribuyen a la creación de la identidad, así como desarrollar y validar su Yo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). El tipo sociométrico del niño es un constructo que indica hasta qué punto un niño es en general querido o aceptado por sus iguales. Los estudios han demostrado que el tipo sociométrico rechazado es predictivo, sea como efecto principal o como efecto aditivo, de trastornos psicopatológicos y de abandono escolar, entre otras consecuencias negativas en la adolescencia (Rubin, Bowker y Kennedy, 2009) o pueden desencadenar en conductas externalizantes (consumo de alcohol, delincuencia,

agresividad...) o síntomas internalizantes como la soledad o la depresión (Bukowski et al., 2009). La importancia del estudio de este fenómeno viene avalada por una amplia y larga trayectoria investigadora en otros países (Asher y Coie, 1990; Bierman, 2004: Leary, 2001). El porcentaje de Rechazo se sitúa en el 12-15%, con pequeñas variaciones a lo largo de la escolaridad (García Bacete, et. al. 2010; Marande, 2014). En las relaciones entre iguales, las relaciones de amistad destacan por ser las más importantes. La definición más básica de un amigo es alguien a quien una persona conoce y le gusta mucho, y se asume que tanto conocimiento como preferencia son mutuos entre ambas (Berndt y McCandless, 2009). Además, interactuar con amigos ayuda a aprender a tomar decisiones conjuntas, expresar empatía y profundizar en sus puntos de vista. (Crosnoe y Needham, 2004). La presencia o ausencia de amistades tiene importantes implicaciones del desarrollo, y la calidad de las amistades también es un factor importante (Deptula y Cohen, 2004). Los estudios revelan que los niños rechazados carecen de una comprensión profunda de cómo actuar en las tareas sociales (p.e. incorporarse a un grupo para jugar), ni anticipan las consecuencias de las estrategias que emplean en el futuro de las relaciones mismas (Troop-Gordon y Asher, 2005). Hartup y Abecassis, (2002) también afirman que los alumnos rechazados tienen dificultades para hacer amigos y conservarlos en el tiempo. Los investigadores discrepan acerca de los factores específicos que constituyen amistades de calidad, pero algunos componentes de calidad probablemente incluyen compañerismo, intimidad (cercanía psicológica), conflicto y su resolución subsecuente y la provisión de ayuda o asistencia (Deptula y Cohen, 2004). Además, la calidad de sus relaciones también contribuye a desarrollar habilidades para la competencia social, Cillessen, (2010) en el prólogo del libro "Sociomet" de García y González, (2010).

2. Modelo de coordinación de perspectivas de Robert Selman.

Los teóricos del desarrollo cognitivo postulan que los individuos se desarrollan cognitivamente a través de etapas evolutivas y jerárquicas que progresan de forma invariable (Hartup, 2009; en Rubin, Bukowski, y Laursen, 2009). En este sentido, teóricos que han descrito diferentes áreas de desarrollo cognitivo incluyen a Jean Piaget, desarrollo cognoscitivo; Lawrence Kohlberg, el desarrollo moral; William Perry, el desarrollo intelectual; David Hunt, desarrollo conceptual; Jane Loevinger, desarrollo del ego; y Robert Selman, desarrollo de la toma de perspectiva social. Selman afirma que identificar la capacidad social-cognitiva para coordinar diferentes perspectivas sociales de uno mismo y otros, es vital para la educación y el desarrollo del carácter en la etapa adulta, (Selman, 1980). Este modelo, tiene sus principales raíces en los trabajos sobre el desarrollo moral de Kohlberg y otros partidarios y sus predecesores incluyendo Dewey, Piaget, Loevinger, Hunt, y Perry (Selman, 1980, Selman y Schultz, 1990, Selman et al., 1997). Selman propuso una secuencia evolutiva en los niveles de toma de perspectiva que representa el desarrollo cognoscitivo de la capacidad del niño para entender, articular y coordinar mentalmente diversas perspectivas sociales. Podemos definir la toma de perspectiva como la capacidad humana para entender los pensamientos, necesidades y creencias de las personas que no sea uno mismo (Selman, 1980). Esta capacidad de "ponerse en la perspectiva del otro" es fundamental para las relaciones humanas exitosas. Hay cinco etapas o niveles de desarrollo (Selman, 1980). Estas etapas son: nivel 0, *egocéntrico* (de 3-5 años de edad), egocentrismo indiferenciado entre lactantes y niños pequeños; nivel 1, *subjetivo* (de 6-7 años de edad), la perspectiva de la "primera persona", capacidad de un niño en articular su propia perspectiva subjetiva, el "Yo"; nivel 2, *recíproco* (de 7-8 años de edad), la perspectiva de la "segunda persona", capacidad del niño para reflexionar simultáneamente sobre él mismo y los demás, la perspectiva de del "yo y tú"; nivel 3, mutuo (de 12-14 años de edad), la "tercera persona" o perspectiva abstracta, capacidad de los adolescentes para entender lo que quieren ambas partes y anticipar lo que será mejor para la relación, la perspectiva del "nosotros". Por último, la adopción de una perspectiva sociológica que permite a la persona conceptualizar las relaciones en términos de dependencia y de interdependencia (nivel 4, *sociológica o interdependiente* de 15-18 años de edad), (Selman y Schultz, 1990). Así, el desarrollo efectivo de las relaciones sociales requiere el avance gradual

de una perspectiva del "yo" al "nosotros", gracias a cambios que se producen en tres constructos o capacidades cognitivas: a) *la comprensión interpersonal* o la forma en la que uno entiende la amistad y los procesos asociados, b) *el significado personal* o la implicación emocional que uno es capaz de poner en las relaciones interpersonales, y c) *las estrategias interpersonales de negociación* o cómo piensa uno sobre las tareas sociales y la forma de resolverlas. Así, cada nivel de toma de perspectiva exige un tipo específico de estrategia de negociación interpersonal. Las estrategias de negociación interpersonal son acciones que los individuos utilizan para resolver conflictos interpersonales dentro de las relaciones sociales. Estas capacidades o habilidades interpersonales caracterizan el cómo los individuos interactúan (Selman y Schultz, 1990). Además, tanto las cogniciones como las conductas son afectadas por la orientación interpersonal, o la tendencia a pensar y actuar sobre qué conductas o necesidades han de transformarse para conseguir un objetivo, enfocadas a uno mismo o hacia los demás. Algunos niños tienden a cambiar ellos mismos cediendo (orientación auto-transformadora), mientras que otros niños, mediante estrategias de lucha, amenaza y manipulación, parecen conseguir predominantemente que los otros se conformen o cambien (orientación otro-transformador), (ver figura 1). Los niños de nivel 0, se comportarán de forma egocéntrica y sus estrategias de negociación serán de tipo impulsivo para conseguir sus deseos o necesidades. Los niños de nivel 1, tenderán a utilizar acciones unilaterales como su principal estrategia enfocada a obtener lo que quieren. En el nivel 2, las estrategias recíprocas tales como la cooperación y llegar a acuerdos, se considerarán necesidades de ambas partes, las estrategias de negociación serán cooperativas.

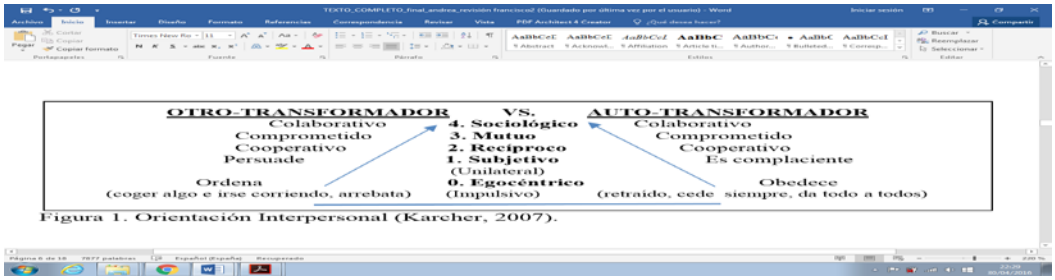


Figura 1. Orientación Interpersonal (Karcher, 2007).

Figura 1. Orientación Interpersonal (Karcher, 2007).

En el nivel 3, un niño utiliza estrategias colaborativas para lograr un equilibrio entre las necesidades de uno mismo y el otro niño y un compromiso entre ambas partes. Y, por último, en el nivel 4, las estrategias colaborativas van orientadas a considerar lo que es mejor para la relación, por lo que sus estrategias de negociación serán también de compromiso entre ambas partes.

3. Técnicas de intervención del Aprendizaje de la Amistad.

En el Aprendizaje de la Amistad, el facilitador utiliza principalmente tres técnicas, (García, Rubio, Milián y Marande, 2013; Karcher, 2002, 2007; Selman, y Schultz, 1990). La potenciación, enlace y habilitación. La potenciación (empowering, para el paso del nivel 0 al 1), sirve para ayudar al niño a identificar su perspectiva subjetiva, ver cómo ésta influye en su comportamiento y en las reacciones de los demás. El enlace (linking, para el paso del nivel 1 al 2), sirve para ayudar a los niños a mantener su atención simultáneamente en ambas perspectivas uniendo los dos puntos de vista. La habilitación (enabling, para el paso del nivel 2 al 3), es el apoyo que permite a los niños trascender las necesidades individuales para beneficio de la relación. La estrategia fundamental del facilitador es identificar la perspectiva y orientación de cada participante para intervenir en los momentos de conflicto o desacuerdo y fomentar que cada niño/a sea capaz de experimentar interacciones exitosas de forma continuada. Para ello, se debe impulsar que "la toma de conciencia" de aquellas estrategias que no son exitosas para la relación, y puedes dar lugar a conflictos en el

desarrollo de las sesiones. Así, una vez se llega a la perspectiva de que el otro también puede tener otras necesidades, se refuerza la actitud de ceder y cooperar para que la sesión sea exitosa. La premisa fundamental del Aprendizaje de la Amistad es que los participantes tengan el mayor número posible de experiencias positivas en las sesiones de juego

4. Programa Aprendizaje de la Amistad, una adaptación española del Pair Counseling.

El grupo GREI de Investigación lleva años tratando de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo entre iguales, desarrollando en las aulas un ambiente positivo y de aceptación, apoyo y convivencia entre los diferentes agentes participantes (profesorado, compañeros, familias, alumno rechazado…). Así, el modelo se caracteriza por ser un programa multinivel, multiagente y multicomponente, cuyas principales características metodológicas son: 1) Mediante Intervención Universal, que se aplica a todo el alumnado de la muestra experimental -vía formación del profesorado- y que incluye un programa de actividades para el desarrollo socioemocional y la intervención sobre el clima social de aula, se pretende generar un contexto positivo y propicio para 2) incorporar con garantía de eficacia una Intervención Específica, a) con alumnos rechazados, -consistente en el programa de aprendizaje de la amistad-, y b) con familias de alumnado rechazado, implementando un taller de padres/madres facilitadores de la amistad de los hijos, trabajando en las relaciones familia-escuela y diseñando un plan individualizado para cada familia. Así, el programa del Aprendizaje de la Amistad como componente específico de la intervención, se fundamenta en los trabajos de Karcher (2002; 2007), a partir del *Pair Counseling*, una adaptación para trabajar en contextos educativos sobre la propuesta de intervención *Pair Therapy* propuesta por Selman y Schultz (1990). La diferencia entre la terapia de pareja de Selman y el consejo de pareja de Karcher, es que la terapia de pareja, es una terapia más prolongada en el tiempo, menos estructurada, menos énfasis en el desarrollo de habilidades, se centra en el desarrollo de la personalidad a través de la relación terapéutica, y por lo general está enfocada a niños con trastornos emocionales y de la personalidad graves. En cambio, el consejo de pareja, es más estructurado, más énfasis en el desarrollo de habilidades, y promueve el desarrollo de habilidades interpersonales (por ejemplo, la resolución de problemas, resolución de conflictos…). Así, el objetivo del aprendizaje de la amistad es ayudar a niños y adolescentes a desarrollar las habilidades necesarias para tener relaciones sociales competentes, hacer amigos y mantener las amistades, en este caso niños y niñas en situación de rechazo.

4.1. Destinatarios .

El grupo Grei de Investigación ha realizado el modelo específico del Aprendizaje de la Amistad en los cursos centrales de Educación Primaria. Esto es 2º, 3º y 4º de EP, a unas 18-22 parejas cada año, siendo un 70% de éstas, participantes que se han beneficiado entre 2 y 3 años consecutivos. Los emparejamientos en el Aprendizaje de la Amistad son siempre entre alumnos identificados como rechazados, o que bien estén en foco de preocupación por parte de sus docentes en el contexto de la competencia social. Para las propuestas de los emparejamientos, se usan dos criterios: (a) de similitud (mismo género, edad similar, historia compartida o intereses comunes sin que se den niveles de mejores amigos o enemistad; nivel similar de desarrollo) para favorecer procesos de identificación e intercambios amistosos, y (b) de heterogeneidad, también debemos procurar que entre la pareja haya suficientes diferencias como para que puedan surgir conflictos y se puedan practicar habilidades de negociación, esta diferencia de orientación posibilita que cada niño pueda aprender a interactuar.

4.2. Procedimiento.

Se distinguen cinco fases: los procesos de evaluación, el emparejamiento, la preparación del entorno, el desarrollo de las sesiones y la supervisión. En la evaluación, en primer lugar, se administra el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (SOCIOMET), de García Bacete y González, (2010). Se trata de un sistema de nominacio-

nes entre iguales que pone al niño en situación de elegir a compañeros permitiendo conocer el criterio de preferencia y poder identificar a los niños en situación de rechazo. Posteriormente, antes y después del periodo de sesiones se administra el Cuestionario de Relaciones Sociales (Rel-Q) de Schultz y Selman (2005). El Rel-Q, consta de dos versiones, la versión V4 para niños de 9 a 14 años de edad, y la versión K3, para niños de 5 a 9 años de edad. En este estudio se utilizan ambas en función de la edad. El Rel-Q es un cuestionario de opción múltiple que evalúa el nivel de desarrollo de las competencias interpersonales en el marco de las relaciones sociales. Cada respuesta se le otorga un nivel de desarrollo según el modelo de Selman de 1980. Las escalas del Rel-Q giran en torno a los 3 constructos teóricos propuestos en la teoría cognitiva de Selman (comprensión interpersonal, significado personal y estrategias de negociación) y la toma de perspectiva social. También se usan instrumentos de evaluación continua (Karcher, 2007): anotaciones de lo que ocurre en las sesiones basadas en la teoría (estrategias, toma de perspectiva, expresión de emociones…) y la codificación de dos episodios de las dos primeras sesiones y de otros dos de las dos últimas, mediante un procedimiento elaborado a partir del *Interpersonal Negotiation Strategies Interview* (Schultz, Yeates y Selman, 1989). Simultáneamente se prepara el entorno. Esto incluye informar a los padres sobre el aprendizaje de la amistad y pedirles autorización para participar y ser grabado. Se informa a los profesores para garantizar la idoneidad de la pareja, la confidencialidad y el mejor momento para que el niño salga de clase. La intervención consta de 8-12 sesiones cada año con cada pareja. En cada sesión los niños juegan durante aproximadamente 30-45 minutos con los juegos de mesa que eligen en consenso. El facilitador presta atención a la calidad de la experiencia entre los niños y a la calidad de sus negociaciones, y trabaja para que los niños puedan progresar, ayudándoles a reflexionar sobre las discrepancias. Una parte importante del método es la supervisión. La supervisión se centra en casos individuales (en parejas). Se realizan tres sesiones de supervisión en equipo por caso cada al año, en las que el facilitador presenta un informe del caso, con sus reflexiones y dudas, junto con las sesiones grabadas, y se evalúa en equipo el progreso de las sesiones.

5. Conclusiones.

Autores como Asher y Coie, (1990), Bierman, (2004), o Leary, (2001), avalan la importancia del fenómeno del rechazo sobre el desarrollo evolutivo. Y sabemos, según Marande (2014), que entre un 12-15% por aula, se ven excluidos de las oportunidades de aprendizaje social. Por ello, en respuesta a la realidad compleja que supone las situaciones de rechazo, el grupo GREI está desarrollando y aplicando un modelo de intervención multinivel, multicomponente y multiagente. De los 12 componentes que llevan cabo para integrar a los alumnos rechazados, aquí se describe uno de los componentes específicos. Las variantes del Aprendizaje de la Amistad, el *Pair Therapy* o el *Pair Counseling,* sabemos que promueve desarrollo cognitivo (Faubert et al., 1996). El *Pair Counseling* se han utilizado con éxito en muchos lugares, incluyendo escuelas públicas y privadas, escuelas especiales para niños con trastornos o desajustes emocionales o de conducta, centros de tratamiento residencial y centros penitenciarios (Watts, 1997; McCullough, Wilkins y Selman, 1997; Horton 2008, Schultz, 1997; Schultz y Selman, 1997; Moody, 1997). Estos y muchos otros estudios, muestran que el *Pair Counseling* promueve la capacidad de coordinar diferentes perspectivas favoreciendo relaciones exitosas. Según Karcher, McClatchy, y Borsuk, (en prensa), el *Pair Counseling*, parece ser útil en la disminución de comportamientos externalizantes (agresión, impulsividad, negativismo desafiante, hiperactividad…) e internalizantes (inhibición, evitación, timidez…). En un estudio de Karcher y Lewis (2002), realizaron de 15 a 18 sesiones del *Pair Counseling* a 20 participantes de un centro de salud mental. Encontraron diferencias en la comprensión interpersonal de los pacientes participantes en comparación al grupo control. En cambio, ni Karcher ni Moody encontraron efectos positivos en las conductas externalizantes en participantes de centros penitenciarios con alta incidencia en conductas delictivas. No obstante, Moody (1997), defiende que el *Pair Counseling*, fomenta relaciones positivas entres los participantes y les brinda la oportunidad de practicar habilidades sociales en un entor-

no protegido. Horton (2008), llevaron a cabo 10 sesiones de *Pair Counseling* con 16 estudiantes de secundaria. No hubo diferencias significativas en las pruebas cuantitativas. Sin embargo, mediante estudios de casos únicos, Horton sostuvo que los participantes mejoraron la calidad de las relaciones y el rendimiento académico. McClain y Sampson (2013) sugieren el *Pair Counseling*, es un enfoque rentable para la orientación profesional, facilitar la adaptación a la universidad, y ayudar a los estudiantes a aprender el uno del otro (es decir, la gestión del tiempo) e interactuar con diversos compañeros.

En conclusión, la investigación sobre el *Pair Counseling*, muestra sus limitaciones sobre su eficacia en medidas cuantitativas. Pero, en la mayoría de los estudios tenían muestras pequeñas, pocas sesiones, y algunas no utilizaron métodos de estructuración y registro de sesiones de forma sistemática. Esto da fuerza al método planteado en este estudio. Se realizan 8-10 sesiones cada año sistematizadas mediante grabaciones de vídeo, revisadas sesión a sesión y registradas mediante evaluación de sesiones a partir de la propuesta de Schultz, Yeates y Selman, (1989) y mediante análisis cuantitativo antes y después de cada intervención anual con el cuestionario de relaciones sociales Rel-Q (Schultz, y Selman, 2005). Los resultados preliminares que se han obtenido en el grupo GREI de Investigación, giran en torno a los planteados por Karcher, McClatchy, y Borsuk, (en prensa) sobre conductas externalizantes e internalizantes. Los docentes, manifestaron que alumnos participantes se mostraron más pausados en sus interacciones en los casos de participantes más impulsivos o agresivos, y menos retraídos a los alumnos con problemas de timidez. En las grabaciones sistematizadas se puede observar cómo los alumnos aumentan su comprensión interpersonal, como apuntaban Karcher y Lewis (2002). Las limitaciones son similares a las planteadas por Horton (2008). La muestra es difícil de conseguir, ya que no sólo han de estar en situación de rechazo o preocupación, sino que deben pedirse autorizaciones y buscar los espacios idóneos para las grabaciones. En cuanto a las líneas futuras de investigación, sería interesante aplicar el Aprendizaje de la Amistad en una muestra más amplia, durante 20 sesiones como apunta Karcher (2007), y en una muestra en que no haya sido foco de otras intervenciones en el marco de las relaciones entre iguales.

5. Referencias bibliográficas.

Asher, S.R., y Coie, J.D., (1990). Peer rejection in childhood. Cambrige: University Press.

Berndt, T.J., y McCandless, M.A. (2009). Methods for Investigating Children's Relationships with Friends. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.

Bierman, K. (2004). Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies. New Cork: The Guilford Press.

Bukowski, W.M., Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. En J. E. Grusec yP.D.Hastings (Eds.), Handbook of socialization: Theory and research (355 – 381) New York: The Guilford Press

Bukowski, W.M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009) Friendship as Process, Function, and Outcome. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.

Cillessen, A.H.N. (2010). Prologo. In J. González y F. J. García Bacete, SOCIOMET. Evaluación de la competencia entre iguales. Madrid: TEA Ediciones.

Crosnoe, R., y Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development. Child Development, 75(1), 264-279.

Deptula, D.P., y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. Aggression and Violent Behavior, 9, 75- 104.

Faubert, M., Locke, D.C, Sprinthall, N.A., y Howland, W.H. (1996). Promoting cognitive and ego development of African-American rural youth: A program of deliberate psychological education. Journal of Adolescence, 19, 533-543.

García Bacete, F. J. y González, J. (2010). SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.

García Bacete, F. J., Rubio Barreda, A., Milián, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. Apuntes de Piscología, 31, 2,155-163

García Bacete, F. J., Sureda García, I. y Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. Anales de psicología, 26 (1), 123-136.

Hartup, W.W., (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.

Hartup, W.W., y Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. En P.K. Smith, y D. Hart (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development (286-306). Oxford: Blackwell.

Horton, J. K. (2008). Pair counseling for high school students: Improving friendship skills, interpersonal relationships, and behavior among aggressive and withdrawn adolescents. Doctoral dissertation. The College of William and Mary, Virginia.

Karcher y Lewis, S. (2002). Pair counseling: The effects of a dyadic developmental play therapy on interpersonal understanding and externalizing behaviors. International Journal of Play Therapy, 11(1), 19-41.

Karcher, M. (2007). Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.

Karcher, M. J., McClatchy, K., y Borsuk, C. (in press). Pair counseling to promote social competencies among school-age children through dyadic intervention. In A. Drewes y C. Schaefer (Eds.). Play therapy for school-age children. Washington, DC: American Psychological Association.

Leary, M.R. (Ed.) (2001). Interpersonal rejection. Oxford, UK: Oxford University Press.

Marande (2014). Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria (tesis doctoral). Universitat Jaume I. Castellón.

McClain, M.C., y Sampson, J.O. (2013). Using pair counseling to improve the cost-effectiveness of college career counseling. The Professional Counselor, 3(2), 82-92.

McCullough, A. E., Wilkins, G. C, y Selman, R. L. (1997). Pair therapy in a residential treatment center for children and adolescents. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), Fostering friends hip: Pair therapy for treatment and prevention (pp. 101-120). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Moody, E. (1997). Pair counseling: An intervention for disturbed children when nothing else works. Elementary School Guidance and Counseling, 31, 171-179

Rubin, K.H., Bowker, J. y Kennedy. A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp 303-321). New York: Guilford.

Schultz, L. H., y Selman, R. L. (1997). Disconnections between psychosocial competence and interpersonal performance in a school bully. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention (pp. 273-304). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Schultz, L.H., Yeates, K.O., y Selman, R.L. (1989). The interpersonal negotiation strategies interview manual. Manual no publicado. Cambridge: Universidad de Harvard.

Selman, R. L., y Schultz, L. H. (2005). The relationship questionnaire: The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents. Cambridge, MA: Harvard University, The Group for the Study of Interpersonal Development.

Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding. Nueva York: Academic Press.

Selman, R.L. Watts, C.L., and Schultz, L.H. (Eds.) (1997) Fostering Friendship: Pair Therapy for Treatment and Prevention. Aldine DeGruyter.

Selman, R.L., and Schultz, L.H. (1990) Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy. University of Chicago Press.

Troop-Gordon, W.P., y Asher, S.R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. Child Development, 76, 568-582.

Watts, C. L. (1997). The growth of an intimate relationship between preadolescent girls. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention (pp. 77-100). Hawthorne, NY.

Psicoterapia infantil: la importancia del trabajo multidisciplinario en niños que presentan condiciones médicas

Salazar T. Karla E., Mancilla G. Blanca E.

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología: Residencia en Psicoterapia Infantil.

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

E-mail: kest-@outlook.com

Resumen

En este trabajo se expone la importancia de la labor multidisciplinaria en la evaluación, diagnóstico y tratamiento infantil. El psicólogo debe lograr una comprensión objetiva de las dificultades presentadas por los niños, sin embargo, en ocasiones es una ardua tarea poder brindar un diagnóstico oportuno y certero al considerar que cada niño es un ser individual integrado por complejos factores y procesos biológicos, psicológicos y sociales que en ocasiones pueden estar influidos por condiciones médicas. Por esto, el psicoterapeuta infantil deberá recurrir al apoyo de otros profesionales de la salud y la educación con el fin de lograr un mejor entendimiento, así como una atención integral y oportuna, de manera que los niños puedan alcanzar un óptimo desarrollo y una adecuada adaptación en los diferentes entornos donde se desenvuelven. Para reflexionar se presenta un estudio de caso que ejemplifica la importancia de la colaboración multidisciplinaria en el proceso de diagnóstico, evaluación y tratamiento realizado a un niño en edad escolar que presentaba como principales dificultades: una condición médica (quiste cerebral), diagnóstico de trastorno por déficit de atención e inmadurez en su desarrollo socioemocional que impedía su adaptación escolar. El proceso psicoterapéutico se llevó a cabo bajo un enfoque integrativo, utilizando juego desde la fase de diagnóstico como principal herramienta, así como en el proceso de intervención ya que se considera la forma por la cual los niños expresan sus principales dificultades. Los resultados obtenidos muestran un avance significativo ya que el trabajo multidisciplinario (tratamiento médico, paidopsiquiátrico, juego psicoterapéutico y manejo familiar) favoreció el desarrollo emocional, social y adaptación escolar del niño mostrando mayor seguridad, confianza, relaciones positivas con sus pares y mayor grado de autonomía.

Palabras clave: psicoterapia infantil; juego diagnóstico; trabajo multidisciplinario; adaptación escolar.

Psychotherapy of children: the importance of multidisciplinary work in children with medical conditions

Salazar T. Karla E., Mancilla G. Blanca E.

Program Masters and Doctorate in Psychology: Residence in Child Psychotherapy.

National Autonomous University of Mexico

Mexico City, Mexico

E-mail: kest-@outlook.com

Abstract

In this work we expose the importance of multidisciplinary collaboration in the evaluation, diagnosis and treatment of children. The psychologist must achieve an objective understanding of the difficulties presented in children; however, sometimes it is a hard task to provide opportune and accurate diagnosis considering that each child is composed by complex factors and biological, psychological and social processes that sometimes might be influenced by medical conditions. Therefore, the child's psychologist should be supported by other health and education professionals in order to gain a better understanding and a comprehensive and convenient care, so they can achieve a healthy development and adequate adaptation to different environments in which they develop. We present a case study to illustrate the importance of multidisciplinary collaboration in the process of diagnosis, evaluation and treatment in a school age child who presents: a medical condition (brain cyst), attention deficit disorder and socio-emotional immaturity development that hindered his school adaptation. The psychotherapeutic process is carried out with integrative therapy based on play diagnosis as the main tool in the intervention process, because it is considered the way in which children express their main difficulties. The results show significant progress since the multidisciplinary work (medical treatment, child psychiatric and psychotherapeutic play) improved the emotional, social and school development; showing greater security, confidence, positive relationships with peers and more autonomy.

Keywords: child psychotherapy; play diagnosis; multidisciplinary work; school adjustment.

1. Introducción

En México la integración de equipos multidiscipliarios en el Sector Salud es relativamente joven en lo que se refiere a la inclusión de la Psicología, recientemente se ha realizado un esfuerzo mayor por brindar una atención integral a los pacientes que padecen algún tipo de condición médica, no obstante muchas veces el sector salud tiende a atender de manera prioritaria los síntomas físicos de diversos padecimientos dejando de lado la importancia que tiene las implicaciones a nivel psicológico, familiar, escolar y social (Flores, 2014). Es por esto que se expone la importancia del trabajo multidiciplinar a partir de un equipo en el que cada profesional aporta desde su formación y su rol, contribuyendo a una estrategia de trabajo que responda a un fin común. Por lo anterior, consideramos que la atención integral del paciente es fundamental, derivado de la visión del ser humano como un ser biológico, psicológico social, cultural con características y contextos únicos (Esquivel, 2010). Es por esto que, la demanda de profesionales de la psicología para atender a pacientes con enfermedades médicas ha ido en aumento (Lanzarote & Torrado, 2009), lo que hace necesaria la inclusión de la psicoterapia en el equipo multidisciplinario para atender las consecuencias

psicológicas, socioemocionales y familiares que esta situación implica. Respecto al ámbito infantil, la Terapia Integrativa surge ante la necesidad de abrirse a perspectivas distintas, donde se da cabida a diferentes aproximaciones de trabajo psicoterapéutico, que conlleven a formas de intervención más efectivas en el tratamiento de diversos padecimientos en el que se incluyan la atención de sus emociones, temores, miedos dificultades comportamientos etcétera (Fernández y Opazo, 2004). La propuesta de trabajo integrativo tiene un amplio potencial de desarrollo para el trabajo con población infantil que presenta condiciones médicas susceptibles a ser adaptado a medios hospitalarios y centros comunitarios (Flores, 2014).

2. Método

2.1. Participante

El caso que se presenta es el de un niño a quien por motivos de confidencialidad se le llamara "Santiago", al momento de la valoración contaba con 6 años 10 meses de edad y cursaba el 1° grado de primaria en una escuela pública de la Ciudad de México. "Santiago" pertenece a un nivel sociocultural medio bajo, es el primer hijo de dos hermanos y vive con ambos padres. Es un niño cuyo físico corresponde a su edad cronológica, su lenguaje es coherente y congruente, sin embargo su tono y volumen de voz es bajo, manifestando dificultad en el lenguaje narrativo. Durante la evaluación se mostró atento, concentrado, participativo y colaborador, seguía instrucciones y reglas con facilidad, mostrando tolerancia a la frustración. En relación al motivo de consulta el primer contacto lo realizaron los padres quienes reportaron que "Santiago" presentaba problemas de inseguridad, dificultad en la expresión emocional, así como en la comunicación verbal, lo anterior dificultaba principalmente su adaptación escolar y social. Al momento de la valoración "Santiago" estaba diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, sin embargo los padres desconfiaban del diagnóstico preliminar; asimismo, los padres reportaron que el menor presentaba una condición médica relacionada con la presencia de un quiste cerebral diagnosticada a los cuatro años de edad, situación que generaba constante temor en los padres, sobreprotección, así como preocupación que esta condición afectara su desempeño cognitivo.

2.2. Instrumentos

Se aplicaron las siguientes técnicas y batería de pruebas psicológicas:

Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-2

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños WISC-IV

Dibujo de la Figura Humana, Test del Dibujo de la Familia

Test de Apercepción Temática para Niños CAT-A

Análisis del juego psicodiagnóstico (individual y familiar)

2.3. Procedimiento

El caso fue atendido en un Centro Comunitario perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue asignado de la lista de pacientes en espera de Psicoterapia Infantil. Se procedió a realizar una entrevista inicial con los padres para conocer el motivo de consulta y datos de la historia de desarrollo de "Santiago", posteriormente se realizó una evaluación del desarrollo psicológico integral del menor que incluyó las áreas cognitiva, perceptomotora y socioemocional. El proceso psicoterapéutico se llevó a cabo en un periodo de diez meses y conformó un total de 35 sesiones, se realizó una vez a la semana en horario matutino con una duración

de 50 minutos por cada sesión. El proceso de evaluación constó de nueve sesiones las cuáles comprendieron lo siguiente: dos entrevistas con los padres en las que se realizó la historia clínica y se obtuvo información del motivo de consulta, se tuvieron siete sesiones de evaluación individual en las que se aplicó una batería de pruebas psicológicas y se evalúo mediante juego psicodiagnóstico. Las sesiones psicoterapéuticas conformaron un total de 26 sesiones (24 individuales, una sesión familiar y una sesión de cierre).

3. Resultados

Los resultados de la evaluación mostraron que Santiago presentaba un nivel de madurez cognitiva acorde con su edad, su desarrollo perceptomotor se encontraba por arriba de lo esperado, sin embargo, las principales dificultades que se observaron fueron en relación a su desarrollo socio afectivo ya que manifestaba una percepción distorsionada y devaluada de sí mismo, con baja eficacia de su desempeño social y escolar, así como dificultad para comunicarse e interactuar en su entorno, el ambiente familiar se percibía sobreprotector por el constante temor y dudas acerca de la condición médica de "Santiago", lo anterior obstaculizaba su adaptación familiar, escolar y social.

Partiendo del hecho de que una problemática tiene diferentes aristas y dimensiones que requieren un tratamiento multidisciplinario (Fernández & Opazo, 2004) como enfoque de intervención se utilizó un modelo integrativo considerando siempre su contexto, sus características individuales y familiares. A partir de la intervención realizada y análisis del proceso terapéutico la Terapia de Juego Integrativa promovió que los principales avances se presentaron principalmente en cuanto al nivel de la calidad de su juego, tono afectivo, mayor expresión emocional y comunicación verbal, así como la integración del Yo, por lo que se elevó la autoestima, se desarrolló un mejor autoconcepto, percibiendo sus recursos reales y reconociendo sus fortalezas, se logró que el menor estableciera contacto visual al interactuar con los demás, asimismo que fuera más asertivo al interaccionar con sus pares favoreciendo una conducta social aceptable, adaptativa y solutiva. Considerando que el trabajo con "Santiago" además de la intervención psicoterapéutica requirió de un seguimiento y tratamiento integral para lograr y determinar los avances, se observó que en el área escolar a través de la cooperación y participación de la profesora se pudo obtener información acerca de su comportamiento, siendo el reporte alentador, ya que describió la conducta de "Santiago" como la de un niño con mayor seguridad, confianza, participación en las actividades escolares, que se relacionaba en adecuados términos con sus compañeros, siendo esta área donde el menor atravesaba por mayores dificultades. En relación al tratamiento médico, el reporte del neuropediátra informa avances significativos ya que el seguimiento, tratamiento, estimulación, así como el propio crecimiento del menor contribuyó a que su desarrollo neurológico se observara esperado para su edad, asimismo el quiste cerebral no interfería con su desarrollo cognitivo lo que se pudo corroborar con la evaluación realizada y reporte escolar. Respecto al diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad los padres solicitan nuevamente una evaluación con el paidopsiquiátra y se reporta que no presenta indicadores relacionados con TDA-H. En cuanto al trabajo con los padres su disposición y compromiso en el proceso terapéutico benefició que adoptaran estrategias de afrontamiento basadas en sus recursos, habilidades y coalición familiar, aunado a la información médica real respecto a la condición de "Santiago". Por último, cabe mencionar que la terapeuta no mantuvo contacto directo con los especialistas (los padres eran quienes solicitaban e informaban los avances en otras áreas) debido a que se buscó que se autoafirmaran y solicitaran información en el área adecuada (escolar, neuropediatría y paidopsiquiatría) lo cual disminuyó sus dudas, temores y favoreció su confianza en cada proceso.

4. Discusión

Respecto al trabajo relativo a la salud existe una interacción de múltiples factores biopsicosociales y multicausales por lo que los enfoques unidimensionales no suelen ser efectivos (Espina & Ortega, 2008). Por consiguiente, se

hace referencia a la importancia del trabajo enfocado a atender las consecuencias psicológicas, socioemocionales, escolares y familiares que una enfermedad o condición médica implica. Por lo tanto, el presente estudio de caso busca ejemplificar lo expuesto anteriormente. En relación a la intervención psicoterapéutica implementada en el caso de "Santiago" la base la constituyó la terapia de juego bajo un enfoque integrativo, considerando que la aplicación de las intervenciones responden a las necesidades y situación particular del paciente (Rosado, 2007) tomando como herramienta principal el juego como medio natural de expresión y la vía por la cual "Santiago" pudo expresar y externar de manera libre su conflictiva. Al respecto, Flores (2014) en un estudio realizado con un niño con enfermedad crónica ejemplifica la importancia del trabajo multidisciplinario, realizando un análisis desde el niño, su familia, el tipo de enfermedad y su contexto sociocultural, asimismo, adopta una propuesta de trabajo desde la terapia integrativa demostrando avances significativos en el trabajo con población pediátrica. Por otro lado, Lanzarote & Torrado (2009) exponen el trabajo terapéutico familiar en niños que padecen cáncer y cómo este trabajo favorece el entendimiento, cuidado, apoyo y seguridad de sus miembros. De acuerdo a lo anterior, en el caso de "Santiago" el trabajo con los padres contribuyó a un mejor entendimiento acerca de la condición médica, conductas y emociones de su hijo, así como en su sensación de seguridad, confianza y apoyo. Asimismo, Lanzarote & Torrado (2009) también reconocen la importancia de trabajo multidisciplinario entre profesionales de la medicina, la psicología, el trabajo social y el área educativa. Respecto a este último punto me parece importante hacer hincapié en el trabajo de los profesionales del ámbito escolar, considerando su inclusión en el equipo multidisciplinario pues los niños evidentemente se encuentran inmersos en un ambiente educativo, siendo además una etapa importante en el desarrollo ya que de acuerdo con Erikson (2000) es donde adquieren habilidades para aprender a incorporarse a su entorno de forma productiva. Lo anterior se ejemplifica en el caso de "Santiago" ya que la labor y participación de la profesora contribuyó no solo a informar sobre el desempeño académico, sino también a observar conductas, socialización y estilos de afrontamiento de "Santiago", asimismo, los avances de "Santiago" también se pudieron corroborar con lo observado por la profesora.

5. Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue mostrar la importancia del trabajo multidiciplinario en la atención infantil. Asimismo, reflexionar y analizar la intervención psicoterapéutica realizada con un niño en edad escolar que presentaba dificultades en su desarrollo socio afectivo. Considerando las características individuales, familiares y contexto en la vida de "Santiago", el proceso psicoterapéutico se llevó a cabo bajo un Modelo Integrativo buscando herramientas desde diferentes enfoques metodológicos ante las necesidades y requerimientos del menor, utilizando el juego como principal herramienta de intervención y medio natural de comunicación y expresión. De acuerdo a lo anterior, se encontró que la Terapia Centrada en el Niño contribuyó en primera instancia a que "Santiago" pudiera sentirse en un ambiente seguro, de confianza y aceptación incondicional y que él mismo guiara las sesiones de acuerdo a sus necesidades, lo que favoreció la alianza terapéutica; asimismo, el reflejo más que la interpretación permitió mostrarle sus vivencias y sentimientos, mediante la terapia Gestalt se trabajó el contacto con sus emociones y sentimientos, a través de experiencias sensoriales con el fin de ponerlo en contacto consigo mismo y que más adelante tuviera la posibilidad de poder expresarse y relacionarse de manera distinta con los demás. La Terapia Narrativa se utilizó para externalizar sus conflictos, combatir la historia saturada del problema donde se definía a "Santiago" como un niño enfermo y con pocos recursos, por lo que se buscó construir historias alternativas y de esperanza en la vida de "Santiago" y su familia. El trabajo psicoeducativo tanto con "Santiago" como con los padres respecto a la condición médica contribuyó a afrontar por un lado el que el menor tuviera mayor consciencia, responsabilidad y cuidados sin llegar a ser limitantes en su vida y actividades, por otro lado el trabajo con los padres favoreció que lograran tener un mejor entendimiento y seguimiento de la condición médica de su hijo despejando las dudas, confusiones y miedos, así como mayor manejo y comprensión de las emociones y conductas de su hijo, fortaleciendo su autonomía, seguridad y confianza en sus capa-

cidades parentales. Por lo anterior, los alcances de la Terapia de Juego Integrativa se vieron reflejados en el paulatino fortalecimiento del sentido de sí mismo, interacción social y fortalecimiento familiar. Asimismo, el trabajo mediante el equipo multidisciplinario donde cada especialista desde su formación contribuyó al seguimiento y mejoramiento de las necesidades específicas de "Santiago" buscando recursos internos y externos para garantizar un estilo de vida saludable. A modo de conclusión se puede decir que el trabajo multidisciplinario dentro de la psicoterapia infantil es un recurso valioso al cual los terapeutas podemos recurrir en beneficio del paciente considerando sus necesidades físicas, emocionales, sociales, escolares y en su caso médicas.

Referencias

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. España: Paidós

Espina, A & Ortego, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales*. Madrid: Editorial CCS

Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: Casos clínicos*. México: Manual Moderno.

Fernández, H & Opazo, R. (2004). *La integración en psicoterapia*. Manual práctico. Barcelona: Paidós

Flores, I. (2014). *Psicoterapia integrativa en un niño con espina bífida*. Estudio de caso Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lanzarote, F & Torrado, M. (2009). *Orientación y psicoterapia familiar con niños y adolescentes con enfermedad crónica.* Apuntes de Psicología, 27, 457-471.

Rosado & Rosado. (2007). *El enfoque integrativo en psicoterapia*. Psicología y educación, 1, 42-50

Rendimiento escolar: su abordaje desde la terapia de juego familiar

Padilla, Xóchitl., Ruiz, Verónica.

Facultad de Psicología, Residencia en Psicoterapia Infantil, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

E-mails: xochitlbpm@gmail.com, verokemp@yahoo.com

Resumen

La evaluación del área emocional cuando existe bajo aprovechamiento escolar permite tener más herramientas para el diagnóstico. Adicionalmente la revisión bibliográfica, el trabajo interdisciplinario y el juego ofrecen herramientas para la toma de decisiones. En este trabajo, se describe el proceso de evaluación e intervención clínica de una menor de nueve años con dificultades académicas. La madre solicitó terapias de aprendizaje debido a "bajas calificaciones y problemas de socialización". Se evalúo el área perceptomotora, intelectual, socioafectiva, mientras que la lectoescritura se evaluó por profesionales del área educativa. Los resultados indican que tanto su CI, capacidades perceptomotoras y lectoescritura se encuentran adecuadas para su edad y grado escolar; sin embargo en el área emocional existen indicadores como retraimiento e inseguridad, inmadurez emocional y baja autoestima. En este caso, el juego diagnóstico permitió observar un ambiente con poco contacto afectivo, exigente y sobreprotector. La evaluación descarta el diagnóstico de problemas de aprendizaje y concluye que los aspectos emocionales afectan la forma en la que la menor responde a demandas escolares. La intervención se realiza desde la terapia de juego familiar para mejorar la comunicación y contacto afectivo entre los miembros de la familia, el logro de metas y reconocimiento de fortalezas fuera del ámbito escolar. Con la intervención los padres aceptan las dificultades en el contacto afectivo y reconocer el éxito en la menor fuera del ámbito académico; con el juego la niña reconoce fortalezas en otras áreas diferentes a la académica, establece límites a las demandas del medio de manera funcional lo que repercute en su adaptación escolar. Finalmente se realizó un diagnóstico diferencial apoyado con la visión de otros profesionales y la valoración del juego. En este proceso, la participación de los padres permitió precisar un diagnóstico y una intervención adecuada que favoreció el desarrollo integral del menor

Palabras clave: desempeño escolar, terapia de juego, diagnóstico diferencial, evaluación psicológica.

1. Introducción

El aprendizaje desde una perspectiva interaccionista considera que existen factores cognitivos y afectivos que se influyen mutuamente lo largo del desarrollo (Solloa, 2006). Así, las conductas a lo largo del desarrollo están plasmadas de un componente afectivo y otro cognitivo:

Cuando la afectividad actualiza sus estructuras potencializa la cognición, e inversamente, cuando la cognición actualiza sus estructuras potencializa la afectividad, y es esta interrelación entre los procesos lo que da lugar al aprendizaje, al desarrollo y a la adaptación (Solloa, 2006, p. 132)

Sin embargo cuando el profesional se enfrenta a un caso en donde existe bajo rendimiento académico en muchas de las ocasiones se le da un mayor peso a los componentes cognitivos, sin tomar en cuenta que las emociones mo-

vilizan y regular la forma en que aprendemos del entorno. Así la labor del psicólogo que valora de forma integral al individuo, debe considerar aquellos factores psicológicos y emocionales y famliares que estén afectando el desempeño escolar del menor, por lo que la investigación ahora busca conocer otros componentes además del cognitivo que influyen el rendimiento escolar de los niños (Plata Zanatta, González-Arratia López Fuentes, Oudhof van, & Valdez Medina, 2014). El rendimiento escolar y los problemas de aprendizaje no siempre van de la mano, por lo que es importante hacer una diferencia entre estos dos conceptos. De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM V) se diagnóstica un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es esencialmente inferior al esperado para su edad, escolaridad y nivel intelectual, de acuerdo a pruebas estandarizadas aplicadas individualmente, estos trastornos afectan las actividades de rutina diaria que requieren las habilidades de lectura, matemáticas o de escritura (American Psychiatric Association, 2014); mientras que el desempeño escolar es definido como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000 en Navarro, 2003). Así se puede deducir que un bajo rendimiento escolar no siempre es consecuencia de un problema de aprendizaje ya que el desempeño dependerá del método de evaluación de dichos conocimientos, y un problema de aprendizaje afecta directamente en desempeño del menor, específicamente en las áreas de matemáticas, lectura y escritura y no solo en el ámbito académico. Con base en lo anterior, el bajo desempeño académico puede ser explicado por algún trastorno del aprendizaje, sin embargo, al no ser la única razón de esto, investigadores se han dado a la tarea de conocer cuáles son aquellos factores que influyen en el rendimiento escolar. Si bien el fenómeno es complejo y puede ser abordado desde diversas perspectivas, se pueden englobar estos componentes que afectan el rendimiento académico en dos grandes grupos como factores internos y externos al contexto escolar (Mella & Ortíz, 1999).

Los factores internos engloban las variables relacionadas con la escuela como sistema educativo; mientras que los externos tienen que ver con características individuales de los alumnos como su contexto social, motivación y capacidades personales (Mella & Ortíz, 1999). Desde esta perspectiva y considerando la importancia de los factores propios de los alumnos para su desempeño escolar, en los últimos años se ha buscado conocer más acerca de los factores psicológicos que influyen en el desempeño de los menores considerando aspectos personales como la resiliencia, autoeficacia y autoestima (Plata Zanatta, et. Al. 2014); así como la motivación, las habilidades sociales y autocontrol (Navarro, 2003). También otro factor externo a la escuela e inherente al menor que se ha encontrado interviene en el desempeño escolar es el relativo a la familia, por ejemplo investigaciones refieren que la dinámica familiar, la relación con los padres, la motivación y las emociones afectan el desempeño escolar de los nños (Solloa, 2006; Robledo y García, 2009). La familia al ser un factor socializador en los primeros años de vida y que se conjunta con la educación formal interviene de manera importante en el aprendizaje del menor, diversas revisiones teóricas respaldan la importancia que la familia tiene y han detectado aspectos de la estructura y dinámica familiar que median el desempeño escolar; desde aspectos socio afectivos al proporcionar un ambiente emocional equilibrado, una adecuada relación padre-hijo, las demandas y expectativas que los padres tienen hacia sus hijos, las oportunidades culturales y de recreación, formas de comunicación afectiva y estilos de crianza (González-Pineda, J.; Núñez, J.; Álvarez, L; Roces, C.; González-Pumariega, S.; González, P.; Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Bernardo, A. 2003; Robledo y García, 2009; Vallejo y Mazadiego, 2006 y Ruiz de Miguel, 2001). Por lo tanto, al conocer la importancia que el papel de los padres tiene como factor que favorece o perjudica el desempeño escolar de los niños el presente trabajo con base en la metodología del estudio de caso tiene por objetivo exponer el proceso por el cual se realizó el diagnóstico diferencial e intervención en una menor con un problema de rendimiento escolar, mostrar los puntos más relevantes del proceso y los resultados más significativos de la intervención, con el propósito de que esto pueda poyar a los profesionales en la realización de un adecuado diagnóstico diferencial identificando los factores individuales y familiares que actúan en el problema para poder realizar un trabajo de intervención adecuado con base en las necesidades del menor.

2. Método

2.1. Participante

Anis es una menor que al inicio de la intervención tiene 9 años 4 meses de edad, cursa el 4° año de primaria en una escuela privada, pertenece a un nivel sociocultural medio alto, es hija única y vive con ambos padres. Mide aproximadamente 1.30 metros, de complexión media, tez morena clara, cabello oscuro rizado y abundante, ojos grandes y pestañas rizadas, nariz mediana y labios gruesos, cuya apariencia física corresponde a su edad cronológica. Su coordinación motriz gruesa y su marcha son adecuadas para su edad cronológica al igual que su lenguaje, el volumen de voz con el que habla es bajo la mayor parte del tiempo y cuando se le escucha da la impresión de una niña de menor edad. Su actitud durante la intervención mostró cambios, debido a que en la primera sesión no quiso pasar sola al consultorio por lo que solicitó que la acompañara su mamá; en las sesiones posteriores la confianza y comodidad que sentía en el consultorio incrementó ya que pudo pasar sola. A es cooperadora y es capaz de entender y seguir instrucciones, sin embargo frente a tareas específicas (como pruebas psicológicas estructuradas) en las que siente demanda excesiva no responde y se queda callada por varios minutos y cuando realiza la tarea su rendimiento es menor; sin embargo persiste en la tarea y la logra terminar, por lo que su persistencia y tolerancia a la frustración son altas. Por otra parte si la actividad cambia siendo más lúdica y menos estructurada su rendimiento mejora al igual que su actitud ya que eleva su tono de voz, y toma más iniciativa en el juego. A es hija única, y pertenece a una familia biparental extensa. El nivel educativo de la madre es doctorado y el del padre un bachillerato técnico, ambos trabajan en una universidad. La madre solicita el servicio para A ya que refiere que se encuentra interesada en poder tener terapias de aprendizaje dado que desde su ingreso a la primaria su hija ha mostrado dificultades en su desempeño académico y desde el maternal ha presentado problemas de adaptación; en cuanto a lo escolar menciona que notó mejorías cuando la cambio de escuela hace un año. Ha tenido diversos estudios como Electroencefalogramas el cual es normal de acuerdo a los resultados del estudio, una evaluación psicológica previa, en la que se recomiendan terapias de aprendizaje, con un desarrollo viso motriz de acuerdo a su edad. Por lo que la madre refiere que solo ha estado en evaluaciones sin darle un diagnóstico o tratamiento (que es lo que ella desea). En cuanto a Anis ella no refiere ningún motivo de consulta, en las primeras sesiones en donde se busca conocerlo no habla mucho y se muestra hermética e inhibida ante las preguntas que se le realizan.

2.2. Medidas

Se realizó una evaluación inicial que incluyó las siguientes técnicas e instrumentos psicológicos:

- Historia del Desarrollo elaborada por alumnos de la Residencia en Psicoterapia Infantil (Arteaga A., Islas M., Padilla X., Salazar, K. 2014)
- Dibujo de la Figura Humana (Koppitz en Esquivel, 2007)
- Dibujo de la Familia (Corman en Esquivel, 2007)
- Sesión de juego familiar con Arenero. (Gil, E. 1994)
- Método de Evaluación de la percepción visual de Frostig (Hamill, D. en Esquivel, 2007)
- Test de Apercepción Temática para niños (animales) C.A.T. –A, (Bellak, L., 2000)
- Sesiones de juego diagnóstico (Chazan S., 2002)
- Sesiones de Entrevista con padres. (Sattler, 2008)
- Sesiones de Entrevista con la menor (Sattler, 2008)
- Evaluación por parte del programa de Enseñanza Inicial de Lectura y Escritura (EILE).

2.3. Procedimiento

Como parte de la formación práctica de la Maestría en Psicoterapia Infantil, los alumnos son asignados a diferentes sedes en donde se realiza práctica profesional supervisada. En este caso la autora es asignada en un Centro Comunitario (CC) perteneciente a la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Antes de cualquier intervención los pacientes son previamente entrevistados para conocer el motivo de solicitud de atención y saber si en el Centro Comunitario se les puede brindar la atención que necesitan; de ser así; se envían a una lista en espera de ser asignados a un terapeuta. La asignación de pacientes a cada uno de los maestrantes se realiza a través de la coordinación del CC quien asigna cada caso a los alumnos con base en la lista de espera. A partir de este punto es el terapeuta quien se encarga de dar seguimiento y atención al usuario. Una vez realizado el contacto se realizaron dos entrevistas con ambos padres para actualizar el motivo de consulta (antecedentes, intentos de solución, evaluaciones previas, actitud de los padres ante el problema, etcétera). Así como recabar información acerca de la historia de desarrollo de la niña (antecedentes pre, peri y postnatales, estructura, historia y dinámica familiar, desarrollo motor, sueño, hábitos alimenticios, lenguaje, desarrollo psicosexual, antecedentes académicos y médicos). Posteriormente se realizó la primera sesión con la menor para conocer su motivo de consulta y comenzar también la aplicación de instrumentos y técnicas para la evaluación inicial; esta se llevó a cabo en 8 sesiones en donde se incluyen las dos primeras entrevistas con los padres. El objetivo de la evaluación fue realizar un diagnóstico diferencial para problemas de aprendizaje debido a los antecedentes y características de la menor y su interacción en el consultorio. La evaluación de aspectos socio afectivos es complementada por los especialistas en psicología educativa que se encuentran en el Centro Comunitario quienes realizaron una valoración de habilidades de lectura y escritura para poder apoyar el diagnóstico diferencial. Posterior al proceso de evaluación, se comienza la intervención terapéutica desde un modelo integrativo que permite el uso flexible de diferentes cuerpos teóricos y técnicas con el propósito de crear un tratamiento a la medida del paciente (Schaefer, 2011). La intervención constó de 25 sesiones, en un inicio fue implementada la modalidad de terapia Filial (5 sesiones) en las que solo se incluye a los padres con base en el modelo propuesto por VanFleet (2005) posteriormente se realizaron sesiones de juego familiar (8 sesiones), considerando el análisis de las sesiones que propone Gil (1994) y con actividades de Lowenstein (2011); se finaliza el proceso con sesiones individuales (7) para trabajar autoestima y habilidades sociales en las que se incluyen técnicas en terapia Gestalt infantil (Cornejo, 2003 y Oaklander 1992).

3. Resultados

A obtiene un coeficientes visual general de 83, equivalente a una edad de 7 años 2 meses, este resultado se explica ya que la menor tiene prescrito el uso de lentes por presentar hipermetropía y astigmatismo (mismos que no usaba en las sesiones). El área intelectual fue valorada previamente en donde obtiene un CI de 90, por lo que no se considera reevaluación en esta área. La valoración de Lectoescritura descarta un problema en este campo pues considera que tiene los recursos necesarios y un ambiente estimulador que le ha permitido enriquecerse de su medio. Sin embargo, el área conflicto es la emocional y en específico la forma en que A enfrenta las situaciones que percibe estresantes, ya que ante ellas reacciona con inhibición guardando silencio y retrayendose, se percibe incapaz de responder ante estas situaciones y con deficiencias de tipo intelectual. En cuanto a la dinámica familiar existen dificultades para establecer comunicación y organización en torno a una tarea lo cual también pueda crear en Á una sensación de inestabilidad por parte del sistema parental, y el contacto entre los miembros de la familia está más orientado a la realización de actividades de tipo académico y al rendimiento dejando de lado el contacto afectivo. Así con base en los resultados y al no cumplir con los criterios diagnósticos propuestos por el DSM-V para un trastorno del aprendizaje, el problema de un bajo desempeño escolar de A se explica mejor por aspectos emocionales y de dinámica familiar. En el área emocional se elige trabajar con la terapia filial para el fortalecimiento de los lazos afectivos y de comunicación entre

los miembros de la familia, y a través de la terapia de juego el modificar la forma en que la familia se organiza ante una tarea y enfrentan retos; los principales resultados obtenidos es que los padres se entrenan en habilidades básicas para llevar a cabo el juego como es la escucha empática, el juego imaginativo, y el aprender a poner límites en la hora de juego. A través de la terapia de juego familiar se busca fomentar que la familia encuentre disfrute en actividades que no están al margen del terreno académico, que tengan la oportunidad de experimentar éxito fuera de la escuela y expresen afecto y no condicionarlo al resultado de una actividad. En este sentido las actividades de juego se planean con base en objetivos específicos que son informado a la familiar como el mostrarse afecto, el reforzarse conductas deseadas, el mostrar aceptación incondicional u observar la forma en que se comunican; en estas sesiones de juego salen a flote sentimientos de minusvalía por parte de la menor y se observa que los padres se centran mucho en la obtención de algún resultado y que el juego gira en torno a demostrar capacidades y habilidades, dinamicas que son capaces de reconocer dado que se logran observar en el video de la sesión. Con el trabajo de las sesiones individuales A es capaz de poder decir que siente y piensa, en la escuela ya no guarda silencio por varios minutos y puede decir "estoy pensando" sic, puede establecer límites a niños que la molestan diciendo "no me gusta que me pegues, me duele", reconoce las habilidades que tiene y que no se asocian con aspectos escolares, de igual forma es capaz de expresar que sus papás la quieren a través de diferentes actitudes y cuidados que tienen hacia ella; finalmente en la escuela la maestra reporta mayor participación de la menor en la escuela lo cual beneficia su rendimiento escolar.

4. Discusión

El juego es el mejor camino para analizar y comprender la conducta de los niños (Padilla, 2003), ya que es a través de éste medio que logra manifestar muchas de características de personalidad, carácter, temperamento, conocimiento, etc. La riqueza del juego es que es una actividad que no se realiza con un fin específico, sino por el simple disfrute que jugar produce (Padilla, 2003). Así, siendo el juego un medio natural por el que el niño conoce e interactúa con su mundo y a través del cual incorpora su medio, diversos autores han tomado en cuenta el juego como puente de comunicación, desde Freud ya se conocían los beneficios terapéuticos que el juego tiene en los niños, se menciona también que el juego ayuda a disminuir la resistencia a la terapia, favorece la alianza terapéutica y reduce la sensación de amenaza ante el tratamiento. La asociación de terapia de Juego (The Association for Play Therapy) en el 2008 definen la terapia de juego como el uso sistemático de un modelo teórico para establecer un proceso interpersonal en el que los terapeutas de juego ya saben usar los poderes terapéuticos del juego para ayudar a clientes a prevenir o resolver las dificultades psicosociales y lograr un crecimiento óptimo y de desarrollo. Los terapeutas de juego observan los patrones y temas que los niños juegan a fin de que las respuestas que ofrecen los terapeutas realicen un movimiento terapéutico o catarsis. Como ha señalado John A. B. Allan (1997), la diferencia entre el juego y la terapia es la capacidad del terapeuta para pensar de forma analítica sobre todo lo que está pasando en la sesión de forma verbal, no verbal y simbólicamente en el juego del niño (Homeyer & Morrison, 2008). El abordaje terapéutico del rendimiento académico se ha dado desde las perspectivas cognitivas, psicopedagógicas y del contexto escolar; sin embargo, en la intervención no se considera a la familia como un factor que influye de manera importante en el rendimiento escolar de los menores, y que se ha demostrado en varias investigaciones, tiene un papel mucho más importante que aquellos aspectos relativos a la escuela (González-Pineda, J.; Núñez, J.; Álvarez, L; Roces, C.; González-Pumariega, S.; González, P.; Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Bernardo, A. 2003; Robledo y García, 2009; Vallejo y Mazadiego, 2006 y Ruiz de Miguel, 2001). En el caso que se presenta de la evaluación integral, el aspecto emocional es el que más estaba afectando su desempeño, como lo menciona Solloa (2006) la evolución del problema no depende del CI del niño sino de su auto concepto, así la terapia de juego está enfocada en descubrir las fortalezas internas y que el niño pueda experimentar éxito (en torno a la actividad de juego y que se le reconozca) así como reconocer y expresar sus sentimientos, mejorar relación con padres, maestros y compañeros. Por otra parte la terapia familiar

está enfocada en que los padres puedan percibir otros aspectos (más allá del académico) en el menor y renunciar a las expectativas que se tienen del hijo, ya que como menciona son estas expectativas las que más afectan de manera negativa el desempeño escolar de los niños. La terapia de juego familiar es una técnica que combina los elementos de las terapias de juego y familiar, que incluye una situación planeada de juego, a los padres, los niños y el terapeuta (Griff, en Schaefer 1988). En la psicoterapia de juego familiar se reúne a todos los miembros que están involucrados en la dinámica disfuncional, y al incluirlos a todos se quita el peso del problema del paciente identificado (en este caso A). Para lograr que los padres colaboren en el tratamiento y pueda involucrarse es importante informar acerca de los beneficios del juego y explicar el uso y beneficio que las técnicas tienen en la familia (Lowenstein, 2011). De esta forma se busca que la dinámica familiar que sostiene el problema se modifique a través de técnicas lúdicas que hagan menos amenazante el ambiente terapéutico, y el involucrar a los padres, ha demostrado ser uno de los factores que predicen el éxito de la terapia.

5. Conclusiones

EL trabajo psicoterapéutico con niños es un reto para las habilidades personales y profesionales del terapeuta, ya que al ser un menor de edad se trabaja con los padres, quien en ocasiones muestran dificultades para involucrarse en el tratamiento terapéutico, otro reto es cuando se trabaja con otros profesionales en pro del desarrollo del menor lo que involucra la flexibilidad y la capacidad de trabajar como equipo. Las habilidades clínicas también se ponen en juego ya que el trabajo psicoterapéutico va más allá del tiempo de sesión, implica búsqueda bibliográfica, elaboración de informes y notas clínicas, revisión de videos de sesiones y además el tiempo de supervisión tanto grupal como individual para afinar aquellos aspectos que podríamos pasar por alto en el análisis de un caso. Al ser el desarrollo infantil un fenómeno complejo que está influenciado por diversos factores (entre ellos su entorno familiar) la importancia de realizar una evaluación integral del menor que contemple aspectos, cognitivos, afectivos y familiares permitirá conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de cada una de las esferas del menor, lo facilitará el diagnóstico diferencial, apoyado a su vez de otros profesionales, ya que permite descartar factores fuera de nuestra formación académica y profesional que influyen en la situación problemática. El involucrar a las familias será en la mayoría de los casos lo ideal en una intervención terapéutica, pues los padres son agentes de cambio importantes para el menor, muchas veces dentro de la tradición terapéutica se tiende a culpabilizar a los padres y al entorno de los problemas de los menores, sin embargo, desde mi perspectiva, esto no ayuda a cambiar la situación actual del menor o de la familia, pero el brindarles la oportunidad de ser agentes de cambio que favorezcan el crecimiento adecuado del menor crea en los padres el empoderamiento necesario para realizar cambios significativos que beneficien al menor y por lo tanto a su familia. Y enseñar a los padres que el juego es el medio que sirve de puente de conocimiento y comunicación entre ellos y sus hijos, hará que los momentos lúdicos sean el momento para compartir experiencias, intercambiar ideas y sobre todo fortalecer los lazos afectivos de la familia.

Agradecimientos: Agradezco la Universidad Autónoma de México y a mis profesoras de la maestría la oportunidad que me bridan al poder mostrar un poco de lo que se hace en la formación académica, a mi familia y amigos por el apoyo incondicional, gracias Carlos. Y a los pacientes por permitirme crecer con ellos.

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5 ed.). México: Medica Panamericana.

Bellak, L., & Abrams, D. M. (2000). *T.A.T., C.A.T. Y S.A.T. Uso clínico.* (4a. ed.). Distrito Federal: Manual Moderno.

Cornejo, L. (2003). *Manual de Terapia infantil Gestáltica* (7a. ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Esquivel Ancona, F., Heredia y Ancona, M. C., & Lucio Gómez-Maqueo, E. (2007). *Psicodiganóstico clinico del niño* (3a. ed.). Distrito Federal: Manual Moderno.

Gil, E. (1994). *Play in family therapy.* The Guilford Press.

González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., Ávarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parentan en conductas autorregulatorioas, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 471-477.

Homeyer, L., & Morrison, M. O. (2008). Play Therapy. Practice, Issues and Trends. *Journal of play, 1*(2), 210-228. Obtenido de http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-2-article-play-therapy.pdf

Mella, O., & Ortíz, I. (1999). Desempeño escolar. Influencias diferenciales de factores internos y externos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXIX*(001), 69-92. Obtenido de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/OrlandoMellaRendimientoEscolarFactores.pdf

Navarro, R. E. (julio-diciembre de 2003). Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 0. Obtenido de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf

Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes.* Sanitago de Chile: Cuatro Vientos.

Padilla Velázquez, M. T. (2003). *Psicoterapia de Juego.* Distrito Federal: Plaza y Valdes.

Plata Zanatta, L. D., González-Arratia López Fuentes, N. I., Oudhof van, H., & Valdez Medina, J. L. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(2), 131-149. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/802/80231541008.pdf

Robledo Ramón, P., & García Sánchez, J.-N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 117-127.

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(1), 81-113.

Sattler, J. M. (2003). *Evaluación Infantil: aplicaciones conductuales y clínicas* (4a ed., Vol. II). distrito federal: Manual Moderno.

Schaefer, C. E. (2011). *Fundamentos de terapia de juego.* (2a. ed.). Distrito Federal: Manual Moderno.

Schaefer, C. E., & O´Connor, K. J. (1988). *Manual de terapia de juego* (Vol. I). Distrito Federal: Manual Moderno.

Solloa García, L. M. (2006). *Los trastornos psicológicos en el niño. Etiologia, características, diagnóstico y tratamiento.* México: Trillas.

Vallejo Casarín, A., & Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*(5), 55-59.

VanFleet, R. (2005). *Filial Therapy: strenghtening parent-child relationships through play* (2nd ed.). Florida: Professional Resource Press.

Juego diagnóstico y tratamiento psicoterapéutico de niños con problemas de adaptación escolar.

Coordinadora: Dra. María Fayne Esquivel Ancona

El vínculo con la escuela como parte de la psicoterapia infantil

Islas Rico, María Cristina, Esquivel Ancona, Fayne

Programa de Maestría y Doctorado: Residencia en Psicoterapia Infantil, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

E-mails: crismar_e22@hotmail.com, fayne_esquivel@yahoo.com.mx

Resumen

El desarrollo socio- afectivo de un niño está entretejido, esto es, su vida emocional no está separada de su entorno familiar, escolar o de sus procesos cognitivos, sino que están integrados. Este trabajo busca ejemplificar la importancia del contacto con la institución educativa como parte del plan de tratamiento de un niño de 5 años con dificultades de adaptación escolar, cuyos profesores referían como "agresivo y con dificultades de atención". Se realizó una evaluación cuyo objetivo fue identificar los factores etiológicos asociados al comportamiento que presentaba el menor, esto mediante el análisis de las sesiones de juego diagnóstico; los resultados de ésta permitieron concluir que el comportamiento no estaba influido por factores internos, sino más bien por factores externos asociados a la dinámica familiar y al ambiente académico. La intervención se fundamentó en el modelo de Terapia de Juego Filial con la que se buscó promover un ambiente familiar de mayor aceptación, empatía, apoyo y afecto, que les permitiera establecer límites que no frustraran al menor y fueran acordes a sus necesidades, además se promovió el trabajo conjunto con las autoridades escolares que le permitieran al menor expresar sus emociones de manera adecuada, así como ser reconocido y atendido no sólo en momentos o espacios negativos. Con esta intervención el menor logró sentirse identificado y protegido por su familia y su ambiente escolar. Además, logró incorporar los límites y modificar su comportamiento tanto en casa como en la escuela. Estos avances en el desarrollo socio afectivo de este niño, se debieron tanto a la intervención con terapia de juego, como al apoyo de la familia y la escuela: en donde el juego fungió como una herramienta indispensable tanto para la evaluación como para la intervención.

Palabras clave: juego diagnóstico; terapia de juego filial; psicoterapia infantil; dinámica familiar.

The attachment with school as a part of child psychotherapy

Islas Rico, María Cristina, Esquivel Ancona, Fayne

Programa de Maestría y Doctorado: Residencia en Psicoterapia Infantil, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

E-mails: crismar_e22@hotmail.com, fayne_esquivel@yahoo.com.mx

Abstract

The socio-affective development of a child is interwoven, that is, their emotional life is not separated from their family, academic environment or their cognitive processes, but they are integrated. This work seeks to illustrate the importance of contact with the school as a part of the treatment plan of a 5-year old child with school adjustment difficulties, whose teachers referred to him like "aggressive and attention difficulties". An evaluation was conducted aimed to identify the etiologic factors associated with the child´s behavior, this by analyzing the diagnosis play; the results of this let to conclude that the behavior was not influenced by internal factors, but rather by external factors associated with family dynamic and the academic environment. The intervention was based on the Filial Play Therapy model which tried to promoted a family atmosphere of greater acceptance, empathy, support and affection, that allowed them to set limits that not frustrate the child and be according to his needs, besides encouraged labor together with school authorities to allow the child to express his emotions appropriately, as well as being recognized and attended not only at times and negative spaces. With this intervention the child achieved feel identified and protected by his family and school environment. He also was able to incorporated the limits and modify his behavior as home as school. These advances in the socio-affective development of this child were due to both play therapy intervention, and the support of family and school: where the play served as indispensable tool as assessment as intervention.

Key words: diagnosis play; filial play therapy; child psychotherapy; family dynamic.

1. Introducción

Los padres son considerados como el principal agente de cambio para sus hijos, puesto que son ellos quienes construyen y manejan el ambiente de los niños, su participación dentro de la terapia genera un aprendizaje de cómo comunicarse y relacionarse constructivamente con su hijo. Por otra parte, teóricos tales como Klein (1974), Winnicott (1979), Axline (1974) y West (2000) han referido la importancia del juego en el desarrollo integral del niño: psicomotor, cognitivo, afectivo y social; permitiéndole además aumentar su sensación de poder, manejo de emociones y desarrollo de valores sociales. Estos supuestos en conjunto con el trabajo de los padres como principales agentes cambio permite que desarrollen habilidades de crianza más efectivas, promoviendo la interacción con sus hijos de manera más asertiva y aumentando el potencial del juego en un ambiente terapéutico.

TERAPIA FILIAL

La terapia de juego filial fue propuesta en 1964 por Bernard y Louise Guerney, quienes fueron discípulos de Axline, surgió como una forma de capacitar a los padres de sus pacientes infantiles para que lograran jugar con sus

hijos, fortaleciendo su relación entre padre-hijo y a su vez fuera terapéutico para el menor, partiendo del supuesto de que el juego permite al niño desarrolle habilidades para resolver sus problemáticas cotidianas (Bratton & Landreth, 2010). Se trata de una terapia que integra principios de tres enfoques terapéuticos asociados con la terapia de juego:

Centrada en el niño: está basada en los principios de Carl Rogers de la terapia centrada en el cliente sosteniendo que cada individuo tiene dentro de sí mismo la habilidad para resolver sus propios problemas , el trabajo con niños baja estos supuestos fue desarrollado por Virginia Axline (1974), a partir de sus estudios propuso ocho principios que guían las actitudes del terapeuta que trabaja con niños; posteriormente fueron retomados por Landreth (1991) y VanFleet (2000) para adaptarlos a la manera en que los padres tienen que acercarse a sus hijos en la terapia filial, los principios son:

• Se debe desarrollar una relación amigable con el niño para promover armonía dentro de la relación terapéutica.

• El terapeuta debe aceptar al niño tal y como es.

• Demostrar una actitud permisiva en la relación con el niño, mediante la cual pueda sentirse libre de expresar sus sentimientos sin sentirse juzgado.

• Reconocer los sentimientos que el niño expresa mediante el juego y reflejarlos hacia él, para que logre profundizar en comportamiento.

• Respetar la habilidad del niño para solucionar sus problemas y darle la oportunidad de hacerlo, se le da la responsabilidad de decidir y realizar cambios.

• Dejar que el niño dirija sus acciones y las conversaciones, permitirle que guíe el camino de la terapia.

• La terapia es un proceso gradual, por lo que no se debe apresurar.

Las limitaciones que se establecen en la terapia deben ser solamente las que son necesarias para conservar el mundo de la realidad y responsabilizar al niño respecto a la relación.

No se les solicita a los padres una interpretación del juego del niño, sino más bien un reflejo de lo que el niño comunica mediante la actividad lúdica, aceptando sus sentimientos y alentar la autoexpresión.

Cognitivo-Conductual: a partir de este modelo las intervenciones con los padres forman parte de un programa de capacitación respecto a las habilidades parentales; se busca incrementar, mediante el reforzamiento y la sustitución de ordenes por orientaciones, las conductas deseadas y por tanto reducir los comportamientos problemáticos.

Asimismo, el uso de videos para mostrar ejemplos permite exponer y modelar la mejor manera de incrementar la comunicación asertiva entre padre e hijo. Finalmente, la generalización favorece que tanto el niño como los padres apliquen las habilidades aprendidas dentro de los espacios de juego en otros ambientes.

Modelo familiar: se retoma la importancia de involucrar al sistema familiar dentro del espacio terapéutico, partiendo del supuesto de que generando un cambio en uno de ellos se promueven modificaciones en los otros miembros de la familia. Se les permite mejorar la comunicación, identificación de fortalezas, aprendizaje de habilidades de afrontamiento, solución de problemas y la regulación emocional tanto a nivel individual como familiar (Satir, 2002).

VanFleet (2005) refiere el proceso de terapia filial en tres fases:

Evaluación: se realiza la evaluación del motivo de consulta a nivel individual y familiar para comprender la situación que se está viviendo. Posteriormente se les explica a los padres la importancia de la terapia de juego filial en su proceso de intervención, se les comenta que se generaran habilidades para que ellos puedan ser el acompañante de juego de su hijo.

Capacitación e implementación: se requiere de sesiones para capacitar a los padres respecto a la manera en que se deben conducir en la sesión de juego y se les explican las habilidades a desarrollar. A continuación, se inician las sesiones de juego filial, serán observadas por el terapeuta quien posteriormente dará la retroalimentación a los

padres de la sesión, se resuelven dudas y se discuten las fortalezas y áreas de oportunidad que se hayan presentado. Finalmente, después de varias sesiones se acuerda la posibilidad de llevar estas sesiones de juego a casa, la retroalimentación se dará cada semana en una reunión entre los padres y el terapeuta.

Cierre: la generalización permite que el terapeuta aliente al padre a llevar las habilidades aprendidas a otras situaciones cotidianas con hijo; en esta fase el problema debe haber disminuido y la relación está fortalecida, se realiza la evaluación de las habilidades aprendidas.

Las habilidades parentales que se generan a partir de las sesiones de juego filial son:

Estructuración: genera un ambiente lúdico en el que hay libertad de expresión, apertura y seguridad; esto mediante la explicación del padre hacia su hijo del objetivo, la organización y las reglas de las sesiones de juego; por lo que se le debe señalar el tiempo de duración, el aviso de que el tiempo está por terminar, el uso del espacio (ir al baño antes de ingresar) y el señalamiento de reglas.

Escucha empática: el objetivo es comunicar al niño que tiene toda la atención de sus padres, que se entienden y se aceptan sus sentimientos; esto se logra a partir del uso de los reflejos y de evitar hacer cuestionamientos respecto al juego del niño.

Juego imaginario: se trata de que el padre cumpla con el papel asignado por el niño desde el inicio del juego hasta el final.

Límites: estos se dan en tres tiempos el primero es señalar el límite y la consecuencia de manera clara, breve y específica; el segundo es señalar la advertencia cuando el límite sea quebrantado por segunda vez y el tercero es informar al menor que el limite no fue respetado y aplicar la consecuencia.

En conclusión, la terapia filial permite desarrollar un entendimiento de las emociones propias y de los otros, expresión de sentimientos de manera apropiada de manera que las necesidades de cada uno de los miembros puedan ser satisfechas y la reducción de comportamientos problemáticos (Acosta, 2011).

LA ESCUELA EN LA PSICOTERAPIA INFANTIL

Gran parte de los casos que llegan solicitando psicoterapia infantil provienen de una canalización por parte de la escuela, pues ésta es un vehículo mediante el cual se transmiten valores, saberes sociales, confianza, respeto y una forma particular de comprender e interpretar la realidad (Siza, 2010), la relación con los niños les permite identificar la presencia de alguna problemática que pudiera estar dificultando esta adaptación escolar.

De esta manera, muchos de los niños alcanzan su desarrollo óptimo dentro del entorno educativo, mientras que otros presentan dificultades de aprendizaje o para relacionarse tanto con los adultos como los pares, así pudieran ir perdiendo no solo sus capacidades intelectuales sino también aquellas que les permiten relacionarse con los demás (Dennis, Echeverri, Castillo & Jaramillo, 2014); por lo que en algunos casos involucrar a la escuela dentro del proceso psicoterapéutico permite que el niño, la familia y las autoridades escolares formen una red de apoyo para generar cambios en el entorno en el que se desarrolla el menor, facilitando y reforzando la manifestación de comportamientos adaptativos tanto en casa como en la escuela.

2. Método

2.1. Participante

El caso que se expondrá en este estudio es de un niño de cinco años llamado Uriel que cursaba su último año de educación preescolar. El menor llegó puntualmente a las sesiones acompañado de sus padres, se muestra interesado

y sorprendido por los juguetes que hay en el consultorio, se muestra cooperativo y da la impresión de ser un niño "inquieto", su aliño e higiene es adecuado. Su edad cronológica corresponde a su edad aparente, tono de voz de moderada a elevada, lenguaje fluido y coherente, así como descriptivo y contenido emocional claro. Lograr regularse y comportarse de manera apropiada.

Con base en la entrevista realizada a sus padres, se identificaron las siguientes manifestaciones clínicas: se distrae fácilmente, oposición activa, agresión física y verbal heterodirigida. Además, es referido por la escuela por presentar dificultades de interacción con sus compañeros, baja tolerancia a la frustración y fantaseo (fantasear excesivamente con personajes de caricatura). Anterior a esta solicitud de servicio habían recurrido al Hospital Psiquiátrico Infantil "Juan N. Navarro" en el cual le diagnosticaron Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y le prescribieron "Ritalin", el cual le fue administrado al niño durante un mes, este fue suspendido por decisión de los padres al no observar cambios. Las reacciones de la familia ante el comportamiento de Uriel han sido la agresión física y verbal dirigida hacia el menor.

2.2. Medidas

Se aplicó la siguiente batería de pruebas psicológicas:

• Entrevista semiestructurada Padres (Centro de Servicios Piscológicos "Dr. Guillermo Davila") *

• Mi problema es… (Cornejo,1996)

• Entrevista Niños (Cornejo,1996)

• Test Gestaltico Visomotor de Lauretta Bender con sistema de calificación de Koppitz (Heredia, Santaella & Somarriba, 2014)

• Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria-Revisada (Wechsler, 1989)*

• Dibujo de la Figura Humana (Esquivel, Lucio & Heredia, 2007) * con el sistema de calificación de Koppitz (1973)

• Test del dibujo de la Familia Real (Lluís Font, 1978) *

• Observación de Técnica Estructurada de Saralea Chazan (2002)

• Juego familiar. (Gil ,1994).

El objetivo de la evaluación fue conocer el desarrollo psicológico de Uriel e identificar la posible etiologia de las manifestaciones clínicas reportadas, de tal manera que se pueda plantear un plan de tratamiento, así mismo realizar un diagnostico diferencial con TDAH.

2.3. Procedimiento

El proceso psicoterapéutico de Uriel se realizó en la modalidad de coterapia, en el que participaron además cuatro observadores dentro de una cámara de gesell en el Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Davila" que forma parte de la Coordinación de Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social de la Facultad de Psicología de la UNAM. Se dividió en tres fases:

Evaluación: el proceso de evaluación constó de seis sesiones (tres de entrevista a padres, dos individuales y una familiar) en las cuales se aplicaron pruebas psicológicas con el objetivo de identificar las características intrínsecas del niño, familiares y de la relación con sus padres. Finalmente, se realizó una sesión de devolución de resultados con los padres del menor.

Intervención: se conformó de 19 sesiones, tres de ellas fueron de capacitación con los padres respecto a las habilidades parentales a desarrollar para las sesiones juego filial; la cuarta sesión de esta fase fue de demostración en la cual las terapeutas ingresaron con el menor a realizar una sesión de juego mientras los padres observaban desde la otra habitación. A partir de la quinta sesión se iniciaron las sesiones de juego filial con ambos padres, la duración del juego era de 25 minutos y la retroalimentación con los padres era de 30 minutos, el niño durante este tiempo permanecía al cuidado de uno de los observadores. Durante esta fase se realizó contacto con la escuela y una junta entre las terapeutas y las autoridades académicas (directora, docente y psicóloga del preescolar), en la cual se les dio orientación respecto al caso de Uriel basados en las habilidades parentales que se trabajan en terapia filial.

Interrupción del tratamiento: fue solicitado por los padres en la sesión 26 después de dos sesiones canceladas consecutivamente, accedieron a realizar una última sesión en la cual Uriel se despediría del espacio de juego y del equipo psicoterapéutico. Ante esto, se clarificó que no se realizaría un cierre terapéutico sino una suspensión, así como las posibles consecuencias de esto: al suspender el proceso dado que no se había terminado los muchos o pocos avances podrían desaparecer.

3. Resultados

Por medio de la evaluación se detectó que el menor presentaba un desarrollo visomotor y cognitivo esperado para su edad cronológica, no se identificaron indicadores psicológicos vinculados a la presencia de un Trastorno por Deficit de Atención e Hiperatividad, ya que el menor presentaba lapsos de atención acordes a su edad (15-20 minutos), además de adecuada memoria de trabajo y una capacidad de aprendizaje óptima. No obstante, tenía pobre concepto de sí mismo, sentimientos de devaluación e inadecuación, uso de la fantasía como un medio para enfrentar las situaciones estresantes, rasgos de impulsividad, inestabilidad y ansiedad; además de percepción negativa de las figuras de autoridad por lo que es difícil interactuar con las personas que le representen este rol. Por lo tanto se puede concluir que el comportamiento de Uriel no está influido por factores internos, sino por factores externos asociados a la dinámica familiar y al contexto escolar; en los cuales el medio esta interifiriendo en su adaptación y desarrollo psicológico. Se hipotetizó que las demandas de atención, comunicación y escucha empática del menor no estaban siendo cubiertas de manera satisfactoria, tanto por las figuras parentales como por las figuras de autoridad a su cuidado en los ambientes en los que se desenvolvía. A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada una de las habilidades parentales por parte los padres y de la escuela:

Estructuración: papá fue quien mostró una mayor facilidad para comunicar el mensaje introductorio, conforme trascurrieron las sesiones el tono de voz fue más firme y amable; mamá por su parte se sensibilizó respecto a la necesidad de estructura en el desarrollo de Uriel, sin embargo, no logró llevarlo a la práctica. En la escuela se solicitó la implementación de rutinas y horarios establecidos para las actividades e informar al menor respecto a las normas que se deben seguir, finalmente se sugirió avisar a los niños 15, 10 y 5 minutos antes del término de una actividad.

Escucha empática: al inicio las preguntas hacia Uriel eran constantes, fueron disminuyendo y se cambiaron por reflejos de lo que el niño transmitía mediante su juego y comportamiento, ante la suspensión del proceso quedó como un área de oportunidad ya que ambos padres seguían enfocándose en sus preocupaciones o necesidades, dejando a un lado las de su hijo. No obstante, lograron concientizar algunas necesidades tales como los espacios de convivencia.

En lo referente a la escuela se sugirió escuchar al menor sin interrumpirlo y sin realizar demasiadas preguntas, darle nombre a los sentimientos del menor cuando se observen dificultades para identificarlos y dar un espacio para la expresión libre de emociones.

Juego imaginario: los padres de Uriel lograron involucrarse en el juego, representando los personajes sugeridos por el menor, haciendo cambios de voz y acciones que les permitieron detectar las emociones de su hijo tales como el dominio y el poder que expresaba mediante el juego.

En la escuela se planteó el permitir que el menor eligiera la actividad que realizaría durante su tiempo de descanso, otorgando el tiempo suficiente para que pueda planificar su juego y llevarlo a cabo, además de proporcionar materiales de arte (pintura, teatro, arcilla, etc.) que le permitan expresarse.

Límites: en las sesiones no se presentaron situaciones de riesgo para Uriel, sus padres, los materiales o el espacio terapéutico por lo que no existió la necesidad de marcar límites. En la escuela se propuso la colocación de límites en los tres tiempos de la terapia filial.

El desarrollo de estas habilidades permitió que Uriel modificará su comportamiento tanto en casa como en la escuela, los padres refirieron que acataba ordenes, disminuyó la oposición y la agresividad hacia sus pares. La escuela por su parte dejó de solicitar la presencia diaria de los padres del menor para su supervisión durante las clases.

Discusión

Mediante la evaluación se observó que la etiología del comportamiento de Uriel no estaba influida por factores internos, sino más bien por factores externos asociados a la dinámica familiar y el ambiente académicos. En una gran parte de las familias con niños con comportamiento oposicionista la relación está enfocada en mencionar los aspectos negativos de los miembros, así como comentarios críticos y sarcásticos respecto a estos (Kinsworthy & Garza, 2010). En Uriel esto se comunicó mediante las sesiones de juego en las que expreso la necesidad de obtener cierto control y poder tanto de él mismo como de su entorno; manifestó una constante lucha entre sus impulsos y las normas sociales, es decir entre lo interno y externo, lo cual se mostraba en las batallas que representaba en la actividad lúdica. Manifestó necesidades de cuidado y cariño, lo cual se asoció con la hipótesis planteada en un inicio referente a las necesidades afectivas que no estaban siendo cubiertas de manera satisfactoria. Ante la propuesta de los 8 principios básicos Axline (1974) para lograr una adecuada relación con el niño, se puede observar que cuando los padres de Uriel mostraron aceptación y atención a las emociones y necesidades afectivas del menor, lograron concientizar lo importante que es dedicarse y cuidar más a su hijo. Sin embargo, el conflicto marital interfirió fuertemente para que papá y mamá cumplieran con sus responsabilidades como padres. No obstante, Uriel ante la respuesta inicial de sus padres en el desarrollo de las habilidades parentales logró identificar y expresar verbalmente sus emociones de enojo, frustración, tristeza, en lugar de actuarlas. Asimismo, desarrolló su capacidad para regular sus emociones, tolerar la frustración y aceptar límites.

En lo referente al entorno académico Menéndez, Jiménez y Lorence (2008) refieren la importancia de ejercer un control ajustado en las tareas escolares a través de reglas claras y consistentes, así como fomentar las recompensas internas, promocionando la competencia y apoyando la conducta autónoma. De esta manera, el reforzamiento de los comportamientos deseados la escuela, la aceptación de las emociones de Uriel y el establecimiento de límites claros permitieron que pudiera tener un mayor grado de adaptación dentro del salón de clase sin la presencia de alguno de los padres. La modalidad de terapia filial proporciona a las familias la capacidad de comprensión mutua, la resolución de problemas, el fortalecimiento en las relaciones familiares y desarrollo de la comunicación asertiva entre padres e hijos (O'Connor & Schaefer, 1998), estas habilidades se buscaron reforzar además con la participación de la escuela a la que asistía Uriel reafirmando los avances del menor durante el proceso.

5. Conclusiones

La familia y la escuela son ambientes de desarrollo integral infantil cuyas características deben responder a las particularidades de cada uno de los niños que las integran, favoreciendo la estimulación y la satisfacción de las ne-

cesidades tanto físicas como afectivas que promuevan un mayor de grado de adaptación psicosocial; por lo que la psicoterapia infantil no solo tiene implicaciones dentro del consultorio como intervención aislada sino que se necesita de la cooperación tanto del entorno familiar como académico, creando canales de conexión entre todos los implicados para establecer redes de apoyo que promuevan la adaptación y el desarrollo de los menores en los ambientes en los que se desenvuelven, por ello es importante que los profesionales involucrados en la salud mental infantil promuevan estos lazos para generar un factor protector en el crecimiento de los niños.

Agradecimientos: en este trabajo me gustaría agradecer al equipo psicoterapéutico involucrado en este caso (co-terapeuta y observadores); a la Dra. Fayne Esquivel por acompañarme en este proceso de Maestría como mi tutora y, por último, pero no menos importante a mis padres y hermanos por su apoyo incondicional.

Referencias

Acosta , S. (2011). *Problemas de conducta en un niño de edad escolar y su tratamiento mediante terapia filial. Tesis de maestria.* . México: Facultad de Psicología, UNAM.

Axline, V. (1974). *Terapia de Juego.* México : Diana.

Bratton, S., & Landreth , G. (2010). Child parent relationship therapy: a review of controlled-outcome research. En J. Baggerly, D. Ray , & S. Bratton, *Child-centered play therapy research* (págs. 267-294). NJ: Wiley.

Chazan , S. (2002). *Profiles of play: assessing and Observing Structure and Process in Play Therapy.* Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Cornejo, L. (1996). *Manual de terapia infantil gestáltica.* Bilbao: Desclée De Brower.

Dennis G. , K., Echeverri, O. , S., Castillo, R. , A., & Jaramillo, J. , P. (2014). *Proyecto educativo sobre la prevención de la depresión infantil para agentes educativos. Tesis de Licenciatura.* . Medellin: Universidad: Corporación para estudios en la Salud (CES).

Esquivel, F., Heredia, C., & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño* . México: Manual Moderno.

Gil, E. (1994). *PLay in family therapy.* New York: Guilford Press.

Heredia, C., Santaella, G., & Somarriba , L. (2014). *Interpretación del Test Gestáltico Visomotor de Bender. Sistema de Puntuación de Koppitz.* México: Facultad de Psicología, UNAM.

Kinsworthy, S., & Garza, Y. (2010). Filial therapy with victims of family violence: a phenomenological study. *Journal of Family Violence*, 423-429.

Klein, M. (1974). *Principios de análisis infantil.* Buenos Aires: Home.

Koppitz, E. (1973). *El dibujo de la Figura Humana en los Niños.* México: Guadalupe.

Landreth, G. (1991). *Filial therapy: child-parent relationship training using play therapy skills (CPR for parents).* U.S.A: Accelerated/developmental.

Lluis-Font, J. (1978). *Test de la Familia* . Barcelona: Oikos-Tau.

Menéndez, S., Jiménez, L., & Bárbara , L. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia . *Revista de Educación* , 97-110.

Satir, V. (2002). *Terapia familiar paso a paso.* México : Pax.

Schaefer, C., & O'Connor, K. (1998). *Manual de Terapia de Juego. Volumen I* . México : Manual Moderno.

Siza , S. A. (2010). *El proceso de interrelación educativa como base para fomentar la autoestima infantil en la escuela "Juan León Mera". Tesis de Licenciatura.* Ambato: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

VanFleet, R. (2000). *Terapia de Juego Filial. Manual para padres. Construyendo familias fuertes mediante el juego.* PA: Play Therapy Press.

VanFleet, R. (2005). *Filial therapy: a critical review.* U.S.A: APA.

Wechsler, D. (2004). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV). Manual Técnico.* México : Manual Moderno .

West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño* . México : Manual Moderno.

Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño.* Barcelona: Laia.

Cuestionario para la evaluación del sistema ambiental universitario

* Vera Medinelli, M., **Martin Palacio, M.E., ***Di Giusto Valle, ,C,****Bermúdez Rey, M. T., *****Pizarro Ruiz, .P.

**Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile*

***Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.*

****Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Burgos, España.*

*****Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad Padre Ossó. Universidad de Oviedo España.*

****** Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.*

E-mails: mvera@upla.cl, mariaeugeniamartin@edu.ucm.es, cristinadgv@gmail.com, bermudezteresa@uniovi.esm, pizarroruiz@msn.com

Resumen

Se presenta el instrumento "Sistemas Ambientales del Profesor en Formación" (SAPF) adaptado para su aplicación específica en el campo de la formación docente. Se describe el proceso desarrollado para su adaptación y las características psicométricas obtenidas (Fiabilidad, Validez y normalización).
Recoge información sobre distintos aspectos del sistema ambiental universitario percibido por estudiantes de profesores en formación de la Universidad de Playa Ancha. El instrumento se nutre de dos cuestionarios: "Ambiente Organizacional" (Góngora, 2010) y "Gestión de la Inclusión" (Orrego, 2012). Ambos determinan el ambiente organizacional desde una posición teórica fundamentada en la teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), la Teoría de Catálisis Fractal (Davia, 2002 y 2006) y la Teoría Catalítica de la Personificación (Carpenter y Davia, 2005).
La estructura del instrumento SAPF comprende cuatro partes: Parte I. Antecedentes personales y grupos de pertenencia, Parte II. Organización educativa Universidad de Playa Ancha (UPLA), Parte III. Formación de Profesores en Chile y Parte IV. Formación Profesional Universitaria General en Chile.
En el presente estudio se presenta únicamente las características psicométricas de la parte II del Instrumento. La fiabilidad del instrumento SAPF es un Alfa de Cronbach de 0,972. El análisis confirmatorio de la estructura de ocho dimensiones presenta unos índices adecuados. Se han obtenidos baremos generales y por cada una de las dimensiones.
Palabras clave: Evaluación; Sistema; Universidad; Educación

Questionnaire for the evaluation of university environmental system

* Vera Medinelli,M., **Martin Palacio, M.E., ***Di Giusto Valle,C,.****Bermúdez Rey, M.T.,

*****Pizarro Ruiz, J. P.

*Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

***Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Burgos, España.

****Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad Padre Ossó. Universidad de Oviedo España.

***** Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.

E-mails: mvera@upla.cl; mariaeugeniamartin@edu.ucm.es; cristinadgv@gmail.com;

bermudezteresa@uniovi.es; pizarroruiz@msn.com

Abstract

This paper describes the unpublished "Environmental Systems Professor in Training" (SAPF) test, its psychometric characteristics (reliability, validity, standardization) and the process for obtaining them.
The instrument "Environmental Systems Professor in Training" was adapted for specific application in the field of initial teacher training. This instrument collects information of environmental systems from the perception of teachers in training at the University of Playa Ancha. The adaptation of the instrument was based on previous instruments: Instrument "Organizational Environment" (Góngora, 2010) and the Instrument "Managing Inclusion" (Orrego, 2012). Both instruments determine the organizational environment from a theoretical position based on ecological theory of Bronfenbrenner (1987), Theory of Catalysis Fractal (Davia, 2002 and 2006) and Catalytic Theory of Personification (Carpenter and Davia, 2005).
The structure of SAPF instrument comprises four parts: Part I. Personal history and membership group; Part II. Educational organization of Playa Ancha University (UPLA); Part III. Training of teachers in Chile; and Part IV. Professional univerversity general training in Chile.
Regarding the psychometric characteristics, reliability SAPF instrument is a Cronbach's alpha of 0.972. The total variance analysis indicates that four factors explain the variance 0.5214. The analysis determines for each dimension of the instrument unifactorial, or two or three factors structure.
Based on this instrument environmental systems teacher training and the perception of "environmental organization UPLA System have been characterized. The differences in perception of teachers in intermediate training and end training on "Environmental System UPLA organization" are not significant.
Key words: Evaluation; System; University; Education

1. Introducción

El estudio de los sistemas ambientales en psicología surge de las publicaciones de Kenneth Craik (1943). La relevancia de los sistemas ambientales para la dimensión psicológica de la persona queda de manifiesto en la *American Psychological Association* (APA), interesada en mejorar las interacciones entre la conducta humana, el ambiente y la población (APA, 2015).

La base teórica de este estudio en materia de sistemas ambientales es la Teoría *Life, catalysis and excitable media: a dynamic systems approach to metabolism and cognition* (Davia, 2006), la cual fundamenta la teoría psicológica "*Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment"* (Carpenter & Davia, 2005) y se relaciona con la Teoría Ecológica de Bronfenbreener (1987) que ofrece un planteamiento lineal de los sistemas ambientales.

La necesidad de dimensionar el sistema ambiental en contextos universitarios. fue abordada por Vera (2015) en la Universidad de Playa Ancha (Chile). De este estudio se extrae una parte del Cuestionario adaptado para estos contextos presentando todas las características psicométricas obtenidas respecto a su fiabilidad y validez de estructura, y los baremos generales útiles para su aplicación. Se ofrece así, un instrumento para la evaluación, diagnóstico e intervención de mejoras del sistema ambiental en su incidencia en el proceso formativo del alumnado universitario.

2. Método

2.1. Participantes

Para el juicio de expertos se seleccionaron de manera incidental y no probabilística diez académicos doctores de la Universidad de Playa Ancha en las áres de metodología (3), psicología (2) y pedagogía social (2) y analisis organizacionales (3).

Para la validación del cuestionario se utilizó la población de los estudiantes de la promoción 2009 y de 2012 activos al año 2014, lo que corresponde a 353 estudiantes de acuerdo a los datos facilitados por la Dirección General de Docencia UPLA (2014).

Comprende a los profesores en formación de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Matemática y Computación.

De la población total de estudiantes (353) fueron consultados 306 estudiantes, correspondientes 176 (57.5%) al quinto semestre y 130 (42.5%) al décimo.

2.2. Medidas

El instrumento "Sistemas Ambientales de los Profesores en Formación" centrado en contextos universitarios, es una variante del instrumento "Sistemas Ambientales de los Recursos Humanos" (Araya, 2013), recoge información sobre los sistemas ambientales de los profesionales de una organización productiva minera. A su vez este instrumento proviene de otros dos validados: "Ambiente Organizacional" (Góngora, 2012), y "Gestión de la Inclusión" (Orrego, 2012), orientados a determinar el ambiente organizacional.

El instrumento ha sido adaptado para su aplicación específica en el campo de la formación docente y recoge información sobre los sistemas ambientales a partir de la percepción de los profesores en formación.

El instrumento se divide en cuatro partes: Parte I. Antecedentes personales y grupos de pertenencia Parte II. Sobre la organización educativa Universidad de Playa Ancha, Parte III. Formación de Profesores en Chile y Parte IV: Formación Universitaria General en Chile. La primera de ellas es de carácter cualitativo mientras que las demás son cuantitativas.

Este trabajo se centra en la Parte II, se compone de 61 ítems (ocho factores):

Gestión y Administración (GYA). Mide los aspectos de gestión como acción orientada a un fin y administración como proceso consistente en funciones. Está compuesto por los subfactores: *Gestión (G)* y *Administración (A)*

Personal y Comunidad de Profesionales (PCP) Mide el profesionalismo como competencia en la actividad profesional y la gestión de personal como funciones relacionadas con la gestión del recurso humano. Se integra por los subfactores: *Profesionalismo (PROF) y Gestión de Personal (GPER)*

Ambiente de Trabajo (AT). Mide la gestión de ambientes como acciones que preservan los recursos y ecosistemas organizacionales, la diversidad como respeto a las diferencias individuales y la inclusión como principio unificador que genera sostenibilidad organizacional. Se compone de los subfactores: *Gestión de ambientes (GA), Diversidad (DIV) e Inclusión (INCL)*

Clima Organizacional (CO). Mide el liderazgo como acciones que movilizan a las personas a que enfrenten desafíos adaptativos y la motivación como autoformación ética. Está compuesto por los subfactores: *Liderazgo (L)* y *Motivación (M)*

Comunicaciones e Información (CI). Comunicaciones significativas y comunicaciones como acción unificadora a través del lenguaje. Información como mecanismos para retomar y estructurar datos del ambiente. Se integra por los subfactores: *Comunicaciones (C) e Información (I)*

Conocimiento e Inteligencia Organizacional (KIO). Conocimiento como inteligir en razón e inteligencia organizacional como capacidad organizacional para el desarrollo sostenible. Se compone de los subfactores: *Conocimiento (K) e Inteligencia Organizacional (IO)*

Recursos (RC). Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa (RAE, 2015). Está compuesto por los subfactores: *Económicos (EC), Físicos (FIS)* y *Gestión de Recursos (GR)*

Resultados (R). Mide la estrategia de negocios de la organización de acuerdo a la estrategia competitiva de M. Porter (1998).

La escala de respuesta es de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1= muy baja; 2= baja; 3= mediana; 4= muy alta; 5= fundamental)

El instrumento aplicado a los expertos fue una encuesta en la que se valoraba el cuestionario elaborado en función de las siguientes variables: validez aparente, validez de contenido, validez del Ítem, validez de la muestra, validez sustantiva, validez constructiva, validez estructural, validez comparativa, validez de resultado, validez externa y validez interna.

2.3. Procedimiento

Para la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta: la confección de estructura y redacción de ítems, sometimiento del mismo a juicio de expertos; redacción final del instrumento; aplicación; y obtención de características psicométricas: fiabilidad, validez y normalización.

Para el juicio de expertos se contactó con los diez expertos y se les facilitó el cuestionario y la plantilla de valoración del mismo.

Para la validación del instrumento se recogieron los datos en el año académico de 2013-2014. Los estudiantes que cursaban el décimo semestre fueron consultados al finalizar el segundo semestre de 2013, y los que cursaban el quinto semestre al finalizar el primer semestre de 2014. La aplicación se realizó de manera colectiva, voluntaria y confidencial.

Los datos se analizaron utilizando los programas estadísticos FACTOR9.3.1, SPSS 18 y Amos 18. Se procedió al cálculo de los índices de fiabilidad, análisis factorial confirmatorio y elaboración de baremos.

Resultados

Los expertos se pronunciaron de manera favorable destacando las cualidades del instrumento como un medio eficiente para determinar las características de los sistemas ambientales de los profesores en formación. Se recogieron sus observaciones. Los 59 ítems del cuestionario resultante fueron los siguientes:

1. Planificación del trabajo y organización de funciones y cargos.
2. Evaluación del desempeño profesional.
3. Administración financiera y control de la gestión económica.
4. Calidad de Gestión y Responsabilidad Social Corporativa.
5. Visión y misión organizacional.
6. Marketing y difusión.
7. Profesionalismo de académicos y equipos técnicos y administrativos.
8. Actualización y vanguardia profesional de los académicos.
9. Actitudes apropiadas y ética de los académicos.
10. Personal competente, suficiente, de alto rendimiento.
11. Remuneraciones e incentivos acordes a la actividad y responsabilidad del cargo.
12. Oportunidades de desarrollo profesional y personal.
13. Funcionalidad y calidez del sistema de ingreso, acogida y diagnóstico de estudiantes.
14. Calidad de las relaciones humanas en el trabajo.
15. Respeto y aceptación de la diversidad entre colegas.
16. Respeto a la diversidad de estudiantes y sus familias.
17. Apertura a la participación y apoyo mutuo entre colegas.
18. Relaciones colaborativas y altruismo entre todos en la organización.
19. Vivencia de la inclusión en la organización.
20. Seguimiento, monitoreo y acompañamiento de estudiantes.
21. Respeto a la diversidad.
22. Convivencia y clima inclusivo.
23. Métodos y sistemas de trabajo inclusivos.
24. Participación e integración de la familia.
25. “No discriminación” organizacional.
26. Académicos expertos escogidos mediante rigurosos procesos de selección.
27. Estudiantes escogidos mediante rigurosos procesos de selección.
28. Autoridad y jerarquía de superiores.
29. Motivación de los equipos de trabajo.
30. Sentido de pertenencia institucional.
31. Actividades desafiantes, oportunidades para la creatividad e innovación.
32. Disposición al cambio, acogida a sugerencias, decisiones consensuadas.
33. Trabajo en equipos y equipos interdisciplinarios.
34. Comunicaciones fluidas, cálidas y oportunas.
35. Tecnologías de Información y Comunicaciones de vanguardia y alta calidad.
36. Uso intensivo de Tecnologías de Información y Comunicaciones para el aprendizaje.
37. Disponibilidad de información especializada y acceso a redes de información profesional.
38. Distribución de información interna fluida, oportuna, relevante y útil.
39. Distribución de Información interna con fines de previsión, anticipación y prevención.
40. Gestión del conocimiento y capital humano.
41. Acceso a bases de datos científicas y publicaciones.

42. Fluidez, reducción de obstáculos y facilitación del trabajo.
43. Principio de inclusión institucional.
44. Sentido colaborativo y énfasis en la sostenibilidad.
45. Capacidad de inversión.
46. Asignación presupuestaria adecuada.
47. Salud financiera y sustentabilidad en el largo plazo.
48. Suficiencia, calidad y conservación de edificios e instalaciones.
49. Adecuación y utilidad de bienes, equipos y recursos de enseñanza-aprendizaje.
50. Espacios naturales amplios y seguros.
51. Bienes y servicios de alta calidad y buenas marcas.
52. Renovación periódica de equipos y tecnologías.
53. Espacios de trabajo confortables, funcionales y seguros para todos y para la discapacidad.
54. Énfasis en la productividad, bajos costos, cobertura amplia y calidad media.
55. Énfasis en proporcionar servicios de muy alta calidad, costo elevado, a estudiantes selectos.
56. Énfasis en el desarrollo humano, personal y profesional de los equipos de trabajo.
57. Énfasis en la integración de los estudiantes a la vida productiva, familiar y social.
58. Énfasis en resultados sociales como el empleo, la salud, la educación, la cultura.
59. Énfasis en la competitividad y participación en el mercado.

Para valorar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach. Para ello se recodificaron los ítems 26, 27 y 28 ya que han dado negativo en la correlación ítem y test. Los resultados indicaron una fiabilidad alfa de Cronbach del instrumento de 0,972. La supresión de cuatro de los ítems en la escala aumentaría el índice de fiabilidad de forma escasa, pero sopesando la perdida de información que supondría la eliminación de estos ítems se decidió mantenerlos.

Con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio donde se pusieron a prueba dos estructuras para cada dimensión: una estructura unifactorial y otra multifactorial con los factores de cada dimensión relacionados entre sí. Se presentan los resultados de la segunda opción al obtener mejores resultados en cada caso obtenido en cada dimensión determinado por la opción segunda al arrojar en todos los casos mayor información (Tabla 1).

Tabla 1. Índices de ajuste

Índice de ajuste	χ2ML/gl.	p	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
GyA 2 factores	4,424	0	0,106	0,0352	0,963	0,904	0,948	0,959
PCP 2 factores	5,14	0	0,117	0,0407	0,958	0,89	0,948	0,958
AT 3 factores	3,745	0	0,095	0,055	0,871	0,811	0,892	0,918
CO 2 factores	5,093	0	0,116	0,0562	0,956	0,884	0,932	0,944
CI 2 factores	2,598	0	0,072	0,0286	0,98	0,941	0,984	0,99
KIO 2 factores	2,174	0,069	0,062	0,0206	0,989	0,957	0,986	0,992
RC 3 factores	3,346	0	0,088	0,0428	0,945	0,896	0,948	0,963
R unifactorial	5,147	0	0,117	0,0628	0,949	0,881	0,929	0,941

Respecto a las fiabilidades de los factores del cuestionario, los índices de consistencia interna α de Cronbach fueron: Sistemas ambientales (,972); Gestión y Administración (,826); Administración (,782); Gestión (,644) Personal y Comunidad de Profesionales (,866); Profesionalismo (,813); Gestión de Personal (,743); Ambiente de Trabajo (,929); Gestión de ambientes (,801); Diversidad (,865); Inclusión (,799); Clima Organizacional (,792). Liderazgo (,540) y Motivación (,715); Comunicaciones e Información (,902). Comunicaciones (,844) e Información (,862);

Conocimiento e Inteligencia Organizacional (,853). Conocimiento (,662) e Inteligencia Organizacional (,783); Recursos (,901). Económicos (,847), Físicos (,789) y Gestión de Recursos (,806); y Resultados (,804).Estos índices se consideran adecuados (Guilford, 1954).

En la tabla 2 se presentan los baremos de los factores del cuestionario de Sistemas Ambientales

Tabla 2. Baremos del cuestionario

	Media	D. T.	Percentiles										
			10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90
SA	194,56	36,52	148	160,4	165	170,1	182,8	192	203	216	220	227,6	242,3
GYA	19,63	4,33	15	16	16,75	17	18	19	20	22	23	24	26
A	10,09	2,51	7	8	8	9	9	10	10	11	12	13	14
G	9,53	2,22	7	8	8	8	9	9	10	11	11	11	13
PCP	21,28	4,26	16	18	18	19	20	21	22	23	24	25	28
PROF	10,84	2,36	8	9	9	9	10	11	11	12	12	13	15
GPER	10,44	2,23	8	9	9	9	10	10	11	12	12	12	13
AT	51,42	10,52	37,7	42	44	45	48	51	55	58	59	61	65
GA	16,44	3,55	12	13	13,75	14	15	16	17	18	19	19,6	21
DIV	18,36	3,93	13	15	16	16	17	19	20	21	21	22	24
INCL	16,61	3,87	12	13	14	14	15	17	18	19	19	20	22
CO	20,25	4,01	15	17	18	18	19	20	21	22	23	24	25,3
L	9,96	2,10	7	8	9	9	9	10	10	11	11	12	13
M	10,29	2,25	7	8	9	9	10	10	11	12	12	12	13
CI	19,12	5,28	13	14	15	16	18	19	20	22	23	24	26,3
C	9,62	2,91	6	7	8	8	9	10	10	11	12	12	14
INF	9,50	2,75	6	7	8	8	9	9	10	11	12	12	13
KIO	16,19	3,74	12	13	14	14	15	16	17	18	19	20	21
K	6,45	1,65	4	5	5	6	6	6	7	7	7,25	8	9
IO	9,74	2,35	7	8	8,75	9	9	9	10	11	11	12	13
RC	27,96	7,13	19	22	23	24	25	27	29	31	32	35,6	38
EC	9,00	2,64	6	7	7	8	8	9	9	10	11	11	13
FIS	9,96	2,69	6	8	8	9	9	10	10,2	11	12	12	14
GR	8,99	2,81	5	7	7	7	8	9	10	10	11	12	13
R	18,72	4,33	13	15	16	17	18	19	20	21	21	22	24

4. Discusión

La estructura de los ochos factores con independencia de obtener unos índices de fiabilidad suficientemente altos y haber obtenidos unos índices de validez adecuados como se indican en el análisis confirmatorio realizado, arrojan una información suficientemente amplia respecto al sistema ambiental presente en la Universidad. Han sido normalizados los resultados lo que permite su aplicabilidad a otros contextos universitarios.

Se ha tenido presente la universalidad de los ítems y las ocho dimensiones en las que están distribuidos cuyo análisis confirmatorio de su estructura ofrecen una adecuada pertinencia de la misma.

El factor 1. Gestión y administración. (GYA) analiza el nivel de Planificación del trabajo y organización de funciones y cargos, la evaluación del desempeño profesional, la administración financiera y control de la gestión eco-

nómica, la calidad de gestión y responsabilidad social corporativa, la visión y misión organizacional, el marketing y difusión , y las actitudes apropiadas y ética de los especialistas,

El factor 2. Personal y comunidad de profesionales analiza el nivel de Profesionalismo de especialistas y equipos técnicos y administrativos. Actualización y vanguardia profesional de los especialistas Personal competente, suficiente, de alto rendimiento Remuneraciones e incentivos acordes a la actividad y responsabilidad del cargo. Oportunidades de desarrollo profesional y personal. Apertura a la participación y apoyo mutuo entre colegas.

El factor 3. Ambiente de trabajo dividido en Gestión de ambiente, diversidad e inclusión arroja información amplia respecto a estas tres dimensiones: Gestión de ambiente analiza Funcionalidad y calidez del sistema de ingreso, acogida y diagnóstico Calidad de las relaciones humanas en el trabajo. Seguimiento, monitoreo y acompañamiento de usuarios. Participación e integración de la familia; Diversidad analiza: Respeto y aceptación de la diversidad entre colegas Respeto a la diversidad de usuarios y sus familias Relaciones colaborativas y altruismo entre todos en la organización. Respeto a la diversidad. No discriminación" organizacional; Inclusión analiza: Vivencia de la inclusión en la organización. Profesionales expertos escogidos mediante rigurosos procesos de selección. Convivencia y clima inclusivo. Estudiantes escogidos mediante rigurosos procesos de selección Métodos y sistemas de trabajo inclusivos.

Respecto al factor 4. Clima organizacional. Integrado por Liderazgo y Motivación analiza en el primero: Autoridad y jerarquía de superiores; y en Motivación: Motivación de los equipos de trabajo. Sentido de pertenencia institucional. Actividades desafiantes, oportunidades para la creatividad e innovación las valoraciones

El factor 5. Comunicaciones e información analiza los niveles de: Comunicaciones fluidas, cálidas y oportunas. Disposición al cambio, acogida a sugerencias, decisiones consensuadas. Tecnologías de Información y Comunicaciones de vanguardia y alta calidad. Uso intensivo de Tecnologías de Información y Comunicaciones para el aprendizaje. Disponibilidad de información especializada y acceso a redes de información profesional. Distribución de información interna fluida, oportuna, relevante y útil. Distribución de Información interna con fines de previsión, anticipación y prevención,

El factor 6. Conocimiento e inteligencia organizacional analiza los niveles de Acceso a bases de datos científicas y publicaciones. Gestión del conocimiento y capital humano. Fluidez, reducción de obstáculos y facilitación del trabajo. Principio de inclusión institucional. Sentido colaborativo y énfasis en la sostenibilidad.

El factor 7. Recursos, dividido en Económicos, Físicos y de Gestión analiza en el primero la capacidad de inversión. Asignación presupuestaria adecuada. Salud financiera y sustentabilidad en el largo plazo; En los Físicos: Suficiencia, calidad y conservación de edificios e instalaciones. Adecuación y utilidad de bienes, equipos y recursos de enseñanza-aprendizaje. Espacios naturales amplios y seguros. Y en Gestión Bienes y servicios de alta calidad y buenas marcas. Renovación periódica de equipos y tecnologías. Espacios de trabajo confortable, funcional y seguro para todos y para la discapacidad,

Y finalmente respecto al factor Resultados analiza: Énfasis en la productividad, bajos costos, cobertura amplia y calidad media. Énfasis en proporcionar servicios de muy alta calidad, costo elevado, a usuarios selectos. Énfasis en el desarrollo humano, personal y profesional de los equipos de trabajo. Énfasis en la integración de los estudiantes a la vida productiva, familiar y social. Énfasis en resultados sociales como el empleo, la salud, la educación, la cultura. Énfasis en la competitividad y participación en el mercado.

5. Conclusiones

Se ha obtenido un cuestionario inédito de evaluación del sistema organizacional educativo universitario chileno con unos índices adecuados de fiabilidad, validez y normalización aplicables en la Universidad de Playa Ancha Es posible su aplicabilidad a otros contextos universitarios

Agradecimientos: Al Dr. D. Francisco de Asís Martín Del Buey (Universidad de Oviedo. España)

Referencias

APA, (2014). *Society for Environmental, Population and Conservation Psychology.* [en línea]. http://www.apa.org/about/division/div34.aspx

Araya, W. (2013). *Generación de ambientes sostenibles mediante la "Dinámica de Gestión Catalítico Fractal" y uso de "Eneagramas" en la gestión de personas en la Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi*. Trabajo de Doctorado, Universidad de Lleida-IEDE, España y Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi.

Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Carpenter, P. y Davia, C. (2005). Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment. (Paper), Department of Psychology, Carnegie Mellon University. Disponible en http://www-cogsci.ucsd.edu/~ywu/Carpenter.pdf

Craik, K. (1943) Craik, K. H. (1973). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 24(1), 403–422. doi:10.1146/annurev.ps.24.020173.002155

Davia, Ch. (2006). *Life, Catalysis and Excitable Media: A Dynamic Systems Approach to Metabolism and Cognition.* En J. A. Tuszynski, *The Emerging Physics of Consciousness* (The Frontiers Collection), Springer, 255–292.

Davis, S., Kragel, J., Madden, D. & Cabeza, R. (2011). Cross-hemispheric communication and aging: Linking behavior, brain activity, functional connectivity, and white matter integrity. *Cerebral Cortex*.

Góngora, C. (2010). *Sustentabilidad Energética en Sistemas Dinámicos*. Tesis de Grado, Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile.

Orrego, K. (2012). *Hacia el diseño de políticas de educación especial basadas en enfoques innovadores para enfrentar los desafíos de la inclusión desde una perspectiva internacional.* Tesis Doctoral, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Vera, M. (2011). Perfil Profesional, Perfil de Ingreso y Perfil de Egreso de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial y su integración a la Formación Inicial. Tesis de Grado de Magister Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.

Cuestionario para la evaluación de competencias profesionales del profesor en formación

*Arnaiz García, A., **Vera Medinelli, M.***Guerra Mora, P.,****Pizarro Ruiz, J.P, *****Ramos A,J.

* Universidad Internacional de La Rioja .España

***Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaiso, Chile*

**** Hospital San Agustín (Área III).Asturias. España.*

*****Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.*

******Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Complutense de Madrid, España.*

E-mails: andreaarnaiz29@gmail.com, mvera@upla.cl, patryguerra@hotmail.com, rjpizarro@ubu.es, jframos@edu.ucm.es

Resumen

Se ha construido un instrumento de medición de Competencias profesionales del profesor en Formación con todas las exigencias de fiabilidad, validez y estandarización de los resultados. Es un instrumento inédito.

El marco fundamental para la comprensión de las competencias, sobre el cual se elaboró el instrumento conceptualiza las competencias como: "Una combinación compleja de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana personificada efectiva en el mundo en un dominio particular" (Deakin, 2013, p. 311).

El procedimiento de estudio de estándares y definición de reactivos y dimensiones consistió en la revisión documental de estándares nacionales e internacionales y estándares contenidos en documentos institucionales de la Universidad de Playa Ancha con el fin de establecer estándares pedagógicos.

El número de ítems o reactivos finales del instrumento se redujo a 46 y se mantuvo el número de 21 dimensiones concentradas en cuatro factores que explican el 0,52 de la varianza. La fiabilidad del instrumento CPF es 0,965

El Factor 1 CPF, se asocia a "Enseñanza": educación centrada en el aprendiz y las competencias nucleares. El Factor 2 CPF se asocia a "Desarrollo del Estudiante" entendido como el desarrollo personal, ético, académico, profesional y social del estudiante (DE). El Factor 3 CPF se asocia a "Competencias Sello", que incluyen la autovaloración social, inclusión, acción crítica y proactiva, liderazgo. El Factor 4 CPF se asocia a "Gestión y Políticas Educativas" se refiere a las competencias de gestión, políticas educativas y estándares educacionales nacionales e internacionales.

Palabras clave: Competencias; Profesión; Profesorado; Educación

Questionnaire for the evaluation of professional skills of teachers in training

*Arnaiz García, A., **Vera Medinelli, M.,***Guerra Mora, P.,****Pizarro Ruiz, J.P, *****Ramos A,J.

** Universidad Internacional de La Rioja .España*

***Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaiso, Chile*

**** Hospital San Agustín (Área III).Asturias. España.*

*****Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.*

******Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Complutense de Madrid, España.*

E-mails: andreaarnaiz29@gmail.com, mvera@upla.cl, patryguerra@hotmail.com,

rjpizarro@ubu.es, jframos@edu.ucm.es

Abstract

It was made an instrument to evaluate the professional skills of teachers in training, with all the requirements of reliability, validity and standardization. It is an unpublished instrument.

The framework to understanding the skills on which the instrument was developed, conceptualized them as "a complex combination of knowledge, habilities, values, attitudes and desires that lead to effective personified human action in the world in a domain particularly"(Deakin, 2013, p. 311).

The process of examining and defining standards and dimensions consisted of documentary review of national and international standards and standards contained in corporate documents of the University of Playa Ancha in order to establish teaching standards.

The number of final items of the instrument was reduced to 46 and 21 dimensions concentrated on four factors that explain the variance 0.52. CPF instrument reliability is 0.965.

Factor 1 CPF is associated with "education": education focused on learner and core competencies. Factor 2 CPF is associated with "Student Development" treated as the personal, ethical, academic, professional and social development of the student (DE). Factor 3 CPF is associated with "Competences Seal", which include social self-assessment, inclusion, critic and proactive action, leadership. Factor 4 CPF is associated with "Management and Education Policy", it means competences of management, educational policies and national and international educational standards.

Key words: Competences; Profession; Teacher; EducationType

1. Introducción

La programación por competencias es una realidad en la que están de acuerdo la casi totalidad de los movimientos de renovación pedagógica en contextos universitarios. Son muchos los intentos que se están llevando a término para definir y confeccionar un listado lo más competo posible de ellas en todos los ámbitos de que las competencias son objetivos educativos y formativos.

Acotando el terreno al campo de las competencias profesionales este trabajo se centra en la elaboración de un listado de esas competencias circunscrito al ámbito de las competencias profesionales que deben estará presente en los futuros profesores y en la elaboración de un instrumentos que permita evaluar su estado de desarrollo en ellos.

El marco fundamental para la comprensión de las competencias, sobre el cual se elaboró el instrumento conceptualiza las competencias dentro de los siguientes postulados: un saber actuar validado, en un contexto particular, con vistas a una finalidad (Le Boterf, 1997); una combinación compleja de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana personificada efectiva en el mundo en un dominio particular (Deakin, 2008).

Las competencias profesionales, laborales y académicas son desempeños de pensamiento complejo. La competencia considera el contexto y es el resultado de un proceso de integración, asociada con criterios de desempeño o ejecución e implica responsabilidad (Aguerrondo, 2009). Las competencias se asocian con las estructuras vivientes complejas flexibles como un sistema integrado multinivel caracterizado por la diversidad y el cambio (Comisión Europea, 2013). Las competencias son dinámicas que a mayor complejidad desarrolla "estructuras disipativas" (Prigogine, 1969), que son cambios súbitos que llevan al sistema de competencias a organizaciones y estados sin precedentes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se compone de 306 estudiantes de 5º y 10º semestre de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile): 176 estudiantes intermedios (57.5%) y 130 estudiantes término (42.5%). Los estudiantes intermedios se distribuyen en 27 hombres (15.3%) y 149 mujeres (84.7%), con edades entre los 18 y los 58 años con una media de 21.11 y una desviación típica de 3.439. Los estudiantes término fueron 20 hombres (15.4%) y 110 mujeres (84.6%), su edad varía entre los 20 y los 51 años con una media de 21.11 y una desviación típica de 3.640. Comprende los profesores en formación de las Carreras: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Matemática y Computación.

2.2. Medidas

El diseño del instrumento Competencias del Profesor en Formación, considera las competencias como un sistema complejo según la conceptualización de Deakin (2013) y la comprensión de las competencias como sistemas dinámicos de Le Boterf (1997).

A nivel internacional se realizó una búsqueda de estándares de enseñanza que enfatizan en la relación persona-ambiente, los ambientes de aprendizaje y los ambientes inclusivos, se escogieron y analizaron los estándares: 1) Supporting teacher competence development for better learning outcomes (European Commission. Education Training, 2013); 2) Special Education EC-12 Standards of Texas Education Agency, USA (Texas Education Agency, 2012, 2013) y 3) el standard Council of Chief State School Officer (2011). A nivel nacional se analizaron los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Media y para Carreras de Educación Parvularia, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (EDFID) (Mineduc, 2000) y las Muestras de Desempeño Docente (MDD) (Montecinos et. al, 2006). A partir de esta revisión se establecieron categorías de análisis que dieron lugar a determinar las "Dimensiones del Instrumento CPF".

Se establecieron las dimensiones mediante un razonamiento inductivo, a partir de las dimensiones indicadas en los distintos estándares. Se determinó un concepto general para describir cada dimensión del instrumento final. Una vez que se elaboró la matriz completa, se procedió a sintetizar las dimensiones de los estándares y las competencias

asociadas a las respectivas dimensiones. De este procedimiento se obtuvo un primer conjunto de dimensiones con sus respectivas competencias que provienen de estándares pedagógicos internacionales y nacionales. El número de preguntas o reactivos es la resultante de la síntesis de todos los estándares e indicadores nacionales e internacionales recogidos en el estudio.

El primer conjunto de dimensiones y reactivos comprendió 21 dimensiones y 165 reactivos, según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Primer conjunto de dimensiones y reactivos del instrumento CPF.

Dimensiones	Nº Reactivos
Contexto de aprendizaje-enseñanza	6
Desarrollo del estudiante	9
Currículo	6
Metas de aprendizaje y planificación pedagógica	11
Estrategias pedagógicas	6
Ambiente de aprendizaje, gestión de ambientes y gestión de la clase	18
Evaluación	12
Cultura escolar	4
Inclusión	10
Comunicación	9
Reflexión sobre su práctica	9
Ética profesional	7
Conocimientos fundamentales	14
Vinculación con la familia y la comunidad	6
Trabajo colaborativo	7
Tecnologías	8
Transición entre niveles educativos	4
Políticas y Gestión Educativa	6
Liderazgo y negociación	9
Investigación	2
Dinámicas sistémicas	2
Total	165

2.3. Procedimiento

El instrumento "Competencias del Profesor en Formación" fue entregado y ha sido validado mediante el juicio de expertos con grado académico de Doctor. Se escogen como expertos academicos doctores de la Universidad de Playa Ancha en las áres de conocimiento de metodología (3) , psicología (2) y pedagogía social (2) y analisis organizacionales (3). Se les entrega el cuestionario y se solicita información sobre el mismo de acuerdo a los criterios de validez aparente, de contenido, del ítem, de la muestra, sustantiva, constructiva, estructural, comparativa, de resultado, externa e interna.

Los validadores se pronuncian favorablemente frente a las dimensiones establecidas y contenidos asociados, sin embargo precisan sobre el número excesivo de reactivos y contenidos reiterados en los diversos ítems, por lo que de un total de 165 ítems que consideraba el instrumento sometido a validación, se eliminaron 119, quedando el instrumento con 46 reactivos en total. Dados los cambios relevantes en el instrumento en cuanto a número y presentación de reactivos, el instrumento se sometió a una segunda revisión la que dio como resultado observaciones favorables y no se sugieren correcciones adicionales al instrumento.

3. Resultados

3.1. Fiabilidad del Instrumento: Competencias Profesor en Formación.

Para valorar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach, arrojando un índice de .965. Los factores tienen la siguiente fiabilidad: C. DISEÑO =.932 (F1; 19 ítems), C.SOCIALIZADORAS=.707 (F2; 4 ítems), C. INTRAPERSONALES=.941(F3; 20 ítems) y C. TRANSPERSONALES=.754(F4; 3 ítems).

3.2. Análisis Factoriales

Se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio de los 46 ítems mediante el método de mínimos cuadrados con rotación Varimax pidiendo los 4 factores sugeridos por el análisis paralelo. Estos factores explican el 51.803% de la varianza total. (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis Factorial Exploratorio del CPF

	fF1	fF2	fF3	fF4
C13.Desarrollar un curriculum flexible a partir de los requerimientos pedagógicos de los estudiantes	.794			
C21.Planificar acciones e intervenciones educativas sustentadas en el conocimiento del currículo, las áreas de contenidos, habilidades interdisciplinarias, y en el conocimiento de los estudiantes, el contexto y la comunidad	.669			
C19.Desarrollar habilidades para enfrentar y manejar con éxito las transiciones entre los distintos niveles de enseñanza	.606			
C12.Fundamentar, analizar y evaluar las fortalezas, debilidades y efectividad de sus planificaciones	.604			
C18.Trabajar colaborativamente en la planificación de las experiencias de aprendizaje considerando la vinculación de los niveles educativo anterior y posterior	.587			
C9.Diseñar creativamente experiencias de aprendizaje pertinentes, enriquecedoras y significativas	.559			
C15.Diseñar y estructurar evaluaciones que guían a los estudiantes a reflexionar respecto del proceso de aprendizaje, tanto propio como de sus pares	.542			
C1.Identificar intereses, motivaciones, competencias previas, necesidades educativas, estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.	0.529			
C10.Aplicar estrategias para el liderazgo de comunidades de aprendizaje grandes	.503			
C14.Involucrar a los estudiantes y padres en múltiples formas de demostrar conocimiento y habilidades como parte del proceso de evaluación	0.492			
C20.Diseñar y aplicar estrategias para mejorar la conciencia, control, autonomía y confianza del estudiante	.484		.304	
C11.Implementar procedimientos, prácticas y rutinas de convivencia eficaces	.481			
C17.Utilizar estrategias colaborativas en el trabajo con estudiantes, familias, escuela, servicios sociales y comunidad en diversos entornos de aprendizaje	0.478			
C2.Identificar influencias del ambiente y culturales en el aprendizaje	.424			
C3.Vincular saberes y utilizar diferentes perspectivas para establecer un pensamiento crítico, resolución colaborativa de problemas, creatividad y aprendizaje	0.417			
C16.Integrar en las experiencias de aprendizaje los saberes culturales de las familias, reconociéndolos como miembros de la comunidad educativa	.414			
C31.Detectar factores de riesgo, orientar y desplegar acciones de prevención con el medio educativo, familiar y comunitario en redes de apoyo	.374		.372	
C28.Desplegar habilidades reflexivas, metacognitivas e interpersonales para aprender individualmente y en comunidades profesionales	0.333			0.332
C8.Facilitar el desarrollo del pensamiento sistémico del estudiante	.296			
C6.Promover la vida saludable y el cuidado personal en materia de sexualidad y prevención del consumo de drogas lícitas e ilícitas		.643		
C7.Sensibilizar, prevenir y promover estrategias para enfrentar el acoso y abuso presencial y virtual (redes sociales, Web, tecnología móvil y otras).		.623		
C5.Conducir comunidades de aprendizaje en redes locales y globales mediante TIC, incluyendo comunicaciones en idioma Inglés		.429		.324
C4.Generar apoyos para el logro de los aprendizajes, favoreciendo la inclusión educativa de todos los estudiantes en la diversidad	.396	.409		

Tabla 2. Análisis Factorial Exploratorio del CPF (continuación)

	fF1	fF2	fF3	fF4
C41.Analizar situaciones reales y de su propia práctica para identificar modos de pensar, sentir y actuar y a partir de ello promover una cultura ética de trabajo de excelencia			0.824	
C42.Reconocer cómo los aspectos individuales, familiares y sociales afectan sus percepciones y expectativas y cómo estas pueden sesgar las conductas e interacciones con otros			0.759	
C44.Generar y mantener un ambiente de aprendizaje inclusivo caracterizado por el respeto, empatía, confianza y valoración de la diversidad			0.755	
C40.Ser ejemplo de pensamiento sistémico y ecológico, basado en la comprensión de los sistemas dinámicos			.699	
C38.Responsabilizarse del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes			.622	
C46.Demostrar disposición al cambio, al aprendizaje, a la flexibilidad y al perfeccionamiento profesional continuo, y desarrollar estudios e investigación			0.608	
C43.Contribuir a la formación de valores, virtudes, actitudes, hábitos en sus estudiantes, mediante acciones basadas en teorías e investigación			.598	
C45.Basar su enseñanza desde los conocimientos derivados de la investigación avanzada en su campo disciplinar			.578	
C37.Adaptarse a contextos educativos caracterizados por dinámicas complejas			.562	
C35.Negociar en interacciones sociales y políticas en diversos contextos			.547	
C23.Ayudar a los estudiantes a trabajar con otros productiva y colaborativamente para lograr metas de aprendizaje, desarrollando la habilidad de tomar decisiones y actuar de manera responsable en equipo e individualmente			0.543	
C39.Hacer uso, y promover el uso responsable, ético, legal, útil, efectivo y seguro de TIC en contextos globalizados			.540	
C36.Desarrollar investigación sobre avances en pedagogía y temas de enseñanza y aprendizaje de su disciplina			.503	
C25.Comunicarse mostrando respeto y capacidad de respuesta frente a las distintas culturas y perspectivas de los estudiantes			.490	
C33.Participar en trabajos colaborativos interdisciplinarios, como instancia de retroalimentación para mejorar sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes			.477	
C26.Identificar y enfrentar éticamente dilemas de la profesión			.468	
C32.Colaborar a desarrollar un sentido de identidad de la escuela que genera cohesión en torno a un proyecto común			.447	
C24.Desplegar habilidades comunicacionales interdisciplinarias en trabajo colaborativo			.412	
C22.Acordar normas de convivencia y su sentido con los estudiantes, basadas en valores y principios, e integrarlas en las experiencias de aprendizaje y contextos educativos			.411	
C34.Conducir procesos de gestión y liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con soluciones y respuestas innovadoras y pertinentes			.376	.360
C29.Manejar los aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas nacionales e internacionales	.305			.604
C30.Aplicar conocimientos de gestión educativa y aseguramiento de la calidad	.367			.513
C27.Autoevaluar su desarrollo profesional según estándares nacionales e internacionales				.275

Tras el Análisis Factorial Exploratorio se presentan los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio para la estructura de cuatro factores: $\chi 2/gl$ =2.07,p=.000; RMSEA= 0.06; SRMR=0.042; GFI=0.99; AGFI=0.99; NFI=0.85; y CFI=0.87. Los índices muestran un ajuste adecuado a los datos a la estructura.

A continuación, se resumen, por razones de espacio, las compentencias que recogen cada uno de los factores:

FACTOR 1. COMPETENCIAS DE DISEÑO INSTRUCIONAL

Estas competencias hacen relación a: Desarrollar un curriculum flexible a partir de los requerimientos pedagógicos de los estudiantes; Planificar acciones e intervenciones educativas sustentadas en el conocimiento del currículo, las áreas de contenidos, habilidades interdisciplinarias, y en el conocimiento de los estudiantes, el contexto y la comunidad; Desarrollar habilidades para enfrentar y manejar con éxito las transiciones entre los distintos niveles de enseñanza, etc.

FACTOR 2 COMPETENCIAS SOCIALIZADORAS

Estas competencias hacen relación a: Promover la vida saludable y el cuidado personal en materia de sexualidad y prevención del consumo de drogas lícitas e ilícitas; Sensibilizar, prevenir y promover estrategias para enfrentar el acoso y abuso presencial y virtual ; Conducir comunidades de aprendizaje en redes locales y globales mediante TIC, etc.

FACTOR 3 COMPETENCIAS INTRAPERSONALES

Estas competencias hacen relación a: Analizar situaciones reales y de su propia práctica para identificar modos de pensar, sentir y actuar y a partir de ello promover una cultura ética de trabajo de excelencia; Reconocer cómo los aspectos individuales, familiares y sociales afectan sus percepciones y expectativas y cómo estas pueden sesgar las conductas e interacciones con otros; Generar y mantener un ambiente de aprendizaje inclusivo caracterizado por el respeto, empatía, confianza y valoración de la diversidad; Ser ejemplo de pensamiento sistémico y ecológico, basado en la comprensión de los sistemas dinámicos; Responsabilizarse del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes; Demostrar disposición al cambio, al aprendizaje, a la flexibilidad y al perfeccionamiento profesional continuo, y desarrollar estudios e investigación; Contribuir a la formación de valores, virtudes, actitudes, hábitos en sus estudiantes, mediante acciones basadas en teorías e investigación; Basar su enseñanza desde los conocimientos derivados de la investigación avanzada en su campo disciplinar; Adaptarse a contextos educativos caracterizados por dinámicas complejas; Negociar en interacciones sociales y políticas en diversos contextos; Ayudar a los estudiantes a trabajar con otros productiva y colaborativamente para lograr metas de aprendizaje, desarrollando la habilidad de tomar decisiones y actuar de manera responsable en equipo e individualmente; Hacer uso, y promover el uso responsable, ético, legal, útil, efectivo y seguro de TIC en contextos globalizados; Desarrollar investigación sobre avances en pedagogía y temas de enseñanza y aprendizaje de su disciplina; Comunicarse mostrando respeto y capacidad de respuesta frente a las distintas culturas y perspectivas de los estudiantes; Participar en trabajos colaborativos interdisciplinarios, como instancia de retroalimentación para mejorar sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes; Identificar y enfrentar éticamente dilemas de la profesión; Colaborar a desarrollar un sentido de identidad de la escuela que genera cohesión en torno a un proyecto común; Desplegar habilidades comunicacionales interdisciplinarias en trabajo colaborativo; Acordar normas de convivencia y su sentido con los estudiantes, basadas en valores y principios, e integrarlas en las experiencias de aprendizaje y contextos educativos; Conducir procesos de gestión y liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con soluciones y respuestas innovadoras y pertinentes.

FACTOR 4. COMPETENCIAS TRANSPERSONALES

Estas competencias hacen relación a: Manejar los aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas nacionales e internacionales; Aplicar conocimientos de gestión educativa y aseguramiento de la calidad; Autoevaluar su desarrollo profesional según estándares nacionales e internacionales.

4. Discusión

Bernal (2014) realiza un minucioso y descriptivo análisis sobre la realidad universitaria chilena en relación a las políticas educativas desarrollada en torno al diseño curricular basado en competencias. . Después de realizar un amplio un recorrido en torno al concepto de competencia, y señalar las principales aportaciones de catalogación emergentes desde los postulados empresariales y universitarios, y presentar los intentos de clasificación centrados en el marco de las competencias indica que en muchos casos se nota la ausencia de una estructura formal, coherente y

empíricamente verificada o cuanto menos analizada con los medios pertinentes que permitan una relativa jerarquización y relación de las competencias.

Y si esto es aplicable al campo general del catálogo de las competencias en general lo es mayormente aplicable en cuanto se refiere al campo concreto de las competencias profesionales en las que se centra este estudio hasta el momento presente apenas explorado desde la perspectiva universitaria. En este sentido este trabajo, con sus limitaciones, es pionero en la medida que presenta un amplio catálogo de competencias basado en fuentes documentales pertinentes y sometido a una riguroso análisis de estructura y de garantías fiables para su evaluación.

5. Conclusiones

Se ha construido un instrumento de medición de Competencias del profesor en Formación que reúne todas las exigencias de fiabilidad, validez y estandarización de los resultados adecuado para su utilización con alumnos en formación para ser profesores.

Dado el carácter general de los criterios utilizados para su confección es posible su utilización más allá de los alumnos pertenecientes a la Universidad en la que se ha realizado el estudio.

Referencias

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues, UNESCO, Nº8. Recuperado en abril 2014, disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf

Bernal, F. (2014). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Council of Chief State School Officer (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core. Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Author.

Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 311-318.

Deakin Crick, R., Haigney, D., Huang, S., Coburn, T. and Goldspink, C. (2013) Learning power in the workplace: the effective lifelong learning inventory and its reliability and validity and implications for learning and development, *The International Journal of Human Resource Management, 24* (11), 2255–2272. doi:10.1080/09585192.2012.725075

European Commission. Education Training (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Annex 1. Aspects of competence. European Commission*. Recuperado en diciembre de 2014, disponible en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf

Le Boterf, G. (1997). *De la competencia a la navegación profesional*. París: Babelsings.

MINEDUC (2000). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Recuperado en abril de 2015, disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf

Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I., Rittershaussen, S. e Iglesias, J. (2006). *Muestras de Desempeño Docente, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Atacama*. Proyecto Fondecyt 1040020, Años 2004 – 2006.

Prigogine, I. (1969). *Structure, Dissipation and Life. North-Holland Publ*. Amsterdam: Company.

Texas Education Agency. (2012). *Standards Special Education EC–12. En Special Education (EC-Grade 12)*. Recuperado en febrero 2015, disponible en: http://cms.texes-ets.org/files/9113/4193/4123/special_education_ec_12_161_TAAG.pdf

Texas Education Agency. (2013). Special Education EC-12 Standards Alignment Chart. Recuperado en febrero 2015, disponible en: http://www.tea.state.tx.us/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=25769805544

Evaluación de las competencias personales y sociales (personalidad eficaz) en estudiantes universitarios chileno de formación del profesorado

*Martín Palacio, M.E., **Di Giusto Valle, C., ***Vera Medinelli, M., ** Rubio Rubio, L. y *Zamorano Vital, M.

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,Universidad Complutense de Madrid,España.*

***Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Burgos, España.*

****Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaiso, Chile.*

E-mails: * mariaeugeniamartin@edu.ucm.es, ** cristinadgv@gmail.com, lrrubio@ubu.es, ***mvera@upla.cl

Resumen

La versión del instrumento "Personalidad Eficaz" utilizada en este estudio evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de estudiantes universitarios chilenos, publicado por Dapelo y Martín del Buey (2006) "Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario". El instrumento consta de 30 reactivos y su finalidad es evaluar las competencias personales y sociales constituyentes del constructo Personalidad Eficaz.

En esta comunicación se ha procedido a una revisión de sus características psicométricas en ámbito universitario chileno. Para ello se contó con una muestra de 306 estudiantes de las carreras de formación del profesorado y se obtuvo una fiabilidad alfa de Croncach de 0,897. El Análisis Factorial Exploratorio arrojó cinco factores que explican el 57,04% de la varianza. La estructura de estos factores se distribuye de manera similar a la original, con la salvedad de que la esfera de Relaciones del yo se dividió en autorrealización social positiva y negativa. Por otra parte, el Análisis Factorial Confirmatorio indicó un mejor ajuste de la estructura original de cuatro factores. Estos factores confirman nuevamente la validez del constructo de personalidad eficaz centrada en Fortalezas del yo (Autoconcepto y autoestima), Demandas del yo (motivación expectativas y atribución) Retos del yo (afrontamiento y toma de decisiones) y Relaciones del yo (empatía, asertividad y comunicación).

Este instrumento hace posible el análisis de las relaciones de los sistemas ambientales universitarios con el desarrollo de las competencias personales y sociales objetivo de este simposio, realizado por primera vez en contextos universitarios chilenos.

Palabras clave: Competencias; Eficaz; Personales; Sociales

Evaluation of personal and social skills (effective personality) in Chilean university teacher training students

*Martín Palacio, M.E., **Di Giusto Valle, C., ***Vera Medinelli, M., ** Rubio Rubio, L. & *Zamorano Vital, M.

** Departament de Development and Educational Psychology, Complutense of Madrid University, Spain.*

*** Departament de Development and Educational Psychology, Burgos University, Spain.*

****Departament of Education, University of Playa Ancha, Valparaiso, Chile.*

E-mails: * mariaeugeniamartin@edu.ucm.es, ** cristinadgv@gmail.com, lrrubio@ubu.es, ***mvera@upla.cl

Abstract

The version of the instrument "Effective Personality" used in this study evalues the Personality Effective in contexts of Chilean university students, published by Dapelo and Martín del Buey (2006) "Student Effective in the context of training teachers. Adaptation of Personality Questionnaire Effective at university". The instrument has 30 items and its purpose is evaluate the personal and social skills constituents the effective personality construct.

This communication has undertaken a review of its psychometric characteristics in Chilean universities. The sample of the study was 306 university students majoring in teacher training. It was obtained an alpha reliability of Croncach of 0,897. Exploratory Factor Analysis showed five factors explaining 57,04% of variance. The structure of these factors is distributed similary than the original, except that the dimension of Relations of self was divided into positive and negative social self-realization. Moreover, Confirmatory Factor Analysis indicated a better fit of the original structure of four factors. These factors reconfirm the validity of construct effective centered personality strengths of self (self-concept and self-esteem) Claims of self (expectations motivation and attribution) Challenges of self (coping and decision making) and Relations of self (empathy, assertiveness and communication).

This instrument makes it possible to analyze the relationship of university environmental systems with the development of personal and social skills objective of this symposium and performed for the first time in Chilean university contexts.

Key words: Competences; Effective; Personal; Social

1. Introducción

El constructo de la Personalidad Eficaz formulado por Martín del Buey y Martín (2012) concentra en diez competencias básicas personales y sociales las desarrolladas y descritas en numerosos catálogos existentes sobre competencias a nivel internacional y nacional (Bernal, 2013).

Una definición descriptiva de la persona eficaz se expresa en los siguientes términos:

un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso) afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales, (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones

adecuadas si detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad) (Martín del Buey y Martín, 2012, p.23).

Hasta el momento presente se han realizado un amplio proceso de investigaciones que dan cuenta empíricamente de la solidez del constructo, de la fiabilidad y validez de los instrumentos construidos en distintos contextos y momentos evolutivos y de utilidad de los programas de intervención realizados

En relación con los instrumentos Ramírez (2012) y Bernal (2013), pertenecientes al grupo de investigación Goyad dirigido por el profesor Martín del Buey, dan cuenta de ello en sus recientes tesis doctorales centradas en contextos universitarios. En otros contextos no universitarios miembros del mismo grupo de trabajo tales como Di Giusto (2013), Pérez (2012) Pizarro (2012) y Guerra (2015) también han dado cuenta de ello.

En este estudio y centrados en una población y muestra concreta se ha sometido una vez más a evaluar las características psicométricas del cuestionario elaborado en su momento por Dapelo y Martín del Buey (2006) "Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario".

Si bien el contexto en que se ha realizado esta investigación estaba más relacionado con el estudio de correspondencia entre las dimensiones de las competencias personales y sociales y el sistema ambiental universitario (Vera 2015). Se ha aprovechado esta circunstancia para efectuar una revisión de las características psicométricas que en la actualidad presenta el mismo y hacer una comparativa con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores.

La finalidad es verificar la garantía psicométrica del instrumento y en la medida en que ello da mayor solidez a las bases teóricas del constructo en que se apoya.

2. Método

2.1. Participantes

La población comprende la totalidad de los estudiantes de la promoción 2012 y de la de 2009 activos al año 2014, lo que corresponde a 353 estudiantes de acuerdo a los datos facilitados por la Dirección General de Docencia UPLA (2014) en relación a la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Comprende los profesores en formación de las Carreras: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Matemática y Computación.

Estas carreras son diurnas y se imparten en la sede de Valparaíso de la Universidad de Playa Ancha.

De la población total de estudiantes (353) fueron consultados 306 estudiantes, del quinto semestre fueron 176 (57.5%) y del décimo 130 (42.5%).

2.2. Medidas

El instrumento que se sometió a nueva revisión psicométrica presenta según Dapelo y Martín del Buey (2006), la evidencia empírica de una consistencia interna elevada del instrumento "Personalidad Eficaz" (α 0,8791) y una estructura de cuatro componentes que explican un 47.44% de la varianza total (autorrealización académica, autorrealización social, autoestima y autoeficacia resolutiva). El análisis factorial de segundo orden, arroja una estructura conformada por un solo componente que explica un 41.295% de la varianza total, constatándose la presencia de un sólo factor que correspondería al constructo Personalidad Eficaz postulado por Martín del Buey, Fernández, Morís, Marcone y Dapelo (2004).

El instrumento se estructura en las dimensiones del constructo "Personalidad Eficaz" (Tabla 1).

Tabla 1. *Estructura instrumento "Personalidad Eficaz".*

Dimensión	Ítem
1. Fortalezas del yo. (8 ítems) Autoconcepto y autoestima. Puntuación máxima 40 puntos. Autoestima: (A)	3(18) Me siento muy bien con mi aspecto físico. 7(19)* Hay muchas cosas a cerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera 11(20) En general me siento satisfecho conmigo mismo 15(21) Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos. 19(22) Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mí mismo 23(23) Logro que casi todas las cosas me resulten bien 26(24) Creo que soy una persona valiosa para los otros 29(25) Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen
2. Demandas del yo (8 ítems) Motivación, expectativas y atribuciones. Puntuación máxima 40 puntos. Autorrealización Académica (AA)	1(1) Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación 5(2) Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo 5(2) Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo. 9(3) Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad 13(4) Me considero un buen estudiante 17(5) Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias 21(6) Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal 24 (7) Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo 27(8) Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje
3. Retos del yo. (5 ítems) Afrontamiento de problemas y toma de decisiones. Puntuación máxima 25 puntos. Autoeficacia Resolutiva (AR)	4(26) Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer 8(27) Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee 12(28)Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar 16(29) Controlo bien mis emociones 20(30) Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia
4. Relaciones del yo (9 ítems) Empatía, asertividad y comunicación. Puntuación máxima 45 puntos Autorrealización Social (AS)	2(9) * Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás. 6(10) hago amigos (as) con facilidad 10(11)* Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos 14(12)* Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás 18(13) Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás 22 (14) Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos. 25(15)*Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa 28 (16)*Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas. 30(17)* No me siento a gusto compartiendo con otras personas
*Estos ítems se reversan en el análisis	

El instrumento plantea una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuestas: 1=Nunca; 2=Pocas veces; 3= Regularmente; 4=Muchas veces; 5=Siempre.

2.3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el año académico de 2013-2014. Los estudiantes que cursaban el décimo semestre fueron consultados al finalizar el segundo semestre de 2013, y los que cursaban el quinto semestre al finalizar el primer semestre de 2014. La aplicación se realizó de manera colectiva en horario lectivo, siendo esta de carácter voluntario. Se garantizó a los estudiantes la confidencialidad de los datos recogidos y se les indicó que no existían respuestas correctas ni incorrectas.

Los datos se analizaron utilizando los programas estadísticos FACTOR9.3.1, SPSS 18 y Amos 18. Se procedió al cálculo de los índices de fiabilidad, análisis factorial exploratorio y confirmatorio y elaboración de baremos.

3. Resultados

La fiabilidad del instrumento PE fue un Alfa de Cronbach de 0,897. También se calcularon los índices Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, al no apreciarse un aumento significativo de la fiabilidad se ha optado por mantener todos los ítems.

Respecto al análisis Factorial Exploratorio instrumento “Personalidad Eficaz”. El índice KMO fue de 0,884 y la prueba de esfericidad de Bartlett de p.=0,000, resulta adecuado llevar a cabo el Análisis Factorial.

A partir del análisis de varianza total explicada basada en autovalores, se obtienen cinco factores que explican el 57,04% de la varianza. Los cinco factores obtenidos fueron los siguientes:

Factor 1: Autorrealización Social Positiva con un alfa de Cronbach de 0,617.

PE 10-AS. Hago amigos(as) con facilidad.
PE 14-AS. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos.
PE 13-AS. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás.
PE 8-AA. Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje.

Factor 2: Autoestima con un alfa de Cronbach de 0,852.

PE21-A. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos.
PE20-A En general me siento satisfecho(a) conmigo mismo(a).
PE18-A Me siento muy bien con mi aspecto físico
PE19-A Hay muchas cosas a cerca de mí mismo(a) que me gustaría cambiar si pudiera
PE24-A Creo que soy una persona valiosa para los otros
PE23-A Logro que casi todas las cosas me resulten bien
PE22-A. Tengo muchas cualidades para estar satisfecho(a) de mí mismo(a)

Factor 3: Autorrealización Social Negativa con un alfa de Cronbach de 0,793

PE11-AS.Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.
PE12-AS.Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.
PE16-AS.Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas.
PE9-AS.Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás.
PE15-AS.Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.
PE17-AS.No me siento a gusto compartiendo con otras personas.

Factor 4: Autorrealización Académica con un alfa de Cronbach de 0,828.

PE2-AA.Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo.
PE1-AA.Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.
PE3-AA.Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad.
PE4-AA.Me considero un(a) buen(a) estudiante.
PE5-AA.Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.
PE6-AA. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal.

Factor 5: Autoeficacia Resolutiva con un alfa de Cronbach de 0,799.

PE28-AR.Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar.
PE27-AR.Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.
PE30-AR.Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia.
PE26-AR.Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer.
PE7-AA.Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo.

PE25-AR.Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen
PE29-AR.Controlo bien mis emociones.

Con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados se procede a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el programa estadístico AMOS 18.0. El punto de partida no es en base al análisis factorial obtenido previamente y si a la estructura teórica que postula el constructo personalidad eficaz centrado en cuatro dimensiones. En esta investigación han sido tenidos en cuenta los criterios de interpretación propuestos por Moral, Sánchez y Villarreal (2010).

Se pusieron a prueba dos estructuras. En la primera de ellas el factor Personalidad Eficaz está conformado por Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones y en la segunda están los cinco factores del análisis factorial exploratorio relacionadas entre sí.

El la tabla 2 se presentan los índices de ajuste de ambos modelos. Se observa que los índices que mejor se ajustan son los del modelo 1 donde el factor Personalidad está conformado por las dimensiones Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones.

Tabla 2. Índices de ajuste

Índice de ajuste	**Malo**	**Bueno**	**Modelo 1**	**Modelo 2**
χ2ML/gl.	>3	≤2	3,427	2,787
p	<.01	≥.05	,032	,000
RMSEA	>.099	≤.05	,089	,077
SRMR	>.099	≤.05	,0292	,0856
GFI	<.85	≥.95	,989	,795
AGFI	<.80	≥.90	,944	,759
NFI	<.80	≥.90	,975	,749
CFI	<.85	≥.95	,982	,822

Se observa que los datos se ajustan adecuadamente al modelo 1. Los indices de fiabilidad de las dimensiones fueron: Fortalezas (0,882); Demandas (0,826); Retos (753); y Relaciones (0,804). Se presenta en la Figura 1 las estimaciones estandarizadas del modelo.

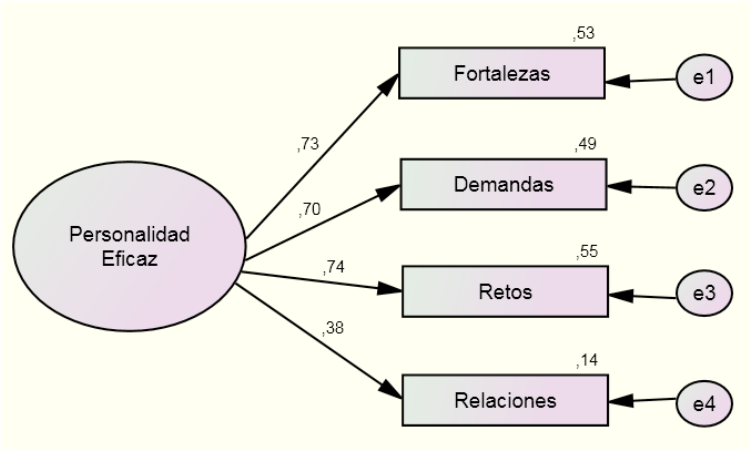


Figura 1. Estimaciones estandarizadas del Modelo 1.

Con los datos obtenidos se presentan los baremos generales del Cuestionario. Se opta por considerar la estructura de las cuatro dimensiones y no de los cinco factores.

En la tabla 3 se presenta el baremo general de Personalidad Eficaz

Tabla 3. Baremo general de Personalidad Eficaz

		PE	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
N	**Válidos**	**305**	**305**	**305**	**305**	**305**
	Perdidos	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Media		113,7443	25,5705	31,7344	22,0066	34,4328
Desv. típ.		14,01198	4,96260	4,60173	3,92780	5,51758
Mínimo		64,00	7,00	19,00	8,00	19,00
Máximo		149,00	35,00	40,00	30,00	45,00
Percentiles	10	97,0000	19,0000	25,0000	17,0000	26,0000
	20	102,0000	22,0000	28,0000	19,0000	30,0000
	25	105,0000	22,0000	29,0000	20,0000	31,0000
	30	108,0000	23,0000	29,0000	20,0000	32,0000
	40	112,0000	25,0000	31,0000	21,0000	34,0000
	50	115,0000	26,0000	32,0000	22,0000	35,0000
	60	118,0000	27,0000	33,0000	23,0000	36,0000
	70	122,0000	28,0000	35,0000	24,0000	37,0000
	75	123,0000	29,0000	35,0000	25,0000	38,0000
	80	125,0000	30,0000	36,0000	25,0000	39,0000
	90	131,0000	32,0000	37,0000	27,0000	41,4000

4. Discusión

El instrumento sometido a nueva revisión psicométrica presentaba consistencia interna elevada del instrumento "Personalidad Eficaz" (α 0.8791) y una estructura de cuatro componentes que explican un 47.44% de la varianza total (autorrealización académica, autorrealización social, autoestima y autoeficacia resolutiva). El análisis factorial de segundo orden, arroja una estructura conformada por un solo componente que explica un 41.295% de la varianza total, constatándose la presencia de un sólo factor que correspondería al constructo personalidad eficaz postulado por Martín del Buey, Fernández, Morís, Marcone y Dapelo (2004).

Los resultados obtenidos presentan un aumento en la consistencia interna. Los resultados indican que la fiabilidad total del instrumento es de un alfa de Cronbach de .897 y a ello se añade información que no se tenía en la versión estudiada las fiabilidades de las dimensiones comprendidas en las cuatro categorías, Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones, los índices de consistencia interna α de Cronbach fueron adecuados: Fortalezas (.876), Demandas (.826) Retos (.781) y Relaciones (.804)

El Análisis paralelo sugiere 5 factores para el instrumento PE frente a los cuatro que la versión original sugiere. Pero un análisis de los cinco da cuenta de que aparecen los cuatro factores primitivos y lo único que aumenta un quinto factor es la división que hace este análisis respecto al factor autorrealización social (Relaciones) que se subdivide en ítems formulados de forma negativa e ítems formulados de forma positiva. Y se conserva la misma integración de ítems para el resto de las dimensiones referidas a autoestima (Fortalezas), autorrealización académica (Demandas) y autoeficacia resolutiva (Retos).

Respecto a la validez del cuestionario de Personalidad Eficaz y con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el programa estadístico AMOS 18.0. Este análisis es un valor añadido respecto a la construcción original del cuestionario sobre el que no se hizo este tipo de análisis.

Se pusieron a prueba dos estructuras. En la primera de ellas se propuso una estructura unifactorial: el factor Personalidad Eficaz está conformado por Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones y en la segunda están las cuatro di-

mensiones relacionadas entre sí. Se observó que los índices que mejor se ajustan son los del modelo 1 donde el factor Personalidad Eficaz que está conformado por las dimensiones Fortalezas, (autoestima), Demandas (Autorrealización académica), Retos (Autoeficacia resolutiva) y Relaciones (Autorrealización social).

5. Conclusiones

Se han confirmado la fiabilidad, validez y nomalizacion del instrumento de medición de la Personalidad eficaz ya existente en contextos universitarios chilenos

Los análisis de fiabilidad, validez de estructura confirman la solidez del cuestionario y la utilidad de su empleo para valorar las competencias personales y sociales en contextos universitarios. Estas competencias son constitutivas del constructo Personalidad Eficaz.

Agradecimientos : Dra. Marisela Vera, (Universidad de Playa Ancha, Chile) y Dr. Francisco de Asís Martín Del Buey (Universidad de Oviedo, España).

Referencias

Bernal, F. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas.* Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral.

Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de personalidad eficaz en el ámbito universitario. *Revista de Orientación Educacional*, 20 (38) 65-79.

Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos de educación secundaria, estudio de tres muestras chilenas y españolas.* Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral

Guerra, P. (2015). *Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Síndrome de Asperger.* Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral

Martín del Buey, F., Fernández, A., Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004). Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educacional 33-34.* 79-101.

Martín del Buey, F. y Martín (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz.* Libro no publicado

Moral, J.C., Sánchez, J.C. y Villarreal, M.E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 15(1), 1-11.

Pérez, J.M. (2012). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta de 30 a 60 años.* Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral.

Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de Educación Primaria*. Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral.

Ramírez, E. (2012). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años.* Universidad de Oviedo. Tesis Doctoral.

Vera, M. (2015). Sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la Personalidad Eficaz y de las competencias profesionales. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. Oviedo.

Relación del sistema ambiental universitario con el desarrollo de competencias personales y sociales

*Guerra Mora, P., **Arnaiz García, A.*** Pizarro Ruiz, J.P,

****Bermúdez Rey, T.,*** Rubio Rubio, L.

* Hospital San Agustín (Área III). Asturias. España.

***Departamento de Educación. Universidad Internacional de la Rioja .España*

****Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.*

*****Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad Padre Enrique de Osso,Universidad de Oviedo España.*

E-mails: patryguerra@hotmail.com, andreaarnaiz29@gmail.com, pizarroruiz@msn.com,

lrrubio@ubu.es, bermudezteresa@facultadpadreosso.es

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar los sistemas ambientales del profesor en formación y su relación con la personalidad eficaz (competencias personales y sociales) desde los postulados de la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1987) y la Teoría "Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment" o Teoría Catalítica de la Personificación (Carpenter y Davia, 2005). Se parte de la hipótesis de Existe una relación significativa entre el "Sistema ambiental organización UPLA" y la "Personalidad Eficaz". Se hicieron dos procesos. En primer lugar se realizó la correlación entre el "Sistema Ambiental Organización UPLA" y la Personalidad Eficaz. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la relación existente en algunas de estas dimensiones con resultados estadísticamente significativos al nivel de confianza de 0.01 pero no altos siendo las dimensiones de Gestión y administración, Personal y comunidades profesionales y Clima organizacional las correlaciones más altas y el resto de las dimensiones correlaciones inexistentes. En segundo lugar se establecieron cuatro tipos de personalidad eficaz siguiendo las técnicas de conglomerados. Y en base a ello se calculan las puntuaciones medias en cada uno de los tipos de las puntuaciones obtenidas en todas las dimensiones del cuestionario de Sistemas ambientales. En ninguno de los casos el estadístico multivariado Traza de Pillai calculado en cada uno de los tipos resulto estadísticamente significativo.

Palabras claves: Relación; Sistema; Eficaz Competencias

Relation of university environmental system and development of personal and social skills

*Guerra Mora, P., **Arnaiz García, A.*** Pizarro Ruiz, J.P,

****Bermúdez Rey, T.,*** Rubio Rubio, L.

**Hospital San Agustín .Asturias. España.*

***Departamento de Educación. Universidad Internacional de la Rioja .España*

****Departamento de Psicología Social, Universidad de Burgos España.*

*****Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad Padre Enrique de Osso,Universidad de Oviedo España.*

E-mails: patryguerra@hotmail.com, andreaarnaiz29@gmail.com, pizarroruiz@msn.com,

lrrubio@ubu.es, bermudezteresa@facultadpadreosso.es

The general objective of this research is analyze environmental systems teacher training and its relationship whit the effective personality (personal and social skills) from the principles of ecological theory (Bonfenbrenner, 1987) and the Theory "Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment" or Catalytic Theory of Personification (Carpenter and Davia, 2005). It starts from the assumption that there is a significant relationship between the "environmental organization UPLA System" and "Personality Effective". Two processes were made. First, the correlation between the "Organization UPLA Environmental System" and Effective Personality construct was performed. The results obtained show the relationship in some of these dimensions were statistically significant at the confidence level 0.01, but they weren´t high. The correlations of the dimensions of management and administration, Personal and professional communities and organizational climate were the highest but the rest of the dimensions do not correlate. Secondly, four types of effective personality were established following the clustering technique. And based on that average scores calculated in each of the types on all dimensions of the questionnaire environmental systems. In either case the multivariate statistical Trace Pillai calculated in each of the types was statistically significant.

Key words: Relation; System; Effective; Competences

1. Introducción

El objetivo de la investigación es analizar los sistemas ambientales del profesor en formación desde los postulados de la Teoría Ecológica (Bonfenbrenner, 1987) y la Teoría "*Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment"* o Teoría Catalítica de la Personificación (Carpenter y Davia, 2005) y su relación con la personalidad eficaz formulado por Martín del Buey y Martín (2012).

El constructo "Persona Eficaz" se define como (Martín Del Buey y Martín, 2012): Un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo en proceso de maduración constante con capacidad para lograr lo que desea y espera, empleando para ello los mejores medios posibles, controlando las causas de su consecución, afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (Martín del Buey y Martín, 2012).

Las ideas centrales de la *teoría "Fractal Catalytic Theory"* (Davia, 2006) que se recogen en este estudio en relación con los sistemas ambientales se describe en los siguientes términos: Un organismo puede ser sostenible y evolucionar solamente dentro de un ambiente. El cambio en las condiciones del ambiente determinan el estado funcional del organismo. Un organismo para ser sostenible cambia su funcionalidad a un estado en que puede mediar las fuerzas del ambiente inmediato o "espacio de sobrevivencia ambiental". Todo organismo forma parte de un organismo mayor de modo que un organismo es a su vez ambiente de otro organismo. Los procesos sostenibles y evolutivos se dan en el contexto de un ambiente dinámico, lejos del equilibrio. Los sistemas vivientes sostenibles evolucionan como un proceso de catálisis de escala invariante. Toda sostenibilidad y evolución depende de la estructura del ambiente, más que de su contenido y de su habilidad de renovarse (Davia, 2006). Esta posición teórica tiene variadas implicancias en esta investigación para tratar los contextos, procesos y recursos de orientación psicoeducativa. El profesor en formación aprende, crece formativamente, evoluciona en términos de competencias y se profesionaliza en un contexto o ambiente educativo, sin el cual la formación no es posible; el ambiente de la formación impone fuerzas o tendencias predominantes que el profesor en formación debe mediar. A su vez la universidad, es parte de sistemas ambientales mayores dentro de los cuales debe transformarse y evolucionar desarrollando procesos de mediación para mantener su sostenibilidad. El ambiente cambia y es dinámico, lejos del equilibrio, por lo cual cada docente en formación está sometido a las continuas variaciones de su organización educativa, todo sistema ambiental da lugar a dinámicas que no pueden ser predichas de sus partes componentes, ni de su estado, ni de su red de relaciones, por esta cualidad, un ambiente en que se desarrollan procesos vivientes se entiende lejos del equilibrio (Davia, 2006).

El aprendizaje de los estudiantes en formación, su crecimiento profesional y desarrollo de competencias pueden ser tratados como patrones evolutivos propios de los sistemas vivientes, por lo que todo aprendizaje, crecimiento personal y profesional se da dentro de la unidad persona-ambiente formativo, como un proceso de transición catalítica de escala invariante (Davia, 2006). Esta mirada permite tratar el desarrollo del sujeto en un medioambiente, donde el sistema ambiental es la condición de posibilidad de todo desarrollo cognitivo y de cualquier orden en los sistemas vivientes, y que la estructura del medioambiente formativo y no sus componentes ni sus habilidades de innovación, renovación, crecimiento o habilidades funcionales es una condición *sine qua non* de las posibilidades de crecimiento y desarrollo del individuo. En un ambiente que posee una estructura flexible sin obstáculos, la persona puede aprender, crecer y desarrollarse, pues en el dominio no lineal, a partir de la estructura fractal del medioambiente en una situación límite o conflicto enseñanza-aprendizaje caracterizada por simetrías, emerge una solución de tipo "catalítico-fractal" que produce aprendizaje, conocimiento y competencias en el individuo (Martínez y Ulloa, 2004).

La teoría psicológica *Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment* (Carpenter y Davia, 2005), generaliza la teoría "*Fractal Catalytic Theory"* (Davia, 2006) a la cognición, propone que las ondas de actividad neural constituyen un proceso catalítico, con la invarianza de la percepción-acción del organismo que juega el rol de la estructura ambiental. Esta "catálisis generalizada' es un proceso por el cual una entidad media su ambiente y es la experiencia del organismo. Esta teoría coincide con O'Regan y Noë (2001) que sugieren que la invarianza no es "allá afuera" en un ambiente que es independiente del organismo, sino que está en las relaciones de las percepciones y acciones del organismo, la invarianza pueden ser solamente relaciones implícitas que se hacen explicitas en la experiencia del organismo. Dado que el organismo está sintonizado para resonar a los patrones entrantes que corresponden a las invariantes que son significativas para él (Shepard, 1984), sostienen la existencia de un principio unificador, un principio catalítico, y que los procesos de forma de onda son la vía por la cual los organismos vivos median o catalizan su ambiente y ellos se relacionan directamente con la experiencia del organismo (Carpenter y Davia, 2005). Explican la personificación como una teoría que deja de lado la representación en tanto postula que no nos representamos las cosas sino que las catalizamos, de modo que la cognición es personificada y no representacional. Para estos autores, la vida es un proceso "del" ambiente, no "en" el ambiente y la robustez de la vida puede depender de esta relación (Carpenter y Davia, 2005). Esta investigación adopta esta teoría en atención a los efectos transformadores que puede

inducir particularmente en el campo de la psicología y la educación, de modo que aporta una nueva perspectiva para la orientación psicoeducativa. La cognición como proceso catalítico conlleva la consideración simultánea del sistema ambiental del aprendiz y el aprendiz mismo, el aprendiz media su ambiente lo cual se constituye en su experiencia, así la coherencia estructural entre el individuo y su ambiente es en términos de proceso, la invarianza existente en las relaciones implícitas que se hacen explícitas en la experiencia, por ejemplo, la invarianza expresada en términos de principios fundamentales implícitos como la sostenibilidad o la inclusión tanto en el aprendiz como en el medio, genera acciones explícitas inclusivas y sostenibles en el individuo, en la experiencia la persona va mediando el ambiente formativo, generando la vivencia tanto de la persona como de su ambiente, lo cual confirma que personificamos nuestro ambiente (Davia, 2002).

El estudio de los sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la personalidad eficaz es conducido bajo un enfoque ecológico. Bronfenbrenner argumenta que para conocer el desarrollo humano se debe considerar el sistema ecológico completo en el cual ocurre el crecimiento, que este sistema está compuesto de cinco subsistemas organizados socialmente que ayudan a apoyar y guiar el crecimiento humano (Bronfenbrenner, 1987). El modelo de sistemas ambientales que propone considera el ambiente como entorno, inmediato o mediato, dentro de una perspectiva lineal. En el centro del sistema se encuentra el individuo rodeado de sistemas ambientales externos mayores. La perspectiva que se ha desarrollado en esta investigación es que el modelo de Bronfenbrenner corresponde a la representación lineal del modelo de teoría *"Fractal Catalytic Theory"* (Davia, 2006) que es también una teoría ecológica. Se ha asociado el "Modelo Ecológico del Desarrollo Humano" de Bronfenbrenner (1987) a la "Estructura Fractal Catalítica de un Organismo" en el dominio dinámico no lineal (Davia, 2006).

Esta investigación relaciona las competencias dinámicas de Le Boterf (1994) con el constructo de "Personalidad Eficaz" (Martín del Buey y Martín, 2012) en cuanto a que este constructo ofrece una perspectiva lineal de las competencias desde el campo de la psicología.

La hipótesis es que los procesos de desarrollo de la personalidad eficaz y de las competencias profesionales durante la formación mantienen una dependencia de la estructura y dinámica de la percepción que tienen del medio ambiente universitario. De una forma más concreta se pretende confirmar que la percepción del sistema ambiental de la Universidad en lo referente a la organización educativa, de la formación de profesores en Chile y de la formación profesional en general en Chile está relacionado con la adquisición de determinadas competencias y desarrollo de dimensiones constituyentes de la personalidad eficaz como son sus fortalezas (autoconcepto y autoestima) demandas (motivaciones, expectativas y atribuciones), retos (afrontamiento y toma de decisiones) y relaciones (empatía, asertividad y comunicación).

2. Método

2.1. Participantes

La población comprende la totalidad de los estudiantes de la promoción 2012 y de la promoción 2009 activos al año 2014: 353 estudiantes de acuerdo a los datos facilitados por la Dirección General de Docencia Upla (2014) en relación a la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Comprende los profesores en formación de las Carreras: Pedagogía en Educación Básica, en Educación Diferencial, Educación Parvularia, en Castellano y en Matemática y Computación. De la población total de estudiantes (353) promociones 2012 y 2009 fueron consultados 306 estudiantes de 5º y 10º semestre. La muestra conformada por 306 se divide a su vez en 176 estudiantes intermedios (57.5%) y 130 estudiantes término (42.5%). Los estudiantes intermedios se distribuyen en 27 hombres (15.3%) y 149 mujeres (84.7%), con edades entre los 18 y los 58 años con una media de 21.11 (D.T.= 3.439). Los estudiantes

término fueron 20 hombres (15.4%) y 110 mujeres (84.6%), su edad varía entre los 20 y los 51 años con una media de 21.11 (D.T.= 3.640).

2.2. Medidas

Para la exploración del sistema ambiental se ha utilizado el cuestionario Sistemas ambientales de los profesores en Formación: SECCIÓN II (Vera, 2015). Está compuesto de 59 ítems. Presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de .972. Presenta las siguientes dimensiones ambientales en torno a: Gestión y administración, Personal y comunidad de profesionales; Ambiente de trabajo; Clima organizacional; Comunicaciones e información; Conocimiento e inteligencia organizacional; Recursos; y Resultados. Cada una de estas dimensiones se subdivide en dos o tres subdimensiones.

La versión del instrumento "Personalidad Eficaz" utilizada en este estudio es la que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de estudiantes universitarios chilenos, de Dapelo y Martín del Buey (2006). Consta de 30 ítems. Presenta una fiabilidad alfa de Croncach de .897. Se han obtenido cinco 5 factores: "Autorrealización Social Positiva", "Autoestima", "Autorrealización social negativa", "Autorrealización Académica"y "Autoeficacia Resolutiva".

2.3. Procedimiento

Para cumplir con el objetivo del trabajo, en primer lugar, se han correlacionado las puntuaciones obtenidas en ambos instrumentos. En segundo lugar, se han establecido tipos modales multivariados de Personalidad eficaz y en base a ello se ha analizado la presencia en cada uno de esos tipos de las dimensiones ambientales.

3. Resultados

Correlaciones entre Personalidad eficaz y Sistemas Ambientales

Se presentan en las tablas 1-3 las correlaciones entre el cuestionario de Personalidad eficaz y el de Sistemas Ambientales en el conjunto de estudiantes.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y Sistemas Ambientales en todos los estudiantes

	PE	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
GESTION Y ADMINISTRACIONB	,202(**)	,114(*)	,199(**)	,178(**)	,117(*)
Administración	,175(**)	,079	,177(**)	,124(*)	,136(*)
Gestión	,195(**)	,132(*)	,187(**)	,206(**)	,073
PERSONAL Y COMUNIDAD DE PROFESIONALES	,170(**)	,068	,195(**)	,160(**)	,094
Profesionalismo	,176(**)	,057	,201(**)	,163(**)	,113(*)
Gestión de personal	,139(*)	,070	,160(**)	,135(*)	,060
AMBIENTE DE TRABAJO	,085	-,013	,123(*)	,076	,071
Gestión de ambientes	,089	,030	,108	,104	,036
Diversidad	,077	-,026	,118(*)	,031	,099
Inclusión	,071	-,038	,115(*)	,080	,061
CLIMA ORGANIZACIONAAL	,157(**)	,097	,150(**)	,183(**)	,055
Liderazgo	,162(**)	,122(*)	,159(**)	,191(**)	,033
Motivación	,128(*)	,060	,119(*)	,149(**)	,066
COMUNICACIÓN E INFORMACION	,122(*)	,049	,145(*)	,102	,074
Comunicaciones	,100	,032	,143(*)	,091	,042
Información	,129(*)	,060	,127(*)	,101	,097
CONOCIMIENTO E INTELIGENCIAORGANIZACIONAL	,112	,055	,118(*)	,126(*)	,047
Conocimiento	,141(*)	,098	,125(*)	,120(*)	,080
Inteligencia organizacional	,080	,019	,100	,118(*)	,019

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y Sistemas Ambientales en todos los estudiantes (continuación)

	PE	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
RECURSOS	,067	-,030	,107	,053	,069
Económicos	,096	,046	,098	,063	,075
Físicos	,042	-,089	,087	,039	,086
Gestión de recursos	,039	-,033	,095	,037	,024
RESULTADOS	,096	,006	,112	,103	,071
TOTAL DEL SISTEMA AMBIENTAL	,139(*)	,036	,165(**)	,132(*)	,089

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y Sistemas Ambientales en estudiantes intermedios

	PE	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
GESTION Y ADMINISTRACIONB	,166(*)	,043	,141	,135	,172(*)
Administración	,144	,038	,106	,062	,201(**)
Gestión	,157(*)	,040	,151(*)	,187(*)	,106
PERSONAL Y COMUNIDAD DE PROFESIONALES	,207(**)	,094	,158(*)	,206(**)	,168(*)
Profesisonalismo	,220(**)	,094	,182(*)	,202(**)	,184(*)
Gestion de personal	,159(*)	,078	,107	,176(*)	,125
AMBIENTE DE TRABAJO	,134	,001	,081	,126	,183(*)
Gestión de ambientes	,123	,027	,028	,145	,163(*)
Diversidad	,148	,016	,114	,083	,210(**)
Inclusión	,102	-,037	,080	,125	,137
CLIMA ORGANIZACIONAAL	,186(*)	,099	,130	,186(*)	,150(*)
Liderazgo	,234(**)	,160(*)	,174(*)	,244(**)	,141
Motivación	,118	,030	,072	,109	,139
COMUNICACIÓN E INFORMACION	,140	,043	,129	,093	,146
Comunicaciones	,123	,040	,144	,075	,107
Información	,136	,040	,095	,098	,164(*)
CONOCIMIENTO E INTELIGENCIAORGANIZACIONAL	,094	,019	,055	,115	,094
Conocimiento	,130	,098	,067	,106	,116
Inteligencia organizacional	,059	-,036	,041	,110	,069
RECURSOS	,087	-,031	,065	,076	,140
Economicos	,127	,051	,078	,130	,122
Físicos	,056	-,091	,038	,038	,161(*)
Gestion de recursos	,048	-,038	,055	,034	,085
RESULTADOS	,120	-,032	,095	,131	,160(*)
TOTAL DEL SISTEMA AMBIENTAL	,160(*)	,025	,118	,149(*)	,182(*)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y Sistemas Ambientales en estudiantes término

	PE	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
GESTION Y ADMINISTRACIONB	,236(**)	,177(*)	,257(**)	,219(*)	,063
Administración	,207(*)	,116	,255(**)	,191(*)	,070
Gestión	,231(**)	,218(*)	,217(*)	,216(*)	,045
PERSONAL Y COMUNIDAD DE PROFESIONALES	,145	,056	,268(**)	,135	-,001
Profesionalismo	,146	,034	,255(**)	,148	,022
Gestión de personal	,126	,073	,247(**)	,103	-,026
AMBIENTE DE TRABAJO	,057	-,004	,221(*)	,062	-,077
Gestión de ambientes	,065	,046	,226(**)	,078	-,121
Diversidad	,037	-,036	,187(*)	,031	-,048
Inclusión	,059	-,016	,203(*)	,067	-,050
CLIMA ORGANIZACIONAAL	,126	,100	,185(*)	,191(*)	-,062
Liderazgo	,076	,080	,139	,126	-,086
Motivación	,153	,103	,198(*)	,221(*)	-,029
COMUNICACIÓN E INFORMACION	,120	,069	,191(*)	,141	-,019
Comunicaciones	,088	,035	,165	,130	-,037
Información	,140	,098	,196(*)	,135	,005
CONOCIMIENTO E INTELIGENCIAORGANIZA-CIONAL	,150	,107	,219(*)	,166	-,019
Conocimiento	,160	,104	,203(*)	,147	,036
Inteligencia organizacional	,126	,097	,207(*)	,163	-,057
RECURSOS	,077	,003	,223(*)	,079	-,046
Económicos	,070	,052	,150	-,004	,005
Físicos	,054	-,063	,207(*)	,090	-,038
Gestión de recursos	,078	,015	,227(**)	,118	-,087
RESULTADOS	,109	,072	,189(*)	,133	-,042
TOTAL DEL SISTEMA AMBIENTAL	,140	,070	,268(**)	,154	-,041

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tipologías de personalidad eficaz.

Se usó la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias) y se procedió a escoger los tipos de cuatro agrupaciones en todos los factores. Se tuvo en cuenta el baremo general de personalidad eficaz, que sirvió de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clústeres. La prueba ANOVA valida los clústeres obtenidos, al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cuatro tipologías establecidas. Se presenta en la Tabla 4 una síntesis de los conglomerados, con las puntuaciones centiles en cada tipología y el número de sujetos que pertenecen a cada uno (de los 305 valores válidos).

Tabla 4. Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de PE y número de casos de cada conglomerado.

	Conglomerado			
	1 “Eficaz”	2 “ Eficaz inhibido”	3 “Ineficaz”	4 “Ineficaz Social”
Fortalezas	75	50	10	30
Demandas	70	60	10	30
Retos	70	60	10	30
Relaciones	75	20	10	60
	122 (40%)	58(16,39%)	35(11,47%)	90(29,51%)

Incidencias en las tipologías de P.E de la percepción de los sistemas ambientales

Se examinaron los estadísticos descriptivos para cada tipo en los diferentes factores del cuestionario de sistemas ambientales. Se utilizó el estadístico multivariado Traza de Pillai y resultó estadísticamente no significativo (F=.473, p=.702, η2= .005) por lo que no existen diferencias significativas. En cuento a las tipologías en los factores, no resultaron significativas en ninguno de ellos: gestión y administración (F=1.427, p=.202, η2= .014), personal y comunidad de profesionales (F=.233, p=.990, η2= .002), clima organizacional (F=1.130, p=.343, η2= .011), comunicaciones e información, (F=1.157, p=.328, η2= .011), conocimiento e inteligencia organizacional (F=1.451, p=.162, η2= .014), resultados (F=.328, p=.805, η2= .003).

4. Discusión

Respecto a las relaciones entre el cuestionario de Personalidad eficaz y el de Sistemas Ambientales, aparecen correlaciones estadísticamente significativas entre los factores que miden el sistema ambiental en torno a la Gestión y Administración, Personal y Comunidad de profesionales y Clima Organizacional con las dimensiones en general de Personalidad eficaz y en particular con Fortalezas, Demandas y Retos, pero no con Relaciones. Cabe señalar que si bien es cierto que aparecían algunas correlaciones significativas la intensidad de las mismas era baja.

Los tipos de personalidad eficaz son similares a los obtenidos en otras investigaciones previas obtenidas en contextos universitarios chilenos (Bernal, 2014). Respecto a las relaciones entre las tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz y ver en qué medida la presencia de las dimensiones constitutivas de la personalidad eficaz estaban influidas por el grado de percepción que se tenía respecto al sistema organizacional educativo de la Universidad, cabe destacar que los estadísticos multivariados de traza de Pillai resultaron estadísticamente no significativos respecto a la posibles diferencias entre los tipos y cada una de las dimensiones contempladas en el sistema ambiental. Hay tres resultados obtenidos que señalan que entre los sistemas ambientales y el desarrollo de la personalidad eficaz percibido por los estudiantes universitarios en la Universidad de Playa Ancha hay una débil relación, significativa a un determinado nivel de confianza, no debida al azar pero baja. El primero de los resultados indica que la correlación entre el "Sistema ambiental organización UPLA" considerado de forma global y la "Personalidad Eficaz" igualmente considerada de forma global es positiva y significativa, con un grado de relación bajo. El segundo de los resultados señala que a nivel de las correlaciones entre cada una de las dimensiones del constructo sistema ambiental y del constructo personalidad eficaz únicamente se aprecian correlaciones significativas en Fortalezas, Demandas y Retos del yo con Gestión y Administración, Personal y Comunidad de profesionales y Clima Organizacional, que son significativa a nivel de confianza del 0.05 son igualmente bajas. El tercero de los resultados aprecia que la presencia de las dimensiones del sistema ambiental en las tipologías de personalidad eficaz no establecen diferencias significativas. Estos tres resultados significan que no se puede descartar una posible relación pero se ve la necesidad de seguir profundizando en las causas que propician esta relación y la dirección de la misma. En el análisis que se ha realizado aparecen por una parte la apreciación que hacen los alumnos sobre el sistema ambiental organizativo de su Universidad y por otro lado la autoestimación que tienen respecto a las cuatro dimensiones del constructo personalidad eficaz. Cuando se establecen correlaciones se pretende observar si estas valoraciones están relacionadas entre si o son influenciables. De alguna forma está subyacente que las valoraciones del sistema ambiental organizacional universitario y las autovaloraciones sobre las fortalezas, demandas, retos y relaciones personales son influenciables. Los datos manifiestan que hay influencia que no es debida al azar pero baja.

5. Conclusiones

La correlación entre el "Sistema ambiental organización UPLA" considerado de forma global y la "Personalidad Eficaz" igualmente considerada de forma global es positiva y significativa. Los resultados señalan que, a nivel de

las correlaciones entre cada una de las dimensiones del constructo sistema ambiental y del constructo personalidad eficaz, se aprecian correlaciones significativas en Fortalezas, Demandas y Retos del yo con Gestión y Administración, Personal y Comunidad de profesionales y Clima Organizacional. La presencia de las dimensiones del sistema ambiental en las tipologías de personalidad eficaz no establecen diferencias significativas.

El avance en el conocimiento que plantea esta investigación muestra que las transiciones estructurales que acontecen en los sistemas ambientales, con la personalidad eficaz dependen de la invarianza de la percepción-acción. Ciertamente que los resultados correlacionales son bajos pero apunta hacia ello. Por ello se sugiere seguir trabajando en la adopción de una concepción ecológica, dinámica y catalítica de los sistemas ambientales del profesor en formación con la pretensión que una mejora del mismo tenga una clara influencia en el desarrollo la personalidad eficaz.

Agradecimientos: Este trabajo se ha podido llevar a término gracias a la base de datos aportada por la Dra Vera, (Universidad de Playa Ancha, Chile), las orientaciones metodológicas indicadas por la Dra. Di Giusto (Universidad de Burgos) y la coordinación e integración del mismo en otros trabajos más amplio llevada a término por el Dr. Martín Del Buey (Universidad de Oviedo. España).

Referencias

Bernal, F. (2014). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Carpenter, P. y Davia, C. (2005). *Mind and Brain: A Catalytic Theory of Embodiment*. Department of Psychology, Carnegie Mellon University. Recuperado en noviembre 2014, disponible en: http://www-cogsci.ucsd.edu/~ywu/Carpenter.pdf

Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de personalidad eficaz en el ámbito universitario. *Revista de Orientación Educacional*, *20*(38) 65-79.

Davia, C. (2006). Life, Catalysis and Excitable Media: A Dynamic Systems Approach to Metabolism band Cognition. En J.A. Tuszynski, *The Emerging Physics of Consciousness* (pp. 255–292). DOI: 10.1007/3-540-36723-3_7.

Le Boterf, G. (1994). *De la competencia a la navegación profesional*. París: Babelsings.

Martín del Buey, F. y Martín, M. (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz.* Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martínez, I. y Ulloa, V. (2004). *Enfoque de Competencias colaborativas en acción*. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

O'Regan, J. y Noë, A. (2001). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral and Brain Sciences, 24*(5), 939-1011.

Shepard, R. (1984). Ecological constraints on internal representation: Resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking and dreaming. *Psychological Review*, *91*, 417-447.

Vera, M. (2015). *Sistemas ambientales de los profesores y su relación con el desarrollo de la personalidad eficaz y de las competencias profesionales*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Intervención educativa en familias vulnerables con hijos adolescentes: El programa de competencia familiar (12-16)

Orte, C.; Ballester, Ll.; Amer, J.; Pascual, B.; Oliver, J.L.; Pozo, R.; Vives, M. y Gomila, M.A.

Departamento de Pedagogiía i Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, Palma, España.

E-mails: carmen.orte@uib.es; lluis.ballester@uib.es, joan.amer@uib.cat, belen.pascual@uib.es, joseplluis.oliver@uib.es, rosario.pozo@uib.es, marga.vives@uib.cat, ma.gomila@uib.es

Resumen

El documento que se presenta explica el desarrollo del proceso de adaptación, implementación y evaluación del Programa de Competencias Familiar (PCF) para familias con hijos adolescentes de 12 a 16 años, que se ha llevado a cabo desde el año 2013. Este programa es una adaptación española del programa de prevención Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985, Kumpfer et al. 1989), cuyos objetivos se centran en mejorar las relaciones familiares, incrementar las competencias parentales, mejorar las habilidades sociales y la conducta de los hijos y reducir o prevenir el consumo abusivo de drogas y alcohol, de familias en situación de vulnerabilidad. El PCF es, como el SFP, un programa fundamentado sobre una perspectiva cognitiva-emocional, basado en una estructura multicomponente con un currículum estructurado, fruto de la investigación teórica y de la evaluación experimental (Orte et Amer, 2015). La experiencia del grupo GIFES en la intervención familiar a través de este programa desde 2003, primero con familias vulnerables con niños de entre 6 y 11 años y posteriormente con hijos adolescentes ha puesto de manifiesto cuales son los elementos que realmente funcionan en el ámbito de la intervención preventiva y cuáles no. A partir de los resultados obtenidos en la implementación piloto llevada a cabo en un centro de secundaria de Palma en el curso 2014-15, la aportación pretende incidir en la relevancia de poner en marcha programas basados en la evidencia científica como único método para garantizar la eficacia en las intervenciones de prevención en colectivos de elevada vulnerabilidad social.

Palabras clave: Programa de Competencia Familiar, Prevención selectiva, intervención con adolescentes, prevención consumo drogas

Educational intervention in vulnerable families with teenager children: The Family Competence Program (12-16)

Orte, C.; Ballester, Ll.; Amer, J.; Pascual, B.; Oliver, J.L.; Pozo, R.; Vives, M. & Gomila, M.A.

Department of Pedagogy and Didactics, University of Balearic Islands, Palma, Spain.

carmen.orte@uib.es; lluis.ballester@uib.es, joan.amer@uib.cat, belen.pascual@uib.es, joseplluis.oliver@uib.es,

rosario.pozo@uib.es, marga.vives@uib.cat, ma.gomila@uib.es

This document explains the cultural adaptation, the implementation and the evaluation of the Family Competence Program (PCF) to families with teenager children (12-16 years) that has been carried out since 2013. This is an Spanish adaptation of the Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985, Kumpfer et al. 1989). Principal objectives of the program are to improve family relationships, to improve parental competences, to increase social abilities and children's behavior or to prevent drug and alcohol abuse of the vulnerable families. PCF is, such SFP a program based on cognitive-emotional perspective, bases on a multicomponent structure with an structured curricula, results of a theoretical and experimental research (Orte & Amer, 2015). Experience of research team GIFES on family intervention through this program since 2003, first with vulnerable family with children 6-12 years old and later with teenage children has shown principal factors that works on preventive intervention. Based on results of pilot implementation during 2014-2015 in a secondary school, this contribution intend to impact on evidence-based program as the only method to ensure the effectiveness of the prevention interventions on highly social vulnerability groups.

Key words: Family Competence Program, Selective prevention, teenagers' intervention, drug prevention.

1. Introducción

Los programas de trabajo socioeducativo con familia han producido un avance significativo en Europa, especialmente en temas de armonización y estandarización; ejemplo de ello son las diversas adaptaciones culturales de los programas de prevención familiar cognitivo-emocional basados en la evidencia (Foxcroft & Tsertsvadze 2011a; Foxcroft & Tsertsvadze, 2011b) de base norteamericana

Posiblemente una explicación de ello se deba a, por un lado los datos sobre el abuso de sustancias situa a los adolescentes de la UE en una situación de alto riesgo para su salud incluyendo los graves efectos sobre su comportamiento y la posibilidad de iniciar trayectorias negativas que pueden terminar eventualmente en problemas de salud mental o en problemas de delincuencia juvenil (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, agencia de la Unión Europea -www.emcdda.europa.eu-). Por otro lado, las investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1991; Kochanska, Murray y Coy, 1997; Musitu y García, 2004 o Lila y Gracia, 2005) parecen no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

Los programas de prevención de drogas con orientación familiar y basados en evidencia se han implementado y evaluado con éxito durante muchos años en los Estados Unidos, llegando a la conclusión que incluir todos los miem-

bros de la familia es altamente efectivo para prevenir problemas de drogas, especialmente entre las poblaciones de alto riesgo (Gates et al., 2009). El norteamericano Center on Early Adolescence (Oregon, USA) señala la importancia de los programas basados en evidencia para que el entorno familiar pueda proveer a los adolescentes de recursos ante situaciones de stress, promover sus habilidades prosociales y sus conductas proactivas (http://www.earlyadolescence.org).

Muchos de estos se centran en programas de origen norteamericano, y su adaptación cultural basada en evidencia permite disponer de, entre otros, un conjunto de recursos (personales y materiales) y todo un sistema de evaluación. Es por ello que la aplicación, seguimiento y análisis de estos programas a través de la literatura científica permiten confirmar un marco europeo de programas basados en evidencia en trabajo socioeducativo con familias; marco que con sus adaptaciones, implementaciones y evaluaciones permiten una discusión científica en el ámbito europeo pero que, a su vez, se enmarca en un debate más amplio que tiene como referente la recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre parentalidad positiva Rec(2006)19 sobre las Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva (Consejo de la UE, 2006). Un gran número de adaptaciones europeas de programas de prevención familiar de origen norteamericano son del programa Strengthening Families Program (Kumpfer et al., 1989) si bien algunos países como Reino Unido (adaptaciones en Inglaterra, y Gales) (Segrott et al., 2008), Alemania (Stolle et al., 2011), Polonia (Okulicz-Kozaryn y Foxcroft, 2012), Italia (Ortega et al., 2012), Grecia (Burkhart, 2013), por ejemplo han centrado sus adaptaciones a población universal, nuestro foco se ha centrado en la versión original, de carácter selectivo y dirigida a poblaciones en riesgo (Orte et al., 2013); Irlanda (Kumpfer et al., 2012), y Suecia (Skärstrand et al., 2008) han también adaptado el programa en su vesión original. Otra característica principal de la adaptación española del programa ha sido el seguimiento de las pautas descritas en agencias internacionales como SPR, NIDA (http://www.drugabuse.gov/), EMCDDA (www.emcdda.europa.eu), o SAMHSA (http://www.samhsa.gov/) , sobre la selección aleatoria de la muestra o la evaluación lognitudinal de las aplicaciones (Orte et al, 2013). Así pues, además de pertenecer a una corriente europea basada en evidencias científicas que se centran en las adaptaciones selectivas de uno de los programas norteamericanos más adaptado al contexto europeo (Strengthening Families Program) y de mantener criterios descritos en diferentes agencias internacionales sobre la adaptación basada en evidencia (como es la selección de muestra o el seguimiento longitudinal de las familias), debemos destacar en nuestra adaptación la perspectiva de género.

Tal y cómo hemos mencionado, el Strengthening Families Program (Kumpfer et al. 1989) se trata de un programa basado en evidencias que trabaja desde la perspectiva socioeducativa con familias y con un contenido cognitivo-emocional de tipo selectivo. El objetivo en el diseño original de Estados Unidos era doble, por un lado, la prevención de factores de riesgo familiares en hijos e hijas de personas drogodependientes y por otro, la potenciación de los factores de protección con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas. El programa SFP cuenta con más de 30 años de trayectoria y numerosas adaptaciones internacionales.

Centrándonos en España, el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) (www.gifes.uib.es) de la Universitat de les Illes Balears adaptó en 2003 el Strengthening Families Program (Kumpfer et al. 1989) bajo el nombre de "Programa de Competencia Familiar" (PCF). La primera versión adaptada fue la dirigida a familias con hijos e hijas de entre 8 a 12 años (Orte et al., 2013)[2], realizando y evaluando 45 aplicaciones. Actualmente el PCF se encuentra incluido en la base de datos EDDRA (Exchange on Drug Demand Reduction Action) de programas de prevención de drogas eficaces de la agencia de la Unión Europea EMCDDA (http://www.emcdda.europa.eu/).

[2] La adaptación, implementación y análisis a largo plazo de este programa de competencia parental ha contado con la financiación de dos proyectos del Plan Nacional del I+D: SEJ2007-67306/EDUC, "*Prevención de conductas problema en la familia: programa de competencia parental para familias en situación de dificultad social, PROCOMFAM*"; y EDU2010-20336, "*Análisis de la eficacia a largo plazo de un programa de prevención de problemas de conducta y consumo de drogas: el programa de competencia familiar"*. Además ha contado con la financiación de instituciones municipales, insulares y autonómicas.

A partir de estas implementaciones, se ha ido trabajando a través de la internacionalización del programa, estableciendo de sinergias con otros equipos que están implementando el mismo programa en diferentes países, en los últimos años el equipo GIFES ha fortalecido sus estrategias de intercambio científico con otras instituciones y entidades involucradas en programas de prevención basados en evidencia. Al contacto con diferentes grupos de investigación de Estados Unidos se han sumado contactos con otros equipos de investigación europeos: *Institute of Psychiatry and Neurology* (Varsovia, Polonia), *Universidad de Hamburgo-Eppendorf* (Alemania), *Universidade de Oporto* (Portugal), *Drug and Alcohol Service* (Irlanda), *University Oxford Brookes* (Reino Unido). Esta internacionalización coincidió con el análisis longitudinal del PCF (6-12) en España realizada por GIFES. Tanto la implementación a través de agentes sociales y educativos, la internacionalización y consolidación de redes científicas y el análisis longitudinal han permitido un proceso de maduración y amplia experiencia en implementación y evaluación del PCF 6-12; bagaje que ha permitido plantear desde el 2014 la adaptación cultural de la versión para adolescentes (versión 12-16) del programa norteamericano Strengthening Families Program (SFP 12-16) (Kumpfer et al., 1989), recogiendo las demandas de los beneficiarios y formadores que han participado en las adaptaciones culturales e implementaciones llevadas a cabo hasta la fecha.

2. Método

La propuesta presentada se basa en la adaptación cultural de la versión para adolescentes (12-16 años) del programa Strengthening Families Program (SFP 12-16) (Kumpfer et al., 1989). Esta adaptación se basa tres ejes: la necesidad de realizar prevención consumo de drogas (también) en adolescentes, la experiencia del grupo GIFES en la adaptación, implementación y evaluación de la versión del PCF 6-12 y las demandas de diferentes redes de profesionales socieducativas frente a la necesidad de disponer de un programa de prevención familiar basado en evidencias.

• Esta adaptación se ha centrado en tres objetivos principales a 2 años:

• La adaptación cultural del *Strengthening Families Program* (SFP) 12-16

• La evaluación de la implementación del programa piloto, centrada en la mejora de las competencias familiares, parentales y de los hijos;

La eficacia y las aportaciones de los profesionales responsables de la implementación del programa (formadores y coordinadores), junto con el equipo de investigación GIFES

2.1. Participantes

El proyecto de duración de 2 años cuenta con una selección de aproximadamente 56 adolescentes y jóvenes , con expediente en SS SS y entre 13 y 16 años. Se intentará que cada grupo experimental, así como el grupo de control, al inicio de la experiencia, cuente con un mínimo de 8-10 jóvenes participantes y un máximo de 12 que cumplan con los criterios de inclusión y no se vean afectados por los de exclusión.

Para la implementación piloto se contó con 9 familias experimentales, 4 formadores titulares (2 para padres y 2 para hijos), 1 formador suplente, 1 coordinador, 1 colaborador para la ludoteca (para hijos menores de 11 años) así com 2 colaboradoras para la evaluación externa (fidelidad y etnografía)

2.2. Medidas

Existen diferentes medidas de evaluación para los diferentes objetivos:

Para la *adaptación cultural*, se contó con aquellas indicaciones basadas en la evidencia, así como la evaluación continua de los materiales, basada en la implementación piloto (anotaciones de formadores y de evaluación externa), tanto en las reuniones preparatorias como en las reuniones de evaluación de cada sesión

Para evaluar los resultados de la implementación del *programa en su versión piloto*, se contó con los mismos sistemas de evaluación del PCF 6-12, si bien se adaptaron algunos cuestionarios (BASC) o se incorporaron otros. En este sentido, podemos hablar de 4 grandes bloques: a) evaluación de los participantes; b) evaluación de las sesiones y del proceso; c) análisis e informes y d) seguimientos longitudinales (6 y 24 meses).

Finalmente, para las medidas centradas en los *formadores*, además de las incluidas en el anterior apartado, se centraron en la realización de un curso de formación sobre el programa y un grupo de discusión con los formadores de la implementación del piloto pero también de los formadores de las primeras implementaciones (4) en el segundo año del proyecto.

2.3. Procedimiento

En relación al primer objetivo, se llevó a cabo la *adaptación cultural* de los contenidos del programa, así como todos los materiales (guías y manuales básicamente). Para la realización de esta adaptación, se contó con un análisis sistemático de las adaptaciones culturales de programas de prevención familiar basados en evidencia; análisis que nos permite incorporar posteriores elementos de discusión. No obstante, cabe citar las adaptaciones fuera del contexto anglosajón, por presentar una relativa mayor distancia cultural con los programas originales, al mismo tiempo, debían tenerse en cuenta la importancia de la adherencia y la fidelidad al programa original para poder garantizar los resultados, esto es, no modidicar los elementos centrales del programa Kumpfer et al. (2012).

Para la evaluación de la *implementación piloto*, se trabajó en un diseño casi-experimental con grupo control y grupo experimental, así como con medidas pre-test y post-test, utilizando instruments validados en población española (por ejemplo BASC-2, de Reynolds y Kampaus, 2004 o ESFA, de Barraca y López-Yarta, 2003) y los propios cuestionarios desarrollados por K.Kumpfer. Este diseño permite una triangulación entre padres, hijos/as y profesorado. En la evaluación de las sesiones y del proceso, se trabajó en sesiones previas y posteriores a las sesiones; así, además de la lista de asistencia se usó la evaluación del progreso de los participantes y la fidelidad de la sesión; toda esta información se complementaba con un informe final de cada sesión así como con las etnografías de las sesiones. Esta evaluación será completada con el análisis longitudinal a 6 y 24 meses. Finalmente, el análisis centrado en los *formadores* se realizó a través de la evaluación, observación y autoinformes a lo largo de las sesiones. Anteriormente a la implementación debemos citar el curso de formadores y posterior a la implementación el grupo de discusión con formadores de la implementación piloto juntamente con los formadores de las primeras implementaciones (4) en el segundo año del proyecto.

3. Resultados

En este primera fase del proyecto podemos aportar diferentes datos preliminares sobre los tres objetivos presentados.

Sobre la *adaptación cultural*, se han adaptado culturalmente los materiales del programa original a la versión española PCF 12-16: manuales para formadores (padres, hijos y familias), guías para padres y guías para hijos; así como los sistemas de evaluación, el manual de implementación y material complementario (carteles). Al mismo tiempo, se ha adaptado el curso de formación inicial así como el sistema de incentivos.

Sobre la *implementación piloto*, se evaluaron indicadores como parentalidad positiva, implicación parental, comunicación, supervisión parental, organización familiar, cohesión familiar, autoestima conflicto familiar, consumo de alcohol y drogas, depresión. En hijos/as, se evalúa agresividad manifiesta y encubierta, problemas de concentración, conducta delictiva, apatía, retraimiento, impulsividad, timidez, apego a la escuela, actitud frente a ésta y conocimiento sobre alcohol y drogas, a través del BASC, ESFA y cuestionarios Kumpfer. Se está a la espera de poder realizar la evaluación a 6 meses para poder aportar

En cuanto a los formadores, los resultados se han analizado a partir de los cuestionarios de fidelidad de cada sesión, así como del grupo de discusión al terminar la implementación. Los indicadores en el grupo de discusión han sido:

Preparación: necesidades de las familias, selección de familias, coordinación con otros servicios socioeducativos no coordinadores de la implementación, selección de formadores, formación de formadores, secretaria técnica y coordinación con GIFES

Aplicación: basada en tres ejes: 1) diseño del PCF (objetivos y estructura, manuales y guías, carteles y material de apoyo, presentaciones y explicaciones, debates, nivel de comprensión, actividades y dinámicas, prácticas en casa, sesiones individuales de recuperación, evaluación y cuestionarios); 2) mecanismos de apoyo (sistema de incentivos, apoyo de personal de UIB y colaboradores, salas, meriendas y recepciones, ludoteca y cenas) y 3) Dinámicas (dinámicas conflictivas, positivas y abandono de familias)

Resultados: resultados con las familias, nivel de satisfacción de las familias, nivel de satisfacción con formadores, cambios observados por otros servicios socioeducativos no coordinadores de la implementación)

Continuidad: por parte de los servicios socioeducativos coordinadores de las implementaciones y seguimiento a 6 y 24 meses.

4. Discusión

Existen diferentes elementos propios del debate de las adaptaciones culturales que han quedado reflejadas en la diferente bibliografía consultada a través del análisis sistemático. Estos, se refieren en, entre otros, la dicotomía entre la adaptación cultural versos la fidelidad al programa original. Este debate se centra en la metodología usada para la adaptación (cualitativa a partir de un grupo nominal y grupo focal, evaluación con diseño casi-experimental, diseño retrospectivo,…). Un segundo elemento de debate en las adaptaciones culturales se refiere a los niveles de adaptación en cuanto a contenidos; así, analizando las adaptaciones en Europa, deben tenerse en cuenta las características culturales de las muestras, los determinantes del contexto o los aspectos relevantes de la implementación (Burkhart, 2013). Finalmente, el tercer eje de debate en las adaptaciones culturales de programas de prevención familiar basados en evidencia se centra en la metodología de la adaptación (mixtas, basadas en las necesidades de las familias, pasos a seguir para la implementación y el análisis de género).

Estos tres ejes permiten desarrollar las principales líneas de discusión en adaptaciones culturales: 1) el potencial rechazo a intervenciones estandarizadas basadas en manuales; y 2) la eventual receptividad negativa entre la población europea por tratarse de programas de matriz norteamericana (Ortega et al., 2012; Burkhart, 2013). También se discute cómo se lleva a cabo la traducción y adaptación a los distintos contextos europeos sin perder eficacia ni fidelidad en los contenidos y objetivos del programa inicial (Kumpfer et al., 2012). Comparados con los programas de otra índole como los escolares o comunitarios, Burkhart (2013) expone la viabilidad y relativa facilidad de adaptar a Europa los programas norteamericanos de familias ya que los valores y los significados del término “familia” son en parte compartidos. El debate iniciado, pues, condiciona o justifica los resultados obtenidos tanto en las implementaciones piloto e iniciales (4) como en las evaluaciones realizadas en y con los formadores y coordinadores

5. Conclusiones

En esta primera fase del proyecto hemos iniciado una primera adaptación, implementación y evaluación piloto, seguida de 4 aplicaciones en diferentes lugares de Mallorca. La implementación piloto, junto con una “primera” im-

plementación en paralelo se ha realizado en un mismo instituto. Las otras tres implementaciones se han realizado una en un instituto y dos más en dos poblaciones de Mallorca, poblaciones que son, junto con Manacor, las más densas en población (Palma, Inca y Llucmajor). Partiendo de la necesidad no sólo de implementar un programa en un IES (programa piloto), para la primera implementación en paralelo se han realizado dos implementaciones en IES y 2 implementaciones a través de servicios sociales municipales. La iniciativa de intervenir con adolescentes supuso, a priori, un reto, especialmente si tenemos en cuenta que trabajamos en prevención selectiva a través de la familia con hijos/as adolescentes, no obstante, respondíamos a una necesidad manifestada por los diferentes organismos socioeducativos y detectada a lo largo de las implementaciones del PCF 6-12, fundamentado en 4 ejes: adaptación cultural del programa, formación de formadores, perspectiva de género y complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Por lo que respecta al primer reto, la adaptación cultural favorece el aumento del compromiso de los participantes, la retención y aumento el impacto en resultados deseados sin comprometer los principios y la eficacia del núcleo del programa (Kumpfer et al. 2012). Los procesos de adaptación requieren la evaluación de las causas de los problemas sociales, la comprensión de la estructura teórica profunda de la intervención original y una rigurosa evaluación inicial.

En segundo lugar, la implementación piloto permitió no sólo el uso de técnicas cuantitativas sino también cualitativas. Al completo y complejo sistema de evaluación basado en evidencia del PCF se añadió la etnografía (Atkinson, y Hammersley, 1994), con el objetivo de complementar la información recogida en cuestionarios adoptando una mirada objetiva y externa a partir de la observación participante de la dinámica de las sesiones o el vínculo comunicativo, entre otros aspectos

El tercer elemento y reto a la vez se centra en los formadores, elementos clave para la aplicación del programa (Orte et al, 2013), atendiendo atendiendo la realidad en la que actúan, la estructura teórica del programa y la existencia de la evaluación como elemento clave.

Agradecimientos: Proyecto de investigación "*Adaptación cultural del Strengthening Families Program 12-16. Propuesta educación familiar basada en la evidencia para famílias en dificultad social*" financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, EDU 2013-42412-R.

Referencias

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95.

Burkhart, G. (2013). North-American prevention programmes in Europe. Lisboa, EMCDDA, thematic paper.

Consejo de la UE (2006). Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Disponible en:

https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507 (última consulta 20 de abril de 2013)

EDDRA, Exchange on Drug Demand Reduction Action database (2012) Disponible en: http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index52006EN.html?by=262&value=825 (última consulta: 20 de abril de 2013)

Gates, S., McCambridge, J., Smith, L.A. & Foxcroft, D. (2009) Interventions for prevention of drug use by young people delivered in non-school settings (Review). The Cochrane Collaboration. Published by John Wiley & Sons, Ltd.

Kochanska, G., Murray, K., y Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. Child Development (68), 173-186.

Kumpfer, K.L. & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. Journal of Children in Contemporary Society , 3-4,11.

Kumpfer, K. L., DeMarsh, J. P., & Child, W. (1989). Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skill Training Manual, and Family Skills Training Manual. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Kumpfter K, J. Xie, & O'Driscoll, R. (2012) Effectiveness of a Culturally Adapted Strengthening families program 12-16 years for high –risk Irish families. Child youth care Forum

Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. Psicothema (17), 107-111.

Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. Psicothema, 16, 288-293.

Okulicz-Kozaryn, K. & Foxcroft, D. (2012) Effectiveness of the Strengthening Families Programme 10–14 in Poland for the prevention of alcohol and drug misuse: protocol for a randomized controlled trial. BMC Public Health, 12, 319.

Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 21, 3-27.

Orte, C., & Amer, J. (2015) (guest editors). *Strengthening Families. Special issue of the Journa of Children's Sevices,* 10, 2

Ortega, E., Giannotta, F., Latina, D. & Ciairano, S. (2012). Cultural Adaptation of the Strengthening Families Program 10-14 to Italian Families. Child Youth Care Forum, 41, 197-212.

Segrott, J. (2008). Assessing the potential of the Cardiff Strengthening Families Programme 10-14 (UK) as a national programme for Wales. Cardiff, Welsh Office of Research and Development in Health and Social Care.. Cardiff, Welsh Office of Research and Development in Health and Social Care. Disponible en:

http://www.mystrongfamily.org/downloads/PDFs/SFP-CardiffEvaluation.pdf (Último acceso: 20 de febrero de 2013)

Intervención socioeducativa con familias en contextos diversos

La intervención socioeducativa desde los Servicios Especializados de atención a Familia e Infancia

Cánovas, P., Sahuquillo, P., Rodríguez, A.

Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España

E-mails:paz.canovas@uv.es,piedad.sahuquillo@uv.es,ana.rodriguez@campusviu.es

Resumen

Actualmente, se evidencia la necesidad de potenciar actuaciones de apoyo y protección a la familia y la infancia, dada la diversidad de situaciones y problemáticas en que se ven inmersas. En este sentido, cabe destacar la importante labor que desarrollan los equipos especializados destinados a familia e infancia, creados en algunas comunidades autónomas a principios del 2000. En el caso concreto de la Comunidad Valenciana, tal y como indica el protocolo de actuación de los Servicios Especializados de Atención a Familia e Infancia (2014), su intervención se centra en dos objetivos prioritarios:

La preservación familiar: cuyo objetivo es mantener al menor en su núcleo familiar en condiciones que garanticen su bienestar

La reunificación familiar: supone el retorno del menor a su familia biológica en condiciones que aseguren un desarrollo y educación adecuadas.

De forma especial, en relación con los menores, se remarca que la intervención especializada con ellos se justifica, especialmente, en los casos de menores en situación de riesgo y menores con medidas jurídicas y/o de protección.

Al respecto, cabe destacar el trabajo desarrollado por algunos SEAFIs en relación con la violencia filio-parental tanto con los propios menores como con sus familias (Amo, 2010). En la investigación llevada a cabo en la Comunidad Valenciana (Rodríguez, Cánovas y Sahuquillo, 2015), se evidencia que gran parte de la población encuestada es atendida desde servicios sociales (41,9%) en diferentes sentidos: apoyo educativo, atención psicológica, asesoramiento, intervención familiar, ayuda económica, entre otros. Sin duda, la mayoría d las actuaciones se derivan al SEAFI como servicio especializado.

Por otra parte, se constata que el 19,1% de los menores sí que cuenta con factores protectores y resilientes, de entre los que se destacan:

• A nivel personal: un alto coeficiente intelectual, la práctica de un deporte de manera habitual.

• A nivel familiar: el padre o la madre, la familia extensa (abuelos, tíos), hermanos mayores que ayudan a disminuir su ira, entre otros.

• A nivel social: apoyo de Servicios Sociales.

Palabras clave: familia; menor; servicios especializados; violencia filio-parental

Socio-educatinal intervention with families in different contexts

Cánovas, P., Sahuquillo, P., Rodríguez, A.

Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España

E-mails:paz.canovas@uv.es,piedad.sahuquillo@uv.es,ana.rodriguez@campusviu.es

Currently, the need to strengthen measures of support and protection to the family and children is evident. In this regard, the specialized equipments for family and children have an important role. Specialized Services for Care Family and Children (SEAFI's) were, created in some regions in early 2000. In the specific case of Valencia, the intervention focuses on two priority objectives (Specialized Services for Care Family and Children Protocol, 2014) :

- Family preservation: keep the child in your household under conditions that ensure their welfare
- Family reunification: return of the child to his biological family in conditions which ensure appropriate development and education.

Specially in relation to minors, specialized intervention is justified, especially in cases of children at risk and children with legal and / or protection.

On these sense, is very important the work done by SEAFIs regarding filio-parental violence (Amo, 2010). In research carried out in Valencia (Rodriguez, Canovas and Sahuquillo, 2015), it is evident that much of the surveyed population is served from social services (41.9%) in different ways: educational, psychological care, counseling, family intervention, financial aid, among others. Most of the proceedings were derived as a specialized service to SEAFI.

Moreover, it is found that 19.1% of those has protective and resilient factors:

• On a personal level: a high IQ, practice a sport regularly.
• At the household level: the parent, extended family (grandparents, uncles), older siblings to help reduce anger, among others.
• Social: Social Services support.

Key words: family; child; specialized services; filio-parental violence

1. Introducción

La creciente diversidad y, por ende, complejidad, de las realidades familiares, platean la necesidad acuciante de intervenciones especializadas, especialmente en algunos casos, al objeto de contribuir al bienestar de sus miembros y del sistema familiar en su conjunto.

En este sentido, los equipos especializados destinados a familia e infancia, creados en algunas comunidades autónomas a principios del 2000, trabajan con las familias y los menores ante diversas problemáticas, tanto desde un punto de vista preventivo como desde un enfoque más terapéutico. En el caso concreto de la Comunidad Valenciana, los Servicios Especializados de Atención a Familia e Infancia (en adelante, SEAFI's) se erigen, desde su creación, en el principal recurso en relación con la importancia de la preservación familiar (tratando de mantener al menor en su núcleo familiar en condiciones que garanticen su bienestar) y la reunificación familiar (supone el retorno del menor a su familia biológica en condiciones que aseguren un desarrollo y educación adecuadas) (Generalitat Valenciana, 2014).

Junto a esto, cabe señalar que el trabajo desarrollado desde estos servicios especializados parte de una concepción sistémica a la que, a nuestro entender, cabría añadir el enfoque ecológico desde el que se planifican las acciones y se

interviene, tanto con las familias como con los menores. Al respecto se remarca que la intervención especializada se justifica, sobre todo, en los casos de menores en situación de riesgo y menores con medidas jurídicas y/o de protección.

En este sentido, Minuchin (2003) señala que la familia es un sistema abierto en constante transformación, que recibe y envía descargas de y desde el medio extrafamiliar, y se adapta a las diferentes demandas de las etapas de desarrollo que enfrenta. Siguiendo con dicho autor, un esquema basado en la concepción de la familia como un sistema que opera dentro de contextos sociales específicos tiene tres componentes: en primer lugar, la estructura de la familia es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación; en segundo lugar, la familia muestra un desarrollo desplazándose a través de cierto número de etapas que exigen una reestructuración; en tercer lugar, la familia se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro.

También desde un enfoque sistémico, plantea Smith (1995) que la familia ha de ser conceptualizada como sistema porque posee las características que a continuación se señalan: los miembros de la misma se consideran partes interdependientes de una totalidad más compleja y amplia (la conducta de uno afecta al resto y viceversa); con el fin de que se produzca la adaptación, los sistemas humanos incorporan información, toman decisiones, intentan responder, obtener feedback y cambiar la conducta si se considera necesario; la familia tiene límites permeables que la diferencia de otros grupos sociales; la familia debe cumplir ciertas tareas para sobrevivir (manutención, reproducción, socialización, cuidado emocional, etc.).

Para Broderick (1993), la familia es un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado […] cada sistema individual familiar está configurado por sus propias facetas estructurales particulares, las características psicobiológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica. Sin duda, las familias han de ser entendidas desde el dinamismo, no desde el estatismo, pues sus cualidades son emergentes porque se originan a partir de la interacción de sus partes.

Además, la familia se organiza en patrones recurrentes y repetitivos que se mantienen en el tiempo y que dan cuenta de las reglas que gobiernan el sistema. Estas reglas se estructuran jerárquicamente e incluyen un conjunto de normas con el fin de regular los elementos del sistema así como las relaciones de éste con su entorno. Para Minuchin (2003) la estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuando y con quien relacionarse, y estas pautas apuntalan el sistema.

En definitiva, atendiendo a los planteamientos ya esgrimidos, la teoría sistémica familiar centra su atención en la totalidad de la familia, no en el individuo aislado, ni siquiera es su principal interés el individuo dentro del sistema. De ahí que ciertas características sólo puedan ser entendidas a partir de las relaciones entre sus miembros. Así, decir que la familia es un sistema implica que sus miembros ejercen una influencia continua y recíproca entre sí; que esté jerárquicamente organizado implica que está formado por subsistemas más pequeños y éstos, al mismo tiempo, están inmersos en sistemas más amplios; que en ella existan límites responde a la necesidad de delimitar los elementos que pertenecen al sistema y aquellos que pertenecen al ambiente, siendo imposible entender los sistemas familiares en aislamiento del contexto en el que están inmersos y, por supuesto, el control/feedback (tanto positivo como negativo) continuo permite al sistema familiar mantener su equilibrio y dinamismo a la vez.

Por lo que respecta al otros eje epistemológico que sustenta nuestros planteamientos, cabe destacar que la teoría ecológica debe su origen y postulados a los planteamientos, sobre todo, de Brofenbrenner (1987), quien a su vez parte de las aportaciones de Lewin al respecto de la fenomenología. Para Brofenbrenner, la interacción constante

y dinámica entre las personas y los contextos constituye un aspecto de especial relevancia, en la medida en que el comportamiento de un sujeto puede ser modificado a partir del cambio en el contexto o contextos con que interactúa.

Qué duda cabe que la interdependencia de contextos resulta de especial importancia cuando nos referimos al ámbito familiar. Esto implica una disposición de los diferentes contextos de interacción humana en estructuras que han venido a denominarse micro, meso, exo y macrosistema, estando cada estructura contenida en la siguiente. En palabras de Brofenbrenner (1987) el microsistema, como nivel más cercano al sujeto donde se dan las relaciones bidireccionales más simples, se constituye a partir de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares; por su parte, el mesosistema es un sistema de microsistemas en el que además de los factores de influencia propios de un microsistema, se subrayan como nuevos factores de influencia: el tipo de interacciones que se producen entre contextos, así como la cantidad de nuevos contextos que entran en interrelación con el contexto inmediato del sujeto, centrándose así en las interrelaciones que se dan entre dos o más contextos donde los sujetos participan; el tercer nivel corresponde al exosistema y hace referencia a las influencias que un sujeto recibe de contextos en los que ni siquiera participa activamente, pero que las situaciones y hechos que en ellos se dan afectan al contexto o contextos donde el sujeto participa; por último, el macrosistema recoge todas aquellas relaciones de interdependencia que se dan entre los sistemas anteriormente mencionados, así como las creencias, ideología, etc. que los sustentan y que ejercen una notable influencia en el comportamiento y desarrollo del sujeto.

Al respecto, Aznar (1993) compendia los puntales básicos que sustentan las aportaciones de Brofenbrenner: análisis de la interdependencia de los diferentes contextos con que se relaciona el sujeto, lo cual lleva a explicar el contexto como un sistema formado por estructuras relacionadas entre sí en constante interacción dinámica (acento en la interacción del sujeto con el contexto); interés por los cambios y evoluciones que se producen en los sujetos en relación con los contextos donde interactúan, además de la evolución del propio contexto;; atención a los cambios evolutivos como producto de las transacciones ecológicas provocada o autoiniciadas; hincapié en la actividad molar (tal y como explica Brofenbrenner, se trata de una conducta progresiva que posee un momento propio y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno) del sujeto en las relaciones interpersonales que mantiene con sus contextos de interacción en función de los roles que desempeña; relevancia de la percepción que las personas tienen de las características de los contextos en que interactúan; posibilidad de modificar elementos del sistema contextual o subsistemas a fin de propiciar cambios comportamentales.

En este sentido, el estudio de las relaciones entre las familias y los distintos ambientes con que interactúan, así como las transacciones entre individuos, familias y sistemas sociales externos se erigen en cuestiones esenciales en el marco de la teoría ecológica aplicada al ámbito de la familia (Bubolz y Sontag, 1993). Así pues, esta teoría parte del supuesto de que todas las familias intercambian información y energía y se adaptan al contexto en que les ha tocado vivir, independientemente de su estructura, momento evolutivo, cultura de pertenencia o cualquier otra variable que la defina. En sentido amplio, las acciones llevadas a cabo por las familias influyen en el ecosistema global, dando lugar a una dinámica de causalidad recíproca y multidimensional que proporciona una explicación funcional de las relaciones.

Qué duda cabe que en el seno de los sistemas familiares, y fruto de las interacciones anteriormente descritas, emanan diversas necesidades que cristalizan en demandas concretas a las que se ha de dar respuesta.

2. Método

2.1. Participantes

Precisamente, en el marco de los SEAFI's, se pergeñan y ponen en marcha diversas estrategias de intervención encaminadas a la cobertura de dichas necesidades, especialmente en los casos que impliquen a menores en situación

de riesgo y/o menores con medidas jurídicas de protección. En el primer caso se remarca la especial importancia de circunstancias como las que a continuación recogemos: cuando dicha situación esté determinada por características individuales de los padres o cuidadores que influyan en su capacidad parental (por ejemplo, dificultades de tipo emocional, estilos educativos inadecuados); cuando la situación se encuentre determinada por la dinámica relacional de la familia (por ejemplo, problemas en la interacción progenitores/cuidadores-menor); cuando la situación de riesgo se determine por actitudes y conductas violentas por parte de algún o ambos progenitores/ cuidador o algún miembro de la familia; cuando aparezcan dificultades en la relación paterno-filial por conductas desafiantes de los hijos; cuando la situación de riesgo venga determinada por problemas conductuales de los menores; cuando surjan otras circunstancias que impliquen situación de riesgo para el menor o que sean potencialmente perjudiciales para su desarrollo suponiendo siempre inadecuado cumplimiento por parte de los progenitores/cuidadores de sus responsabilidades parentales. En cuanto a los menores con medidas jurídicas de protección, se considera que la participación de los SEAFIs se hace necesaria en la medida en que el caso plantee la pertinencia de una intervención especializada como ayuda al retorno del menor a su familia, siempre que entre las causas de la separación hayan concurrido alguna de las siguientes circunstancias: incapacidad parental de los progenitores; dinámica relacional familiar disfuncional; presencia de actitudes y conductas violentas en el núcleo familiar; violencia filioparental que pone en peligro su propia estabilidad o la de algún miembro de la familia; si se detecten interferencias de la familia de origen que perjudiquen al menor en el caso de un acogimiento en familia extensa; en cualquier supuesto que requiera de intervención especializada en el proceso de retorno del menor a su familia de origen.

Nuestro trabajo se centra, de forma más concreta, en uno de los supuestos señalados: la violencia filio-parental. Los participantes en nuestro estudio fueron todos menores que tenían algún tipo de medida judicial impuesta al respect. Junto a esto, recordemos que los SEAFI's representan, desde la entidad pública de carácter social y especializada, apoyo a las familias a partir de una atención adecuada a las necesidades y circunstancias que presenta en determinados momentos de su ciclo vital, siendo el objetivo prioritario el interés por el bienestar del menor. Tal y como señalan (Ibabe y Jaureguizar, 2011), son los menores quienes han de ser protegidos por las autoridades y profesionales.

En este sentido, consideramos necesario aquí clarificar qué entendemos por violencia filio-parental y en qué sentido se orienta la labor de estos servicios especializados en relación con esta temática.

Pérez y Pereira, (2006, pp.1-2) definen este tipo de violencia como "aquellas conductas agresivas, acompañadas o no de amenazas verbales e insultos, realizadas de manera repetida hacia uno o ambos progenitores, o quienes funcionan como tales".

Por su parte, Garrido (2006) alude a ella como trastorno que reúne un conjunto de conductas agresivas, físicas y psicológicas, tales como golpes, amenazas y extorsión económica, donde lo más destacado de los jóvenes agresores es su falta de conciencia y su escasa capacidad para sentir culpa.

En cuanto a los principales factores que intervienen en el desarrollo de este tipo de violencia Chinchilla, Gascón, Gracia y Otero (2005) destacan la importancia de los factores individuales (personalidad del menor o temperamento) pero también de los ambientales (familia o grupo de iguales, entre otros).

2.2. Medidas

Es por ello que aquí presentamos algunos datos de la reciente investigación llevada a cabo en la Comunidad Valenciana, de la que formamos parte las tres autoras de este trabajo. En concreto, se trata de un estudio llevado a cabo en dicha Comunidad, a través de las delegaciones territoriales de Justicia y Administraciones Públicas de dicha Comunitat, en el que se han analizado los expedientes de menores infractores incoados en estas delegaciones a causa de la violencia filio-parental. La muestra está formada por 136 menores que agredieron a sus padres (Rodríguez, 2014).

En cuanto a las técnicas y herramientas utilizadas, se elaboró un instrumento ad-hoc que permitiese recoger la información contenida en los expedientes.

2.3. Procedimiento

La información contenida en los diferentes registros procedía de entrevistas semiestructuradas con el menor y con la familia. Además, se revisaron las publicaciones científicas de mayor actualidad en relación con la temática abordada.

En el trabajo que ahora presentamos recogemos únicamente aquella información relativa a las redes de apoyo social que evidentemente actúan como factores protectores de cara a los menores. En palabras de Rutter (1985) son aspectos que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo.

La investigación contempló todas las variables que influyen en este problema como edad, sexo, escolarización, entorno de convivencia del menor, características psicológicas del menor, características de las familias de origen, prácticas de crianza y como no la presencia de redes de apoyo social que actúan como factores de protección para el menor y sus familia, entre las que se encuentran los servicios sociales y los SEAFIs.

3. Resultados

Tras el estudio bibliográfico realizado, cabe destacar el trabajo desarrollado por algunos SEAFIs en relación con la violencia filio-parental. De entre ellos, destacamos el estudio realizado por Amo (2010) en colaboración con del SEAFI del Ayuntamiento de Valencia

Los objetivos fundamentales fueron:

a. Profundizar en el conocimiento del fenómeno de la VFP

b. Analizar sus características, manifestaciones, causas, y explicaciones.

c. Mejorar la intervención con familias víctimas de VFP.

d. Prevenir ante este tipo de maltrato.

La muestra utilizada estuvo compuesta por un total de 17 familias, en cuyo seno se produjeron episodios de violencia filio-parental, atendidas desde el Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia (SEAFI) del Ayuntamiento de Valencia durante el año 2009 y 2010,

Como resultados de la investigación se pudo subrayar lo siguiente:

El 71% de los progenitores de la familia de origen tenían relaciones conflictivas en el ámbito doméstico, mientras que el 29%, no. El 65% de las familias analizadas sufrían aislamiento familiar.

Una situación económica media adoptó el pico más alto entre las familias estudiadas. Por otra parte, en el 65% de los casos existieron episodios y antecedentes de violencia en los padres.

En la gran mayoría de los casos, la historia de apego de los menores era ambivalente y los modelos educativos familiares más representativos entre la muestra estudiada fueron: el hiperprotector, el sacrificante y el delegante.

En el 76% de los casos no había casos de discapacidad entre los miembros de la familia y en el 70% de los casos tampoco historial de adicciones familiares.

La característica más relevante dentro del perfil del adolescente fue la rebeldía y en el 47% de los casos, los menores fueron violentos para hacerse presentes delante de los padres, otro 47% por la búsqueda de su propio espacio y un 12% para dar sentido a su vida.

Respecto a la intervención que se adoptó con las familias, se pudo concluir que no funcionó el facilitar pautas de firmeza a los padres ni la terapia de pareja y sí obtuvo buenos resultados, el aumento de apoyo social de la familia, desvelar el "juego familiar o episodios de violencia hacia los padres", potenciar la autonomía y los recursos del menor, aumentar la conciencia del problema en los padres y mejorar la comunicación familiar.

Se desprende del estudio que el perfil mayoritario de familias víctimas de violencia filio-parental, se corresponde con:

Una familia de nivel socioeconómico medio-alto.

Antecedentes de violencia y relaciones conflictivas en las familias de origen.

Ausencia de problemática asociada a adicciones o discapacidades

Familias marcadas por la separación de los padres en el nacimiento de los menores

Situación familiar donde el apego es ambivalente.

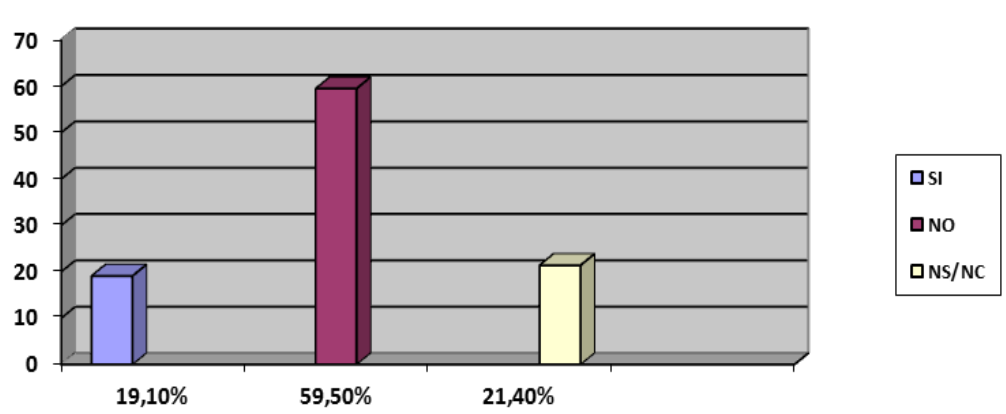
Con estilos educativos donde priman el estilo hiperprotector, sacrificante y delegante.

Existencia de triangulación de los menores en las relaciones de los progenitores.

Entre los objetivos de este trabajo no se encontraba analizar la existencia de apoyos sociales con los que cuentan estos menores.

Por lo que respecta a los datos concretos obtenidos en nuestra investigación, recogemos aquí aquellos que resultan más significativos en relación con nuestro objeto de estudio.

Gráfico 1. Distribución de los menores que maltratan a sus padres, según si tienen o no presencia de factores protectores o amortiguadores.



En nuestro caso, se constata que el 19,1% de los menores del total de la muestra cuenta con factores protectores de entre los que destacan:

• A nivel personal: un alto coeficiente intelectual, la práctica de un deporte de manera habitual.

• A nivel familiar: el padre o la madre, la familia extensa (abuelos, tíos), hermanos mayores que ayudan a disminuir su ira, entre otros.

• A nivel social: apoyo de Servicios Sociales (SEAFI's).

Sin duda, se trata de elementos de apoyo fundamentales, atendiendo a nuestros planteamientos iniciales y, especialmente, a las posibilidades que representan la riqueza de las interacciones que se producen entre los sujetos implicados.

Por otra parte, en esta investigación se evidencia que aquellos menores que cuentan con factores de protección son atendidos desde servicios sociales (41,9%), especialmente desde los servicios especializados a los que aquí hacemos referencia, en diferentes sentidos: apoyo educativo, atención psicológica, asesoramiento, intervención familiar, ayuda económica, entre otros.

4. Discusión

Sin duda, la labor de los servicios especializados propician la puesta en marcha de acciones encaminadas al desarrollo de apoyos (tanto de carácter formal como informal), relaciones optimizantes y vínculos emocionales, así como al acompañamiento profesional, la dinamización y coordinación de diferentes profesionales y recursos y, en definitiva, el empoderamiento creciente de las familias y sus miembros.

Desde los SEAFI's se trabaja por y para la creación de las condiciones pertinentes que permitan desarrollar una labor que va mucho más allá de lo estrictamente asistencial, en la medida en que se persiguen objetivos de carácter socioeducativo e integral, de modo que favorezca el desarrollo individual y grupal de cada realidad concreta. Se trata pues de acompañar a las personas estableciendo con ellas una relación de soporte, escucha y ayuda y valiéndose de los recursos de los que dispone (Planella, 2008), creando vínculos no dependientes entre los profesionales y las personas, comprendiendo sus circunstancias y comportamientos y, en definitiva, construyendo un espacio idóneo para el apoyo, la motivación-estímulo, seguridad y evaluación permanente (Puig, 2008).

5. Conclusiones

En definitiva, la intervención llevada a cabo desde los servicios especializados ha de partir, en todos los casos y especialmente en el que nos ocupa, del compromiso con la persona y la creencia en sus posibilidades, generando expectativas positivas hacia el proceso y respetando los tiempos y necesidades variables, con el fin de huir de barreras que pueden dificultar el logro del bienestar de las familias y sus miembros, como son el etiquetado y la estigmatización. Así pues, remarcamos aquí como especialmente importantes: la gran relevancia y necesidad de la atención profesional especializada y coordinada, la necesidad de llevar a cabo actuaciones respetuosas con la vida de las personas encaminadas también a la sensibilización social, la importancia de favorecer el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la familia y a su realidad social pero también la autonomía de las personas y el crecimiento de su autoestima.

Los SEAFI's no solo pueden actuar en este campo para intervenir directamente en el contexto y las familias que sufren esta problemática sino también para prevenir su aparición. Para ello, diversas iniciativas pueden favorecer estos cometidos pero consdieramos necesario destacar al respecto la labor de los programas de formación y sensibilización, en la medida en que permiten dar a conocer y desarrollar en padres y madres, así como en los propios menores, herramientas que podrán poner en marcha ante la aparición de determinadas problemáticas. Los programas de educación familiar puede ser una de los recursos más pertienetes a la hora de prevenir la violencia filioparental, por erigirse en un espacio educativo favorecedor del enriquecimiento mutuo. A través de ellos se pueden abordar cuestiones concretas pero también reflexiones mucho más globales y abiertas que favorezcan el abordaje de las crisis normativas y paranormativas en que pueden verse inmersas las familias, así como la orientación hacia recursos y herramientas diversas que podrían ser utilizadas para el desarrollo óptimo de la labor parental y la relación parentofilial, alejándose de planteamientos agresivos y/o antisociales.

Referencias

Amo, C. (2010, noviembre). *Violencia filio-parental estudio de casos*. Póster presentado al X Congreso estatal de infancia maltratada, Sevilla, España.

Broderick, C.B. (1993). Understanding family process: Basics of family systems. Londres, Sage

Brofenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.

Bubolz, M. M. y Sontag, M. S. (1993) "Human ecology theory" en Boss, Doherty, Larosa, SChumm y Steinmetz (Coord) *Sourcebook of family theories and methods: a contextual approach* (pp. 419-448). New York, Plenum Press.

Chinchilla, M.J., Gascón, E., Gracia, J. y Otero, M. (2005). Un fenómeno emergente: cuando el menor descendiente es el agresor. Recuperado de: Recuperado el 2 de mayo 2013, http://www.unizar.es/sociologia_juridica/viointrafamiliar/magresor.pdf

Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del Emperador.* Madrid: Ariel

Generalitat Valenciana (2014) *Protocolo de actuación de los Seafi. Servicios especializados de atención a menores en riesgo o con medidas jurídicas de protección y a sus familias.* Valencia: Generalitat Valenciana.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es

bidireccional? *Anales de Psicología*. (*27*), 2, 265-277.

Minuchin, S. (2003) *Familia y terapia familiar.* Barcelona: Gedisa

Planella, J. (2008). Educación social acompañamiento, y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (online) 46(5). Pp.1-14. Disponible en http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29006/Tesis%20completa.pdf?sequence

Puig, C. (2008). *La intervención social: más allá del recurso y más cerca del vínculo*. En Bacardit et.al. (Eds.). Servicios Sociales y política social: La Relación Profesional (pp.9-26). Madrid: C&M Artes Gráficas.

Pérez, T. y Pereira, R. (2006). Violencia Filio-Parental: Revisión de la Bibliografía. *Revista Mosaico*.36, 1-12.

Rodríguez, A. (2014) *Análisis de la violencia filio-parental en la Comunitat Valenciana.* Doctorado. Universidad de Valencia

Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric. *British of Journal Psychiatry*. 147, 598-611.

Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. en Ingoldsby, B.B. y Smith, S. (Eds.), Families in multicultural perspective, Nueva York, Guildford Press

Prácticas educativas parentales: Descripción de los resultados de un estudio en el Principado de Asturias

Torío, S., Rodríguez, Mª C., Peña, J.V., Inda, M., Fernández, C. Mª, García-Pérez, O.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

E-mails: storio@uniovi.es; vipe@uniovi.es; indacaro@uniovi.es; fernadezcarmen@uniovi.es; garciaomar@uniovi.es; carmenr@uniovi.es .

Resumen

La profusión de estudios sobre los estilos educativos nos aporta un bagaje de conocimientos y una amplia variedad de dimensiones, especialmente, desde las últimas décadas del siglo pasado. Se han invertido muchos esfuerzos para elaborar conocimientos y teorías específicas sobre las prácticas educativas familiares (Aroca, Cánovas y Sahuquillo, 2014; Cerezo, Casanova, De la Torre y Villa, 2011; Gómez, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015; March y Orte, 2014; Oliva, Parra, Sánchez- Queija y López, 2007; Torío, Peña e Inda, 2008; Valdivia, 2003, entre otros). La variedad en los resultados obtenidos, las diferentes muestras y metodologías hacen difícil aunar criterios o conclusiones generalizables. Por otro lado, las investigaciones en las que se consideran los estilos educativos del padre y la madre por separado son escasas (Herrera, Brito, Pérez, Martínez& Díaz, 2001) siendo trabajadas, fundamentalmente, con las madres (Beckwith y Cohen, 1989; Kim y Mahoney, 2004; Thompson, Raynor, Cornah y Stevenson Sonuga-Barke, 2002). Creemos, así mismo, que las diferencias o semejanzas entre los cónyuges han sido poco exploradas.

El estudio analiza las estrategias y recursos educativos que emplean 123 familias con hijos e hijas de Educación Infantil y Educación Primaria en diversos municipios del Principado de Asturias. Para ello, han cumplimentado el *"Inventario sobre pautas y recursos educativos familiares"* que aborda las siguientes dimensiones: las imágenes de paternidad y maternidad, los estilos educativos que caracterizan las relaciones con los menores; el reparto del trabajo doméstico diario; las fuentes del conflicto familiar y las formas de comunicación utilizadas. Estas cinco dimensiones se agrupan en tres factores en su tratamiento estadístico. Se presentan los primeros resultados atendiendo a la estructura socio-familiar y a los roles diferenciados de género. Los resultados han mostrado que los modelos educativos han cambiado y que tal vez sea preciso, o bien reformular los existentes, o bien ampliar la tipología.

Palabras clave: educación parental; estilos educativos; corresponsabilidad familiar; maternidad y paternidad.

Parental educational practices: a description of the results of a study developed in the Principality of Asturias

Torío, S., Rodríguez, Mª C., Peña, J.V., Inda, M., Fernández, C. Mª, García-Pérez, O.

Department of Educational Sciences, University of Oviedo, Oviedo, Spain.

E-mails: storio@uniovi.es; vipe@uniovi.es; indacaro@uniovi.es; fernadezcarmen@uniovi.es; garciaomar@uniovi.es; carmenr@uniovi.es

Abstract

Since the last decades of the last century, the profusion of studies about educational styles gives us a corpus of knowledge and a wide variety of dimensions to analyze. Many efforts have been invested to develop specific knowledge and theories on family educational practices (Aroca, Canovas y Sahuquillo, 2014; Cerezo, Casanova, De la Torre y Villa, 2011; Gomez, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015; March y Orte, 2014; Oliva, Parra, Sanchez Queija y Lopez, 2007; Torio, Peña e Inda, 2008, Valdivia, 2003, among others). The variety of the results, the different samples and methodologies make it difficult to unify criteria or generalizable conclusions. On the other hand, the investigations in which fathers' and mothers' educational styles are considered separately are scarce (Herrera, Brito Perez, Martinez y Diaz, 2001), being the studies focused on mothers the most frequent ones (Beckwith y Cohen, 1989; Kim y Mahoney, 2004; Thompson, Raynor, Cornah y Stevenson Sonuga-Barke, 2002). Therefore, we believe, that the differences or similarities between both members of the couple have not been sufficiently explored.

The current study analyzes the strategies and educational resources employed by 123 families whose sons and daughters are in Preschool and Primary Education in several municipalities of the Principality of Asturias. To do so, they have been asked to complete the "Inventory of educational resources and family patterns" which addresses the following dimensions: images of parenthood and motherhood, educational styles that characterize relations with children; the distribution of daily housework; sources of family conflict and used communication skills. These five dimensions have been grouped into three factors in the statistical analyses. Fist results taking into account the socio-family structure and differentiated gender roles are presented now. The results show that educational models have changed and that perhaps it would be necessary to reformulate the existing ones or to broaden the typology.

Key words: parental education; educational styles; family corresponsibility; motherhood and parenthood.

1. Introducción

En la actualidad, la mayor parte de los hijos e hijas, como señalan Etxberría, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz (2009), aseguran estar mejor y sentirse más felices dentro de la familia que hace 30 o 50 años pero, al mismo tiempo, se dan numerosos signos preocupantes: los padres y los maestros creen haber perdido el control educativo de los menores; hay una queja "relativamente frecuente" referida a la mala educación y la falta de civismo; aparecen fenómenos, en buena parte nuevos, como el maltrato filoparental, entre otros aspectos. Los cambios que están afectando

al núcleo familiar (ritmos de vida, exigencias laborales de los adultos, actitudes educativas no siempre correctas,…) no han ocurrido en el vacío, sino en un contexto de transformaciones profundas de las familias y de las relaciones entre sus miembros (Beck y Beck-Gernsheim, 2001) y, en ocasiones, provocan la indefensión de las familias ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas.

Desde hace más de cincuenta años se vienen elaborando modelos relativos a los modos de socialización familiar sin que se haya logrado hasta la fecha una teoría unificada sobre la misma. El trabajo de Baumrind (1967), representó un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas (para una historia del desarrollo del modelo autoritativo puede verse Baumrind, 2013). Revisó, también, la influencia positiva del estilo autoritativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar. Los resultados de Baumrind han sido corroborados por distintos autores (Darling y Steinberg, 1993; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; entre otros).

Recientemente, los resultados obtenidos (García y Gracia, 2010; García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002; Gracia, Lila y García, 2008; Musitu y García, 2004; Martínez, García y Yubero, 2007; Pérez Alonso-Geta, 2012; Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) nos muestran que los modelos más extendidos no resultan del todo adecuados para analizar las estrategias y pautas educativas de los padres, lo que nos lleva a considerar la posibilidad de nuevos modelos emergentes y la elaboración de tipologías más próxima a la realidad de las familias hoy.

El objetivo del presente trabajo es conocer la dinámica familiar cotidiana de socialización (cambio de roles parentales, empoderamiento de la mujer y cambio del rol autoritario paterno,…) en función de un contexto que se ha modificado de forma muy importante como consecuencia de los cambios en la estructura social, económica y cultural.

Nuestra hipótesis, basándonos en investigaciones recientes (Fraguela, Lorenzo, Merelas y Varela, 2013; Instituto Nacional de Estadística, 2016; Menéndez, 2003; Tobío, 2012) plantea que siguen dándose diferencias significativas en lo que a dedicación a la crianza y educación se refiere.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de estudio la forman 123 familias del Principado de Asturias correspondientes a tres municipios de la Comunidad Autónoma: Gijón, Oviedo y Pola de Lena. Si se atiende al número de personas que constituyen la muestra, el total es de 220 participantes, 117 mujeres y 103 hombres. La presencia de 14 mujeres más, respecto a los hombres, se debe a que son familias monoparentales. En relación a la edad, las mujeres tienen un promedio de 40,24 años (D.T.=4,85), y los hombre presentan una edad media de 43,48 años (D.T.=6,27). La prueba t de Student señala que existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable ($t= -4,26$, $p<0,001$).

En relación al estado civil, el 81,7% están casados, 8,6% pareja de hecho, 3,6% divorciado/a, 1,8% separado/a, 1,8% familia reconstituida, 1,4% viudo/a, 0,9% soltero/a, una participante que no indica su estado civil.

El nivel de estudios tiene la siguiente distribución: 27,7% Formación Profesional, 21,8% Educación Secundaria, 17,7% Universitarios Medios, 15,9% Universitarios Superiores, 13,2% Estudios Primarios, 1,8% Primarios incompletos y un 1,8% Doctorado.

La situación laboral de los participantes es: 63,6% activo/a tiempo completo, 15% parado/a, 9,1% activo/a tiempo parcial, 7,3% labores domésticas y 3,6% jubilado/a, 3 personas no indican su situación laboral.

2.2. Medidas

Se ha trabajado con el fin de validar el *"Inventario sobre pautas y recursos educativos familiares"*. Se trata de un instrumento construido por el equipo investigador. En la versión abreviada, que es la que se presenta, está compuesto por 16 ítems (escala Likert) con dos alternativas de respuesta (Si/No). Los análisis de fiabilidad de la prueba dan como resultado 0,702. La escala presenta tres dimensiones: "imagen de paternidad/maternidad", "consenso familiar" y "percepción comunicativa". La "imagen de paternidad y maternidad" (6 ítems), evalúa cómo percibe cada miembro de la pareja el ser padre y madre dentro del núcleo familiar (Ejemplo: "Considero que en la dirección y organización de las tareas domésticas el papel femenino sigue siendo esencial") y, sobre todo, en relación con el reparto de las tareas domésticas. Una puntuación elevada en esta dimensión está indicando concepciones clásicas/tradicionales de los roles de ser padre y madre en la estructura familiar. El valor alfa de Cronbach es 0,75. La dimensión "consenso familiar" (4 ítems), mide el nivel de acuerdo alcanzado entre el padre y la madre en el estilo educativo, reparto de tareas domésticas y, en general, en la toma de decisiones familiares –negociación- (Ejemplo: "Tanto el padre como la madre nos hemos puesto de acuerdo en los criterios con que debemos educar a los hijos e hijas"). El alfa de Cronbach es 0,80. Puntuaciones altas en este factor están mostrando que existe altos niveles de consenso entre la pareja. La dimensión "percepción comunicativa" (6 ítems) el alfa de Cronbach es de 0,72 (Ejemplo: "Cuando en el ámbito familiar veo una situación que me disgusta, suelo responder de forma inmediata y no siempre reflexiva"). Puntuaciones altas indican patrones comunicativos más eficaces.

2.3. Procedimiento

Para realizar la evaluación de la muestra se procedió a establecer contacto con los centros educativos objeto de estudio. Al tratarse de un primer estudio se consideró seleccionar tres centros de zonas geográficas diferentes del Principado de Asturias, dos centros urbanos (uno con familias de nivel socioeconómico medio-bajo y, otro, con nivel socioeconómico medio-alto) y un centro emplazado en una zona rural. A continuación, tres personas del equipo establecieron contacto con la dirección de cada uno de los centros elegidos, vía telefónica. Confirmada la participación y una vez desplazados a los centros, expresábamos la finalidad y objetivos del trabajo de investigación y se garantizó la confidencialidad de los resultados. Los instrumentos fueron entregados por los docentes de los niveles educativos implicados (Educación Infantil y Primaria) a sus estudiantes mediante un sobre en el que se incluyen dos cuestionarios: uno para la madre (abuela o tutora legal), y otro para el padre (abuelo o tutor legal), que deben ser rellenados por separado, además de una carta informativa para las familias. Con cada centro se concertó una fecha de recogida de los cuestionarios tratando de evitar el envío por correo.

3. Resultados

Los análisis se centraron en analizar si existían diferencias en las tres dimensiones evaluadas en el instrumento en función del género (padre/madre), la etapa educativa, el nivel de estudios de los progenitores y la situación laboral de las familias. La variable situación laboral con cinco categorías se agrupó en tres: activo/a tiempo completo, activo/a tiempo parcial y sin actividad fuera de casa. La razón de esta transformación ha sido crear grupos con un mayor número de personas y siguiendo el criterio de tiempo que trabajan fuera del hogar. También se produjo un agrupamiento, y por la misma razón, en el nivel de estudios quedando agrupados en estudios obligatorios, postobligatorios y universitarios.

Para realizar estos análisis se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad de la muestra en las tres variables dependientes. El criterio de normalidad se cumple para las variables "imagen de paternidad/maternidad" y "percepción comunicativa"; en el caso de la variable "consenso familiar", los datos tienen una distribución no normal. Sin embargo, en las tres variables se cumple el principio de igualdad de varianzas en cada uno de los factores de comparación.

Para el análisis de las diferencias en base a la etapa y el género se empleó la t de Student, y para la situación laboral el ANOVA de un factor. Los análisis muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en el caso del género, la probabilidad de aceptar la hipótesis de la existencia de diferencias ha sido inferior al 5%. Se da una excepción, si se toma en consideración etapa educativa y situación laboral de los progenitores en la dimensión "consenso familiar".

En el Gráfico 1 – diferencias por *género*- se observa cómo los padres muestran una imagen sobre el reparto de las tareas domésticas más tradicional que las madres, sólo de forma minoritaria se pasa de la mentalidad de colaboración a la de "reparto". Asimismo, los padres expresan niveles ligeramente más altos en la dimensión consenso familiar y en la dimensión percepción comunicativa.

Nota. En las barras se muestra las medias y desviaciones típicas.

El Gráfico 2 muestra los resultados por *etapa educativa*. Los padres y madres de la etapa de Educación Infantil tienen un promedio ligeramente superior en la dimensión "imagen de paternidad/maternidad", lo que indica patrones ligeramente más tradicionales. Las familias con hijos e hijas en Educación infantil tienen una visión más positiva de sus conductas de negociación (7,58 vs 7,23, t=2,53, p < 0,01, *Cohen´*s *d*=0.34, *effect size*=0.17), y buenos resultados en la "percepción comunicativa".

Nota. En las barras se muestra las medias y desviaciones típicas

En el Gráfico 3, se muestran los datos en relación al *nivel de estudios de los progenitores.* Las familias que han cursado estudios postobligatorios presentan un perfil ligeramente más conservador en la distribución de "imagen de paternidad y maternidad", los progenitores con estudios universitarios se sitúan en una posición intermedia. El mayor "consenso familiar" se da en las familias con estudios universitarios seguido por los que han cursado estudios postobligatorios; la última posición la ocupan los padres y madres con formación obligatoria (completa o incompleta). De igual modo, esta misma distribución se presenta con la variable "percepción comunicativa".

Nota. En las barras se muestra las medias y desviaciones típicas

Por último, se realiza el análisis teniendo en cuenta la *situación laboral de las familias* estudiadas (ver Gráfico 4). La "imagen de paternidad/maternidad" más tradicional, se observa en aquellas familias sin actividad laboral (del padre y de la madre o sólo de la madre) si bien las diferencias son pequeñas en el tiempo completo y parcial. Este último presenta el nivel más bajo de tradicionalidad. El mayor "consenso familiar" se presenta tanto en las familias con actividad laboral baja y con trabajo a tiempo completo. En esta variable se encontraron diferencias estadísticamente significativas (F=2,99, p <0,05, η^2=0,03). La "percepción comunicativa" presenta valores similares.

Nota. En las barras se muestra las medias y desviaciones típicas

4. Discusión

Los datos ofrecen una visión interesante sobre el modo en que los padres y madres encuestados se plantean y viven la crianza y la educación de sus hijos e hijas. La maternidad y la paternidad compartida representa un avance importante (Torío et al. 2013), proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los menores pero los cambios siguen siendo lentos, limitados y resulta difícil encauzar a hombres y mujeres hacia una democracia doméstica. Comparando estos datos con resultados anteriores (Peña, Rodríguez y Torío, 2009; Rodríguez, Peña y Torío, 2010) las variaciones son pequeñas.

Dentro de cada sexo existen formas diferentes de vivir la maternidad/paternidad. La aparición de la pareja igualitaria-participativa (corresponsabilidad familiar) reduce la autoridad del varón y la obligación de sostener económicamente el hogar, pero los resultados obtenidos nos muestran que las diferencias persisten. En este sentido, los varones

encuestados siguen presentando un perfil tradicional, menor implicación en las tareas domésticas y de crianza de los hijos, más dificultades en la comunicación familiar y menor implicación en la resolución de conflictos y en el alcance de consensos. La menor implicación por parte del varón constituye un déficit importante. Las relaciones más igualitarias en el seno familiar favorecen la vivencia y expresión del afecto hacia los hijos e hijas, marcando una diferencia importante respecto al pasado, sobre todo en la experiencia de los hombres como padres (Lamb, 2000; Rohner y Veneziano, 2001) -concepto que ha sido acuñado con el término "paternidad responsable" o "generative fathering"-.

Las investigaciones en las que se consideran los estilos educativos del padre y la madre por separado y de interacción entre ambos son escasas (Herrera, Brito, Pérez, Martínez y Díaz,2001). En realidad, las investigaciones han trabajado, fundamentalmente, más con las madres (específicamente, Beckwith y Cohen, 1989; Kim y Mahoney, 2004; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson y Sonuga-Barke, 2002), quizás por el hecho de que habitualmente son éstas todavía, pese a algunas modificaciones, las que se encargan de supervisar las costumbres y actividades de la vida cotidiana, como venimos constatando.

Por otro lado, los resultados referidos a la *etapa educativa*, nos muestran que los progenitores con hijos e hijas en Educación Infantil presentan una imagen ligeramente más tradicional en el que la mujer asume las pautas de crianza en mayor medida que el varón, pero también se da el hecho de una mayor comunicación y un mejor consenso.

A mayor *nivel de estudios* las familias presentan mejores niveles de comunicación y mayor nivel de consenso familiar si bien en el cambio de roles familiares se siguen percibiendo resistencias aun dándose niveles educativos elevados.

Las *situaciones laborales* nos indican que la presencia de un grupo importante de mujeres amas de casa condiciona la imagen de paternidad y maternidad representando la imagen más tradicional. Por otro lado, el consenso familiar es menor cuando las situaciones económicas parecen más difíciles y, sin embargo, mantienen buenos niveles de comunicación. Los problemas de acceso al trabajo y la vivienda (Etxberría, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz, 2009) dificultan cualquier proyecto de vida en pareja y familiar y no permite dedicar todo el tiempo que quisieran a los hijos e hijas, lo que repercute negativamente tanto en el cuidado de los hijos e hijas como en el bienestar de los progenitores y en su disfrute con la crianza.

En síntesis, en la cuestión del trabajo doméstico, la batalla, ideológicamente, parece estar ganada pero, en la práctica, queda camino por recorrer. Las transformaciones profundas en la división del trabajo doméstico solo pueden ocurrir si hombres y mujeres reconocen su visión estereotipada de los roles y los constreñimientos sociales que se imponen en el proceso de construcción de la identidad (Sánchez y Thompson, 1997). A través de los estilos educativos y de los de crianza, día a día, perfilamos nuevas relaciones entre hombres y mujeres, nuevos modos de paternizar y maternizar y, también, nuevas prácticas sociales.

5. Conclusiones

La promoción de la educación parental, ya sea en modalidad individual –atención domiciliaria- o grupal, trata de cubrir parte de las necesidades de apoyo de las familias mediante el fortalecimiento de las competencias parentales de los progenitores con el objetivo último de conseguir autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas (Rodrigo, López y Máiquez, 2010). La experiencia formativa con familias nos confirma los óptimos resultados en la mejora de la dinámica familiar en intervenciones con grupos mixtos reducidos –programa de tipo experiencial-, a través del cual se reflexiona, identifica y analiza las ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes tareas cotidianas para propiciar compromisos de cambio. Se sienten activos y protagonistas de su tarea educativa desarrollando sentimientos de confianza en su capacidad para educar a sus hijos e hijas.

Referencias

Aroca Montolío, C., Cánovas Leonhardt, P. & Sahuquillo Mateo, P. (2014). Los estilos educativos. En P. Cánovas Leonhardt & P.Mª Sahuquillo Mateo (Coord.), *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp.189-230). Valencia: Tirant Humanidades.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*,*75,* 43-88.

- (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R.E. Larzelere, A. Sheffield Morris & A.W. Harrist (Eds.), *Authoritative Parenting.Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp.11-34).Washington, DC: American Psychological Association.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa.* Barcelona: Paidós.

Beckwith,L. & Cohen, S.E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *New Directions for Child Development*, *43*, 75-87.

Cerezo, Mª T., Casanova, P.F., De la Torre, M.J. & Villa Carpio, Mª V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 4*(1), 51-61.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model, *Psychological Bulletin, 114*, 487-796.

Etxeberría, I., Apodaca, P., Fuentes, Mª J., López, F. & Ortiz, Mª J. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿lo estamos haciendo bien?. *Revista de Psicología social, 24*(1), 1-16.

Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J.J., Merelas-Iglesias,T. & Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación análisis e familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 431-446.

García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje,33* (3), 365-384.

García Linares, Mª C., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, *33*(1), 79-95.

Gómez Ruiz, O., Del Rey, R., Romera, E. Mª & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resilencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología, 31*(3), pp. 979-989.

Gracia Fuster, E., Lila Murillo, M. & García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez Cubero (Coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp.1.358-1365). Oviedo: Ediciones de Universidad de Oviedo.

Herrera Gutiérrez, E., Brito de la Nuez, A.G., Pérez López, J., Martínez Fuentes, Mª T. & Diáz Navarro, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 23*(1-2), 44-57.

Instituto Nacional de Estadística (2016). *Empleo del tiempo, conciliación trabajo y familia.* Disponible:http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925472448&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259924822888.

Kim, J. & Mahoney, G. (2004). The effects of mother´s style of interaction on children´s engagement. Implications for using responsive interventions with parents, *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE), 24*(1), 31-38.

Lamb, M.B. (2000). The history of research on father involvenment: An overview. *Marriage and Family, 29,*23-42.

Lamborn, S. D.,Mounts, N.S.,Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, *62*(5), 1049-1065.

Larzelere, R.E., Sheffield Morris, A. & Harrist, W.A. (Ed.). (2013). *Authoritative Parenting. Synthesizing nurturance and discipline for optimal Child Development.* Washington: American Psychological Association.

Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema, 17*(1), 107-111.

Mansager, E. & Volk, R. (2004) . Parent´s prism: three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, *60* (3), 277-293.

March, M.X. & Orte Socias, C. (Coord.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, I., García, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents´self-esteem in Brazil.*Psychological-Reports*, *100,* 731-745.

Menendez, S. (2003). La evaluación de varones y mujeres de sus papeles como cónyuges y como padres y madres: análisis de las relaciones entre ambos roles. *Anuario de Psicología, 3*(1), 81-99.

Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, *16*(2),288-293.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez- Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos maternos y paternos: Evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anales de Psicología*, *23,*1, pp. 49-56.

Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, Mª A. & Sánchez López, Mª C., (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (*REIFOP), 14*(1), 177-192.

Peña, J.V., Rodríguez, Mª C. & Torío, S. (2009). Opiniones de los progenitores sobre la participación de sus hijos e hijas en las labores domésticas. Modelos implícitos de educación familiar. *Bordón, 61*(4), 79-92.

Pérez Alonso-Geta, P.Mª (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, *24*(3), 371-376.

Rohner, R.P. & Veneziano, R.A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology, 5*(4), 382-405.

Rodrigo López, Mª. J., Máiquez Chaves, M. L. & Martín Quintana, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva.* Madrid: FEMP.

Rodríguez, C. Mª, Peña, J.V. Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers, 95*(1), 95-117).

Sánchez, L. & Thompson, E. (1997). Becoming mothers and fathers. Parenthood, gender and the division of labor. *Gender and Society, 11*(6), 747-772.

Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Child Development*, *60*(6), 1424-1436.

Thompson, M.J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J. & Sonuga-Barke, E.J.S. (2002). Parenting behavior described by mothers in a general population sample, *Child Care Health & Development, 28*(2), 149-155.

Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a os hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología, 70*(2), 399-422.

Torío, S., Peña, J. V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, *20*(1), 62-70.

Torío, S., Peña, J. V. & Rodríguez Menéndez, Mª C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 20,* 151-178.

Torío, S. Peña, J.V., Rodríguez, Mª C., Fernández, C.Mª, Molina, S., Hernández, J. e Inda, Mª M. (2013*). "Construir lo cotidiano". Un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.

Valdivia, Mª C. (2003). Los estilos educativos en la educación familiar. *Letras de Deusto*, *33*(99), 29-62.

Villalobos, J.A., Cruz, A.V. & Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, *21*(2), 119-129.

Educación familiar y educación del carácter

Departamento de Teoría y Métodos de investigación Educativa y Psicológica,

Universidad de Navarra, Pamplona, España

abernal @ unav.es

Resumen

Se extienden programas educativos y psicológicos para el impulso de las capacidades de las personas, necesarias para afrontar sus vidas con bienestar, éxito y felicidad, basados en teorías tales como, Aprendizaje socio-emocional, Desarrollo positivo y Educación del carácter. Estos programas se presentan ligados a los centros educativos y de servicios socio-educativos y de salud. Se involucra a las familias como agentes auxiliares de los agentes primeros que desarrollan estas intervenciones.

Se presenta en estas páginas el estudio de cómo centros representativos de la promoción de la Educación del carácter involucran a las familias en sus programas e investigaciones. Se trata de una de las fases preliminares necesaria para llevar a cabo un proyecto de investigación recientemente iniciado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra: "Researching and promoting character education in Latin American secondary schools". En esta investigación se prevé indagar cómo las familias en las escuelas comprenden y participan en la educación del carácter que los centros educativos promueven. Para ello es necesario conocer el estado de la cuestión revisando aquellas investigaciones que se hayan realizado sobre familia y educación del carácter.

Se procede con una revisión y análisis de la actividad de centros representativos de la educación del carácter, incluida la producción científica. Los hallazgos permiten concluir que aunque se afirma la importancia de la familia como agente educativo en la educación del carácter apenas se desarrollan programas de educación familiar con este objetivo. La investigación sobre este tema es escasa. Únicamente encontramos indagaciones sobre familia y educación del carácter ligados a las intervenciones que se realizan en las escuelas.

Palabras clave: educación familiar; educación del carácter, educación moral, educadores

Family Education and Character Education

Departamento de Teoría y Métodos de investigación Educativa y Psicológica,

Universidad de Navarra, Pamplona, España

abernal @ unav.es

Abstract

Educational and psychological programs to encourage the skills needed to face the life with welfare, success and happiness increase every day. These programs are based on theories such as Socio-emotional learning, Positive Development and Character Education. The projects are presented related to educational and socio- educational services and health centers. These interventions involve families as auxiliaries of the first agents who develop the programs.

In the study presented in these pages, it's exposed how the activities of representative centers promoting character education involving families in their programs and research. This is one of the necessary preliminaries studies to draft a research project recently started in the Faculty of Education and Psychology at the University of Navarra: "Researching and Promoting Latin American character education in secondary schools" .

This research is expected to investigate how families in schools understand and participate in character education that schools promote. We require knowing the state of art reviewing those investigations have been conducted on family and character education. We proceed with a review and analysis of the activity centers representative character education, including scientific production. The findings support the conclusion that although the importance of the family as an educational agent in character education is recognized by all experts, there are hardly any family education programs developed for this purpose. Research on this topic is scarce. Only we find inquiries about the theme of family and character education linked to interventions carried out in schools.

Key words: family education, character education, moral education, educators

1. Introducción

En una primera fase de un proyecto de investigación, comenzado el pasado mes de diciembre, y cuyo objetivo principal es investigar y promover la educación del carácter en la educación secundaria en Latinoamérica (Naval y otros, 2016), estudiamos cómo están implicadas las familias en los proyectos llevados a cabo por centros empeñados en promocionar este enfoque de educación.

El estudio que se presenta en este espacio constituye una aproximación teórica y una delimitación del estado de la cuestión de la investigación que incluye la participación de los padres y madres en los programas de educación del carácter realizados en los centros educativos. Interesa, en la revisión comprobar con qué instrumentos se cuenta para recoger la realidad de la educación del carácter impulsada en las familias, como un paso previo al diseño de la investigación aplicada que se llevará a cabo en tres países de Sudamérica.

Con el término educación del carácter, se expresa en la actualidad al conjunto de planteamientos psicoeducativos que confluyen en un similar propósito: impulsar las capacidades de las personas para comportarse de modo que puedan regular una vida sana, con satisfacción y bienestar incluyendo la agencia moral. La referencia a la salud incluye la dimensión física, psicológica y social. Al mencionar el bienestar se proyecta que las personas sean capaces de in-

tegrarse en una sociedad, trabajar con rendimiento, y convivir armónicamente con los demás. Al compás de este discurso discurre el mensaje de la necesaria prevención, es decir, se presenta la Educación del carácter como el modo de evitar en el futuro conductas de riesgo para la salud y para la convivencia social o que conduzcan al fracaso en la vida.

La Educación del carácter tiene un largo recorrido histórico. A partir de la década de los 90 del siglo pasado, emerge con fuerza en EEUU intentando superar los planteamientos y consecuencias educativas de la Psicología de Kolhberg, y confluye con las nuevas tendencias de propuesta de intervención de la Psicología y de explicación del desarrollo y aprendizaje humanos (Vargas y González-Torres, 2009; Beltramo, 2013; Arthur, 2014).

Investigadores de Psicología del desarrollo, Psicología cognitiva y Psicoterapia apuntan a fundamentar una perspectiva más integradora y positiva en la intervención educativa y psicológica. Más integradora en cuanto que se valora todas las dimensiones de la persona: inteligencia, afectividad, actitudes, hábitos, así como la relación que los individuos tienen consigo mismos y con los demás. Y además se plantea una intervención positiva, es decir, potenciadora y no solo correctiva o terapéutica de las conductas de los individuos.

Con el tiempo confluyen y se aproximan entre sí, los actores e impulsores de la Psicología positiva, Psicología positiva de la juventud, el Aprendizaje socio-emocional, la Educación del carácter y la Educación moral. De modo que a día de hoy, bajo el término de Educación del carácter se pueden acoger, en los centros de investigación del ámbito anglosajón, a todas estas corrientes citadas aunque no es aceptado el término por todos los autores y promotores de las mismas. Una muestra de ese acercamiento entre enfoques diversos son las publicaciones colectivas que bajo una denominación común aglutinan los estudios de las distintas escuelas (Nucci y Narvaez, 2014).

Cabe destacar que estas corrientes coinciden también:

a) en su repercusión e interés por la educación escolar, y especialmente en su empeño para implementar intervenciones con los más jóvenes, especialmente adolescentes;

b) en inspirarse teóricamente en la Ética; se advierte el recurso habitual y común a las citas de la Ética aristotélica (Kristjánsson, 2013);

c) en la apertura desde distintos enfoques a las propuestas de las corrientes alternativas que trabajan para la promoción de las capacidades de las personas.

Un estudio del desarrollo de la Educación del carácter en las últimas décadas ha servido de punto de partida para realizar esta investigación y con ella avanzar y focalizar el interés en cómo se estima el papel de las familias (Naval y otros, 2015).

2. Método

Tratándose de un estudio descriptivo y de análisis teórico, adaptamos los apartados propios en la delimitación de la metodología de investigación aplicada, a nuestro objeto de estudio. Excluimos el epígrafe de medida.

2.1. Participantes

Los centros estudiados son considerados como los participantes de esta investigación. Se han seleccionado porque su actividad central guarda relación con la Educación del carácter y tienen un reconocimiento por su prestigio en el ámbito académico. Se trata de once centros, la mayoría de ellos con sede en EEUU, contexto en el que se produce la revilitación de la Educación del carácter y desde donde se expanden las diversas modalidades de educación moral hacia el resto del mundo. Estos centros son:

- Center for Character and Citizenship (M. Berkowitz; https://characterandcitizenship.org; University of Missouri-St. Louis).

- The Jubilee Centre for Character and Virtues (J. Arthur; www.jubileecentre.ac.uk; Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, Reino Unido).

- Association for Moral Education (W. Althof**;** www.amenetwork.org, EEUU).

- Character Education Partnership (B. Sipos; character.org, Washington).

- Character Plus (**J. Sperry;** www.edplus.org, St. Louis Missouri).

- Center for Character and Social Responsibility (S. Ellenwood; www. bu.edu/ccsr, Facultad de Educación de la Universidad de Boston).

- Character Project (C. Miller; www.thecharacterproject.com Wake Forest University, Winston-Salem).

- Education and Citizenship Research Group (C. Naval; www.unav.edu/web/facultad-de-educaciony- psicologia/educacion-y-ciudadania, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, Pamplona, España)

- The Duckworth Lab (A. Duckworth¸www.characterlab.org, University of Pennsylvania).

- The Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) (T. Lickona; http://www2.cortland.edu/centers/character, SUNY Cortland´s School of Education.

- Positive Psychology Centre (M. Seligman; www.authentichappiness.sas.upenn.edu, University of Pennsylvania).

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (T. P. Shriver; http://www.casel.org, Chicago).

2.2. Procedimiento

El principal objeto de estudio se ha establecido a partir del estudio mencionado en líneas preferentes (Naval y otros, 2015) en el que se recogía una selección de los centros que son referencia en la actualidad por su trabajo en Educación del carácter. El acceso a las webs de estos centros, como recurso de información, ha permitido examinar la actividad que desde estas instituciones se realiza como Educación del carácter; se han clasificado distintas actividades deteniéndose en el análisis de aquellas acciones que se dirigen a padres y en el estudio de las investigaciones publicadas.

En la revisión de las publicaciones se ha podido distinguir a los investigadores que sí han trabajado en eEducación del carácter con una referencia a las familias; al mismo tiempo se han recogido qué papel se le reconoce a la familia en la educación del carácter aunque se estén planteando programas llevados a cabo por otros agentes educativos o de intervención psicopedagógica.

3. Resultados

Señalamos en la siguiente tabla los resultados obtenidos con un objetivo tan solo descriptivo y de información.

Tabla: Relación de Centros de Educación del Carácter y actividades con familia (elaboración propia)

Centro	Recursos familias	Investigaciones
Center for Character and Citizenship	x	x
The Jubilee Centre for Character and Virtues		x
Association for Moral Education		x
Character Education Partnership		
Character Plus	x	
Center for Character and Social Responsibility	x	
Character Project		
Education and Citizenship Research Group		
The Duckworth Lab		
The Center for the 4th and 5th Rs	x	x
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning		
Positive Psychology		

La mayoría de los investigadores de estos centros provienen del área de la Psicología. No se han encontrado programas de educación familiar en los que se trabaje con los padres y madres (o tutores) cómo educar el carácter en el hogar; no obstante sí se observan algunas actividades en las que se involucra a las familias para que conozcan los proyectos de Educación del carácter que se promueven en los centros, especialmente cuando se trata de programas que se desarrollan en las escuelas. Más frecuente es la oferta de recursos para padres en las webs de los centros valorados. En algunos casos se trata de recursos para educadores en general (no los hemos marcado en la tabla) y en otros sí que se expone material dirigido únicamente a los padres.

Los recursos que se ofrecen a las familias consisten sobre todo en textos –síntesis y adaptaciones de publicaciones científicas, ensayos de divulgación, libros que podríamos clasificar como de ayuda y orientación, como por ejemplo: Parenting for Character: Five Experts, Five Practices (Streight, 2008). Los contenidos varían entre consideraciones del carácter y educación del carácter en general, adaptaciones a distintas edades, exposiciones sobre algún aspecto concreto del buen carácter y su posible promoción, y los beneficios de este crecimiento, y argumentaciones sobre cómo el desarrollo del carácter es el medio mejor para prevenir y corregir el acoso, el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, el fracaso escolar, crisis de salud mental. En menos cantidad se da acceso a videos que tratan similares temas a los tratados en los textos.

Respecto a las publicaciones e investigaciones encontramos los siguientes datos:

a) Algunos promotores de estos centros tienen publicaciones en las que reflejan la investigación sobre el papel de la familia en la educación del carácter (Berkowitz, 2005; Berkowitz y Bier, 2005; Lickona, 2004; Arthur, 2010, 2013).

b) De las revistas científicas que editan estos centros, de la Journal of Character Education (del Center for Character and Citizenship) no encontramos artículos específicamente referidos a la familia. En la revista de la Association for Moral Education, Journal of Moral Education, apenas hemos registrado artículos referidos a las familias y la educación del carácter en los últimos cinco años. Los artículos hallados se refiere al tema de valores y transmisión de los mismos en las familias, valores que tiene que ver con el carácter (Barni y otros, 2011; Kay, 2012, Almona, 2010, Ma y otros, 2015). La mayoría de los artículos encontrados se publican a finales de la década de los 90, concentrados en un número monográfico (vol 28, nº 3, 1999) sobre: educación moral y vida familiar, desarrollo moral y contexto familiar, familia e identidad moral del adolescente, familia y escuela como agentes del desarrollo moral, estilos parentales y desarrollo del razonamiento moral.

c) En la revisión de publicaciones divulgadas desde la Jubilee Centre of Character and Education, localizamos además de los trabajos ya citados de James Arthur, la presencia de algunos investigadores que evidencian algunas prácticas en las que se involucra a los padres en la educación del carácter de sus hijos (Pring y otros, 2009; Dill, 2012). Por último, destacamos algunas investigaciones sobre programas de educación del carácter en escuelas, en las que se ha contado para la evaluación e investigación sobre dichos programas con la opinión y participación de padres y madres (Arthur y otros, 2010).

4. Discusión

Desde que emerge la educación del carácter como tendencia educativa y de intervención psicoeducativa, encontramos afirmaciones sosteniendo la importancia de la familia en el desarrollo del carácter de las personas desde la infancia; la familia es el primer educador del carácter (Berkowitz y Bier, 2014, p. 249; Arthur y otros, 2015, p.24) y la participación de los padres es una de las características cruciales de los programas de educación del carácter que obtienen buenos resultados (Berkowitz y Bier, 2005, p.64). Sin embargo, apenas se han realizado programas dirigidos a las familias y cuando se tiene en cuenta a la familia, no se trabaja orientando la vida familiar como contexto en el

que la Educación del carácter es un contenido básico de la educación en la familia sino que se orienta a los padres a apoyar las actividades de Educación del carácter que se llevan a cabo en las escuelas.

Nos preguntamos por las razones de este escaso desarrollo de intervención con las familias. Podemos constatar la dificultad de proponer una educación familiar que trate temas relacionados con el campo moral; en un ámbito cultural en el que la vida privada (familiar) discurre en un plano distinto a la vida social y pública, y en el que las propuestas sobre cómo se debe ser o cómo se debe actuar, se observan con desconfianza y se juzgan como intervenciones adoctrinadoras en una sociedad plural, y por tanto no se corren riesgos.

Esta visión cambia cuando se proponen programas educativos que trabajan el carácter como medio para asegurar el bienestar, la salud, el rendimiento escolar, la integración y participación social. Como estas propuestas se amparan y legitiman en contextos sociales y políticos –políticas sociales y educativas que propagan estos beneficios– es desde los centros educativos desde donde parece más legítimo y aceptable proponer la colaboración con las familias para que éstas apoyen lo que en las escuelas se trabaja con los estudiantes. La posible educación del carácter, propia de la vida familiar, pasa a segundo plano.

Y por último, el hecho de que la mayoría de los promotores de la educación del carácter provienen de la Psicología del desarrollo, explica en parte la escasez de programas de educación familiar para la educación del carácter. Aunque de esta área es de donde se ha constituido una relevante base científica para comprender la importancia de las relaciones familiares para el desarrollo de las personas, predomina una visión de la intervención en familias como ayuda terapéutica en la que el centro de atención y promoción son los individuos con problemas, a pesar del nuevo planteamiento de la Psicología positiva. Por otra parte, la Psicología positiva entiende aún la intervención centrándose en individuos no es grupos. No hemos encontrado programas dirigidos a los padres para promover una vida familiar que tenga entre sus objetivos desarrollar las capacidades de sus miembros, objetivo propio de la Educación del carácter.

5. Conclusiones

Los centros más representativos sobre educación del carácter no impulsan programas para trabajar con las familias en el ámbito familiar.

De los doce centros valorados únicamente dos ofrecen recursos a las familias y participan en investigaciones que consideran el papel de la familia: Center for Character and Citizenship y The Center for the 4th and 5th RS; dos muestran la investigación sobre el tema, The Jubilee Centre for Character and Virtutes y Association of Moral Education; y dos ofrecen recursos, Character Plus y Center for Character and Social Responsibility.

Desde el Jubilee Centre for Character and Virtutes se han llevado a cabo investigaciones en las que se ha contado como participantes a las familias que pueden servir como referencia para la investigación planteada en el proyecto (Arthur y otros 2010): “Researching and promoting character education in Latin American secondary schools”.

Se comprueba la necesidad de investigar la educación del carácter en la familia, cómo es la educación del carácter en la vida familiar, cómo se podría orientar a las familias para este propósito educativo respetando la diversidad cultural y el derecho a la educación de los padres; cómo lograr una colaboración centro educativo- familia en la formación de los estudiantes.

Agradezco a las profesoras Concepción Naval y Mª Carmen González-Torres el estudio que hicimos en colaboración sobre el estado de la educación del carácter en un ámbito internacional, estudio a partir del cual he podido realizar y presentar esta incipiente investigación.

Referencias

Almona, B. (2010). Education for tolerance: cultural difference and family values. Journal of Moral Education 39 (2), 131-143.

Arthur, J., Powell, S., y Lin, H.-C. (2010). *Foundations of Character* - Developing Character and Values in the Early Years. Project Report. University of Birmingham, Birmingham. Extraido el 11 de enero de 2016, de http://eprints.bham.ac.uk/364/

Arthur, J. (2013). Parents and Character in the Early Years of Education: Parents as First Educators. Jubilee Centre for Character and Virtues.University of BIRMINGHAM en el 2013 Conference. Extraído el 10 de diciembre de 2015, de http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/ArthurJ1.pdf

Arthur, J. (2014). Traditional Approaches to Character Education in Britain and America. En L. Nucci, D. Narváez y T. Krettenauer (Eds.), Handbook of Moral and Character Education (43-60). Second Edition, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D. y Jones, C. (2015). Character Education in UK Schools. Research report. Extraido el 15 de enero de 2015, de http://www.jubileecentre.ac.uk, University of Birmingham.

Barni, D., Ranieri, S., Scabibi, E. Y Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit?. Journal of Moral Education 40 (1), 105-121.

Beltramo, C. (2013). La Pedagogia de la Integración de la personal humana. Tesis doctoral (no publicada) Pamplona: Universidad de Navarra.

Berkowitz, M.W. (2005). Parenting for Good. Chapel HillNC: Character Development Group.

Berkowitz, M.W y Bier, M.C. (2005). What works in character education. En D.K. Lapsey& F. C. Power (Eds.), Character psychology and character education (268-285). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Berkowitz, M.W y Bier, M.C. (2014). Research-Based Fundamentals of the efecctive promotion of character development in schools. En L. Nucci, D. Narváez y T. Krettenauer (Eds.), Handbook of Moral and Character Education (249-260). Second Edition, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dill, J. S. (2012). The Character and Culture od American Families: Do parents need language of Virtute?. Jubilee Centre for Character and Virtues. University of BIRMINGHAM. Conference 2012. Extraído el 10 de diciembre de 2015, de http://www.jubileecentre.ac.uk.

Kay, A. (2012). Reasoning about familyhonour among two generations of Hindu Indian-Americans. Journal of Moral Education 41 (1), 79-98.

Kristjánsson, K. (2015). Aristotelian character education. New York: Routledge.

Lickona, T. (2004). Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity and other virtues. New York: Simon&Schuster.

Ma, F., Evans, A.D., Liu, Y. ,Luo, X. y Xu, F. (2015). To lie or not to lie? The influence of parenting and theory-of-mind understanding on three-year-old children's honesty. Journal of Moral Education 44 (2) 198-212.

Naval, C., González-Torres, M.C. y Bernal, A. (2015). Character Education. International Perspectives. Pedagogia e Vita 73, 155-184.

Naval, C. y otros (2016). Researching and promoting CHARACTER EDUCATION in Latin American secondary schools. School of Education and Psychology / Institute for Culture and Society. http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/

Nucci, L. P.-Narváez, D. y Krettenauer, T. (Eds.) (2014). Handbook of Moral and Character Education Second Edition, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Pring. R., Hayward, G., Hodgson, A. y otros (2009). *Education for All: the future of education and training for 14-19 year olds,* London: Routledge.

Streight (Ed.) (2008). Parenting for Character: Five Experts, Five Practices. Washington: Center for Spiritual and Ethical Education.

Vargas, L. y González-Torres, M.C. (2009). The revitalizacion of Character Education in Today´s Educational Psychology Arena. Contributions from the Science of prevention and Positive Psychology. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7/3 (19), 1379-1418.

Programa de desarrollo emocional en maternales: cómo expresar y dirigir adecuadamente mis emociones

Vallejo, V., Vega, L. y Poncelis, M. F.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

rubin.2808@hotmail.com

Resumen

Las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de todos nosotros y deben educarse para poder convivir mejor con el mundo que nos rodea y con nosotros mismos, de esta manera López-Cassà (2013) enfatiza que promover un desarrollo adecuado de las emociones es esencial para un desarrollo integral de los niños y las niñas. El objetivo del presente trabajo fue que los niños y niñas reconocieran y expresaran las emociones básicas mediante el lenguaje oral con el fin de desarrollar una mayor competencia en sus relaciones sociales. Se llevó a cabo con niños y niñas de la sala de maternales de una Estancia Infantil de la Ciudad de México, cuyas edades fluctuaban entre los 2 años 2 meses y los 2 años 8 meses. Se utilizaron bitácoras y listas cotejables para observar conductas del desarrollo emocional. Mediante un diseño de pretest-postest se llevó a cabo un programa de expresión de emociones en 32 sesiones. Este programa se complementó con un espacio denominado "rincón de las emociones", el cual los niños utilizaban como apoyo para expresarse y compartir sus creaciones, y se trabajó con el apoyo de las docentes y las familias. Los resultados se discuten en términos de la importancia de contar con un espacio de expresión que permitió a los niños convivir de manera adecuada con sus compañeros y por otro lado de la utilidad de sensibilizar a los adultos más significativos para ellos, lo que permitió un apoyo más cercano, siendo este último pieza clave para el desarrollo emocional de los niños y niñas.
Palabras clave: desarrollo emocional, regulación emocional, adultos significativos, niños maternales

Emotional development program for toddlers: how to express and direct my emotions properly

Vallejo, V., Vega, L., Poncelis, M.F.

Faculty of Psychology, National Autonomous University of Mexico

rubin.2808@hotmail.com

Abstract

Emotion are with us every day, they are part of all of us and should be educated to live better with the world around us and with ourselves, thereby López-Cassà (2013) emphasizes that to promote proper development of emotions is essential to integral development of children. The aim of this study was that children recognize and express basic emotions through oral language in order to develop greater competence in their social relationships. It was carried out with toddlers in a daycare center in Mexico City, whose ages ranged from 2 years 2 months to 2 years 8 months. Logbooks and checklist where used to observe behaviours of emotional development. Using a pretest- postest design was conducted a 32 session emotions workshop. This workshop was complemented with a space called "corner of emotions", which was used to support children to express themselves and share their creations. It was worked with the support of teachers and families. The results are discussed in terms of the importance of having a space that allowed children to interact appropriately with their peers and the usefulness of sensitize adults, which allowed a nearest support, which is the key to the emotional development of children.
Key words: emotional development, expression of emotions, significant adults, toddlers.

Introducción

Las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para que como personas podamos crecer, desarrollarnos y convivir mejor con nosotros mismos y con los demás. La educación emocional debe iniciarse en las primeras etapas de la vida, que es cuando hay mayores probabilidades de que sea efectiva (López-Cassà, 2013) y esto debido a que son una dimensión humana indispensable y el desarrollo de las emociones está implicado en todos los aspectos de la vida y no podemos prescindir de ellas. En términos educativos, promover un desarrollo adecuado de las emociones es esencial para un desarrollo integral de los alumnos, por lo que es necesario animarlos y apoyarlos a comprender sus emociones, hablar de ellas así como regularlas.

En la actualidad se sabe que las emociones acompañan cada acción que llevamos a cabo, desde la forma en que los niños interactúan con sus pares hasta su desempeño escolar. Es por esto que en las últimas décadas se ha dado más importancia al desarrollo adecuado de las emociones, ya que esto implica una vida más plena y con mayores beneficios, permitiendo la plenitud a los niños para que puedan desenvolverse con éxito en todos los ámbitos que los rodean.

Podemos encontrar diversas definiciones de emoción, aunque las distintas definiciones coinciden en que por un lado es una experiencia interna y por otro que es una fuerza que mueve e incita a responder a lo externo. Bridges (1936, cit. en del Barrio, 2002) define la emoción como una experiencia subjetiva que forma parte del mundo afectivo, menciona que la emoción es la reacción particular de un individuo a una estimulación intensa o de relevancia, mientras que Mora (2012) define la emoción como "el motor que llevamos dentro", es decir, una energía que nos

mueve y nos empuja a vivir, a interactuar con el mundo y con uno mismo, distinguiendo así estímulos importantes para la supervivencia.

De cualquier forma, una emoción se caracteriza por tener un objeto o acción elicitador y se constituye por 3 componentes: cognitivos, motores y fisiológicos, que de manera conjunta crean la experiencia emocional. Con el componente cognitivo se percibe, valora y reconoce determinada experiencia afectiva, que puede expresarse o no mediante el lenguaje; los cambios motores y fisiológicos nos hablan de transformaciones neuroendocrinas que se expresan en los movimientos corporales y la activación fisiológica (Del Barrio, 2002).

La emoción además es un sistema de comunicación, su forma más básica es la expresión facial y desde que nacemos buscamos comunicarnos con nuestro entorno a partir de nuestras experiencias emocionales, y de esta forma se entra al mundo al que se pertenece.

Las emociones, como cualquier otro tipo de conducta, se van constituyendo de una manera evolutiva. Sroufè (2000) dice que dependiendo de la etapa del desarrollo se atiende a la forma en que se organiza la conducta en dicho momento, así como la historia previa del niño. Una perspectiva de desarrollo implicará también ver las diferencias individuales. La diferencia de edad al manifestar alguna reacción emocional constituye el punto de partida. De igual manera Del Barrio (2002) dice que a los dos años ya están concluidas las bases de la expresión emocional, a partir de ahí se da una evolución del conocimiento y dominio de las emociones.

En cuanto a la regulación emocional como parte clave de un adecuado desarrollo emocional, se sabe que para poder regular una emoción, el niño identifica la emoción que siente, recuerda lo que le ha calmado en el pasado y comienza el proceso. En los niños, la regulación emocional comienza con experiencias emocionales, luego comienzan a entender esas emociones y luego a desarrollar la habilidad de controlarlas o regularlas, así como la manera en que las expresan, y esto con ayuda de los adultos que están a su alrededor. La regulación emocional es una parte muy importante ya que los niños que pueden manejar sus emociones se pueden enfocar mejor en el aprendizaje y en muchas otras actividades (Darling-Kurla y Bohlander ,2014).

Finalmente, se sabe que cuando los niños tienen entre 2 y 3 años, los docentes y las familias ejercen una influencia enorme en su desarrollo y comportamiento. Los niños pasan gran tiempo diario con estos adultos, y ellos fungen como parte importante de su aprendizaje. Los adultos tienen la oportunidad de hablar con los niños de sus emociones tal y como suceden en su contexto cotidiano y juegan un rol importante en la socialización de las emociones de los niños pequeños, de esta manera proveen un modelo de expresión y regulación emocional cuando intencional o no intencionalmente enseñan a los niños a nombrar, expresar y regular sus emociones, tanto positivas como negativas (Jun, 2005).

Con base en los fundamentos previos, se describe a continuación el método de un programa que tiene como objetivo que los niños reconozcan y expresen las emociones básicas mediante el lenguaje oral con el fin de desarrollar una mayor competencia en sus relaciones sociales. Es importante mencionar que el programa se está finalizando y aún no se cuenta con los datos de la evaluación final, por esto solo se presentarán los datos de la evaluación inicial y la intermedia.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por 26 niños (14 niñas y 12 niños) del grupo de Maternal B de una Estancia Infantil de la Ciudad de México. El rango de edad al comenzar el programa era de los 2 años 2 meses a los 2 años 8 meses.

De esta muestra se eligió de manera aleatoria a 4 niños focales para dar un seguimiento más cercano de sus avances durante el programa.

2.2. Medidas

Para llevar a cabo la evaluación se utilizaron distintas medidas. En primer lugar se aplicó una lista cotejable para observar el desarrollo emocional de los niños; en segundo lugar una lista cotejable para observar la promoción del desarrollo emocional de los niños (esto con las docentes); en tercer lugar un cuestionario a familias; y en cuarto lugar se registraba mediante una bitácora de seguimiento.

Para evaluar el desarrollo emocional de los niños se utilizó la "Lista cotejable para la observación del desarrollo emocional de los niños" que evalúa las siguientes áreas: identificación emocional, expresión corporal de emociones, expresión oral de emociones, comprensión emocional y regulación emocional. Consta de 21 reactivos y su confiabilidad es de 97.7%.

Para evaluar a las docentes se utilizó la "Lista cotejable para la observación de las docentes en cuanto a la promoción del desarrollo emocional de los niños" que evalúa de manera general algunas estrategias que las docentes llevan a cabo durante las actividades cotidianas. Consta de 6 reactivos y su confiabilidad es de 83.3%.

Con las familias se utilizó un cuestionario para conocer sus opiniones y sugerencias, así como su percepción acerca del funcionamiento y utilidad del programa. Consta de 15 reactivos: 13 de ellos son de opción múltiple y 2 de ellos preguntas abiertas.

Finalmente las bitácoras de seguimiento se utilizaron para describir con mayor detalle el desarrollo emocional de los niños, registrando todo lo relacionado a las emociones tanto en niños como docentes y familias. Se describen las fortalezas y debilidades del programa, así como reflexiones propias con el fin de hacer mejorías constantes.

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo en cinco principales pasos: 1) evaluación inicial, 2) desarrollo del programa, 3) evaluación intermedia, 4) continuación del programa y 5) evaluación final.

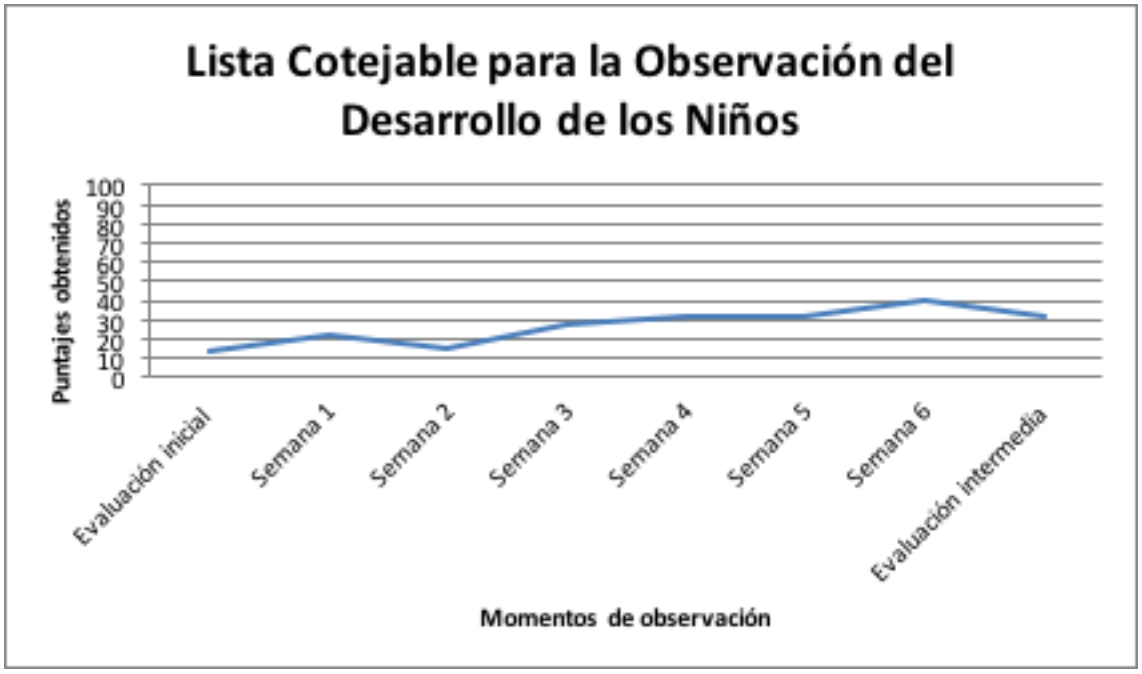
Se utilizaron los mismos instrumentos durante las tres evaluaciones, de la misma forma se utilizaban durante el programa para una evaluación formativa. El programa constó de 32 sesiones que se llevaron a cabo en colaboración de la psicóloga y las docentes. Por otro lado los padres y madres de familia participaron durante las sesiones de "puertas abiertas" que se realizan en la Estancia de manera semestral y dando seguimiento desde casa.

3. Resultados

Como ya se mencionó anteriormente, sólo se presentarán los resultados preliminares, desde la evaluación inicial hasta la intermedia ya que aún no se cuenta con todos los datos de la evaluación final. En primer lugar se presentan los resultados obtenidos mediante las listas de cotejo, posteriormente los de las bitácoras de seguimiento y finalmente los resultados del cuestionario que se realizó a las familias.

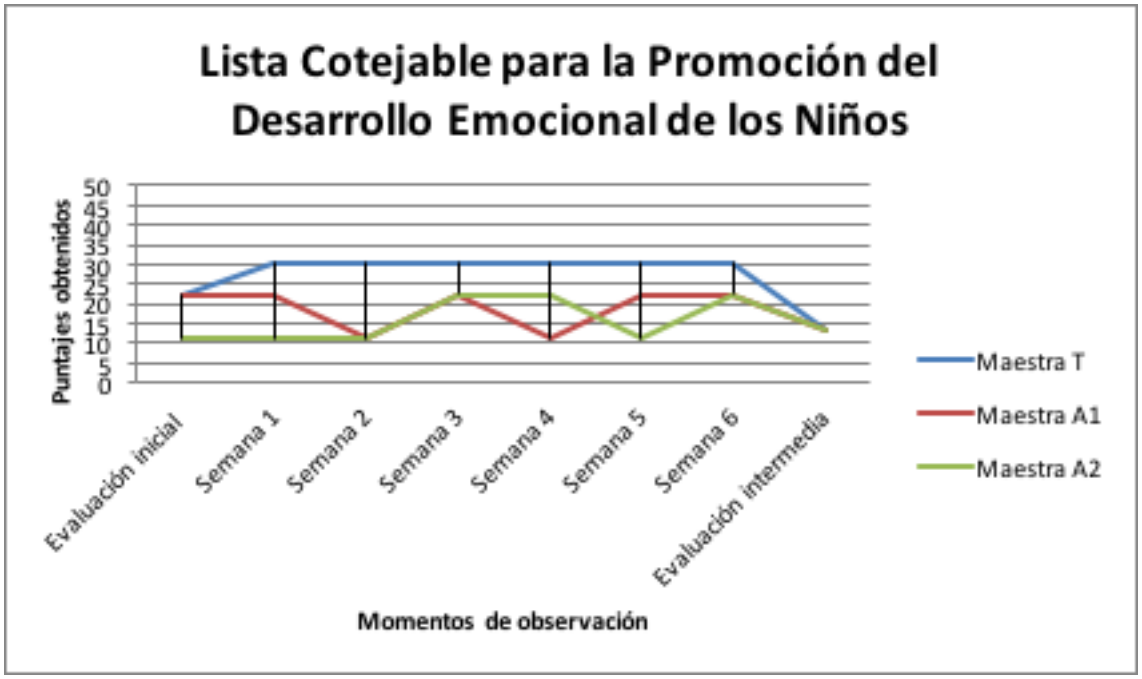
En cuanto a las listas de cotejo se presentan dos gráficas, la primera indica los resultados de la evaluación inicial, formativa e intermedia de los niños y la segunda los resultados de la evaluación inicial, formativa e intermedia de las docentes.

Tabla 1. Lista cotejable para la observación del desarrollo emocional de los niños



Se puede observar en la tabla 1 que las habilidades de los niños en cuanto al desarrollo emocional han ido incrementando a lo largo del programa de intervención. Una observación más cercana de dichas listas indica cómo fueron progresando las habilidades de desarrollo emocional, primero hubo un progreso en cuanto a la identificación de emociones y la expresión corporal, posteriormente comenzó a haber un incremento en la expresión oral de emociones, y hasta este punto el área más baja es la de regulación emocional que apenas comenzó a trabajarse inmediatamente después de la evaluación intermedia.

Tabla 2. Lista cotejable para la observación de la promoción del desarrollo emocional de los niños.



*Maestra T: maestra titular; Maestra A1: maestra auxiliar 1; Maestra 2: maestra auxiliar 2

Se puede observar en la tabla número 2 que las habilidades de la Maestra Titular en cuanto a la promoción del desarrollo emocional de los niños se incrementan a partir de la evaluación inicial y se mantienen ahí durante la primera parte del programa, cabe mencionar que la maestra titular es con quien se trabajó de manera más cercana. Por otro lado las maestras auxiliares son un poco más variables en cuanto a las estrategias que utilizan para apoyar el desarrollo emocional de los niños, en la segunda parte del programa se trabajó de manera más cercana con ellas también pero aún se están obteniendo los resultados.

Una observación más cercana de dicha lista nos deja ver que la maestra titular da seguimiento al programa de intervención a partir de un pase de lista emocional que realiza todos los días en colaboración con las maestras auxiliares. Y que las tres maestras cuidan el espacio dedicado a las emociones y hablan de ellas durante sus actividades cotidianas.

La información obtenida a partir de las bitácoras de seguimiento se presenta en forma de descripciones y evidencia de las conversaciones que se dan de manera cotidiana y que dan cuenta del desarrollo emocional de los niños. A continuación se muestran algunas evidencias significativas en las siguientes tablas (una describe el proceso de los niños y otra de las docentes). Estos registros son del momento en que ya se estaba llevando a cabo el programa y de lo que ya eran capaces de hacer a diferencia de una evaluación inicial en donde no ocurrían estos hechos.

Tabla 3. Bitácora de seguimiento: niños

Evidencia de la conversación/situación	Descripción
Algunos niños aun no hablan mucho, pero una vez que está armado el espacio de rincón de las emociones que cuenta con apoyos visuales, estos niños comienzan a apoyarse de ese espacio para expresar lo que están sintiendo	En ocasiones no se le brinda la importancia necesaria al desarrollo emocional, esto se demuestra en los espacios del aula en donde no hay uno destinado a dicha esfera del desarrollo, esto nos da cuenta de que algunos niños aunque no hablen aun a esa edad tienen la necesidad de comunicarse y solo es necesario brindar un apoyo adecuado.
(Conversación: siglas de los niños y la P se refiere a la psicóloga) X: (se acerca) Hoy estoy feliz P: ¿Ah, si? ¿Y por qué estás tan feliz? X: Porque mi mamá me trajo I: (se acerca al escuchar) y yo me siento enojado (señala hacia el pase de lista donde había puesto que estaba enojado) P: ¿Y por qué estás enojado? I: Él está feliz (señala a N) N: Si	Los niños comienzan a hacer cotidiana la comunicación acerca de las emociones, esto se demuestra cuando ellos comienzan a acercarse para hablar de lo que sienten y por qué, ya que no solían hacerlo antes de que comenzara el programa.
Durante el pase de lista emocional la docente y la psicóloga les preguntan además de cómo se sienten hoy, por qué: P: Feliz porque llegó mi papá X: Triste, porque si, me pegué F: Enojada, porque lloré I: Triste porque me caí J: Feliz porque si, soñé pájaros	Se les hacen preguntas más complejas a los niños que implican una respuesta más larga que un simple sí o no, se les da tiempo para reflexionar y poco a poco los niños consiguen explicar mejor sus ideas, esto demuestra una mejor comprensión de las emociones propias.

Tabla 4: Bitácora de seguimiento: docentes

Evidencia de la conversación/situación	Descripción
La docente titular propone realizar un pase de lista emocional todos los días con los niños para apoyar el trabajo de manera cotidiana	Hay iniciativa desde un principio por parte de la maestra titular para colaborar con el programa que llevará a cabo la psicóloga, proponiendo una actividad que pueda llevarse a cabo de manera cotidiana con los niños
La docente auxiliar 1 propone que la psicóloga realice las actividades de cuento también con las maestras auxiliares para poder observarlos ya que la sesión que pudo observar le gustó mucho	En un principio las sesiones se llevaban a cabo únicamente con la docente titular, durante el desayuno de las auxiliares. Pero al comenzar a conocer el programa las maestras auxiliares comienzan a interesarse y a querer involucrarse en el mismo
La maestra auxiliar 2 menciona que ha podido observar el avance de los niños y que sería bueno trabajar más con los padres la estrategia de manejo de la ira ya que ha podido observar algunas situaciones que se dan con los niños	La docente auxiliar comienza a detectar las necesidades inmediatas de los niños y de los padres de familia, de esta forma hace sugerencias a la psicóloga para aprovechar el programa atendiendo a esas necesidades
La docente titular habla de lo mucho que le han gustado los cuentos porque llaman la atención de los niños y decide comentarle a la coordinadora pedagógica para que la autorice a usar este material para enmicarlos y que sean más duraderos	Comienzan a extenderse los beneficios del programa a otras áreas de la estancia y no solo en el aula, la docente ve además los beneficios de los materiales a largo plazo

Finalmente el cuestionario para familias se entregó en dos momentos: en la evaluación inicial y en la intermedia. Es un cuestionario de autorreporte que contestaron los padres durante las juntas semestrales. Esto ha permitido saber cómo ha sido la participación de las familias y los avances de los niños a partir de la percepción de los padres. En la siguiente tabla se muestran los objetivos del programa y los porcentajes de padres que consideraban que sus hijos podían realizar dichas conductas antes de iniciar el programa y a mitad del mismo.

Tabla 5. Cuestionario a familias

Objetivo	**Evaluación inicial**			**Evaluación intermedia**		
	Si	A veces	No	Si	A veces	No
Reconoce las emociones básicas en sí mismo	95%		5%	87.5%	12.5%	
Reconoce las emociones básicas en otros	90%		10%	87.5%	12.5%	
Expresa mediante el lenguaje oral las emociones básicas que experimenta	57%		43%	75%	25%	
Identifica cómo se sienten los personajes de historias ante determinada situación	61%		39%	75%	25%	
Identifica conductas adecuadas y no adecuadas de expresar sus emociones	71%		29%	62.5%	37.25%	
Acude por apoyo para expresar lo que siente	71%		29%	62.5%	x 31.25%	6.25%
Utiliza estrategias para regular sus emociones	42%		58%	50%	37.5%	12.5%

Por otro lado los padres de familia reportan haber identificado los avisos relacionados con el programa que se colocan en el filtro de la estancia y se envían por correo electrónico, mencionan que las actividades planteadas han sido claras y de utilidad y el 50% de ellos menciona llevar a cabo dichas sugerencias comentando con sus hijos las actividades realizadas. Consideran también que ha sido importante trabajar las emociones con su hijo(a) ya que observan que ellos han aprendido a identificar las emociones y a usar estrategias para regularlas.

4. Discusión

Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, el programa que se llevó a cabo en el grupo de Maternal B muestra resultados positivos en cuanto al desarrollo emocional de los niños. Hasta este momento de la evaluación se ha podido ver que los niños lograron reconocer las cuatro emociones básicas en sí mismos, en sus compañeros de juego y en personajes de historias. También han logrado expresar mediante el lenguaje oral las emociones que experimentan, explicándolas con apoyo de los adultos.

Por otro lado ya conocen algunas situaciones y formas adecuadas y no adecuadas de expresar sus emociones, con el apoyo de los adultos, tanto de las docentes como los padres, y también con el apoyo del espacio con el que ahora cuentan para expresarse han desarrollado estrategias para identificar, expresar y paulatinamente regular sus emociones. Que como se ha mencionado, realizar todo esto es una forma de comunicarse y se ha abierto una brecha de comunicación nueva dentro de la sala de Maternal.

Como resultado de la aplicación de este programa tanto los niños como las docentes y las familias cuentan con más herramientas que les permiten a los niños acudir a otros cuando quieren expresarse o resolver alguna situación

conflictiva, dando su punto de vista al mencionar qué emoción experimentan y tratando de comprender la emoción del otro. Y los adultos cuentan con nuevas estrategias y materiales para promover el desarrollo emocional de los niños, siendo sensibles a su forma de expresarse, demostrando como se menciona en la literatura que el papel del adulto es clave para el desarrollo emocional a estas edades.

Se considera importante también reportar los resultados faltantes para dar cuenta del desarrollo en la regulación emocional que se trabajó en la segunda parte de este programa.

5. Conclusiones

Se puede concluir que trabajar las emociones desde edades tempranas es fundamental para un desarrollo integral de los niños. Además, contar con espacios dentro de las salas dedicados exclusivamente a la identificación, expresión y regulación emocional les permitirá ir obteniendo estrategias y apoyos para su desarrollo emocional. Ya que muchas veces los niños tienen la necesidad de expresarse pero no encuentran la forma de hacerlo, y a estas edades por ejemplo cuando aún no han etiquetado sus emociones, contar con apoyos visuales les permite expresar sus emociones aunque no puedan decirlo con palabras. También los adultos hacen de esto una rutina diaria al contar con materiales diversos dentro de las salas y las casas.

Por otro lado se ha podido observar que el papel de los adultos a estas edades es un punto clave, ya que si ellos no son sensibles para apoyar a los niños, el desarrollo de estos últimos se verá limitado.

Referencias

Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención.* México: Pirámide.

Darling-Kurla, N., Bohlander, A. (2014). Promoting Social Emotional Development: Helping infants learn about feelings. *Young Children*: July. Recuperado de: www.naeyc.org/yc.

Jun, H. (2005, february). Teacher's discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Journal*: Vol. 32 N. 4.

López-Cassà, E. (2013). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En Bisquerra, R. (Coord.) (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Pp. 71-88.

Mora, F. (2012) *Cómo educar las emociones*. España: Barcelona.

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización emocional en los primeros años,* México: Universidad Iberoamericana

Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos[3]

Ortega, S. G., Vega, L. y Poncelis, M. F.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ciudad de México, México

cretamidway@yahoo.com.mx

Resumen

Una de las actividades más efectivas para estimular las habilidades lingüísticas es el contar cuentos. Se ha demostrado que la lectura de cuentos desde una edad temprana tiene impacto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, tales como el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario, el conocimiento del texto y los logros posteriores en la escuela (Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; De Temple, 2001; Pullen y Justice, 2003). Diversas investigaciones demuestran que la lectura dialógica de cuentos fortalece la eficacia del lenguaje oral, las interacciones que se presenten durante la lectura de cuentos entre el adulto y el niño son la clave para el aprendizaje. El objetivo del presente trabajo fue promover el desarrollo del lenguaje oral (comprensión y expresión) por medio de la lectura dialógica de cuentos en niños de primer año de preescolar, siguiendo las estrategias planteadas por Whitehurst (1994,1988). Se llevó a cabo con niños de una Estancia Infantil de la Ciudad de México, cuyas edades se encontraban entre los 2 años 6 meses y los 3 años 5 meses. Se realizó un taller de lectura dialógica de cuentos con duración de 13 sesiones. Los instrumentos que se utilizaron fueron bitácoras diarias, el Sistema de evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS. Bricker y Pretti-Frontczak, 1998) y la lista de cotejo para evaluar habilidades del lenguaje oral en niños preescolares. Los resultados obtenidos indican que las estrategias de la lectura dialógica promueven favorablemente habilidades del lenguaje oral; los intercambios que se realizan entre adulto y niño durante la lectura de los cuentos, permitieron que se realizaran inferencias, predicciones y argumentaciones. Los niños aprendieron características del texto impreso y se favoreció la comprensión, la capacidad de los niños para reconstruir, interpretar y darle significado a los temas de los cuentos, basándose en sus conocimientos previos.

Palabras clave: alfabetización; desarrollo del lenguaje oral; lectura dialógica; niños preescolares

[3] Parte de este trabajo se realizó gracias al apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Proyecto PAPIIT IT 300514

Promotion of oral language in preschool children through dialogic reading stories[4]

Ortega, S. G., Vega, L. and Poncelis, M. F.

Faculty of Psychology, National Autonomous University of Mexico

Mexico City, Mexico

cretamidway@yahoo.com.mx

Among the activities that stimulate language skills, one of the more effective is storytelling. It has been shown that reading stories from an early age has an impact on the development of language skills, such as the development of oral language, phonological awareness, vocabulary, knowledge of the text and subsequent school achievement (Arnold, Lonigan, Whitehurst and Epstein, 1994; De Temple, 2001; Pullen and Justice, 2003). Several studies show that the dialogic reading stories strengthens the effectiveness of oral language, interactions occurring during storybook reading between the adult and child are key to learning. The aim of this study was to promote the development of oral language (comprehension and expression) through dialogic reading stories on children in the first year of preschool, following the strategies outlined by Whitehurst (1994.1988). It was conducted with children in a child care center of Mexico City, whose ages were between 2 years 6 months and 3 years 5 months. It was performed a dialogic workshop storytelling sessions lasting 13. The instruments used were daily logs, the System Evaluation and Programming for Young Children (AEPS. Bricker and Pretti-Frontczak, 1998) and the checklist to evaluate oral language skills in preschool children. Results indicate that the dialogic reading strategies favorably promote oral language skills; exchanges that take place between adults and children during the storytelling, allowed inferences, predictions and arguments. The children learned the printing characteristics and understanding are favored, based on their prior knowledge, the ability of children to reconstruct, interpret and give meaning to the themes of the stories also was favored.

Keywords: literacy, oral language development, dialogic reading, preschoolers.

1. Introducción

El lenguaje oral es una de las áreas asociadas con el desarrollo de la alfabetización, encontrándose una fuerte relación entre el lenguaje oral y aspectos de la alfabetización. Se ha demostrado que la lectura dialógica de cuentos desde una edad temprana tiene impacto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, tales como el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario, el conocimiento del texto y los logros posteriores en la escuela (Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; Morrow, 2001; De Temple, 2001; Pullen y Justice, 2003).

Por todo lo anterior el presente trabajo tiene como objetivo promover el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares por medio de la lectura dialógica de cuentos.

[4] Part of this work was done with the support of the General DIRECTION of the Academic Staff (DGAPA) of the National Autonomous University of Mexico , through the Project PAPIIT IT 300514

ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

Anteriormente, la alfabetización era entendida desde un sentido restringido, el cual abarcaba la habilidad de leer y escribir decodificando letras, sin embargo, la concepción actual de alfabetización, es entendida desde un sentido más amplio, por ejemplo Garton y Pratt (1991, p.19) definen la alfabetización como "el dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura", por lo que el ser alfabetizado implica aprender a hablar, leer, escribir y escuchar de manera competente. Esta concepción de la alfabetización se conoce como literacy, alfabetización emergente, o alfabetización temprana. Tomando en cuenta lo anterior, dentro de la alfabetización emergente no se habla de una edad en la cual el niño pueda ser alfabetizado, ya que se considera al proceso de alfabetización como una visión más amplia, considerándolo como un proceso social y continuo que da inicio antes de recibir una educación formal, lo que trae consigo que dentro de las prácticas escolares el docente pueda tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y basar la enseñanza en dichos conocimientos.

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES

Es a través de experiencias diarias con el habla, exposiciones a la lectura y la escritura que los niños aprenden el lenguaje oral. Tanto el desarrollo del lenguaje oral como el desarrollo del lenguaje escrito se ven facilitados por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo (Vega, 2006).

Es preciso anotar que la escuela constituye un espacio en donde se realizan múltiples actividades de lenguaje. En ella se generan una serie de intercambios de lenguaje en los que se comparten espacios, tiempos, saberes estructurados, crisis y negociaciones de significados, que tienen como marco de fondo todo un ámbito de comprensión y entendimiento (Bustos, 2000). Los educadores tienen un papel decisivo en el desarrollo y perfeccionamiento de la expresión oral. Dentro del aula se debe dejar espacio a los niños y las niñas para que pregunten, den sus opiniones y sus respuestas, lo cual favorecerá la comunicación, para que a partir de ello los niños enriquezcan y modifiquen su lenguaje (Vega y Macotela, 2007). Hay una gran cantidad de actividades atractivas que invitan a los niños a explorar, aprender y usar el lenguaje. Entre las actividades que estimulan las habilidades lingüísticas está el contar cuentos.

LECTURA DE CUENTOS

La narración de cuentos es una de las estrategias empleadas para estimular habilidades de alfabetización, tales como el desarrollo del lenguaje y vocabulario, aspectos afectivos entre padres e hijos, aprender el uso funcional de los libros y el desarrollo de la comprensión y construcción de significados (Morrow, 2001). En cuanto a la lectura de cuentos como un recurso de aula, también hay mucha evidencia sobre los efectos positivos de esta práctica en el lenguaje de los niños y su alfabetización emergente, en especial cuando se trata de enfoques que se basan en leer repetidamente un mismo texto, interactuar con los niños en torno a preguntas de alta demanda cognitiva, dar explicaciones del nuevo vocabulario y permitir a los niños que interactúen libremente con los libros (Heath, 1982 en Pressley, 1999).

LECTURA DIALÓGICA

La lectura dialógica incluye conversaciones, que implican dar lugar a diferentes turnos en el diálogo y que involucran activamente a los niños en ese proceso. Especial atención ha recibido este enfoque (Whitehurst, 1988 en Pressley, 1998), porque es una estrategia que involucra un cambio en los roles tradicionales del adulto y el niño al leer el libro. En este método, el adulto incentiva al niño a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia. El adulto agrega información, hace preguntas y estimula

al niño a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas. Cuando los adultos dan a los niños oportunidades para convertirse en participantes activos en la lectura mediante el uso de técnicas de diálogo, participación y discusión, los niños muestran un mayor aumento del lenguaje que cuando los adultos simplemente leen el libro al niño (Whitehurst et al., 1988). Entonces, con el niño animado a ser el narrador de la historia y el principal en esta acción, la función del adulto es incitar al niño con preguntas, expandir las verbalizaciones del niño y elogiar los esfuerzos para contar las historias y etiquetar objetos dentro del libro (Whitehurst et al., 1994).

Las estrategias de la lectura dialógica incluyen: 1) Repeticiones: los adultos repiten lo que dicen los niños literalmente, 2) Expansiones: los adultos repiten lo que dicen los niños, pero agregan información, 3) Preguntas a principio y al final: los adultos preguntan a los niños solicitando más que un "si" o un "no" como respuesta, 4) Reforzamiento (sic), los adultos proporcionan retroalimentación positiva a los niños con respecto a su participación en las actividades e la lectura de libros (Whitehurst et al., 1994). De acuerdo con Whitehurst (1988), la técnica fundamental de la lectura dialógica es el PEER secuencial (por sus siglas en inglés), ésta es una interacción entre el niño y al adulto, los cuales son: la inducción (Prompt), la evaluación (Evaluation), la expansión (Expansion) y repetición (Repetition), respectivamente (Fung, Chow & Mc Bride- Chang, 2005, p.85). Este enfoque PEER sirve para compartir y discutir la lectura del libro después de haberlo leído por lo menos una vez por el adulto (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Existen cinco diferentes tipos de preguntas que se utilizan para comenzar la secuencia PEER. Estas inducciones son aplicadas por el adulto mientras se lee el libro. Estas son Terminativas, Informativas, Abiertas, Distanciadoras y Memorísticas (Whitehurst et al., 1994). Con estas actividades el adulto induce al niño a decir algo sobre el libro. El lector evalúa la respuesta, la expande y puede repetir las preguntas si es necesario. A medida que el niño se familiariza con el libro, el adulto lee menos, escucha más y gradualmente presenta inducciones de mayor nivel para que el niño pase de nombrar los objetos que aparecen en las imágenes a pensar en lo que está ocurriendo en las ilustraciones, de esta manera el alumno relaciona el libro con sus propias experiencias. Con la ampliación de las respuestas del niño, animando a los niños a volver a contar historias, y reiterando los nombres, objetos y eventos en el libro, la lectura dialógica ayuda a los niños a construir y reforzar el lenguaje básico y las habilidades de alfabetización.

Con base en los fundamentos previos, se describe a continuación el método de un programa que tiene como objetivo promover el desarrollo del lenguaje oral (comprensión y expresión) por medio de la lectura dialógica de cuentos en niños de primer año de preescolar.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron 26 niños en edad preescolar, 14 niñas y 12 niños con edades de entre 2 años 6 meses a 3 años 5 meses, los cuales pertenecían a la sala de Preescolar 1.

De esta muestra se eligieron a 6 niños focales para tener un registro más preciso de sus progresos como resultado del programa; la selección de 3 alumnos se realizó por medio de un muestreo aleatorio (Ary, Jacobs y Razavieh, 1989) y la selección de los otros 3 alumnos fue por medio de un muestreo no probabilístico intencional (Ary et al., 1989), ya que fueron alumnos elegidos por la docente titular porque necesitaban mayor estimulación en el área del lenguaje oral.

2.2. Medidas

- Bitácora de reflexión. Cuaderno o libreta en la cual se tomó nota de las cosas que suceden durante cada sesión de trabajo con los niños y las docentes. La bitácora se llenó todos los días y se dividió en algunos apartados que resul-

tan esenciales para el registro de información y la reflexión constante, como por ejemplo: Descripción de lo ocurrido en el día, descripción de las actividades en beneficio del desarrollo de los niños, maestras y padres de familia, descripción de los problemas encontrados, descripción de las estrategias de solución y descripción de los pensamientos y sentimientos propios.

- Lista cotejable para evaluar habilidades del lenguaje oral en niños preescolares. Este instrumento verifica de manera rápida y precisa la presencia o ausencia de las habilidades del lenguaje oral. Permitió realizar observaciones en diferentes momentos de las actividades cotidianas durante la jornada escolar.

- Sistema de evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS) (Bricker & Waddell, 1996). Dominio de Comunicación Social. Se aplicó con el objetivo de obtener un perfil de las habilidades comunicativas de los niños. El análisis se realizó en torno a dos metas principales del instrumento: Interacciones de Comunicación Social y la Producción de palabras, frases y oraciones.

2.3. Procedimiento

Para lograr los objetivos, la presente intervención está diseñada en tres fases.

FASE 1. Evaluación inicial.

Se procedió a la aplicación de la lista de cotejo y el AEPS, lo cual se logró llevar a cabo en seis sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una. La aplicación del AEPS se llevó a cabo solo con los niños del grupo focal y la lista de cotejo se aplicó al grupo en general. Ambos instrumentos se aplicaron durante actividades grupales dirigidas por las docentes del grupo, en las que su interacción con los niños era suficiente para permitir la identificación de aquellas conductas plasmadas en la lista de cotejo y para obtener un perfil de las habilidades comunicativas de los niños en los contextos cotidianos de la escuela.

FASE 2. Aplicación del programa.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial se desarrolló y aplicó un programa de lectura dialógica de cuentos para promover la expresión y la comprensión del lenguaje oral en niños preescolares. En cada sesión se ponían en práctica las estrategias propias de la lectura dialógica. El programa se conformó de 13 sesiones. Para cada sesión se realizaba una carta descriptiva planeando detalladamente las actividades a seguir, haciendo explícitos los objetivos, la distribución del espacio, la participación de la docente, los materiales, el desarrollo de la actividad y el cierre de la misma. Durante esta segunda fase, se realizó una evaluación intermedia, aplicando los mismos instrumentos de la fase 1 y en las mismas situaciones. De esta manera se dio seguimiento a los avances que se iban presentando

FASE 4. Evaluación final.

Con la finalidad de poder tener evidencia del impacto que tuvo la intervención, se aplicaron los mismos instrumentos utilizados en la evaluación inicial, aplicándose de igual manera en diferentes actividades escolares cotidianas.

3. Resultados

Lista cotejable para evaluar habilidades del lenguaje oral en niños preescolares (grupo en general).

El manejo de las habilidades del lenguaje oral fue en aumento conforme la intervención iba avanzando. Analizando a detalle las listas de cotejo, se puede determinar que la primera habilidad en incrementarse durante las actividades cotidianas fue la expresión de gustos y preferencias, posteriormente, la habilidad de comunicarse con pares y adultos, también la habilidad de narrar sucesos imaginarios o reales a la par de narración de materiales impresos. Las habilidades que hacen referencia expresión de preguntas y proporcionar respuestas fueron las habilidades que alcanzaron niveles más altos al concluir la intervención.



Figura 1. Porcentajes obtenidos en la aplicación grupal de la lista de cotejo en los tres momentos del programa.

Lista cotejable para evaluar habilidades del lenguaje oral en niños preescolares (grupo de niños focales)

Las habilidades del lenguaje oral en el grupo de los niños focales también fueron en aumento. Los porcentajes obtenidos en la evaluación inicial alcanzan aproximadamente menos del 10% de las conductas totales de la lista de cotejo, sin embargo cuando se realizó la evaluación final, los porcentajes aumentaron más allá del 50%.

Las habilidades que presentaba el grupo de los niños focales en un principio eran la expresión oral de gustos personales, comunicación mayoritariamente con adultos y en sólo dos casos la expresión de sentimientos. Al finalizar la intervención, las habilidades que obtuvieron un mayor porcentaje fueron las relacionadas con la expresión oral de ideas, comunicación con sus pares, narración de materiales impresos y la narración de sucesos imaginarios o reales, como por ejemplo: *"Ayer fui al mercado con mi "abu" y compramos zanahorias, papas y pollo para hacer una sopa a mi papá. Él estaba muy enfermo"; "Y entonces la princesa se puso sus zapatos mágicos y voló por las nubes y daba muchas vueltas, hasta que de pronto la bruja mala la atrapó"*

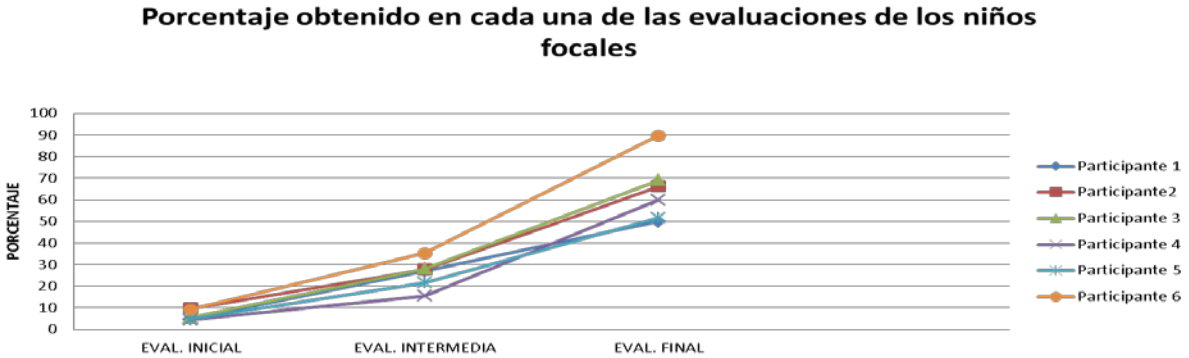


Figura 2. Muestra de los resultados obtenidos en la aplicación de las listas cotejables a los niños focales.

Sistema de evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS) (Bricker & Waddell, 1996). Dominio de Comunicación Social.

Dentro del Dominio de Comunicación Spcial, se realizó una comparación entre las evaluaciones inicial y final, se observó que las habilidades de comunicación social y de producción de palabras, frases y oraciones relacionadas a la expresión y comprensión del lenguaje oral obtuvieron un mayor puntaje al término de la intervención.

Bitácoras diarias

En la siguiente tabla se muestra una comparación entre las acciones que realizaban los niños antes de la intervención y después de la misma.

Tabla 1. Descripción de las acciones que realizaban los niños de Preescolar uno antes y después del programa de intervención.

ANTES	DESPUÉS
Realizaban intercambios de ideas, sin escuchar al otro. No respetaban turnos.	Mantenían conversaciones con sus pares, respetando turnos.
Las expresiones que realizaban eran limitadas, basándose sólo en actividades inmediatas.	Expresaban sus experiencias personales (pasadas y presentes), sus gustos y disgustos.
La biblioteca era un espacio que no se visitaba tan frecuente, tanto por los niños y las docentes. Al tener frente a ellos un libro solo lo hojeaban.	Se acercaban durante el juego libre al espacio de la biblioteca de la sala. Al tener frente de ellos un libro lo hojeaban y lo narraban a partir de las imágenes.
Necesitaban ayuda de un adulto para narrar un cuento por medio de las imágenes.	Construcción de un cuento a través de diferentes imágenes.
Las narraciones eran limitadas solo a descripciones de las imágenes. No había una secuencia entre ellas.	Lograron expresar una narración del cuento con personajes, diálogos y secuencia lógica de los hechos.
Desconocían el significado de algunas palabras.	Aprendieron el significado de nuevas palabras contenidas en los cuentos que se leyeron.
Al narrarles un cuento sólo se limitaban a escuchar. No realizaban preguntas.	Realizan preguntas y comentarios sobre la lectura. Relacionan el contenido con experiencias propias.
Sabían dónde empezar a leer y ubicaban el principio y el final del cuento. Diferenciaban entre imágenes y texto.	Reproducen estrategias durante la lectura de cuentos (señalar con el dedo el texto o mostrar las imágenes del cuento). Identifican título y autor.
Los niños focales tenían dificultades al expresarse frente al grupo.	Muestran mayor seguridad de ellos mismos y se expresan sin temor frente al grupo.
La lectura de cuentos no representaba una actividad tan significativa.	Identificaron rutinas para la lectura de cuentos. Materiales novedosos logran captar su atención, se concentran más y se refuerza el placer por la lectura.
Las expresiones que lograban realizar durante la lectura de cuentos se limitaban a decir que personaje les había gustado más.	Elaboran inferencias, argumentan y realizan retroalimentación entre los propios niños.
Durante el trabajo en equipo, no lograban llegar a acuerdos.	Lograron trabajar en equipo mediante la negociación.
El conocimiento que tenían sobre la lectura de cuentos sólo era utilizado en situaciones que implicaban esta actividad.	Generalización.
Las docentes realizaban lecturas de cuentos, cuando el repertorio de sus demás actividades había terminado.	La docente titular y las auxiliares, realizan con más frecuencia actividades de lectura de cuentos.

Los logros alcanzados al finalizar el programa permitieron cumplir los objetivos planteados inicialmente, por lo que los alumnos lograron realizar inferencias, conclusiones y predicciones sobre la lectura.

4. Discusión

Los resultados obtenidos por medio del presente trabajo coinciden con los resultados de investigaciones diversas que enmarcan los beneficios de la lectura dialógica con el desarrollo de destrezas de lenguaje oral, aumento de vocabulario, reconocimiento de letras, sensibilidad fonológica, lectura de palabras y motivación hacia la lectura en niños preescolares (Bustos, 2002; Morrow, 2001; De Temple, 2001; Diez y cols, 2001; Arnold, Lonigan; Whitehurst y Epstein, 1994; Pullen y Justice, 2003; Penno, Wilkinson y Moore, 2002). Los padres y maestros de preescolar juegan un papel importante para ayudar a los niños en este periodo crítico de aprendizaje del lenguaje oral y seguir la transición hacia la lectura formal, mediante un ambiente del hogar o la escuela rico en materiales y experiencias alfabetizadoras como lo es el empleo de las estrategias de la lectura dialógica, las cuales pueden ser incorporadas fácilmente en las actividades cotidianas, tanto en casa como en la escuela.

5. Conclusiones

Las estrategias de la lectura dialógica promueven favorablemente habilidades del lenguaje oral, permitiendo cumplir el objetivo general de esta intervención. La participación activa de los niños favoreció la comprensión de las narraciones y la expresión de opiniones, facilitando la realización de inferencias, predicciones y argumentaciones. Los resultados de la intervención indican que la lectura dialógica ayuda no sólo a crear ambientes de interacción entre niños y adultos sino a obtener un efecto positivo en el desarrollo de vocabulario de los niños incrementando sus destrezas de lenguaje.

Referencias

Arnold, D., Lonigan, C., Whitehurst, G. y Epstein, J. (1994) Accelerating Language Development Through picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*. 86 (2), 235-243.

Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1990) *Introducción a la investigación Pedagógica.* México: Mc Graw-Hill.Open University Press.

Bricker, D. Waddell, M. (1996). *AEPS Curriculum for tree to six years*. Vol. 4 Baltimore:Paul H. Brookes. Sec. III.

Bustos, C. (2002). *Lenguaje Verbal. Serie: "Cuadernillos para la reflexión pedagógica*", Chile: Ministerios de Educación.

De Temple, J. (2001) Parents and Children Reading Books Together. En: Dickinson, D. K. y Tabors, P.O. (2001) *Beginning Literacy with language.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Diez, U., y cols. (2001) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1 Barcelona: Graó

Fung, P., Chow, B., y Mc Bride, Ch. (2005) The impact of a dialogic reading program on deaf and hard of hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of deaf studies and deaf education*. 10(1):82-95.

Garton, A., y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós.

Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years*. 4 edición. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Penno, J. Wilkinson, I., y Moore, D. (2002). Vocabulary Acquisition from teachers explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the matthew effect?. Journal of educational Psychology. 94 (1), 23-33.

Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. España. Paidós.

Pullen, P. y Justice, L. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic.* 39 (2), 87-98.

Vega, l. (2006). Los años preescolares. Su importancia para favorecer la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L Vega y Cols. Alfabetización, retos y perspectivas. México: UNAM. 13-39

Vega, L., y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: UNAM

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., &Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low – income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.

Whitehurst, G. J.,Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Zevenbergen, A. y Whitehurst, G. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book Reading intervention for preschoolers. En Van Kleeck, A. & Stahl, S. (2008). *On Reading Books to Children: Parents and teachers* (pp. 175-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Solución de conflictos a través de la expresión del lenguaje oral en niños preescolares

Márquez, A., Vega, L. y Poncelis, M. F.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

alicia.preescolar@hotmail.com

Resumen

Al interactuar con otras personas los seres humanos suelen tener conflictos los cuales son vistos como una experiencia negativa, sin embargo los conflictos son una oportunidad para los niños preescolares de desarrollar su lenguaje oral ya que se promueven oportunidades para que ellos puedan plantear alternativas frente a la solución del conflicto. Se observa la importancia de promover en los niños preescolares las habilidades necesarias para solucionar conflictos de manera independiente a través de la negociación. Es así como el objetivo de la presente investigación fue que los niños desarrollaran habilidades de lenguaje oral para solucionar conflictos con sus compañeros de manera independiente; participaron 23 niños con edades de los 3 años 11 meses hasta los 4 años 8 meses y de manera aleatoria se seleccionaron 4 niños focales para realizar observaciones puntuales de los cambios en las conductas a modificar. La intervención se llevó a cabo en la sala de preescolar 2 en donde se realizaron registros anecdóticos, bitácora de seguimiento y lista de cotejo para evaluar el uso del lenguaje oral a través de las estrategias de solución de conflictos. El programa se conformó por tres etapas, evaluación inicial, intervención y evaluación final. Los resultados se describen haciendo comparaciones de los datos obtenidos en las tres etapas, los cuales muestran que el programa promovió en los niños la expresión del lenguaje oral para solucionar los conflictos que se les presentan con sus compañeros dentro de la sala y con algunos de sus familiares en su vida cotidiana. Se encontró que los niños no sólo utilizaron la expresión a través del lenguaje oral para solucionar un conflicto, sino que también comenzaron a argumentar sobre la solución que ellos proponían.

Palabras clave: niños preescolares; solución de conflictos; lenguaje oral; negociación

Conflict resolution through the expression of spoken language in preschool children

Faculty of Psychology, National Autonomous University of Mexico

Mexico City, Mexico

alicia.preescolar@hotmail.com

Abstract

When interacting with others, human beings often have conflicts which are seen as a negative experience, however conflicts are an opportunity for preschoolers to develop their oral language and to promote alternatives to settlement. Therefore it is important that preschoolers learn to independently solve conflicts through negotiation skills. Thus the aim of this research was that children develop oral language skills to solve conflicts with their peers independently; they were involved 23 children aged 3 years 11 months to 4 years 8 months and 4 focus children randomly selected for specific observations of changes in behavior. The intervention was conducted in the classroom preschool second grade wherein anecdotal records, log monitoring and checklist were conducted to evaluate the use of oral language through strategies of conflict resolution. The program was formed by three stages: initial evaluation, intervention and final evaluation. The results are described with comparisons of data obtained in the three stages, which show that the program promoted children's oral language expression to solve conflicts with their peers in the classroom and some of its family in their daily lives. It was found that children not only used the expression through oral language to solve a conflict, but also began to argue about the solution they proposed.

Keywords: preschool children; conflict resolution; oral language; negotiation

1. Introducción

El lenguaje oral, la voz y el habla son el medio fundamental de comunicación humana, que le permiten al individuo expresar mensajes, comprender su mundo, elaborar ideas, lo habilitan para compartir experiencias, tener interacción comunicativa con los otros y enriquecer su intelecto; el lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Su adquisición se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbalmente por medio de la conversación en una situación específica respecto a determinado contexto y espacio temporal (Goodman, 1986; Guarneros, 2013; Guarneros y Vega, 2014). En un intercambio verbal interviene el contexto lingüístico y extralingüístico de éste, el tema de conversación, las actitudes y motivaciones de los participantes, al igual que las informaciones sobre la organización formal de los enunciados y las palabras que lo componen (Guarneros, 2013).

En un estudio realizado por Manrique y Rosemberg (2009) se analizó el lenguaje que empleaban los niños de 4 y 5 años en distintos tipos de situaciones de juego en el jardín de infantes: con instrucciones, en el patio, en rincones y socio dramático coordinado por la maestra; se consideraron las funciones para las que los niños empleaban el lenguaje, el grado de explicitud y descontextualización del lenguaje. La información fue recolectada por medio de registros en audio y video transcritos a detalle. Estas autoras encontraron que las emisiones infantiles están principalmente destinadas a dar y recibir información y a regular la propia acción y la de los otros; sólo un pequeño porcentaje de las

emisiones infantiles presentan formas lingüísticas descontextualizadas, las cuales se producen durante el juego socio dramático en rincones en interacción con la maestra.

El convivir con personas en los primeros años de vida es un aspecto clave para la formación integral de los niños, en esta etapa de desarrollo se inician los procesos de socialización que se irán transformando a lo largo de la vida del ser humano (Carrasco y Schade, 2013). La socialización se inicia en las interacciones interpersonales, que nacen con la madre en el hogar y que luego se amplían en el ámbito preescolar, el docente es un modelo a imitar con el que muy pronto el niño y la niña se pueden identificar y aprenden a adoptar comportamientos socialmente aceptados; pero es en la relación con sus pares donde se construye la identidad. Dadas las características del pensamiento de los niños en la etapa preescolar, estas interacciones son continuamente dinamizadas por las distintas situaciones de conflicto, que se presentan por contraposición de intereses o de posiciones; la gran mayoría de estos conflictos se resuelven de manera violenta.

El conflicto es inherente al ser humano, forma parte de su propia naturaleza, de su estructura básica y esencial que le permite madurar y desarrollarse como persona (Cano y Cuervo, 2007)

Por ello, es necesario que se enseñen a los niños las estrategias de resolución de conflictos. El conflicto es una oportunidad de crecimiento humano, de aquí el potencial educativo que tiene el aprendizaje del manejo creativo de los conflictos en las aulas. Si los conflictos se manejan constructivamente, se pueden brindar los siguientes beneficios: enseñar nuevas habilidades para responder a los problemas, construir mejores relaciones y más duraderas, aprender más acerca de uno mismo y los demás, desarrollar la creatividad, respetar y valorar las diferencias y desarrollar el pensamiento reflexivo (Cano y Cuervo, 2007).

La primera elección para la resolución de conflictos es la negociación, porque permite que las personas involucradas puedan resolver sus conflictos juntos y de manera independiente. Cuando la negociación no funciona o no da soluciones satisfactorias se recomienda buscar ayuda de un tercero, es decir, emplear la mediación (Gyrard y Koch, 1996).

Abd y col. (2008) realizaron un estudio donde el objetivo era identificar el patrón de conflictos en comunicación y el uso de técnicas de negociación en la resolución de conflictos en la comunicación entre los niños de la escuela primaria. Se encontró que los niños son capaces de resolver los conflictos en la comunicación mediante el uso de técnicas de negociación, sin embargo los niños más pequeños necesitan una orientación para aprender cómo resolver conflictos en negociación.

Por su parte, Migdalelek (20013 cit. En Alam y Rosemberg, 2014) se focalizó en las disputas que se producían entre niños de jardín de infantes en el marco de situaciones de juego. Los resultados mostraron que los niños ya desde los 3 años emplean variadas estrategias argumentativas verbales y no verbales en los contextos de disputa.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia del papel del lenguaje oral como herramienta fundamental que tienen los niños preescolares para comunicarse con sus semejantes, al estar involucrados en un conflicto por oposición de intereses o porque deseen realizar acciones mutuamente incompatibles. El enseñar estrategias de solución de conflictos provee a los niños de múltiples oportunidades de ser responsables de sus acciones evitando hacer daño físico a sus compañeros.

Una de las estrategias de resolución de conflictos que permite el uso del lenguaje oral a los niños preescolares es la negociación, ya que en ella se busca a través del diálogo un punto medio en donde por lo menos una parte de las necesidades e intereses de ambos sean atendidas, es por esto que el objetivo de la presente investigación fue: *Que los niños desarrollaran habilidades de lenguaje oral para solucionar conflictos con sus compañeros de manera independiente en diversas situaciones.*

2. Método

2.1. Participantes

Se trabajó con 11 niñas y 12 niños, cuyas edades iban desde los 3 años 11 meses a los 4 años 8 meses. De manera aleatoria se seleccionaron 4 niños focales para realizar observaciones puntuales de los cambios en las conductas a modificar.

2.2. Medidas

Los datos fueron obtenidos a través de una *Lista de cotejo para evaluar el uso del lenguaje oral a través de las estrategias de solución de conflictos* con la cual se evaluaron las habilidades verbales para la solución de conflictos, éstas se refieren a las diversas formas de expresión oral que se emplean para solucionar un conflicto de manera no agresiva. Igualmente se llevó un *Registro anecdótico* cuya información permitió realizar descripciones de la forma en que los niños emplearon el lenguaje para comunicarse durante un conflicto y llegar a un acuerdo para solucionarlo. Con los niños focales se llevó una *Bitácora de seguimiento* con la cual se registró la forma en que los niños desarrollaron y pusieron en práctica las habilidades de expresión a través del lenguaje oral.

2.3. Procedimiento

El programa de intervención se conformó por tres etapas.

Evaluación inicial: con una duración de 6 sesiones en las cuales se aplicó el instrumento anteriormente mencionado, el registro anecdótico grupal y bitácora de seguimiento.

Intervención: se realizaron un total de 15 sesiones, cada una se organizaban en *Introducción*, *Desarrollo* y *Cierre*. Durante la intervención se siguió la aplicación de la lista de cotejo, el registro anecdótico y la bitácora de seguimiento. Se realizó un cartel en donde se ilustraban las acciones que se debían seguir para resolver un conflicto, el cual tenía como objetivo que los niños lo emplearan como guía y/o recordatorio para la solución de conflictos a través del lenguaje oral. Se realizaba un monitoreo en las actividades cotidianas de los niños y una evaluación constante, esto con el objetivo de realizar mejoras necesarias a cualquier aspecto del programa para asegurar el cumplimiento de los objetivos.

Evaluación final: se realizó en 6 sesiones durante los meses de mayo y junio. Se realizó de la misma forma que se llevó a cabo la evaluación inicial, empleándose los mismos instrumentos y registros.

3. Resultados

Se realiza una comparación de la evaluación inicial, intermedia y final, en primer lugar de los resultados obtenidos en las listas de cotejo del grupo general y después de los niños focales, posteriormente se presentan los resultados del registro anecdótico y finalmente se presentan los resultados de la bitácora de seguimiento.

Listas de cotejo

Se obtuvo un porcentaje total del uso del lenguaje oral en la solución de conflictos en cada sesión. En la Figura 1 se muestran los porcentajes obtenidos de la aplicación grupal de la lista de cotejo en los tres momentos del programa.

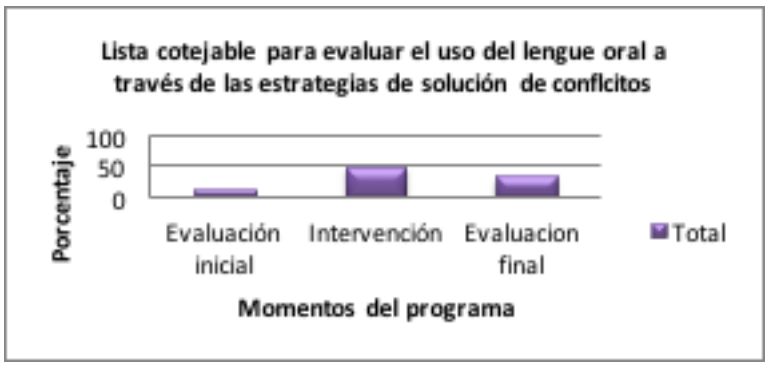


Figura 1. Porcentaje obtenido de manera grupal en el uso del lenguaje oral para la solución de conflictos

Los resultados de la lista de cotejo aplicada durante la evaluación inicial indican que los niños usaban muy poco la expresión a través del lenguaje oral cuando se les presentaba un conflicto, las acciones que realizaban cuando se les presentaba un conflicto eran la agresión física hacia sus compañeros o acudían a la maestra para solucionar el conflicto.

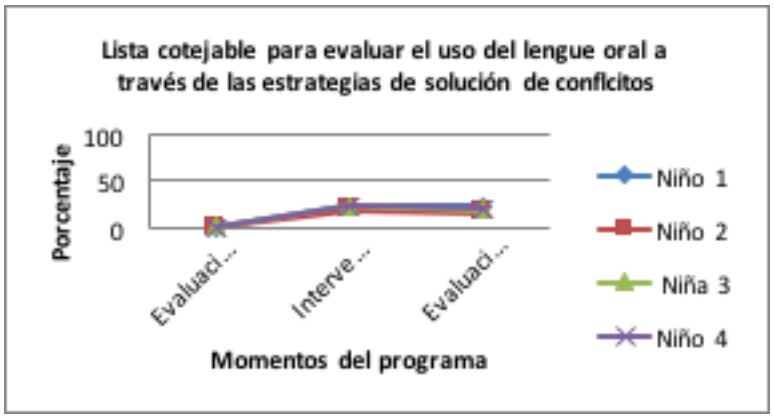


Figura 2. Porcentaje obtenido por los niños focales en el uso del lenguaje oral para la solución de conflictos

En la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de las listas cotejables a los niños focales.

Los resultados de la lista de cotejo aplicada a los niños focales indican que en la evaluación inicial los niños utilizaban agresiones físicas cuando se les presentaba un conflicto o eran ellos quienes lo iniciaban, por lo cual no se expresaban a través del lenguaje oral ante una situación conflictiva. Durante la intervención los niños comenzaron a mantener la calma ante un conflicto utilizando un tono de voz adecuado para expresar la causa del conflicto y lo que hacían o pensaban. Al final de la intervención comenzaron a establecer acuerdos verbales con sus compañeros para solucionar los conflictos que se les presentaban sin la necesidad de recurrir constantemente a sus maestras.

Se puede observar en ambas figuras que los resultados de la evaluación final muestran que a pesar de que los porcentajes son más bajos que en el momento de la intervención, son mayores comparados con el momento de la evaluación inicial, lo que indica que los niños hacen uso en mayor medida de la expresión a través del lenguaje oral en la solución de los conflictos que se les presentaban.

Registro anecdótico

Durante la *evaluación inicial* se observó, en las actividades cotidianas, que los niños siempre solucionaban los conflictos dirigiéndose a la maestra para decirle lo que estaba sucediendo, o se agredían físicamente sin intercambiar algún tipo de expresión oral, por ejemplo:

Los niños se encontraban observado un video y en eso F comienza a picar con su dedo a J en la pierna y ésta le dice -te voy acusar con la maestra. [5]

Otra situación fue la siguiente:

Va caminando C y choca con O, O se voltea y le da una cachetada, ambos comienzan a jalarse de la ropa y la maestra llega a separarlos.

Durante la intervención los niños siguieron acudiendo a las maestras para que los apoyaran en la solución del conflicto que se les presentaba, sin embargo, conforme fue transcurriendo el programa esta acción fue disminuyendo y comenzaron a usar el lenguaje oral para comunicarse con sus compañeros cuando se les presentaba un conflicto.

Al inicio comenzaron por identificar qué era un conflicto y lo que no se debe hacer para solucionarlo como pellizcar, pegar o empujar, pero no identificaban como podían solucionarlo sin acudir a las maestras, posteriormente cuando en las sesiones se platicaba sobre los conflictos que habían tenido comenzaron a identificar cuál era la causa del conflicto por ejemplo:

En la sesión 3, C comentó que en la mañana F lo empujó, y F mencionó que C había empezado, a lo que F dijo que eso no era cierto y explicó la situación

F: lo que pasa que yo quería bailar y me acerqué a C pero lo empujé sin querer y él me empujó

Una de las niñas le comentó a F

X: pero eso no se lo habías dicho, por eso se enojó

Tanto F como C comentaron que se sintieron tristes por lo que les había pasado y su compañera A les dijo -sí, porque son amigos.

Posteriormente comenzaron a mencionar soluciones a los conflictos que se les presentaban por ejemplo:

I y C tomaron el mismo rompecabezas, se quedaron un momento quietos viéndose

I: podemos armarlo juntos

C: sí, ¿en tu lugar o en el mío?

I: en el tuyo allá

Conforme transcurrió el programa los niños comenzaron a usar en mayor medida la expresión del lenguaje oral para solucionar sus conflictos y disminuyeron las ocasiones en que acudían a las maestras para solucionarlos. Cuando se les presentaba un conflicto ya no acudían a conductas agresivas como empujar, golpearse o arrebatarse las cosas que deseaban, sino que a través del lenguaje oral podían explicar lo que deseaban y sentían o podían llegar a un acuerdo para solucionar el conflicto.

El cartel que se realizó de manera conjunta con los niños ayudó a los niños a tener en cuenta los pasos a seguir en un conflicto, los niños mencionaron que los pasos a seguir son: “Respirar, sacar el aire, no pegar, estar tranquilos, decir las cosas, decir cómo nos sentimos, platicar y ser amigos”

Durante la *evaluación final,* en las situaciones de conflicto que se observaron los niños se mostraban más tranquilos, cuando se les presentaba un conflicto se ofrecían disculpas y comentaban qué podían hacer para solucionar un conflicto.

5 Se emplearon letras para representar los nombres de los niños, de tal manera que sus identidades queden protegidas. En adelante se emplearán solo letras para representarlos.

Bitácora de seguimiento

La bitácora de seguimiento permitió obtener resultados más específicos en cuanto al uso del lenguaje oral que los niños empleaban ante una situación conflictiva. En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos.

Tabla 1. Resultados de la bitácora de seguimiento de los niños focales

Evaluación inicial	Intervención	Evaluación final
Cuando tenían alguna inconformidad, grataban y se molestaban, dejando de seguir las reglas. Agredían verbalmente a sus compañeros y los hacían llorar. Comenzaban conflictos molestando físicamente a sus compañeros ocasionando llanto y dolor Cuando un compañero los agredía físicamente contestaban agrediendo de igual manera a sus compañeros. Les arrebataban las cosas a sus compañeros si ellos la deseaban ocupar.	Identificaban las situaciones de conflicto y hablaban sobre cómo los hacían sentir. Escuchaban las propuestas a la solución que sus compañeros les proponían para solucionar un conflicto. Llegaban a un acuerdo verbal con sus compañeros para solucionar un conflicto Acudían a las maestras para solucionar un conflicto Identificaban las situaciones de conflicto y hablaban sobre como los hacían sentir. Proponían soluciones a los conflictos que se les presentaban Pedían permiso a sus compañeros cuando necesitaban un espacio para sentarse o pasar por entre ellos. Identificaban los pasos a seguir para resolver un conflicto como respirar e identificar por qué se da un conflicto.	Escuchaban a sus compañeros y llegaban a un acuerdo sobre cómo podían solucionar el conflicto y llevaban a cabo la solución que habían acordado. En ocasiones acudían a las maestras para solucionar un conflicto con sus compañeros Identificaban un conflicto y la causa por la cual se presentaba Llegaban a acuerdos verbales para resolver un conflicto con sus compañeros o con sus familiares Las agresiones de manera física hacia sus compañeros disminuyeron ya que empleaban la expresión a través del lenguaje oral para comunicar sus deseos.

En general, los resultados presentados en las listas de cotejo, el registro y la bitácora de seguimiento muestran que el programa incrementó el uso de la expresión del lenguaje oral para solucionar los conflictos que se les presentan a los niños con sus compañeros dentro de la sala y con algunos de sus familiares en su vida cotidiana, por lo cual se observó una reducción de las agresiones físicas que se presentaban entre compañeros cuando se presentaba un conflicto o como causa que iniciaba un conflicto entre ellos.

4. Discusión

Cuando los niños quieren resolver un conflicto con sus compañeros, el lenguaje oral cobra especial relevancia, ya que es la principal herramienta que los niños preescolares emplean para expresar sus ideas (SEP, 1999 cit. En González, 2006) y de esta forma pueden ser entendidos por sus semejantes.

Se encontraron datos similares a los encontrados en el estudio realizado por Manrique y Rosemberg (2009) estas autoras analizaron el lenguaje que empleaban los niños de 4 y 5 años en distintos tipos de situaciones de juego en el jardín de infantes encontrando, qué las emisiones infantiles están principalmente destinadas a dar y recibir información y a regular la propia acción y la de los otros, pues los niños en la sala utilizaban el lenguaje para modificar las conductas de sus compañeros y compartir información que es relevante en las situaciones de conflicto.

En esta intervención se confirma lo mencionado por Funes (2003) quien considera la comunicación como un elemento imprescindible para llegar a la solución de conflictos en el aula. Los niños comenzaron a ser empáticos con sus compañeros, poniéndose en el lugar del otro, así como mostrando respeto al otro, a sus opiniones, decisiones y experiencias; les hacen saber al otro lo que sienten y piensan sobre sí mismos y sobre los otros; y comienzan a generar diálogos al resolver un conflicto. Se puede decir entonces que el lenguaje oral es la herramienta principal para poner en práctica la negociación como estrategia de solución de conflictos.

5. Conclusiones

Los resultados presentados permiten afirmar que el objetivo general del programa*, "Que los niños desarrollen habilidades de lenguaje oral para solucionar conflictos con sus compañeros de manera independiente en diversas situaciones"* se cumplió, dado que los niños emplean la expresión a través del lenguaje oral para solucionar un conflicto dentro y fuera de la estancia con sus compañeros y familiares.

Con lo encontrado sobre la aplicación de este programa, se aporta información sobre la importancia de la expresión a través del lenguaje oral para la solución de conflictos y de igual manera, el cómo la promoción del uso del lenguaje oral fomenta la disminución de las situaciones conflictivas, ya que en lo registrado a través de la bitácora y el registro anecdótico sobre las últimas sesiones de intervención y la evaluación final, la frecuencia de los conflictos que se presentaban en la sala disminuyo de manera significativa, así como las agresiones físicas y verbales llevadas a cabo por los niños de la sala.

Dentro de la aplicación del programa se encontró que los niños no solo utilizaron la expresión del lenguaje oral para solucionar un conflicto, sino que también comenzaron a argumentar sobre la solución que ellos proponían, defendiendo su punto de vista. Es por esto que se propone para futuras investigaciones analizar la argumentación en los niños preescolares cuando se presentan situaciones de conflicto.

Referencias

Abd, N., Sujud, R., Sabramaniam, V., Rafidah, N. & Azna, Z. (2008) Helping Children resolve conflict in communication. *The International Journal of Learning.* 15 (11).

Alam , F. y Rosemberg, C. R. (2014) Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *COGENCY*. 6 (1):9-31.

Cano, A., Y. y Cuervo M., Y. (2007) *Competencia comunicativas en la solución de conflictos en el aula*. Tesis de Licenciatura. Facultad Ciencias de la Comunicación. Pereira.

Carrasco, A. y Schade, N. (2013) Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad.* 12(2):104-116.

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*. 3, 91-106.

Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para las escuelas.* Argentina: Granica.

Goodman, K. (1986) *What´s whole in whole language?* EU: Heinemann

González, P., M., .J. (2006) *Desarrollo del lenguaje oral en preescolares a través de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos*. Reporte de investigación para obtener el grado de Maestría en Psicología. Facultad de psicología, UNAM.

Guarneros, R. E. (2013) *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.

Guarneros, R. E. y Vega, P. L. (2014) Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana* 32: 21-35. doi:dx.doi.org/10.12804/ap132.1.2014.02

Manrique, M., S. y Rosemberg, C., R. (2009) El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicología* 6(2):105-118.

La promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares por medio de un proceso de acompañamiento a la docente[6]

Luna, M. L., Vega, L. y Poncelis, M. F.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

luisalu@live.com.mx

Resumen

En los niños preescolares, el desarrollo del lenguaje implica el conocimiento y manejo del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito; en este proceso, las docentes juegan un papel esencial; por lo tanto es conveniente que conozcan y apliquen estrategias efectivas. Una herramienta clave para la formación docente es el acompañamiento, entendido como un vínculo entre dos personas que propicia un proceso de enseñanza-aprendizaje y genera cambios profesionales y personales. El objetivo de este trabajo fue lograr la implementación de estrategias efectivas por parte de la docente para promover el desarrollo del lenguaje en niños de tercer grado de preescolar. Participó una maestra de tercer grado de preescolar de una Estancia Infantil de la ciudad de México. Se determinó su nivel previo de aplicación de las estrategias empleando una lista de cotejo especialmente diseñada para este propósito, además se empleó una bitácora para registrar las acciones de la docente, consideradas relevantes. La docente asistió a un taller de capacitación y además recibió el acompañamiento; éste se llevó a cabo dentro de su sala y se realizó por un periodo de 3 meses por lapsos de 2 horas, 2 veces por semana. Como parte del proceso se construyó un vínculo con ella, se emplearon diversas estrategias de trabajo y se promovió la reflexión conjunta; además el ritmo y estrategias se adaptaron a las características del contexto y a las necesidades de la educadora. Los resultados indican un incremento importante en la aplicación de las estrategias para promover el desarrollo del lenguaje; además se observaron cambios que reflejan la construcción de un vínculo entre la docente y la psicóloga, así como un proceso de aprendizaje. Por lo anterior se enfatiza en la utilidad del acompañamiento como estrategia de formación docente.

Palabras clave: formación docente; acompañamiento; niños preescolares; desarrollo del lenguaje

[6] Este trabajo forma parte del proyecto PAPIIT IT 300514, financiado a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México

The promotion of language development in preschool children through a process of accompaniment to the teacher[7]

Luna, M. L., Vega, L., & Poncelis, M. F.

Faculty of Psychology, National Autonomous University of Mexico

Mexico City, Mexico

luisalu@live.com.mx

Abstract

In preschool children, the development of language implies knowledge of oral language skills and on the other hand, knowledge of the characteristics of written language; in this process, teachers play an essential role; therefore it is desirable that they know and apply effective strategies. A key tool for teacher training is the one-on-one accompaniment, understood as a link between two people that encourages a teaching-learning process and generates professional and personal changes. The objective of this work was to achieve the implementation of effective strategies on the part of the teacher to promote language development in children of third grade of preschool. It involves a third grade teacher in a daycare center in Mexico City. The previous level of implementation of these strategies was determined using a checklist specifically designed for this purpose, plus a logbook was used to record the actions of the teacher, that were considered relevant. The teacher attended a training workshop and also received the support; it was conducted within the classroom and performed for a period of three months for a time lapse of 2 hours, 2 times per week. As part of this process, a bond with the teacher was created, several working strategies were used and joint reflection was promoted; plus the pace and strategies were adapted to the characteristics of the context and the needs of the teacher. The results indicate a significant increase in the implementation of strategies on the part of the teacher to promote language development; in addition, there were changes that reflect the building of a bond between the psychologist and the teacher and a learning process. Therefore the results emphasize the usefulness of accompaniment as a strategy of teacher training.

Key words: teacher training; accompaniment; preschool children; language development

1. Introducción

Durante los años preescolares, los niños construyen su conocimiento acerca del lenguaje a través de la participación activa en actividades cotidianas. Dicho conocimiento integra tanto el manejo del lenguaje oral como el conocimiento de las características del lenguaje escrito (Vega, 2006). Con relación a los contextos con los que el pequeño interactúa, el escenario más importante después del hogar lo constituye el escenario preescolar; por esta razón, los maestros deben ser promotores del desarrollo del lenguaje y tienen el cometido de proporcionar a los niños situaciones desafiantes que estimulen su desarrollo (Flores y Martin, 2006).

[7] This work is part of the project PAPIIT IT 300514, funded by the General DIRECTION of the Academic Staff (DGAPA) of the National Autonomous University of Mexico

Para lograr lo anterior, la capacitación o formación docente o juega un importante papel. Con respecto a este proceso, Vega (2013) sugiere que un programa destinado a la capacitación de los docentes debe propiciar en ellos la reflexión sobre sus concepciones y su práctica, que los lleve a la evaluación de dicha práctica y la posterior identificación de estrategias efectivas, de tal suerte que el programa tome en consideración, no sólo las estrategias que han probado su efectividad, de acuerdo a la literatura, sino también, y de manera muy importante, las estrategias surgidas de la propia experiencia de los profesores. Por otra parte se ha encontrado que si el aprendizaje de los maestros se basa en la práctica, es individualizado y es reflexivo, se favorece la transferencia de lo aprendido a las situaciones cotidianas del aula (Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001; Bean y Morewood 2007; Darling-Hammond y Richardson, 2009; Knight, 2009; Skiffington, Washburn y Elliott, 2011; Vega, 2013).

La integración de los elementos mencionados anteriormente conforma el concepto de acompañamiento, que de acuerdo con Pastor, Pérez y Nashiki (s.f), parte de un principio fundamental que plantea que es a través de un vínculo entre experto y aprendiz que se generan las condiciones propicias para la adquisición y dominio de habilidades y conocimientos; es una herramienta que permite la asimilación de conocimientos y la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos. Gómez (2012) define el acompañamiento como un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje en donde la persona que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta general, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios profesionales y personales.

Retomando las consideraciones anteriores, en el presente trabajo se presenta el proceso de acompañamiento con una maestra de tercer grado de preescolar, realizado por parte de una psicóloga, con el objetivo de lograr en la docente la aplicación de estrategias para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los preescolares. Además, se presenta información general acerca del taller de capacitación al que la maestra asistió de manera complementaria al trabajo de acompañamiento.

2. Método

2.1. Participantes

Participó una maestra auxiliar del grupo de Preescolar 3 de una Estancia Infantil de la ciudad de México, con preparación como asistente educativo y antigüedad de 30 años como maestra auxiliar dentro de la Estancia. Asimismo, participó una psicóloga educativa que estableció y dirigió el proceso de acompañamiento con la docente y que formó parte del equipo de facilitadoras del taller de capacitación.

2.2. Medidas

Lista de cotejo del uso de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares (Vega y Poncelis, 2010). Consta de 19 acciones que la docente puede realizar durante cualquier actividad, en especial durante la lectura de cuentos, y que reflejan la aplicación de las estrategias para promover el desarrollo del lenguaje. El observador únicamente marca las acciones que observa para registrar su presencia o ausencia; el puntaje finalmente se convierte en porcentaje de acciones realizadas del total de las contenidas en la lista.

Bitácora de seguimiento. Este instrumento es útil para realizar registros cualitativos de manera constante, en especial descripciones en términos conductuales del desempeño de la docente, que pueden dar cuenta del impacto del taller de capacitación y el acompañamiento en sala.

2.3. Procedimiento

El trabajo de formación docente para lograr en la maestra la promoción del desarrollo del lenguaje en los preescolares consistió en dos elementos: 1) un taller de capacitación constituido por 11 sesiones grupales semanales de una hora de duración, en el que participó la maestra auxiliar de Preescolar 3 junto con otras maestras de la misma Estancia Infantil, dirigido por psicólogas facilitadoras; y 2) el acompañamiento por parte de una psicóloga.

Con respecto al taller de capacitación, éste se diseñó e implementó tomando en consideración las estrategias que pueden aplicar las docentes frente a su grupo de preescolares para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito, por lo que en cada una de las sesiones de dicho taller se abordaron una o más estrategias. De manera típica, las sesiones del taller iniciaban con un recordatorio y recapitulación de los temas abordados la sesión inmediata anterior. Se retomaban las experiencias y aprendizaje de las maestras con respecto a las estrategias aplicadas en sus grupos, y se fomentaba que se discutiera sobre sus dudas o dificultades. Enseguida se iniciaba una serie de discusiones grupales y/o actividades para recuperar los conocimientos y experiencias previos de las maestras sobre el tema a tratar y se introducía la teoría incluyendo explicaciones, descripciones y ejemplos que apoyaran la comprensión de las estrategias y su integración en la práctica cotidiana. Finalmente se les solicitaba que formularan una conclusión retomando los aspectos que les serían de utilidad para emplearse en su sala, y se les explicaba la *tarea* a realizar, es decir, la aplicación de las estrategias vistas como parte de su labor con los niños. A manera de ejemplo, dos de las estrategias que se abordaron durante el taller de capacitación fueron: la promoción de la elaboración de inferencias en los niños y el uso de pistas visuales durante la lectura de cuentos.

El acompañamiento se realizó durante todo el periodo de aplicación del taller de capacitación, aproximadamente de marzo de 2015 a junio del mismo año, durante lapsos de dos horas, dos veces por semana. Las acciones realizadas por parte de la psicóloga como parte del proceso de acompañamiento fueron las siguientes:

Formación de un vínculo personal y profesional. Éste empezó a establecerse a partir de que la psicóloga se relacionó con la maestra de manera personal y no estrictamente profesional. El papel de la psicóloga en esta etapa era el de escuchar y mostrar interés por el bienestar de la maestra. Además, la psicóloga apoyó el trabajo de la maestra al intervenir directamente con el grupo de niños preguntando cómo podía ayudarla, tras lo cual realizaba las acciones que la docente proponía. La psicóloga daba sugerencias acerca de las actividades implementadas y hacía comentarios sobre las acciones de los niños. De esta manera inició la construcción de un vínculo profesional y no sólo personal entre ambas participantes.

Apoyo y retroalimentación a la labor de la maestra. Al iniciar formalmente el trabajo en las estrategias del taller de capacitación, la psicóloga preguntaba a la docente qué necesitaba como apoyo para realizar la *tarea* del taller. La docente no solicitaba ayuda expresamente, por lo que la psicóloga proponía la puesta en práctica de las estrategias vistas, tras lo cual se llevaba a cabo una sesión corta de retroalimentación. Dichas sesiones se llevaron a cabo con total respeto hacia ambas partes y sin emitir juicios ni calificativos hacia la actuación de ninguna de las participantes; la psicóloga iniciaba preguntando a la docente sobre su apreciación y sentimientos durante la actividad realizada, y hacía énfasis en las acciones positivas o fortalezas en su desempeño.

Preparación en conjunto de las actividades. De manera previa de la lectura de cuentos por parte la maestra o de la psicóloga, se llevaba a cabo una breve conversación entre ambas sobre las preguntas y comentarios que se podrían hacer al grupo con el fin de aplicar las estrategias y favorecer así el desarrollo del lenguaje en los niños. Estas conversaciones fueron útiles para retomar aspectos teóricos, enfatizar en los conceptos vistos durante las sesiones del taller de capacitación y centrar los conocimientos de la maestra en la práctica.

Modelamiento y reflexión conjunta. La psicóloga propuso nuevas formas de trabajo para lograr una mayor participación de la maestra; entre ellas, el modelamiento durante la lectura de cuentos y la reflexión conjunta sobre una

actividad realizada con el grupo de preescolares. De esta forma, la psicóloga realizaba la actividad de lectura frente al grupo y, posteriormente, ambas analizaban la situación identificando los puntos positivos y las necesidades para lograr mejores resultados.

Práctica conjunta y práctica independiente. A partir del modelamiento, las explicaciones sobre la teoría y las conversaciones previas con la maestra sobre la forma como se podrían aplicar las estrategias del taller, la docente empezó a participar de manera más activa, y poco a poco fue cediendo a realizar la actividad con los niños en un momento posterior al modelamiento de la psicóloga, o incluso, a leer a los preescolares la segunda mitad de los cuentos que la psicóloga iniciaba. De esta manera, también se llevó a cabo la práctica conjunta y la práctica independiente en la docente posterior a las cuales se llevaban a cabo sesiones cortas de reflexión conjunta y retroalimentación entre ambas personas.

Adaptación constante del trabajo al ritmo y características de la maestra. Es importante recalcar que en todo momento la psicóloga se adaptó al ritmo y características de la maestra. Por medio de preguntas y de observaciones ella determinaba qué tipo de estrategia sería conveniente aplicar con la maestra; además, la psicóloga preguntaba a la docente qué tipo de ayuda necesitaba. De esta manera, la psicóloga fue respondiendo, en todo momento, al ritmo y necesidades particulares de la docente; ésta es la ventaja que ofrece el acompañamiento uno a uno dentro del aula.

Durante el periodo de implementación del taller de capacitación y el programa de acompañamiento se aplicó la lista de cotejo mencionada anteriormente con el propósito de tener constancia de los cambios en el desempeño de la maestra, en relación a la aplicación de las estrategias. Las observaciones se realizaron durante actividades de lectura de cuentos con duración aproximada de 15 minutos. Se llevaron a cabo un total de 7 observaciones en diferentes momentos durante el periodo de la intervención.

3. Resultados

En la **Figura 1** se presentan los resultados referentes al desempeño de la maestra a lo largo del periodo del programa. El número de acciones realizadas durante cada observación se transformó a porcentaje, tomando en cuenta que la lista de cotejo empleada está compuesta por un total de 19 acciones.



Figura 1. Porcentaje de acciones realizadas, del total de acciones contenidas en la *Lista de cotejo del uso de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* (Vega y Poncelis, 2010) por parte de la docente.

Como se puede apreciar en la **Figura 1**, existe un incremento en la aplicación de las estrategias, que se da de manera marcada a partir del día en el que la psicóloga comienza el modelamiento de estrategias dentro de la sala, acompañado de la discusión acerca de la forma como la maestra puede aplicar las estrategias, de manera previa a la implementación de la actividad de lectura de cuentos.

Como se mencionó anteriormente, los cambios en la maestra, percibidos durante todo el proceso, fueron registrados con ayuda de una bitácora de seguimiento. Los cambios más importantes, descritos en términos conductuales, se presentan en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Descripción de las acciones de la maestra, relacionadas con la aplicación de estrategias para promover el desarrollo del lenguaje oral en los preescolares.

Mes	Descripción en términos conductuales
Marzo	Sólo lee cuentos cuando la psicóloga se lo pide, salvo una vez que lo hizo de manera espontánea. No aplica más que una o dos estrategias y no se dirige a la psicóloga para preguntarle o comentarle nada al final.
Abril	Realiza la aplicación de estrategias en una lectura de cuento sólo cuando la psicóloga se lo pide; el cuento que eligió era demasiado corto y desconocido para ella. Aplicó pocas estrategias al leerlo. Ella misma le pidió a la psicóloga que leyera un cuento a los niños para poder observar las estrategias y saber qué es lo que se esperaba que ella hiciera. Al leer un cuento, los niños tuvieron dificultad para poner atención durante toda la actividad, que duró aproximadamente 20 minutos. La maestra le comentó a la psicóloga que esta situación es la que más le preocupa o le incomoda. Mencionó que al hacer tantas preguntas a los niños durante la lectura de cuentos, la actividad se alarga tanto que ellos dejan de poner atención y se dispersan. Ella misma se puso a leer un cuento a un grupo de niños, al ver a la psicóloga leer uno a otro pequeño grupo. Por su propia voluntad se acercó a la psicóloga a comentarle cómo se había sentido y las estrategias que empleó y cómo lo hizo. Hay un avance importante en su actitud e iniciativa.
Mayo	La maestra se acerca a la psicóloga para comentarle sus dudas y las decisiones las toman en conjunto. Aplica las mismas estrategias pero de manera más espontánea y con una menor dificultad. La atención de los niños se logra mejor forma. La maestra comenta que es probable que el planteamiento de preguntas a los niños durante la lectura de cuentos no dificulte la atención del grupo, sino que, por el contrario, la facilite. Le explicó a la psicóloga cómo iba a acondicionar el espacio y por qué; qué iba a preguntarles y a mostrarles de la portada del libro. La psicóloga le pidió que leyera un cuento a los niños y su respuesta fue muy positiva. Aplicó más estrategias de las que aplicaba normalmente. Los niños estuvieron atentos, tranquilos y participativos. Le dijo a la psicóloga que se había sentido muy bien al realizar una actividad de lectura de cuentos aplicando estrategias vistas en la sesión del taller. Aplica algunas estrategias de manera más espontánea. Durante el taller de capacitación participa mucho más que antes, compartiendo experiencias y opiniones.

Las acciones registradas indican cambios tanto en el dominio actitudinal como en la implementación de estrategias. En un principio loa maestra realiza las actividades como una obligación, y progresivamente lo hace de manera propositiva y con una actitud positiva. Esto se ve acompañado a su vez por un aumento en las acciones dirigidas a propiciar discusiones con la psicóloga acerca de su desempeño, y en las estrategias aplicadas, mismas que empezaron a implementarse, además, de manera más frecuente y espontánea. Asimismo, la maestra fue participando más en las sesiones del taller de capacitación, compartiendo opiniones y experiencias.

4. Discusión

A lo largo de este periodo de intervención se lograron cambios significativos en el desempeño, es decir, en las estrategias aplicadas por parte de la maestra participante, para promover el desarrollo del lenguaje en los preescolares. Estos cambios pueden explicarse en función de las características del taller de capacitación, que incluyó a las maes-

tras y las consideró profesionales con experiencia y conocimientos valiosos y necesarios para promover el desarrollo de los niños; y por otra, en función del acompañamiento individualizado, basado en la práctica, que se realizó dentro de la sala, en el que se consideró el ritmo y necesidades de la maestra, al tiempo que se valoró la importancia de la reflexión y evaluación de la práctica, que en un en inicio se llevó a cabo de manera conjunta con la psicóloga y en un segundo momento, de forma independiente.

La maestra participante mostró una transformación con respecto a su participación y desempeño en la promoción del desarrollo del lenguaje, pues aceptó progresivamente una mayor responsabilidad en la aplicación de estrategias durante la lectura de cuentos al grupo de preescolares y desarrolló habilidades de análisis y reflexión sobre su actuar cotidiano. Estos aspectos, característicos del acompañamiento, son centrales en el proceso de enseñanza que subyace a cualquier programa de formación docente.

Los logros obtenidos en este trabajo son relevantes en el campo de la formación docente, pues los cambios en las formas de estructurar y dirigir una actividad, en el caso especial del desarrollo del lenguaje, permiten y promueven que los niños reflexionen y formulen ideas cada vez más complejas. De esta manera, se promueve que los niños desarrollen niveles más elevados de uso y conocimiento del lenguaje oral, pero también escrito, pues al escuchar los cuentos leídos por adultos reciben información importante acerca de las características de los textos impresos, así como del registro escrito de la lengua; pues el lenguaje escrito no es una codificación de sonidos sino una forma distinta de representar el lenguaje. Las acciones que la maestra participante ha empezado a emprender representan un elemento esencial en el logro de niveles más altos de desarrollo de los preescolares, tanto de la generación presente como de generaciones futuras; pues idealmente, los cambios en la labor docente promoverán la generación experiencias desafiantes, que llevarán a los alumnos a desarrollar habilidades y conocimientos más sofisticados sobre el uso del lenguaje oral y escrito.

5. Conclusiones

La presente intervención tuvo como resultado logros positivos en el desarrollo profesional de una docente de tercer grado de preescolar. Por medio de su participación en un taller de capacitación y del proceso de acompañamiento que la psicóloga estableció con ella fue posible influir tanto en su desempeño, en términos de la aplicación de estrategias para promover el desarrollo del lenguaje, como en su actitud, su percepción de sí misma e incluso en los sentimientos experimentados al realizar determinadas actividades. Estos cambios, además de influir positivamente en el desarrollo profesional y personal de la docente facilitan el alcance de objetivos relacionados con el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños preescolares.

A partir de los resultados obtenidos es posible sugerir el acompañamiento como una herramienta valiosa en la formación docente, que puede aplicarse en combinación con otro tipo de herramientas, y cuya principal ventaja es que permite la adaptación completa a los objetivos de aprendizaje, así como a las necesidades y características de las maestras en un momento particular, para lograr cambios en el desarrollo personal y profesional de las personas involucradas.

Referencias

Bean, R.M. y Morewood,A. (2007). Best Practices in Professional Development for Improving Literacy Instruction. En: L. B. Gambrell, L.M. Morrow, & M. Pressley (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction,* 3ra ed., 373–94. New York: Guilford Press.

Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership* 66 (5): 46–53.

Flores, C. A. y Martin, M. (2006) El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7, (001), 69-79.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B.F. y Yoon, K. S. (2001). What Makes professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4): 915-45.

Gómez, L. (2012) Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestría en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.

Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development* 30 (1): 18–22

Pastor, R., Pérez, M. y Nashiki, R. (s.f) Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Manual de implementación. Puentes para crecer. México: Facultad de Psicología.

Skiffington,S., Washburn, S. y Elliott, K. (2011). Instructional coaching**.** Helping Preschool teachers reach their full potential. *Young Children* (mayo), 12-19.

Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega y cols (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas.* México: Facultad de Psicología, UNAM. 13-39.

Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y bienestar infantil. En: I. Seda y R. Pastor (Eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Vega, L. y Poncelis, F. (2010) Lista de cotejo del uso del manual "Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares". México: Facultad de Psicología y DGAPA, UNAM.

Autoeficacia docente, sentido del humor y felicidad subjetiva en docentes universitarios españoles y dominicanos

Perandones, T. M.[1], Herrera, L.[2], Lledó, A.[1]

[1]Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España [2]

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Melilla, España

E-mails: tm.perandones@ua.es, luciaht@ugr.es, asunción.lledo@ua.es

Resumen

La autoeficacia docente está relacionada con la satisfacción laboral así como con las actitudes hacia la enseñanza. Igualmente, en el complejo escenario de la docencia, es importante atender a variables como el sentido del humor y la felicidad o bienestar subjetivo. El objetivo general del estudio es analizar la relación entre autoeficacia docente, sentido del humor y felicidad subjetiva en docentes universitarios. Además, identificar si existen diferencias en función del país, género y antigüedad docente del profesorado. La muestra estuvo formada por 69 profesores universitarios, 58% hombres y 42% mujeres, con una edad mínima de 26 y máxima de 66 años, edad media de 39.55 años, *DT* = 10.82. El 56.5% del profesorado trabajaba en España y el 43.5% en República Dominicana. La experiencia docente media fue de 11.99 años, dividiéndose los docentes entre aquellos que tenían menos de 10 años de experiencia docente (47.8% de la muestra) y 10 o más años (52.2%). Se emplearon tres instrumentos de evaluación: la Escala de Autoeficacia Docente (*Teacher's Sense of Efficacy Scale-Short Form*), la Escala Multidimensional del Sentido del Humor (*Multidimensional Sense of Humor Scale*) y la Escala de Felicidad Subjetiva (*Subjective Happiness Scale*). El análisis de correlación de *Spearman* mostró correlaciones entre los tres constructos evaluados. Los resultados de la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* arrojaron diferencias, en función del país, en la Autoeficacia docente y en el Sentido del Humor; en función del género, en los tres instrumentos; y, según la experiencia docente, en la Autoeficacia docente y la Felicidad subjetiva. Se discuten diferentes implicaciones educativas.

Palabras clave: autoeficacia docente; humor; felicidad; país

Teacher self-efficacy, humor sense and subjective happiness in Spanish and Dominicans university teachers

Perandones, T. M.[1], Herrera, L.[2], Lledó, A.[1]

[1]Department of Developmental Psychology and Teaching, University of Alicante, Alicante, Spain [2]Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Melilla, Spain

E-mails: tm.perandones@ua.es, luciaht@ugr.es, asunción.lledo@ua.es

Teacher self-efficacy is related to job satisfaction as well as attitudes toward teaching. Also in the complex stage of teaching, it is important to focus attention on variables like the humor sense and happiness or subjective well-being. The aim of the study is to analyze the relationship between teacher efficacy, humor sense and subjective happiness in university teachers. Also, identify if there are differences by country, gender and years of experience of the teachers. The sample consists of 69 university teachers, 58% male and 42% female, with a minimum age of 26 and maximum of 66 years, mean age of 39.55 years, *SD* = 10.82. 56.5% of teachers working in Spain and 43.5% in Dominican Republic. The average teaching experience was 11.99 years; teachers were divided between those who were under 10 years of teaching experience (47.8% of the sample) and 10 or more years (52.2%). Three instruments were used for data collection: the *Teacher's Sense of Efficacy Scale-Short Form*, the *Multidimensional Sense of Humor Scale* and the *Subjective Happiness Scale*. The *Spearman* correlation analysis showed correlations between the three constructs evaluated. The results of the nonparametric *Mann-Whitney U* test showed differences in Teacher self-efficacy and Humor sense by country; in the three instruments by gender; and in Teacher self-efficacy and Subjective Happiness by teaching experience. Different educational implications are discussed.

Keywords: teacher self-efficacy; humor; happiness; country

1. Introducción

El contexto universitario se caracteriza por una gran diversidad en los agentes implicados, ámbitos de desarrollo, estructura, organización y funcionamiento (Enders, de Boer, & Weyer, 2013; Paulsen, 2015), lo cual influye tanto en el aprendizaje del alumnado (Herrera, Jiménez, & Castro, 2011; Marambe, Vermunt, & Boshuizen, 2012) como en la labor profesional del docente universitario (Amundsen & Wilson, 2012; Bengoetxea & Buela-Casal, 2013; Herrera, 2014).

Al respecto, la autoeficacia docente, esto es, las percepciones o creencias sobre la eficacia docente, se vincula estrechamente con la actividad docente (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Yeo, Ang, Chong, Huan, & Quek, 2008), está relacionada con la satisfacción laboral (Klassen & Chiu, 2010) así como con las actitudes hacia la enseñanza (Dicke et al., 2014).

Igualmente, en el complejo escenario de la docencia, es importante atender a determinadas variables, que tienen cabida dentro de la Psicología Positiva (Herrera, Buitrago, & Perandones, 2015; Herrera, Buitrago, & Ávila, 2016), como el sentido del humor (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011) y la felicidad o bienestar subjetivo (Diener, 2012; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005).

El objetivo general del estudio es analizar la relación entre autoeficacia docente, sentido del humor y felicidad subjetiva en docentes universitarios. Además, identificar si existen diferencias en función del país, género y antigüedad docente del profesorado.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 69 profesores universitarios, el 58% eran hombres y el 42% mujeres. La edad mínima fue de 26 años y la máxima de 66, con una edad media de 39.55 años, *DT* = 10.82. En función del país, el 56.5% del profesorado trabajaba en España y el 43.5% en República Dominicana. Los docentes del estudio tenían una experiencia docente media de 11.99 años. Se hicieron dos grupos de docentes en función de esta última variable, dividiéndose entre aquellos que tenían menos de 10 años de experiencia docente (47.8% de la muestra) y 10 o más años (52.2%).

2.2. Medidas

Se emplearon tres instrumentos de evaluación. Por una parte, una Escala de Autoeficacia Docente, la cual constituye una versión traducida al español, por Perandones y Castejón (2007), del *Teacher's Sense of Efficacy Scale (Short Form*), de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Dicha escala integra tres subescalas: eficacia en el compromiso con el estudiante, eficacia en las estrategias instruccionales y eficacia en el manejo de la clase. En segundo lugar, la Escala Multidimensional del Sentido del Humor, concretamente la versión para la población hispano-hablante realizada por Carbelo (2006) del *Multidimensional Sense of Humor Scale* (MSHS; Thorson & Powell, 1991). Esta prueba presenta tres factores: competencia o habilidad personal para utilizar el humor, el humor como mecanismo de control de la situación y valoración social y actitudes hacia el humor. El tercer instrumento fue la Escala de Felicidad Subjetiva, una traducción al español de elaboración propia del *Subjective Happiness Scale* (SHS), de Lyubomirsky y Lepper (1999).

2.3. Procedimiento

Para la recogida de la información, se solicitó la participación voluntaria del profesorado universitario de diferentes universidades españolas y dominicanas.

En lo relativo al análisis estadístico de datos, puesto que no se cumplió la distribución normal de los datos, analizada mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, se decidió emplear pruebas no paramétricas. De este modo, se utilizaron la prueba de correlación de *Spearman* para determinar la posible relación existente entre autoeficacia docente, sentido del humor y felicidad subjetiva. Por otra parte, la prueba *U* de *Mann-Whitney* se utilizó para determinar si en dichos constructos se producían diferencias en función del país, género y antigüedad docente del profesorado.

3. Resultados

En la tabla 1 se incluyen los resultados del análisis de correlación de *Spearman* en el que se introdujeron la autoeficacia docente, el sentido del humor y la felicidad subjetiva del profesorado universitario.

Tabla 1
Resultados del análisis de correlación de Spearman

Dimensiones	Estadísticos	EI	EMC	HPUH	HMCS	VSAH	FS
ECE	Rho	.554***	.460***	.311**	.034	.134	.293*
	p	.000	.000	.009	.779	.274	.014
EI	Rho		.586***	.349**	.146	.349**	.241*
	p		.000	.003	.230	.003	.046
EMC	Rho			.231	.246*	.138	.259*
	p			.056	.042	.260	.032
HPUH	Rho				.556***	.415***	.273*
	p				.000	.000	.023
HMCS	Rho					.420***	.246*
	p					.000	.042
VSAH	Rho						.060
	p						.626

***$p < .001$, **$p < .01$, *$p < .05$

Nota. ECE = eficacia en el compromiso con el estudiante, EI = eficacia en las estrategias instruccionales, EMC = eficacia en el manejo de la clase, HPUH = habilidad personal para utilizar el humor, HMCS = el humor como mecanismo de control de la situación, VSAH = valoración social y actitudes hacia el humor, FS = felicidad subjetiva

En lo relativo al análisis en función del país, en la tabla 2 se presentan los resultados derivados de la prueba *U* de *Mann-Whitney*.

Tabla 2
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función del país

Dimensiones	País	*N*	Rango promedio	Suma de rangos	*U* de *Mann-Whitney*	*p*
ECE	España	39	28.12	1096.50	316.500**	.001
	República Dominicana	30	43.95	1318.50		
EI	España	39	27.72	1081.00	301.000**	.001
	República Dominicana	30	44.47	1334.00		
EMC	España	39	29.72	1159.00	379.000*	.012
	República Dominicana	30	41.87	1256.00		
HPUH	España	39	31.00	1209.00	429.000*	.043
	República Dominicana	30	40.20	1206.00		
HMCS	España	39	35.81	1396.50	553.500	.584
	República Dominicana	30	33.95	1018.50		
VSAH	España	39	35.14	1370.50	579.500	.940
	República Dominicana	30	34.82	1044.50		
FS	España	39	31.32	1221.50	441.500	.081
	República Dominicana	30	39.78	1193.50		

**$p < .01$, *$p < .05$

Nota. ECE = eficacia en el compromiso con el estudiante, EI = eficacia en las estrategias instruccionales, EMC = eficacia en el manejo de la clase, HPUH = habilidad personal para utilizar el humor, HMCS = el humor como mecanismo de control de la situación, VSAH = valoración social y actitudes hacia el humor, FS = felicidad subjetiva

La tabla 3, recoge los resultados en función del género.

Tabla 3
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función del género

Dimensiones	Género	*N*	Rango promedio	Suma de rangos	*U* de *Mann-Whitney*	*p*
ECE	Hombre	40	30.35	1214.00	394.000*	.023
	Mujer	29	41.41	1201.00		
EI	Hombre	40	30.63	1225.00	405.000*	.033
	Mujer	29	41.03	1190.00		
EMC	Hombre	40	32.92	1317.00	497.000	.312
	Mujer	29	37.86	1098.00		
HPUH	Hombre	40	31.19	1247.50	427.500*	.047
	Mujer	29	40.26	1167.50		
HMCS	Hombre	40	33.38	1335.00	515.000	.257
	Mujer	29	37.24	1080.00		
VSAH	Hombre	40	30.65	1226.00	406.000*	.016
	Mujer	29	41.00	1189.00		
FS	Hombre	40	27.81	1112.50	292.500***	.000
	Mujer	29	44.91	1302.50		

****p* < .001, **p* < .05

Nota. ECE = eficacia en el compromiso con el estudiante, EI = eficacia en las estrategias instruccionales, EMC = eficacia en el manejo de la clase, HPUH = habilidad personal para utilizar el humor, HMCS = el humor como mecanismo de control de la situación, VSAH = valoración social y actitudes hacia el humor, FS = felicidad subjetiva

Para finalizar, en la tabla 4 se integran los resultados en las diferentes dimensiones de los tres constructos atendiendo a la experiencia docente del profesorado.

Tabla 4
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la antigüedad docente

Dimensiones	Antigüedad docente	*N*	Rango promedio	Suma de rangos	*U* de *Mann-Whitney*	*p*
ECE	Menor 10 años	33	33.91	1119.00	558.000	.665
	10 o más años	36	36.00	1296.00		
EI	Menor 10 años	33	31.05	1024.50	463.500	.115
	10 o más años	36	38.63	1390.50		
EMC	Menor 10 años	33	29.91	987.00	426.000*	.043
	10 o más años	36	39.67	1428.00		
HPUH	Menor 10 años	33	34.18	1128.00	567.000	.729
	10 o más años	36	35.75	1287.00		
HMCS	Menor 10 años	33	33.64	1110.00	549.000	.438
	10 o más años	36	36.25	1305.00		
VSAH	Menor 10 años	33	36.76	1213.00	536.000	.428
	10 o más años	36	33.39	1202.00		
FS	Menor 10 años	33	29.26	965.50	404.500*	.022
	10 o más años	36	40.26	1449.50		

4. Discusión

El análisis de correlación de *Spearman* mostró correlaciones positivas entre los tres constructos evaluados. Las correlaciones más altas fueron para las relaciones entre las dimensiones del mismo constructo. No obstante, también destaca la correlación entre la dimensión, del constructo Autoeficacia docente, *Eficacia en las estrategias instruccionales* con las dimensiones, del constructo Sentido del humor, *Habilidad personal para utilizar el humor* así como *Valoración social y actitudes hacia el humor*.

Por su parte, los resultados de la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* arrojaron diferencias, en función del país, en la Autoeficacia docente y en el Sentido del Humor, de modo que los docentes de República Dominicana presentaron puntuaciones más altas que los de España; en función del género, en los tres constructos, puntuando más alto las mujeres; y, según la experiencia docente, en la Autoeficacia docente y la Felicidad subjetiva, de modo que los docentes con mayor antigüedad obtienen resultados más elevados que los de menor antigüedad.

5. Conclusiones

Para desempeñar con éxito las funciones docentes, el profesorado no sólo necesita competencias académicas y pedagógicas, sino también de índole personal (Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009).

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto la relación entre autoeficacia docente y sentido del humor (Banas et al., 2011) así como con felicidad subjetiva (Perandones, Herrera, & Lledó, 2013; Simbula, Panari, Guglielmi, & Fraccaroli, 2012). El estado emocional que experimenta el profesorado ante una situación de enseñanza determinada constituye una fuente básica de información sobre la propia eficacia. Al respecto, estados emocionalmente positivos incrementan las percepciones de autoeficacia. Interpretar las situaciones como una oportunidad para el logro personal, más que como una amenaza al bienestar, moviliza a la acción y genera estados emocionales positivos que incentivan percepciones de autoeficacia docente más elevadas (Cho & Shim, 2013).

Los docentes con alta autoeficacia se sienten competentes para enseñar con éxito a su alumnado, poseen altas expectativas hacia las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, saben cómo favorecer el rendimiento y se sienten motivados para la enseñanza (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009).

Igualmente, en el presente trabajo se han puesto de manifiesto diferencias en función del país, el género y la antigüedad docente. Al respecto, el entorno social y cultural de República Dominicana conlleva que las personas tengan una actitud más positiva hacia la vida diaria, lo que podría conllevar un mayor sentido del humor y, a pesar de las enormes diferencias económicas existentes, una mejor predisposición y actitud hacia la acción docente. En cuanto al género, en la actualidad las mujeres poseen una mayor autoeficacia percibida y deseo de éxito (Blanco, Ornelas, Aguirre, & Guedea, 2012), por lo que sus expectativas de autoeficacia incidirán en la toma de decisiones tanto académicas como profesionales (Bandura et al., 2003). Además, la experiencia docente media en las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario (Prieto, 2007) así como en la felicidad subjetiva. Respecto a este último aspecto, un mayor bienestar subjetivo se relaciona con una mayor satisfacción con la vida y evaluación de los afectos positivos (Diener, 2012), lo que incide en la satisfacción con el trabajo, la autoestima y el control de las creencias (Lyubomirsky et al., 2005).

Agradecimientos: Esta investigación ha sido cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, España (Programa 20. Financiación por Objetivos. Contrato Programa 2015-2017) y el Grupo de Investigación *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar* -DEDiCA (HUM-742), dentro del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

Referencias

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research, 82*(1), 90-126. doi:10.3102/0034654312438409

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education, 60*(1), 115-44. doi:10.1080/03634523.2010.496867

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769-82. doi:10.1111/1467-8624.00567

Bengoetxea, E., & Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*(1), 67-73.

Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., & Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa, 17*(53), 557-571.

Carbelo, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, España). Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/438

Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi:10.1016/j.tate.2012.12.003

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569-583. doi:10.1037/a0035504

Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist, 67*(8), 590-598. doi:10.1037/a0029541

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 540-547. doi:10.1080/17439760903157232

Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education, 65*(1), 5-23. doi:10.1007/s10734-012-9578-4

Herrera, L. (Coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Ávila, A. K. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research, 5*(1), 30-37. doi:10.7821/naer.2016.1.136

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades, 8*, 139-153.

Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 659-692. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?555

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*(2), 137-155. doi:10.1023/A:1006824100041

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111-131.doi:10.1037/1089-2680.9.2.111

Marambe, K. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education, 64*(3), 299-316. doi:10.1007/s10734-011-9494-z

Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1145-1153. doi:10.1016/j.tate.2010.02.010

Paulsen, M. B. (2015). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 30). Iowa: Springer.

Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En A. Jiménez, & M. A. Lou (Eds.), *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del S. XXI* (pp. 1-8). Granada, España: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.

Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(3), 277-288. doi:10.1989/ejihpe.v3i3.50

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología, 3*(1), 1-7. Recuperado de http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol3num1/vol3num1_1.html

Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2012). Teachers' well-being and effectiveness: the role of the interplay between job demands and job resources. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, *69*, 729-738. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.467.

Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports, 69*(2), 691-702.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x

Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superior

Herrera, L.[1], Perandones, T. M.[2], Lledó, A.[2]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Melilla, España* [2]

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

E-mails: luciaht@ugr.es, tm.perandones@ua.es, asunción.lledo@ua.es

Resumen

Determinados rasgos de personalidad de los docentes, como la extraversión, se relacionan con la autoeficacia docente. La investigación persigue, por una parte, determinar la posible relación entre eficacia docente y personalidad y, por otra, establecer si existen diferencias en dichas variables en función de la etapa educativa del profesorado y del género. Participaron 454 docentes, 156 hombres y 298 mujeres, de los cuales el 15% trabajaba en Educación Infantil, n = 68, el 26.2% en Educación Primaria, n = 119, el 43.6% en Educación Secundaria, n = 198, y el 15.2% en Educación Superior, n = 69. Uno de los instrumentos de recogida de información fue la Escala de Eficacia Docente (*Teacher Efficacy Scale, Short Form*). Esta prueba está formada por dos factores o dimensiones: Eficacia en la enseñanza y Eficacia personal. Otro instrumento lo constituyó el Inventario de Personalidad de los cinco factores, una traducción propia al español del *Big Five Inventory-10 ítems* (BFI-10). Los cinco factores de personalidad que se evalúan son Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a nuevas experiencias. Los resultados mostraron, en primer lugar, que la Eficacia en la enseñanza correlacionaba positivamente con la Apertura a nuevas experiencias. Además, la Eficacia personal también lo hacía con los cinco rasgos de personalidad, siendo la correlación positiva en todos los casos excepto para el Neuroticismo, que era negativa. Por otra parte, se hallaron diferencias significativas en función de la etapa educativa para las dos escalas de Eficacia Docente. Igualmente, se hallaron diferencias en función del género en Eficacia Personal, Extraversión y Amabilidad, de modo que las mujeres puntuaron más alto que los hombres. Se confirman los resultados de investigaciones previas y establecen diferentes propuestas educativas.

Palabras clave: eficacia docente; personalidad; etapa educativa; género

Teacher efficacy and personality in teachers of preschool education, primary education, secondary education and higher education

Herrera, L.[1], Perandones, T. M.[2], Lledó, A.[2]

[1]*Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Melilla, Spain* [2]

Department of Developmental Psychology and Teaching, University of Alicante, Alicante, Spain

E-mails: luciaht@ugr.es, tm.perandones@ua.es, asunción.lledo@ua.es

Specific personality traits of teachers, such as extraversion, relate to the teacher efficacy. The research aims, firstly, to determine the possible relationship between teacher efficacy and personality and, secondly, to establish whether there are differences in these variables depending on the teacher education stage and gender. 454 teachers participated, 156 men and 298 women, of whom 15% worked in Preschool education, n = 68, 26.2% in Primary education, n = 119, 43.6% in Secondary education, n = 198, and 15.2% in Higher Education, n = 69. One instrument that was used to collect information was the *Teacher Efficacy Scale, Short Form*. This test consists of two factors or dimensions: Teaching Efficacy and Personal Efficacy. Another instrument for evaluating was an own translation into Spanish of the *Big Five Inventory-10 items* (BFI-10). The five personality factors that are evaluated are Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism and Openness to experience. Firstly, the results showed that Teaching Efficacy correlated positively with Openness to new experiences. In addition, Personal Efficacy also did with the five personality traits, being positive the correlation in all cases except for Neuroticism, which was negative. Secondly, significant differences depending on the educational stage for the two scales of Teacher Efficacy were found. Similarly, Personal Efficacy, Extraversion, and Agreeableness differed by gender, so that women scored higher than men. The results of previous researches are confirmed and different educational proposals are established.

Keywords: teacher efficacy; personality; educational stage; gender

1. Introducción

La eficacia docente, esto es, la confianza que los docentes poseen sobre sus habilidades tanto individuales como colectivas para influir en el aprendizaje de los estudiantes, se considera una de las creencias motivacionales fundamentales que incide en los comportamientos profesionales docentes y el aprendizaje del alumnado, por lo que ha sido ampliamente estudiada (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). El compromiso del docente se asocia positivamente con recursos de afrontamiento personal, mientras que el *burnout* docente se relaciona con determinadas características de personalidad negativas, incluyendo bajos niveles de autoeficacia (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Así, la eficacia docente es un factor personal que puede proteger al docente de la experiencia de estrés laboral y, de este modo, hacer menos probable la aparición del *burnout* (Schwarzer & Hallum, 2008). Por lo tanto, el compromiso con el trabajo y las creencias de autoeficacia resultan un mecanismo clave en la orientación positiva hacia el desempeño laboral (Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara, & Consiglio, 2015).

Por otra parte, determinados rasgos de personalidad de los docentes, como la *extraversión*, se vinculan con una alta autoeficacia docente (Jamil, Downer, & Pianta, 2012; Ripski, LoCasale-Crouch, & Decker, 2011). Una per-

sonalidad proactiva se relaciona positivamente con la satisfacción laboral docente, mediando en dicha relación el compromiso con el trabajo y la autoeficacia (Li, Wang, Gao, & You, 2015). Las creencias de autoeficacia pueden modular, en parte, la influencia de ciertos rasgos básicos de personalidad en las habilidades y actuaciones específicas, mediante el mantenimiento de los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que conducen a un desempeño exitoso (Caprara, Vechione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011). Al respecto, el factor de personalidad *amabilidad* predice la conducta prosocial, mediando las creencias de autoeficacia empática (Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai, & Eisenberg, 2010), y los factores *responsabilidad* y *apertura a nuevas experiencias*, especialmente el primero (Gerhardt, Rode, & Peterson, 2007), inciden en el logro alcanzado mediante el fomento de las habilidades de autorregulación (Caprara et al., 2011).

En síntesis, las características psicológicas de los docentes, relativas a autoeficacia y personalidad, se relacionan con la eficacia en la enseñanza, esto es, el desempeño docente y el logro de los estudiantes (Klassen & Tze, 2014) y, por tanto, con la calidad docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación persigue, por una parte, determinar la posible relación entre eficacia docente y personalidad y, por otra, establecer si existen diferencias en dichas variables en función de la etapa educativa del profesorado y del género.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 454 docentes, 156 hombres (34.36%) y 298 mujeres (65.64%), con una edad media de 40.04 años (*DT* = 10.51). El 15% trabajaba en Educación Infantil, *n* = 68, el 26.2% en Educación Primaria, *n* = 119, el 43.6% en Educación Secundaria, *n* = 198, y el 15.2% en Educación Superior, *n* = 69.

2.2. Medidas

Teacher Efficacy Scale (Short Form)

Uno de los instrumentos de recogida de información fue la Escala de Eficacia Docente, *Teacher Efficacy Scale (Short Form)*, de Hoy y Woolfolk (1993), concretamente una versión traducida al español realizada por Perandones y Castejón (2007). Esta prueba está integrada por 10 ítems agrupados en torno a dos factores o dimensiones: eficacia de la enseñanza (cinco ítems) y eficacia personal (cinco ítems). La *eficacia de la enseñanza* (*teaching efficacy*), se refiere a las creencias de que los factores externos ejercen un control más allá de la influencia del docente, tales como el estatus socioeconómico, el entorno familiar y la implicación de los padres, limitando la capacidad del profesorado para ocasionar el cambio o estimular la mejora. La *eficacia personal* (*personal efficacy*), se refiere a las creencias personales que tienen los profesores de que poseen las habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes han de responder a las cuestiones planteadas mediante una escala tipo *Likert*, donde 1 = Totalmente de acuerdo y 6 = Totalmente en desacuerdo.

Las propiedades psicométricas de la escala han sido analizadas para el presente estudio. En cuanto a la fiabilidad total, se obtiene un índice de consistencia interna con un valor de $\alpha = .763$. La dimensión *eficacia de la enseñanza* arroja un $\alpha = .761$ y la dimensión de *eficacia personal* de .796. Para la validez de constructo, se empleó el análisis factorial con el método de extracción de análisis de componentes principales y el método de rotación *Varimax*. En primer lugar, se determinó que el análisis factorial era pertinente dados los valores para la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin*, *KMS* = .766, y la prueba de esfericidad de *Bartlett*, $Chi^2 = 1311.202$, $p = .000$. En

segundo lugar, se obtuvieron dos factores que explicaban el 54.70% de la varianza, saturando los diferentes ítems en torno a los dos factores teóricos de los que se partía con saturaciones superiores a .65.

Big Five Inventory-10 ítems

Un segundo instrumento fue el Inventario de Personalidad de los cinco factores, una traducción propia al español del *Big Five Inventory-10 ítems* (BFI-10), de Rammstedt y John (2007). Los cinco factores de personalidad que se evalúan son *extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo* y *apertura a nuevas experiencias*. Consta de diez ítems, dos por factor, uno por cada polo de la dimensión. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo *Likert* de cinco alternativas, que se ubican entre 1 = Muy en desacuerdo y 5 = Muy de acuerdo.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento utilizado en este estudio, el índice de consistencia interna global fue de $\alpha = .649$. Al igual que con el instrumento anterior, se implementó un análisis factorial para determinar la validez de constructo. En lo relativo a la idoneidad de desarrollar un análisis factorial, la medida de adecuación muestral fue de *KMS* = .676, y la prueba de esfericidad de *Bartlett*, $Chi^2 = 472.6172$, $p = .000$. Se obtuvieron cinco factores que explicaban el 67.65% de la varianza total.

2.3. Procedimiento

De recogida de información

El proceso de selección de los participantes partió de la población accesible o disponible. Por lo tanto, se trata de un muestreo no probabilístico, disponible o accidental.

Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal en cada uno de los centros educativos de los que formaba parte el profesorado participante en el estudio. Los docentes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, participaron de manera voluntaria.

De análisis estadístico de datos

Antes de aplicar, para el análisis estadístico en función de los objetivos planteados, pruebas paramétricas o no paramétricas, se analizó si se cumplían los requisitos de normalidad y homocedasticidad. Así, para determinar si la distribución de los datos seguía una distribución *gaussiana*, se empleó la prueba *Z* de *Kolmogorov-Smirnov* y los resultados fueron significativos ($p < .000$ y $p < .01$), por lo que la hipótesis nula no se cumplió. Respecto al análisis de la homocedasticidad, para la variable independiente etapa educativa la prueba empleada fue la *F* de *Snedecor*. El estadístico de *Levene* fue significativo en determinados casos. Además, se utilizó la prueba *t* para muestras independientes en el caso de la variable independiente género. Tampoco se cumplió en todos los casos, resultando el estadístico de *Levene* para la igualdad de varianzas significativo en determinadas variables dependientes.

Por lo expuesto, se decidió aplicar pruebas no paramétricas en el estudio. Así, se utilizaron la prueba de correlación de *Spearman*, para analizar la posible relación entre eficacia docente y personalidad; la prueba *H* de *Kruskal-Wallis*, con la finalidad de establecer si en dichos constructos existían diferencias en función de la etapa educativa en la que trabajaba el profesorado; y la prueba *U* de *Mann-Whitney*, en el análisis según el género.

3. Resultados

Los resultados de la prueba de correlación de *Spearman* obtenidos para determinar la posible relación entre eficacia docente y personalidad se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Resultados del análisis de correlación de Spearman

Factores de personalidad	Estadísticos	Eficacia docente	
		Eficacia enseñanza	Eficacia personal
Extraversión	Rho	.070	.205***
	p	.137	.000
Amabilidad	Rho	.051	.157**
	p	.284	.001
Responsabilidad	Rho	.093*	.189***
	p	.049	.000
Neuroticismo	Rho	-.070	-.176***
	p	.135	.000
Apertura	Rho	.111*	.285***
	p	.018	.000

***$p < .001$, **$p < .01$, *$p < .05$

Continuando con este apartado, en la tabla 2 se pueden consultar los resultados de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* para los dos constructos analizados atendiendo a la variable etapa educativa.

Tabla 2
Eficacia docente y personalidad según la etapa educativa del profesorado

Dimensiones	Etapa educativa	*N*	Rango promedio	*Chi²*	*p*
Eficacia enseñanza	Infantil	68	235.97	21.357***	.000
	Primaria	119	234.44		
	Secundaria	198	200.93		
	Universidad	69	283.43		
Eficacia personal	Infantil	68	307.90	39.422***	.000
	Primaria	119	241.85		
	Secundaria	198	195.73		
	Universidad	69	214.66		
Extraversión	Infantil	68	242.23	2.383	.497
	Primaria	119	231.55		
	Secundaria	198	216.72		
	Universidad	69	230.08		
Amabilidad	Infantil	68	238.98	6.010	.111
	Primaria	119	246.41		
	Secundaria	198	213.24		
	Universidad	69	217.52		
Responsabilidad	Infantil	68	221.76	6.907	.075
	Primaria	119	228.10		
	Secundaria	198	214.86		
	Universidad	69	261.46		
Neuroticismo	Infantil	68	238.18	.784	.853
	Primaria	119	223.36		
	Secundaria	198	223.35		
	Universidad	69	229.36		
Apertura	Infantil	68	244.11	6.850	.077
	Primaria	119	206.08		
	Secundaria	198	224.17		
	Universidad	69	250.99		

***$p < .001$

Por su parte, en la tabla 3 se presentan los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* en la que se analiza si la eficacia docente y la personalidad de los docentes difiere en función del género.

Tabla 3
Eficacia docente y personalidad por género del profesorado

Dimensiones	Género	*N*	Rango promedio	Suma de rangos	*U*	*p*
Eficacia enseñanza	Hombre	156	218.46	34079.00	21833.000	.287
	Mujer	298	232.23	69206.00		
Eficacia personal	Hombre	156	184.94	28850.50	16604.500***	.000
	Mujer	298	249.78	74434.50		
Extraversión	Hombre	156	195.37	30282.00	18192.000***	.000
	Mujer	298	242.75	72096.00		
Amabilidad	Hombre	156	202.69	31417.50	19327.500**	.004
	Mujer	298	238.92	70960.50		
Responsabilidad	Hombre	156	216.31	33528.00	21438.000	.221
	Mujer	298	231.82	68850.00		
Neuroticismo	Hombre	156	214.58	33260.50	21170.500	.155
	Mujer	298	232.72	69117.50		
Apertura	Hombre	156	212.80	32984.00	20894.000	.102
	Mujer	298	233.65	69394.00		

***$p < .001$, ** $p < .01$

4. Discusión

Los resultados mostraron, en primer lugar, que la *eficacia de la enseñanza* correlacionaba positivamente con la *apertura a nuevas experiencias*, aunque también en menor medida con la *responsabilidad*. Además, la *eficacia personal* lo hacía con los cinco factores de personalidad, siendo la correlación positiva en todos los casos excepto para el *neuroticismo*, que era negativa.

Por otra parte, se hallaron diferencias significativas en función de la etapa educativa para las dos escalas de Eficacia docente. De este modo, la *eficacia de la enseñanza* era significativamente más alta en el profesorado universitario mientras que la *eficacia personal* lo era en el de educación infantil. Igualmente, se hallaron diferencias en función del género en *eficacia personal*, *extraversión* y *amabilidad*, de modo que las mujeres puntuaron más alto que los hombres.

5. Conclusiones

Una de las dimensiones para la evaluación de las creencias sobre la eficacia docente empleada en el presente trabajo ha sido la *eficacia de la enseñanza*, la cual mide la percepción que el docente posee acerca de la influencia en la eficacia docente de determinadas variables externas (entorno familiar, implicación de los padres, nivel socioeconómico, etc.), que no dependen directamente de él mismo. En este sentido, los factores de personalidad *apertura a nuevas experiencias*, que se caracteriza por la originalidad, curiosidad e ingenio, y *responsabilidad*, equivalente a orden, escrupulosidad y confianza (Goldberg et al., 2006), se relacionan directamente con dicha dimensión. Puede que los docentes que poseen una mayor apertura a nuevas experiencias perciban la influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de factores externos como un reto al que han de responder, en el que deben poner en marcha su capacidad intelectual y de imaginación así como posibilitar la aparición de nuevas actividades y experiencias para

afrontar las diferentes situaciones educativas que se le puedan presentar. Además, el factor de personalidad responsabilidad potenciaría en el profesorado su capacidad para creerse capaz, efectivo y resolutivo en su labor docente, con un sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y reflexión. Este último aspecto estaría muy relacionado con el compromiso profesional del docente (Klusmann et al., 2008; Li et al., 2015).

La segunda dimensión de eficacia docente, la *eficacia personal*, se focaliza en las creencias docentes sobre las propias habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La investigación desarrollada ha mostrado una correlación con los cinco factores de personalidad. Así, la relación es positiva con *extraversión, amabilidad, responsabilidad* y *apertura a nuevas experiencias*, mientras que lo es negativa con *neuroticismo*. De este modo, se confirman los resultados de investigaciones previas sobre la relación entre eficacia docente y personalidad (Caprara et al., 2010, 2011; Jamil et al., 2012; Ripski et al., 2011).

En el análisis en función de la etapa educativa en la que trabajan los docentes del estudio se observa una diferenciación en las creencias de eficacia docente. En este sentido, en el profesorado de instituciones de educación superior priman las creencias sobre la influencia de factores externos en la docencia (*eficacia de la enseñanza*) mientras que, por el contrario, son los docentes de educación infantil los que mayor confianza poseen en sus habilidades y competencias para fomentar el aprendizaje en el alumnado (*eficacia personal*). El contexto institucional, laboral, docente y las características de los participantes en la educación superior y en la educación infantil son claramente diferenciables. Los docentes universitarios, con una formación y desarrollo profesional en áreas de conocimiento muy diversas, han de responder a un alumnado muy heterogéneo en un contexto sometido a múltiples exigencias no sólo en el ámbito de la docencia sino también en el de investigación y gestión (Herrera, 2014; Zineldin, Akdag, & Vasicheva, 2011). Por su parte, los docentes que enseñan a niños de menor edad, concretamente en educación infantil, parten de una formación más homogénea, el contexto profesional es menos estresante, además de poseer una mayor confianza respecto a sus destrezas para manejar la clase y el compromiso con los estudiantes (Klassen & Chiu, 2010).

Para finalizar, las diferencias de género halladas ratifican estudios previos tanto para la *eficacia personal* como para los rasgos de personalidad *extraversión* y *amabilidad* (Chapman, Duberstein, Sörensen, & Lyness, 2007; Weisberg, DeYoung, & Hirsh, 2011), de modo que las mujeres destacan en estos factores frente a los hombres.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, España (Programa 20. Financiación por Objetivos. Contrato Programa 2015-2017) y el Grupo de Investigación *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar* -DEDiCA (HUM-742), dentro del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

Referencias

Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. W., & Consiglio, C. (2015). From Positive Orientation to Job performance: The Role of Work Engagement and Self-efficacy Beliefs. *Journal of Happiness Studies, 16*(3), 767-788. doi:10.1007/s10902-014-9543-2

Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality, 24*(1), 36-55. doi:10.1002/per.739

Caprara, G. V., Vechione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 78-96. doi:10.1348/2044-8279.002004

Chapman, B. P., Duberstein, P. R., Sörensen, S., & Lyness, J. M. (2007). Gender differences in Five Factor Model personality traits in an elderly cohort. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1594-1603. doi:10.1016/j.paid.2007.04.028

Gerhardt, M. W., Rode, J. C., & Peterson, S. J. (2007). Exploring mechanisms in the personality-performance relationship: Mediating roles of self-management and situational constraints. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1344-1355. doi:10.1016/j.paid.2007.04.001

Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R. … Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality, 40*(1), 84-96. doi:10.1016/j.jrp.2005.08.007

Herrera, L. (Coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*(4), 355-372. doi:10.1086/461729

Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of Pre-Service Teachers'Performance, Personality, and Beliefs with Teacher Self-Efficacy at Program Completion. *Teacher Education Quarterly, 39*(4), 119-138.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychology Review, 23*, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review, 57*(1), 127-151. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2015). Proactive Personality and Job Satisfaction: the Mediating Effects of Self-Efficacy and Work Engagement in Teachers. *Current Psychology*, (first published online), 1-8. doi:10.1007/s12144-015-9383-1

Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En A. Jiménez, & M. A. Lou (Eds.), *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del S. XXI* (pp. 1-8). Granada, España: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 203-212. doi:10.1016/j.jrp.2006.02.001

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*: *An International Review, 57*(1), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions. *Teacher Education Quarterly, 38*(2), 77-96.

Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology, 2*, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2011.00178

Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education, 17*(2), 231-243. doi:10.1080/13538322.2011.582796

Bienestar psicológico y autoconcepto en futuros maestros

Mohamed, L., Herrera, L., Cepero, S.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Melilla, España

E-mails: lafu@ugr.es, luciaht@ugr.es, scepero_1@ugr.es

Resumen

La literatura científica apunta que el bienestar psicológico así como el autoconcepto se relacionan con la labor profesional de los docentes. El presente trabajo pretende analizar el bienestar psicológico y autoconcepto en estudiantes universitarios que se están formando para ser maestros. Para ello, participaron 100 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada), 19 hombres y 81 mujeres, de los títulos de Grado en Educación Infantil, n = 63, y Educación Primaria, n = 37. La edad mínima fue de 18 y la máxima de 40, con una edad media de 22.14 años, DT = 4.67. Como instrumentos de recogida de información se emplearon la *Escala de Bienestar Psicológico* (EBP), concretamente la Escalas de Bienestar Psicológico Subjetivo, y el test *Autoconcepto Forma 5* (AF5). Los resultados ponen de manifiesto, en primer lugar, que los centiles alcanzados en la subescala de la prueba EBP son próximos al centil 60. Además, dentro del AF5, el Autoconcepto Físico, el Autoconcepto Académico-Laboral y el Autoconcepto Familiar se encuentran en torno al centil 65. Destaca que el Autoconcepto Emocional se encuentra por debajo del centil 50. En segundo lugar, la subescala del EBP correlaciona positivamente con todas las escalas del AF5, siendo las correlaciones más altas con el Autoconcepto Social y con el Autoconcepto Físico. Las implicaciones derivadas de estos resultados se discuten en el trabajo.

Palabras clave: bienestar psicológico; autoconcepto; estudiantes; maestros

Psychological wellbeing and Self-concept in future teachers

Mohamed, L., Herrera, L., Cepero, S.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Melilla, Spain

E-mails: lafu@ugr.es, luciaht@ugr.es, scepero_1@ugr.es

The scientific literature suggests that psychological wellbeing and self-concept are related to the professional work of teachers. This paper analyzes the psychological wellbeing and self-concept in university students who are training to be teachers. For it, 100 students from the Faculty of Education and Humanities of Melilla (University of Granada) took part in the study, 19 men and 81 women, of the Degrees in Early Childhood Education, $n = 63$, and Primary Education, $n = 37$. The minimum age was 18 and maximum of 40, with a mean age of 22.14 years, $SD = 4.67$. *Psychological Well-Being Scale* (EBP for its acronym in Spanish), namely the Scale of Subjective psychological well-being, and the test of *Self-concept Form 5* (AF5 in Spanish) were used as data collection instruments. Results show, firstly, that the percentiles obtained in the subscale of the EBP test are close to the 60th percentile. Furthermore, within the AF5, Physical self-concept, Academic-labor self-concept and Family self-concept are around 65th percentile. Is it noted that the Emotional self-concept is below the 50th percentile. Secondly, EBP subscale correlated positively with all scales of AF5, being the highest correlations with the Social self-concept and Physical self-concept. The implications of these results are discussed in the paper.
Keywords: psychological wellbeing; self-concept; students; teachers

1. Introducción

La salud y el bienestar de los estudiantes universitarios se relaciona con su desempeño académico (El Ansari & Stock, 2010). Al respecto, el bienestar psicológico se relaciona en estudiantes universitarios con el optimismo así como con valores positivos hacia la salud (Burris, Brechting, Salsman, & Carlson, 2009). El afrontamiento proactivo es un mediador parcial del apoyo social en el afecto positivo de los estudiantes universitarios y, a su vez, el afecto positivo se asocia con un mejor funcionamiento psicológico (Greenglass, & Fiksenbaum, 2009).

Además, el bienestar psicológico se siente afectado especialmente al inicio de los estudios universitarios (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010), pudiendo derivar en la aparición de estrés psicológico en el primer curso académico (Verger et al., 2009). Entre los factores de riesgo para el bienestar psicológico del alumnado se sitúan, por ejemplo, una elevada ansiedad antes los exámenes, una baja autoeficacia y ciertos rasgos de personalidad, como la timidez, un excesivo perfeccionismo o la tendencia a la soledad (Tosevski, Milovancevic, & Gajic, 2010).

Por otra parte, el autoconcepto también incide en el rendimiento académico, especialmente el autoconcepto académico (Marsh & Martin, 2011), así como en el ajuste psicosocial del alumnado (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011). El autoconcepto académico de los estudiantes influye fuertemente en sus creencias de autoeficacia académica, de modo que predice (y media) las variables de tipo afectivo-motivacional (Ferla, Valcke, & Cai, 2009).

Los estudios con alumnado universitario en los que se ha empleado como instrumento de medida el test de *Autoconcepto Forma 5* (AF5, García & Musitu, 2009) indican que el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar

y el autoconcepto físico son los que correlacionan con el rendimiento (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, & Serra, 2009). Igualmente, el autococepto académico se asocia con el ajuste académico y la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández, Droguett, & Revuelta, 2012).

En la actualidad, los dos constructos descritos previamente y objeto de este estudio, bienestar psicológico y autoconcepto, se abordan desde la Perspectiva de la Psicología Positiva, vinculándose a aquellas cualidades positivas que derivan en la felicidad (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Así, por ejemplo, el autoconcepto se ha relacionado con una mayor satisfacción con la vida, lo que desemboca en un mejor bienestar (Mohamed & Herrera, 2014; Rey, Extremera, & Pena, 2011).

La literatura científica, igualmente, apunta que el bienestar psicológico (Roffey, 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011) así como el autoconcepto (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Huang, 2011) se relacionan con la labor profesional de los docentes.

El presente trabajo pretende analizar el bienestar psicológico y autoconcepto en estudiantes universitarios que se están formando para ser maestros.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 100 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada), 19 hombres y 81 mujeres, de los títulos de Grado en Educación Infantil, $n = 63$, y Educación Primaria, $n = 37$, concretamente de primer a tercer curso. La edad mínima fue de 18 y la máxima de 40, con una edad media de 22.14 años, $DT = 4.67$.

2.2. Medidas

Como instrumentos de recogida de información se emplearon dos instrumentos: la *Escala de Bienestar Psicológico* y el test *Autoconcepto Forma 5*.

Escala de Bienestar Psicológico

La Escala de Bienestar Psicológico (EBP, Sánchez-Cánovas, 2007) consta de cuatro subescalas: Bienestar Psicológico Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja. Atendiendo a la finalidad de esta investigación, se ha empleado la primera subescala. La EBP cuenta con validez concurrente, criterial y de constructo. Además, la subescala de Bienestar psicológico subjetivo tiene una fiabilidad de .93 en su versión original, siendo para el presente estudio de $\alpha = .952$.

Autoconcepto Forma 5

El test de Autoconcepto Forma 5 (AF5, García & Musitu, 2009) evalúa el autoconcepto en cinco dimensiones: Autoconcepto Emocional, Autoconcepto Físico, Autoconcepto Académico-Laboral, Autoconcepto Social y Autoconcepto Familiar. Este test cuenta con una fiabilidad, evaluada mediante el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*, de .815. Respecto a su validez, la validez de constructo, medida a través de un análisis factorial, ratifica la presencia de cinco dimensiones.

La fiabilidad del instrumento, para esta investigación, fue de $\alpha = .760$.

2.3. Procedimiento

Se seleccionó en cada uno de los cursos una asignatura de formación básica para la administración de los dos instrumentos de evaluación. A los estudiantes se les explicó la finalidad de la investigación y se solicitó su participación voluntaria en la misma. Se cumplimentaron, por tanto, en una única sesión.

3. Resultados

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos tanto en la subescala de Bienestar psicológico subjetivo como en las diferentes dimensiones del AF5.

Tabla 1
Puntuación directa y centil del bienestar psicológico subjetivo y el autoconcepto

Dimensiones	*N*	Puntuación directa		Centil	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Bienestar Psicológico Subjetivo	100	110.54	19.60	59.28	21.46
Autoconcepto Académico-Laboral	100	7.30	1.59	69.57	17.54
Autoconcepto Social	100	7.33	1.50	59.48	18.11
Autoconcepto Emocional	100	4.89	1.34	48.79	21.96
Autoconcepto Familiar	100	8.34	1.67	63.63	20.82
Autoconcepto Físico	100	6.10	1.90	69.62	19.48

Nota. *M* = Media, *DT* = Desviación típica

Se comprobó si existían diferencias entre las diferentes dimensiones del Autoconcepto. Para ello, se empleó la prueba *t* para muestras relacionadas. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

El Autoconcepto Académico-Laboral difería del Autoconcepto Social, $t = 3.105$, $p = .002$, y del Autoconcepto Emocional, $t = 4.778$, $p = .000$. Sin embargo, no lo hacía respecto al Autoconcepto Familiar, $t = 1.537$, $p = .128$, y el Autoconcepto Físico, $t = -.016$, $p = .987$.

El Autoconcepto Social se diferenciaba del Autoconcepto Emocional, $t = 2.773$, $p = .007$, y del Físico, $t = -3.320$, $p = .001$, pero no del Autoconcepto Familiar, $t = -1.232$, $p = .221$.

El Autoconcepto Emocional distaba del Autoconcepto Familiar, $t = -3.554$, $p = .001$, y el Autoconcepto Físico, $t = -4.658$, $p = .000$.

El Autoconcepto Familiar no arrojó diferencias estadísticamente significativas al compararlo con el Autoconcepto Físico, $t = -1.471$, $p = .144$.

Por otra parte, con la finalidad de determinar la correlación entre ambos constructos (bienestar psicológico subjetivo y autoconcepto), se llevó a cabo un análisis de correlación de *Pearson* con los centiles de cada dimensión (ver tabla 2).

Tabla 2
Resultados del análisis de correlación de Pearson

Dimensiones	Estadísticos	Bienestar Psicológico Subjetivo
Autoconcepto Académico-Laboral	*r*	.383***
	p	.000
	N	100
Autoconcepto Social	*r*	.443***
	p	.000
	N	100
Autoconcepto Emocional	*r*	.241*
	p	.016
	N	100
Autoconcepto Familiar	*r*	.210*
	p	.036
	N	100
Autoconcepto Físico	*r*	.375***
	p	.000
	N	100

*** p < .001, * p < .05

4. Discusión

Los resultados ponen de manifiesto, en primer lugar, que los centiles alcanzados en la subescala de la prueba EBP son próximos al centil 60. Además, dentro del AF5, el Autoconcepto Físico, el Autoconcepto Académico-Laboral y el Autoconcepto Familiar se encuentran en torno al centil 65. Destaca que el Autoconcepto Emocional se encuentra por debajo del centil 50. En segunda lugar, la subescala del EBP correlaciona positivamente con todas las escalas del AF5, siendo las correlaciones más altas con el Autoconcepto Social y con el Autoconcepto Físico.

5. Conclusiones

En el contexto universitario el alumnado es un protagonista principal, por lo que no sólo se ha de atender a factores relativos a sus estrategias de aprendizaje (Herrera, Jiménez, & Castro, 2011; Herrera, & Lorenzo) o la relación entre determinadas prácticas docentes y su rendimiento académico (Rodríguez & Herrera, 2009), sino también a otras variables como su satisfacción con el aprendizaje, en particular (Herrera, 2010), o con la vida, en general (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Es aquí donde, desde la Psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) así como su contribución a la educación (Herrera, Buitrago, & Perandones, 2015), se interrelacionan el autoconcepto y el bienestar psicológico (Rey et al., 2011), tal y como se ha encontrado en la presente investigación.

Destaca que las correlaciones más altas halladas entre ambos constructos han sido para las dimensiones de autoconcepto social, autoncepto académico-laboral y autoconcepto físico. Al respecto, la identidad social, la interiorización del contexto social y de los grupos que lo conforman, inciden en el bienestar de las personas (Haslam, Jetten, Postmes, & Haslam, 2009), razón por la que se ha podido encontrar la relación autoconcepto social-bienestar psicológico dado que para los estudiantes universitarios son relevantes tanto el sentido de pertenencia a los diferentes grupos en los que se mueve como el apoyo social percibido por parte de los mismos. En lo relativo a la relación autoconcepto académico-bienestar psicológico, ya se ha hecho anteriormente mención a la asociación del autoncepto académico con el rendimiento académico (Marsh & Martin, 2011), el ajuste psicosocial del alumnado (Fuentes et al.,

2011) y las creencias de autoeficacia académica (Ferla et al., 2009), lo cual ha de incidir en el bienestar psicológico que experimenta el estudiante universitario. Igualmente, el autoconcepto físico se ha mostrado que correlaciona con el bienestar psicológico de los jóvenes (Goñi, & Infante, 2010).

En la muestra de estudiantes universitarios que ha participado, dentro del autoconcepto, las tres dimensiones con puntuaciones más altas han sido el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar y el autoconcepto físico, lo que corrobora estudios previos que analizan su relación con el rendimiento académico (Gargallo et al., 2009).

Además, el presente estudio se ha desarrollado con estudiantes en formación cuyo objetivo profesional es ejercer en el ámbito laboral como maestros. En estos futuros maestros es necesario profundizar en diferentes variables que pueden incidir en su labor profesional como, por ejemplo, su empatía cognitiva y emocional (Herrera, Buitrago, & Ávila, 2016), su autoncepto (Canrinus et al., 2012; Huang, 2011) y bienestar psicológico (Roffey, 2012; Spilt et al., 2011).

Para finalizar, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de implementar en las instituciones de educación superior programas que atiendan a las actitudes y conductas relacionadas con la salud dada su relación con el logro académico (El Ansari & Stock, 2010). Dichos programas han de atender a las características de personalidad y valores asociados con la salud psicológica de los estudiantes universitarios (Burris et al., 2009). El acceso a la universidad y sus inicios en la misma puede suponer un momento de angustia para los estudiantes, por lo que es necesario garantizar que reciban el apoyo necesario a lo largo de sus estudios para que puedan completar con éxito su programa de estudios, lo que les permitirá una transición a la universidad más placentera y, en última instancia, al mercado laboral (Besick et al., 2010).

El desarrollo de conductas de afrontamiento exitosas probablemente reducirá el estrés y permitirá a los estudiantes desarrollar estrategias de resolución de problemas, al tiempo que se mantendrá el equilibrio psicológico y el bienestar. En definitiva, los servicios de orientación universitarios tienen que abordar los problemas de la salud psicológica de los estudiantes y llevar a cabo campañas de difusión activos (Tosevski et al., 2010), de modo que se cumplan las funciones de asesoramiento y orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno (Herrera & Enrique, 2008).

Agradecimientos (si procede): Esta investigación ha sido cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, España (Programa 20. Financiación por Objetivos. Contrato Programa 2015-2017) y el Grupo de Investigación *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar* -DEDiCA (HUM-742), dentro del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

Referencias

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education, 35*(6), 633-645. doi:10.1080/03075070903216643

Burris, J. L., Brechting, E. H.., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors Associated With the Psychological Well-Being and Distress of University Students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536-544. doi:10.3200/JACH.57.5.536-544

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132. doi:10.1007/s10212-011-0069-2

El Ansari, W., & Stock, C. (2010). Is the Health and Wellbeing of University Students Associated with their Academic Performance? Cross Sectional Findings from the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 7*(2), 509-527. doi:10.3390/ijerph7020509

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499-505. doi:10.1016/j.lindif.2009.05.004

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 25*(1), 7-12.

García, F., & Musitu, F. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(1), 16-28. doi:10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436

Goñi, A., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 199-208.

Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive Coping, Positive Affect, and Well-Being. Testing for Mediation Using Path Analysis. *European Psychologist, 14*, 29-39. doi:10.1027/1016-9040.14.1.29

Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social Identity, Health and Well-Being: An Emerging Agenda for Applied Psychology. *Applied Psychology, 58*(1), 1-23. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x

Herrera, L. (2010). La evaluación de la docencia universitaria: estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la educación superior. En C. Gómez, & S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 587-604). Alicante: Universidad de Alicante.

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Ávila, A. K. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research, 5*(1), 30-37. doi:10.7821/naer.2016.1.136

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 8*, 139-153.

Herrera, L., & Enrique, C. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12*(2), 1-18.

Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(24), 659-691. Recuperado de http://investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/24/espannol/Art_24_555.pdf

Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores, 12*(3), 75-98.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501

Mohamed, L., & Herrera, L. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 1*(6), 475-484.

Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20*, 227-234. doi:10.5093/in-2011v20n2a10

Rodríguez, C., & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 1*3(2), 1-13.

Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-Concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology, 29*(4), 8-17.

Sánchez-Cánovas, J. (2007). *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)*. Madrid: TEA.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y

Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., & Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry, 23*(1), 48-52. doi:10.1097/YCO.0b013e328333d625

Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, G., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44*(8), 643-650. doi:10.1007/s00127-008-0486-y

Cansancio emocional, satisfacción con el estudio y autoestima en estudiantes de educación

Herrera, L., Cepero, S., Mohamed, L.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Melilla, España

E-mails: luciaht@ugr.es, lafu@ugr.es, scepero_1@ugr.es

Resumen

El rendimiento y ajuste académico de los estudiantes se relaciona con su nivel de satisfacción así como con diferentes variables como el apoyo social, la autoestima y el estrés. Al respecto, es necesario prestar especial atención al estrés y cansancio emocional en la educación superior. El objetivo principal del trabajo es analizar el cansancio emocional del alumnado universitario que cursa estudios de educación así como su satisfacción con el estudio y autoestima. Para ello, participaron 310 estudiantes de la universidad de Granada, 30.3% hombres y 69.7% mujeres; con una edad media de 21.57 años, *DT* = 3.53; de las titulaciones de Grado en Educación Infantil (*n* = 74, 23.9%), Educación Primaria (*n* = 100, 32.3%) y Educación Social (*n* = 95, 30.6%) así como del doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (*n* = 41, 13.2%). El 33.9% cursaba primero, el 27.1% segundo, el 18.7% tercero y el 20.3% cuarto. Para la recogida de información se empleó la *Escala de Cansancio Emocional* (ECE) en estudiantes universitarios. La ECE está formada por 12 ítems dentro de los cuales 10 están destinados a evaluar el Cansancio emocional, uno a evaluar la Satisfacción con el estudio y otro la Autoestima. Para el presente estudio se calculó su validez de constructo, a través de un análisis factorial, y fiabilidad, mediante el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*. Los resultados indicaron diferencias en función del género en el Cansancio Emocional y la Satisfacción con el estudio y en el primero según la titulación, no hallándose para la edad. Se apunta la necesidad de atender a estos aspectos en el desarrollo de las titulaciones universitarias.

Palabras clave: cansancio emocional; satisfacción; autoestima; estudiantes universitarios

Emotional exhaustion, satisfaction with university studies and self-esteem in education students

Herrera, L., Cepero, S., Mohamed, L.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Melilla, Spain

E-mails: luciaht@ugr.es, lafu@ugr.es, scepero_1@ugr.es

The performance and academic adjustment of students relates to their level of satisfaction and with different variables such as social support, self-esteem and stress. In this regard, special attention should be paid to stress and emotional exhaustion in higher education. The main objective of this study is to analyze the emotional exhaustion of university students currently studying education as well as their satisfaction with the university studies and self-esteem. For it, 310 students of the University of Granada participated, 30.3% male and 69.7% female; with an average age of 21.57 years, *SD* = 3.53; from the Degrees in Early Childhood Education (*n* = 74, 23.9%), Primary Education (*n* = 100, 32.3%) and Social Education (*n* = 95, 30.6%) as well as the Double Degree in Primary Education and Physical Activity and Sport Sciences (*n* = 41, 13.2%). The 33.9% was studying in the first year, 27.1% in the second year, 18.7% in the third year and 20.3% in the fourth year. *Emotional Exhaustion Scale* (ECE for its acronym in Spanish) for university students was used to collect information. ECE consists of 12 items among which 10 are intended to assess emotional exhaustion, one to assess satisfaction with the study and other self-esteem. For the present study, the construct validity was calculated through factor analysis and reliability through internal consistency index *Cronbach's alpha*. The results indicated gender differences in Emotional exhaustion and Satisfaction with the study as well as in first one according to the degree, not being found for age. The need to address these issues in the development of university degrees is indicated.

Keywords: emotional exhaustion; satisfaction with study; self-esteem; university students

1. Introducción

Puesto que la garantía de la calidad de la Educación Superior es un reto común a todas las instituciones universitarias (Ardi, Hidayatno, & Zagloel, 2012; Singh, 2010; Zineldin, Akdag, & Vasicheva, 2011), es necesario atender a diferentes variables psicológicas, tanto en el profesorado (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011) como en el alumnado (Richardson, Abraham, & Rod, 2012), que pueden afectar al ajuste y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rendimiento y la adaptación académica de los estudiantes se relaciona con su nivel de satisfacción (Denson, Loveday, & Dalton, 2010; Duque & Weeks, 2010) así como con diferentes variables como el apoyo social, la autoestima y el estrés (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007). Al respecto, es necesario prestar especial atención al estrés y cansancio emocional en la educación superior (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; González-Cabanach, Souto, Fernández, & Freire, 2011; Gónzález & Landero, 2007).

Burnout académico

El *burnout* o "síndrome de estar quemado" está integrado por tres dimensiones: el cansancio o agotamiento emocional, la despersonalización y una baja realización personal (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). En el con-

texto académico, el alumnado con *burnout académico* se caracteriza por una falta de interés hacia el estudio, escasa motivación y cansancio ante el estudio (Lee et al., 2010). Dentro de los factores etiológicos del *burnout académico* se incluyen causas externas e internas (Zhang, Gan, & Cham, 2007). En las primeras se identifican las excesivas actividades relacionadas con el aprendizaje mientras que en las segundas se suelen establecer determinados rasgos individuales, como la autoeficacia, la autoimagen, el locus de control, la autoestima y la ansiedad rasgo (Jacobs & Dod, 2003; Silvar, 2001).

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005), en un estudio con estudiantes universitarios de la Universitat Jaume I de Castellón, encontraron una relación positiva entre los obstáculos en el estudio (realizar demasiadas tareas, los horarios, tener que cursar muchos créditos, la ansiedad ante los exámenes, etc.), el *burnout* y la propensión al abandono de los estudios universitarios.

Heikkilä, Niemivirta, Nieminen y Lonka (2011) analizaron la vinculación entre los enfoques de aprendizaje, la regulación del aprendizaje, las estrategias cognitivas y atribucionales, el estrés, el cansancio y el éxito en el estudio, poniendo de relieve la necesidad de combinar tanto aspectos cognitivos como emocionales en la investigación del aprendizaje de los estudiantes.

Además, Shih (2015) encontró que los estudiantes que perciben altos niveles en la estructura de la clase y en el apoyo de los iguales tienden a adoptar un mayor compromiso y estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo cuando se enfrentan a retos académicos. Estos estudiantes también muestran niveles más bajos de *burnout académico*.

Lian, Sun, Ji, Li y Peng (2014), por otra parte, comprobaron que tanto las autoevaluaciones básicas (esto es, las evaluaciones de los individuos sobre sus propias habilidades y valoración) como la satisfacción con la vida correlacionaban de forma negativa con el *burnout académico*. Igualmente, que la satisfacción con la vida mediaba parcialmente la relación entre dichas autoevaluaciones básicas y el *burnout académico*.

Satisfacción académica

La satisfacción se ha identificado normalmente, dentro de la Psicología positiva, como el componente cognitivo del bienestar psicológico (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), el cual puede hacer referencia de forma general a la satisfacción vital (satisfacción con la vida) o a la satisfacción en ámbitos concretos, esto es, familia, trabajo, carrera, etc. (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006).

En lo relativo a la *satisfacción académica*, Lent y Brown (2008) apuntan que engloba el bienestar y disfrute percibido por parte de los alumnos al desarrollar diferentes actividades intrínsecas a su papel como estudiantes. De este modo, se relaciona de forma positiva con la persistencia en los estudios (Sisto et al., 2008), el ajuste académico (Lent, Taveira, Sheu, & Single, 2009) y el éxito académico (Suldo et al., 2006).

Lent et al. (2007), en el establecimiento de un modelo explicativo de la satisfacción académica, indican que se vincula con altas expectativas de autoeficacia, un progreso en las metas académicas, expectativas positivas hacia los resultados académicos y un elevado apoyo social percibido. Dichos elementos favorecen un funcionamiento positivo del alumnado en el trascurso de sus estudios universitarios (Medrano & Pérez, 2010).

Autoestima

La literatura científica apunta la importancia de la autoestima en el ámbito universitario dada su relación con el rendimiento y ajuste académico (Aspelmeir, Love, McGill, Elliot, &Pierce, 2012; Friedlander et al., 2007; Rosli et al., 2012). Desde esta perspectiva, Herrera, Mohamed y Cepero (2016) encuentran una correlación positiva entre la autoestima y la satisfacción con el estudio aunque negativa con el cansancio emocional en estudiantes universitarios.

Además, la autoestima en la etapa universitaria está vinculada con el futuro profesional. Así, Salmera-Aro y Nurmi (2007) hallaron que la autoestima durante los estudios universitarios se relacionaba con la carrera profesional una década más tarde. De este modo, aquellos estudiantes con una alta autoestima tenían diez años después empleos permanentes, un mejor salario, un nivel alto de *engagement* (compromiso e implicación) en el trabajo, una mayor satisfacción con el mismo y bajos niveles de *burnout*.

En función de lo descrito, el objetivo principal del trabajo es analizar el cansancio emocional del alumnado universitario que cursa estudios de educación así como su satisfacción con el estudio y autoestima.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 310 estudiantes de la universidad de Granada, 30.3% hombres y 69.7% mujeres; con una edad media de 21.57 años, *DT* = 3.53; de las titulaciones de Grado en Educación Infantil (*n* = 74, 23.9%), Educación Primaria (*n* = 100, 32.3%) y Educación Social (*n* = 95, 30.6%) así como del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (*n* = 41, 13.2%). El 33.9% cursaba primero, el 27.1% segundo, el 18.7% tercero y el 20.3% cuarto.

2.2. Medidas

Para la recogida de información se empleó la *Escala de Cansancio Emocional* (ECE) en estudiantes universitarios, de Ramos, Manga y Morán (2005). La ECE está formada por 12 ítems dentro de los cuales 10 están destinados a evaluar el Cansancio emocional, uno a evaluar la Satisfacción con el estudio y otro la Autoestima. Para el presente estudio se calculó su validez de constructo, a través de un análisis factorial donde el método de extracción fue el Análisis de Componentes principales y el método de rotación el de Normalización *Varimax* con *Kaiser*. En primer lugar, se determinó que el análisis factorial fuese pertinente dados los valores para la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin*, *KMS* = .881, y la prueba de esfericidad de *Bartlett*, χ^2 = 1114.845, *p* = .000. En segundo lugar, se obtuvieron dos factores que explicaban el 49.18% de la varianza, saturando los diferentes ítems en torno a dos factores, uno para los 10 ítems relativos a Cansancio Emocional y otro para los otros dos elementos evaluados, con saturaciones superiores a .50.

También se halló la fiabilidad del ECE, mediante el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach,* α = .799.

2.3. Procedimiento

De recogida de información

El cuestionario se aplicó en el horario habitual de una asignatura seleccionada del curso académico. Para ello, previamente se informó a los estudiantes que se trataba de una investigación en la que se necesitaba su colaboración, la finalidad de la misma y que la participación era voluntaria.

De análisis estadístico de datos

En primer lugar, se halló la media de los diez primeros ítems del ECE para formar la escala *Cansancio Emocional*. Seguidamente, se determinó la distribución de los datos, mediante la prueba de *Kolomogorov-Smirnov*, con la finalidad de identificar si las tres variables dependientes objetivo de estudio tenían una distribución normal. No fue significativa la significación en el *Cansancio Emocional*, *Z* = .831, *p* = .495, aunque sí en la *Satisfacción con el estudio*, *Z* = 3.485, *p* = .000, y en la *Autoestima*, *Z* = 4.550, *p* = .000. El estadístico de *Levene*, para la comprobación de la homocedasticidad, fue significativa para la variable independiente género en el *Cansancio Emocional*, *F* = 6.523, *p* = .011.

También, atendiendo al porcentaje acumulado en la variable edad, se hicieron dos grupos, uno formado por estudiantes de 18 a 20 años (n = 142) y otro integrado por los de 21 a 42 años (n = 168). En este caso, sí se cumplió la hipótesis nula relativa a la igualdad de varianzas dado que el estadístico de *Levene* no fue significativo. Tampoco lo fue para la variable independiente titulación.

En función de lo descrito, se decidió implementar pruebas no paramétricas para el análisis de los datos, concretamente la prueba *U* de *Mann-Whitney* para el género y la edad y, por otra parte, la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* para la titulación.

3. Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados en las tres variables analizadas en función del género de los participantes.

Tabla 1
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney por género

Variables	Género	*N*	Rango promedio	Suma de rangos	*U*	*p*
Cansancio emocional	Hombre	94	122.26	11492.00	7027.000***	.000
	Mujer	216	169.97	36713.00		
	Total	310				
Satisfacción con el estudio	Hombre	94	137.66	12940.50	8475.500*	.016
	Mujer	216	163.26	35264.50		
	Total	310				
Autoestima	Hombre	94	169.22	15907.00	8862.000	.060
	Mujer	216	149.53	32298.00		
	Total	310				

***$p < .001$, *$p < .05$

El análisis en función de la edad no resultó significativo en ninguna de las tres variables, esto es, Cansancio emocional, $U = 10912.000$, $p = .196$, Satisfacción con el estudio, $U = 11827.500$, $p = .894$, y Autoestima, $U = 11217.000$, $p = .338$.

La tabla 2 integra los resultados para la variable independiente titulación.

Tabla 2
Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis en función de la titulación

Variables	Titulación	*N*	Rango promedio	χ^2	*p*
Cansancio emocional	Educación Infantil	74	187.81	15.530**	.001
	Educación Primaria	100	139.04		
	Educación Social	95	157.16		
	Doble Grado	41	133.48		
	Total	310			
Satisfacción con el estudio	Educación Infantil	74	161.78	.593	.898
	Educación Primaria	100	152.01		
	Educación Social	95	154.00		
	Doble Grado	41	156.15		
	Total	310			
Autoestima	Educación Infantil	74	139.47	3.743	.291
	Educación Primaria	100	162.92		
	Educación Social	95	157.15		
	Doble Grado	41	162.50		
	Total	310			

**$p < .01$

4. Discusión

Los resultados indicaron diferencias en función del género en el Cansancio Emocional y la Satisfacción con el estudio, siendo las mujeres las que puntuaban más alto. También en el Cansancio Emocional según la titulación, de modo que el alumnado de la titulación de Educación Infantil fue el que puntuó más alto, no hallándose para la edad.

5. Conclusiones

Las diferencias en función del género en el *Cansancio Emocional* corroboran los resultados de investigaciones previas, lo cual puede ser explicado por rasgos psicosociales específicos (Backović, Živojinović, Maksimović, & Maksimović, 2012; Caballero, Hederich, & Palacio, 2010). En lo relativo a los resultados según el género en la *Satisfacción con el estudio*, se ha encontrado una mayor satisfacción de las mujeres docentes con el trabajo en la universidad (Okpara, Squillace, & Erondu, 2005), así como una diferente concepción en su acceso a la universidad (Rhodes & Nevill, 2004).

En contra de lo esperado respecto al *Cansancio Emocional* en función de la edad (Feldman et al., 2008), el presente estudio no ha encontrado que una mayor edad implique un menor nivel. Este hecho puede ser debido a que prácticamente la mitad de los estudiantes participantes presenta entre 18 y 20 años.

En la titulación de grado en Educación Infantil el *Cansancio Emocional* es superior que en el resto. Este hecho podría explicarse porque, de las cuatro titulaciones analizadas, es en la que mayor cantidad de trabajos, exposiciones, prácticas y otras tareas académicas se desarrollan. Esto estaría en consonancia con aquellos estudios que, como se ha apuntado previamente, indican que el *burnout académico* se relaciona con un número excesivo de tareas académicas (Slivar, 2001; Zhang et al., 2007).

Tomando los resultados de este estudio en su conjunto, se ha de apuntar hacia la necesidad de atender a las tres variables analizadas en el desarrollo de la educación superior (Denson et al., 2010; Friedlander et al., 2007; García-Ros et al., 2012; Herrera et al., 2016).

Agradecimientos: Esta investigación ha sido cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada (Contrato Programa 2015-2017) y el Grupo de Investigación *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar*.

Referencias

Ardi, R., Hidayatno, A., & Zagloel, T. Y. M. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education, 20*(4), 408-428. doi:10.1108/09684881211264028

Aspelmeir, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., & Pierce, T. W. (2012). Self-Esteem, Locus of Control, College Adjustment, and GPA among First- and Continuing-Generation Students: A Moderator Model of Generational Status. Research in Higher Education, 53(7), 755-781. doi:10.1007/s11162-011-9252-1

Backović, D., Živojinović, J. I., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina, 24*(2), 175-181.

Caballero, C. C., Hederich, C., & Palacio, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(1), 131-146.

Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development, 29*(4), 339-356. doi:10.1080/07294360903394466

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth.* Oxford: Blackwell Publishing.

Duque, L. C., & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education, 18*(2), 84-105. doi:10.1108/09684881011035321

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica, 7*(3), 739-751.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259-274. doi:10.1353/csd.2007.0024

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 143-154.

González-Cabanach, R., Souto, A., Fernández, R., & Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación, 9*(2), 7-18.

González, M., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(1), 201-208.

Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education, 61*(5), 513-529. doi:10.1007/s10734-010-9346-2

Herrera, L., Mohamed, L., & Cepero, S. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 9*, 173-191.

Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44*(3), 291-303. doi:10.1353/csd.2003.0028

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychology Review, 23*, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8

Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress & Health, 26*(5), 404-416. doi:10.1002/smi.1312

Lent, R., & Brown, S. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6-21. doi:10.1177/1069072707305769

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Janet, B., Schmidt, A., & Schmidt, C. L. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Student. *Journal of Career Assessment, 15*(1), 87-97. doi:10.1177/1069072706294518

Lent, R., Taveira, M., Sheu H., & Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 190-198. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006

Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving Away from Exhaustion: How Core Self-Evaluations Influence Academic Burnout. *PLoS ONE, 9*(1), e87152. doi: 10.1371/journal.pone.0087152

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397

Medrano, L. A., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST, 7*(2), 5-14.

Okpara, J. O., Squillace, M., & Erondu, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in Management Review, 20*(3), 177-190. doi:10.1108/09649420510591852

Ramos, F., Manga, D., & Morán, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *Interpsiquis*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/

Rhodes, C., & Nevill, A. (2004). Academic and Social Integration in Higher Education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education, 28*(2), 179-193. doi:10.1080/0309877042000206741

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838

Rosli, Y., Othman, H., Ishak, I., Lubis, S. H., Mohd, N. Z., & Omar, B. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 60*, 582-589. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.426

Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.

Salmera-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior, 70*(3), 463-477. doi:10.1016/j.jvb.2007.01.006

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Shih, S. S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 307-320. doi:10.1037/spq0000093

Singh, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education: Which Pasts to Build on, What Futures to Contemplate? *Quality in Higher Education, 16*(2), 189-194. doi:10.1080/13538322.2010.485735

Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola Pasetto, S., Francisca de Oliveira, A., & Guimarães Lopes, M. W. (2008). Estudo para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários. *Avaliação Psicológica, 7*(1), 45-55.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology, 10*(2), 21-32.

Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents´ Life Satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567-582. doi:10.1177/0143034306073411

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1529-1540. doi:10.1016/j.paid.2007.04.010

Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education, 17*(2), 231-243. doi:10.1080/13538322.2011.582796

Metodologías activas y aprendizaje por competencias en las enseñanzas de grado

Pinedo González, Ruth, Caballero San José, César, Fernández Rodríguez, Ana María.

Universidad de Valladolid, Valladolid, España

E-mails: ruth.pinedo@psi.uva.es

Resumen

Este estudio investiga si la implantación de metodologías activas en las enseñanzas universitarias mejoran los niveles de motivación, rendimiento académico, satisfacción del alumnado y disminuye el absentismo. El estudio cuenta con un grupo experimental y un grupo control. Ambos grupos cumplimentaron un cuestionario elaborado ad-hoc y la versión española de la escala de motivación Échelle de Motivation en Éducation (EME-E). En la evaluación pretest ambos grupos fueron estadísticamente similares en las variables de interés. En la evaluación postest en el grupo experimental se encontró una mejora estadísticamente significativa en los niveles de motivación, rendimiento académico, satisfacción con la asignatura y disminuyeron sus niveles de absentismo. El seguimiento realizado a los tres meses constató que las diferencias en motivación seguían presentes entre los grupos.

Palabras clave: Absentismo; Metodologías activas; Motivación; Rendimiento académico.

Active learning methodologies in college: Can increase motivation, academic achievement and attendance?

Pinedo González, Ruth, Caballero San José, César, Fernández Rodríguez, Ana María.

Universidad de Valladolid, Valladolid, España

E-mails: ruth.pinedo@psi.uva.es

This study investigates if the implementation of active learning methodologies and formative evaluation in college improves motivation, academic achievement, student satisfaction with the methodology and reduces absenteeism. The study has an intervention group and a matched comparison group. Both groups completed an ad hoc questionnaire and the Spanish version of the scale Échelle of motivation in Education (EME-E). At base line, groups were statistically similar on the variables of interest. At posttest the intervention group had enhanced motivation, academic achievement, and satisfaction with the course and also had decreased their levels of absenteeism. 3 months follow-up found that differences in motivation were present between groups.

Key words: Absenteeism; Academic achievement; Active learning methodologies; Motivation.

1. Introducción

En la actualidad la desmotivación académica y sus problemas asociados siguen siendo un problema de especial gravedad en la universidad. Esto es así porque la desmotivación académica está relacionada con mayores tasas de absentismo, mayor fracaso académico y el abandono de los estudios (Álvarez & López, 2011; Desalegn, Berhan, & Berhan, 2014; Hernández & Pérez, 2014; Jiménez & Rodríguez, 2010; Rodríguez, Hernández, Alonso, & Diez-Itza, 2003).

Existen diversos estudios sobre la desmotivación, el absentismo y sus causas en la universidad. Desde la perspectiva del estudiante las tres causas de este fenómeno más frecuentemente citadas son: (1) metodología docente inadecuada, (2) clases aburridas o pesadas y (3) clases que no entrenan competencias necesarias para el futuro laboral. Todo ello contribuye a la desmotivación del alumnado, el absentismo y un abandono paulatino de la asignatura (Álvarez & López, 2011; Desalegn et al., 2014; Falout et al., 2009; Jiménez & Rodríguez, 2010; Triadó-Ivern, Aparicio-Chueca, Guàrdia-Olmos, Peró-Cebollero, & Jaría-Chacón, 2013).

La motivación es uno de los conceptos más importantes y estudiados dentro del ámbito académico y está clasificado dentro de las habilidades no cognitivas relacionadas con el éxito académico, laboral y un adecuado desarrollo personal (Balart & Cabrales, 2015; Rosen, Glennie, Dalton, Lennon, & Bozick, 2010). Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación en la educación es la teoría de la autodeterminación que sugiere que la motivación es multidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control (Martín-Albo, González-Cutre, & Núñez, 2014; Núñez et al., 2005; Ryan & Deci, 2000). Tener un alumnado motivado, especialmente si es de forma intrínseca, es un aspecto muy deseado por el profesorado ya que facilita un aprendizaje de mayor calidad y un mejor rendimiento (Falout et al., 2009). Hay factores sociales y ambientales que pueden ser controlados para aumentar la motivación intrínseca del alumnado, como utilizar metodologías docentes que favorezcan sus necesidades psicológicas de competencia, autonomía e interrelación (Ryan & Deci, 2000).

Las metodologías de aprendizaje activas son aquellas en las que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente del estudiante. Su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, por lo que genera un aprendizaje más profundo, significativo y duradero facilitando la transferencia a contextos más heterogéneos. Son las metodologías más apropiadas para la formación de competencias y son valoradas de forma muy positiva por alumnado y profesorado (Dochy, Segers, Van den Bossche, & Gijbels, 2003; Fernández, 2006; Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, & Pérez-Cárceles, 2011). Encontramos una gran variedad de metodologías activas que pueden y deben ser combinados para poder alcanzar, de forma más satisfactoria, la diversidad de objetivos docentes (Fernández, 2006). Los estudios realizados para evaluar la implementación de metodologías activas coinciden en afirmar que mejoran de forma significativa la motivación intrínseca del alumnado, el aprendizaje es más profundo, el rendimiento aumenta y genera una mayor satisfacción tanto en profesorado como en alumnado (Arbelaitz, Martin, & Muguerza, 2015; Dochy et al., 2003; Falout et al., 2009; Hänze & Berger, 2007; Jiménez & Rodríguez, 2010; Mesquita et al., 2015; Palazón-Pérez et al., 2011).

Por todo lo expuesto anteriormente se hace necesaria una renovación metodológica real, con un tiempo sustancial invertido en la utilización de metodologías activas a través de las cuales el alumnado encuentre motivación hacia el aprendizaje, el logro de objetivos académicos y la vivencia de experiencias estimulantes. Es necesario, por tanto, realizar estudios que investiguen y profundicen en la evaluación de la eficacia e influencia de la implantación de estas metodologías en el ámbito universitario sobre la motivación del alumnado, su rendimiento, sus niveles de absentismo y satisfacción con las materias cursadas.

2. Método

2.1. Participantes

Un total de 65 estudiantes de 1º del Grado de Educación participaron en este estudio, 34 en el grupo control y 31 en el grupo experimental. Un 67.7% eran mujeres, un 32.3% varones y su edad media fue 20.28 años (rango 19-29; DT=1.66).

Este estudio se corresponde con un diseño cuasi-experimental con grupo control equivalente. Para evaluar los resultados de la intervención y la duración de los mismos se realizó una evaluación postest y un seguimiento a los tres meses. Únicamente se realizó una evaluación de seguimiento dado que se consideró que el comienzo del segundo curso del grado, con nuevas asignaturas y metodologías, podría influir en su motivación.

2.2. Medidas

Este estudio empleó un instrumento de medida traducido y validado a la cultura española para medir los constructos de interés (motivación) en estudiantes universitarios (Núñez et al., 2005). El resto de variables se han medido mediante un cuestionario elaborado ad hoc para esta investigación.

Escala Échelle *de Motivación en Educación versión española (EME-E).* La escala de Motivación en Educación fue creada originariamente por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier en 1989 para medir los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación. Posteriormente ha sido traducida y validada al español (Núñez et al., 2005). Los resultados han revelado que la EME-E tiene unos niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial en consonancia con los resultados de la versión original y de la versión en inglés. La EME-E está formada por 28 ítems tipo Likert de siete puntos, donde (1) No se corresponde en absoluto hasta (7) Se corresponde totalmente. La escala se divide siete subescalas: amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca (MI) al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes.

Rendimiento académico. Se realizó una evaluación pretest del rendimiento académico en ambos grupos para constatar la equivalencia entre los grupos, para ello se pidió a cada participante que informase de su nota media de selectividad. En cuanto a la evaluación postest del rendimiento académico se eligió la nota media final de la asignatura en la que se llevó a cabo la investigación.

Satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura. Para medir la satisfacción con la asignatura se redactó un ítem ("Estoy satisfecho/a con la metodología utilizada en la asignatura") y fue incluido en el cuestionario. Las respuestas se puntuaron de acuerdo con una escala tipo Likert de 5 puntos, desde (1) Totalmente en desacuerdo, hasta (5) Totalmente de acuerdo, con una puntuación intermedia de (3) Ni de acuerdo ni desacuerdo.

Absentismo. El nivel de absentismo no se pudo medir para cada uno de los participantes en el estudio, ya que el cuestionario era anónimo e imposibilitaba vincular el número de faltas de cada sujeto, o su presencia o no en el examen, con su cuestionario. Por ello a una medida grupal, el porcentaje de personas que faltaban a clase cada día. Finalmente, en relación a la otra medida de absentismo en el examen, se recogió el número de personas no presentadas al mismo para cada grupo.

2.3. Procedimiento

En el Plan de Organización Docente del curso 2014-2015 se asignó la docencia de una asignatura básica de la Facultad de Educación con dos grupos-clase a dos profesoras diferentes. Aprovechando esta situación organizativa se consideró interesante evaluar las diferentes metodologías que cada una de las docentes llevaban a cabo y evaluar su impacto.

Dado que todos los participantes en este estudio eran mayores de edad se solicitó su consentimiento para enviarles por correo electrónico el enlace en el que podían contestar el cuestionario de forma anónima. Se envió el enlace al cuestionario a un total de 84 personas (Evaluación 1). Al inicio del cuestionario on-line se proporcionaba información detallada sobre los objetivos del estudio y las evaluaciones que se realizarían posteriormente. La evaluación postest se envió después del último día de clase de la asignatura (Evaluación 2). Finalmente, el seguimiento se realizó a los tres meses para valorar la estabilidad de los cambios (Evaluación 3).

En el grupo control se ha seguido una metodología fundamentalmente tradicional. La teoría se ha impartido mediante lecciones magistrales (aproximadamente el 80% del tiempo) y el uso de vídeos explicativos (aproximadamente el 20% del tiempo). Las prácticas se han organizado en pequeños grupos (de 4 a 5 personas), los cuales tenían que elegir un tema de la programación de la asignatura y desarrollarlo a lo largo del curso, con una exposición final dentro del aula.

En el grupo experimental el diseño y organización de la asignatura parte del cuestionamiento del modo de concebir la relación entre teoría y prácticas académicas. En este caso, ambas partes se han diseñado de forma similar, se ha trabajado en pequeños grupos (4 a 5 personas) y se ha seguido una metodología variada donde han predominado las metodologías activas (aproximadamente el 80% del tiempo), aunque en las horas de teoría se incorporaban algunas horas de lecciones magistrales, especialmente con los temas más complejos (aproximadamente el 20% del tiempo). El resto del tiempo se ha utilizado una metodología mixta que incluía: (1) uso de recursos TIC, (2) exposiciones orales, (3) técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, (4) aprendizaje basado en retos y problemas, (5) estudio y resolución de casos, (6) experiencias prácticas fuera del aula, (7) diseño y uso de materiales útiles para el aula, (8) búsqueda activa de información de calidad, y (9) simulación de situaciones educativas.

Como hipótesis de investigación, se espera encontrar que el grupo experimental, o grupo de metodologías activas, presente niveles más altos de motivación, especialmente de motivación intrínseca; un mejor rendimiento académico; una mayor satisfacción con la metodología de la asignatura; y menores niveles de absentismo, tanto en lo referente a la presencialidad en clase como a la asistencia a los exámenes finales.

3. Resultados

En primer lugar se constató la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las variables dependientes antes de comenzar la intervención (Evaluación 1 o Pretest) (ver tabla 1).

Tabla 1
Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes por grupos y tiempo de evaluación

Variables	Grupo	Evaluación 1 (Pretest)		Evaluación 2 (Postest)		Evaluación 3 (Seguimiento)	
EME-E-		Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Amot.	Control	1.87	.97	2.05	1.25	2.05	1.39
	Experimental	1.55	.89	1.23	.30	1.30	.43
Reg. Ext.	Control	4.89	1.40	4.82	1.41	4.41	1.37
	Experimental	4.14	1.22	2.84	1.21	2.75	1.04
Reg. Intro.	Control	4.30	1.63	4.46	1.89	4.31	1.76
	Experimental	3.85	.81	2.87	.92	2.88	.90
Reg. Iden.	Control	5.15	1.26	5.43	1.14	5.27	1.05
	Experimental	5.63	1.34	5.60	1.30	5.62	1.28

MI Cono.	Control	5.48	.93	5.77	.79	5.41	1.21
	Experimental	5.99	.80	6.45	.40	6.30	.59
MI Logro	Control	5.15	1.15	5.43	1.20	5.00	1.40
	Experimental	5.74	1.01	6.37	.46	6.35	.55
MI Exper.	Control	3.96	1.20	4.32	1.06	4.18	1.36
	Experimental	4.06	1.78	5.74	.75	5.80	.90
REND.AC.	Control	6.33	.63	5.80	1.14	-	-
	Experimental	6.64	.69	7.35	1.15	-	-
SATISFAC. ASIGNAT.	Control	-	-	3.41	.84	-	-
	Experimental	-	-	4.42	.77	-	-

Nota: Amotivación, Regulación externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada, Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro y Motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes. Rendimiento Académico. Satisfacción con la asignatura.

Amotivación

El ANOVA mixto de medidas repetidas mostró una interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente amotivación ($F_{(1.66,84.41)}$=3.25, p=.05, η^2_p=.06) indicando diferentes patrones de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. No se mostró un efecto principal significativo del factor tiempo, sin embargo si se mostró un efecto significativo del factor grupo en la amotivación ($F_{(1,51)}$=7.09, p=.001, η^2_p=.12). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo control y experimental en la evaluación 2 (p=.002) y en la evaluación 3 (p=.01). El grupo experimental mostró un descenso estadísticamente significativo en amotivación entre la evaluación 1 y la 2 (p=.02), mientras que entre la evaluación 2 y 3 ya no se encontraron diferencias significativas. El grupo control no mostró cambios estadísticamente significativos a lo largo de las evaluaciones.

Regulación externa

El ANOVA mixto de medidas repetidas mostró una interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente regulación externa ($F_{(1.61,81.83)}$=12.14, p=.001, η^2_p=.19) indicando diferentes patrones de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. Se mostró un efecto principal significativo del factor tiempo sobre la variable regulación externa ($F_{(1.61,81.83)}$=27.76, p=.001, η^2_p=.35). Finalmente también se mostró un efecto principal significativo del factor grupo en la regulación externa ($F_{(1,51)}$=20.96, p=.001, η^2_p=.29). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo control y experimental en la evaluación 2 (p=.001) y en la evaluación 3 (p=.001). El grupo experimental mostró un descenso estadísticamente significativo en regulación externa entre la evaluación 1 y la 2 (p=.001), mientras que entre la evaluación 2 y 3 ya no se encontraron diferencias significativas. El grupo control no mostró cambios estadísticamente significativos a lo largo de las evaluaciones.

Regulación Introyectada

El ANOVA mixto de medidas repetidas mostró una interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente regulación introyectada ($F_{(1.67,85.36)}$=8.20, p=.001, η^2_p=.14) indicando diferentes patrones de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. Se mostró un efecto principal significativo del factor tiempo sobre la variable regulación introyectada ($F_{(1.67,85.36)}$=5.61, p=.008, η^2_p=.10). También se mostró un efecto principal significativo del factor grupo en la variable dependiente ($F_{(1,51)}$=11.32, p=.001, η^2_p=.18). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo control y experimental en la evaluación 2 (p=.001) y en la evaluación 3 (p=.001). El grupo experimental mostró un descenso estadísticamente significativo en regulación externa entre la evaluación 1 y la 2 (p=.001), mientras que entre la evaluación 2 y 3 ya no se encon-

traron diferencias significativas. El grupo control no mostró cambios estadísticamente significativos a lo largo de las evaluaciones.

Regulación identificada

El ANOVA mixto de medidas repetidas no mostró interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente regulación identificada indicando patrones similares de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. Tampoco se mostraron efectos principales ni del factor tiempo ni del factor grupo en la variable regulación identificada.

Motivación intrínseca al conocimiento

El ANOVA mixto de medidas repetidas no mostró interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente motivación intrínseca al conocimiento, pero si mostró un efecto principal significativo de la variable tiempo sobre la motivación intrínseca al conocimiento ($F_{(1.76,89.66)}$=4.88, p=.01, η^2_p=.09). Finalmente también mostró un efecto principal significativo del factor grupo en la variable dependiente ($F_{(1,51)}$=14.90, p=.001, η^2_p=.23). Las diferencias estadísticamente significativas se han encontrado entre la evaluación 1 y 2, mientras que no existen diferencias significativas entre la evaluación 2 y la 3. El grupo experimental mostró un aumento significativo de su motivación intrínseca al conocimiento respecto al grupo control.

Motivación intrínseca al logro

El ANOVA mixto de medidas repetidas mostró una interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente motivación intrínseca al logro ($F_{(1.65,83.98)}$=4.15, p=.03, η^2_p=.08) indicando diferentes patrones de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. Se mostró un efecto principal significativo del factor tiempo sobre la variable dependiente ($F_{(1.65,83.98)}$=5.94, p=.006, η^2_p=.10). Finalmente también se mostró un efecto principal significativo del factor grupo en motivación intrínseca al logro ($F_{(1,51)}$=16.13, p=.001, η^2_p=.24). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo control y experimental en la evaluación 2 (p=.001) y en la evaluación 3 (p=.001). El grupo experimental mostró un aumento estadísticamente significativo en motivación intrínseca al logro entre la evaluación 1 y la 2 (p=.001), mientras que entre la evaluación 2 y 3 ya no se encontraron diferencias significativas. El grupo control no mostró cambios estadísticamente significativos a lo largo de las evaluaciones.

Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes

El ANOVA mixto de medidas repetidas mostró una interacción significativa de los factores tiempo y grupo en la variable dependiente motivación intrínseca a experiencias estimulantes ($F_{(1.44,73.20)}$=13.86, p=.001, η^2_p=.21) indicando diferentes patrones de cambio entre el grupo control y el experimental en los diferentes momentos de evaluación. Se mostró un efecto principal significativo del factor tiempo sobre la variable dependiente ($F_{(1.44,73.20)}$=20.22, p=.001, η^2_p=.35). Finalmente también se mostró un efecto principal significativo del factor grupo en motivación intrínseca a experiencias estimulantes ($F_{(1,51)}$=13.57, p=.001, η^2_p=.21). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo control y experimental en la evaluación 2 (p=.001) y en la evaluación 3 (p=.001). El grupo experimental mostró un aumento estadísticamente significativo en motivación intrínseca a las experiencias estimulantes entre la evaluación 1 y la 2 (p=.001), mientras que entre la evaluación 2 y 3 ya no se encontraron diferencias significativas. El grupo control no mostró cambios estadísticamente significativos a lo largo de las evaluaciones.

Rendimiento

La prueba t de student mostró diferencias significativas entre los grupos en las notas de la asignatura en la que se llevó a cabo esta investigación ($t_{(61)}$=-5.38, p=.001, d=-2), de manera que el grupo experimental obtuvo significativamente más nota en la evaluación global de la asignatura (teoría y práctica) que el grupo control.

Satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura

La prueba t de student mostró diferencias significativas entre los grupos en la satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura ($t_{(61)}$=-5.01, p=.001, d=-1.17), de manera que el grupo experimental experimentó significativamente más satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura que el grupo control.

Absentismo en clase

La prueba t de student mostró diferencias significativas entre el grupo control (M=65.13, DT=16.05) y el grupo experimental (M= 7.8, DT=4.11) en los niveles de absentismo ($t_{(28)}$=13.40, p=.001, d=4.97), de manera que el porcentaje medio de absentismo en el grupo experimental es significativamente menor al del grupo control.

Absentismo en el examen

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en relación a la tasa de personas no presentadas al examen final de la asignatura.

4. Discusión

Este estudio tiene como objetivo analizar el efecto que tiene la implantación de metodologías activas del aprendizaje en la motivación, el rendimiento académico, la satisfacción con la metodología de la asignatura y el absentismo, en estudiantes de enseñanzas universitarias.

Los cambios significativos en las escalas de motivación en el grupo experimental sugieren que la utilización de metodologías activas favorece el aumento de la motivación intrínseca del estudiante a la vez que decrece la motivación extrínseca. En concreto se ha encontrado una disminución significativa de los niveles de amotivación, regulación externa y regulación introyectada y un aumento significativo de los niveles de motivación intrínseca dirigida al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes en el grupo experimental. Únicamente no se han encontrado cambios en la escala denominada regulación identificada, considerada como el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, ya que el individuo en este estado valora la importancia de la conducta y es quien decide realizarla. El incremento de la motivación a través del uso de metodologías activas en el ámbito educativo es consistente con estudios anteriores (Arbelaitz et al., 2015; Hänze & Berger, 2007; Jiménez & Rodríguez, 2010; Palazón-Pérez et al., 2011; Valenciano et al., 2012). Tal y como se hipotetizó, el grupo control no experimentó cambios en la motivación a lo largo del tiempo.

En relación al rendimiento académico, tal y como se hipotetizó, éste fue superior en el grupo de metodologías activas que en el grupo control. Este resultado se encuentra en la línea de otros estudios en los que la implementación de metodologías activas ha mejorado el rendimiento académico (Arbelaitz et al., 2015; Dochy et al., 2003; Mesquita et al., 2015; Palazón-Pérez et al., 2011) y la calidad de los aprendizajes (Palazón-Pérez et al., 2011).

Finalmente, este estudio también ha confirmado la hipótesis relacionada con la mejora de los niveles de presencialidad en las aulas y el aumento de la satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura. Al igual que en otros estudios la utilización de metodologías activas ha disminuido el nivel de absentismo en las aulas (De Jorge et al., 2011; Desalegn et al., 2014; Jiménez & Rodríguez, 2010; Rodríguez et al., 2003; Triadó-Ivern et al., 2013), a la vez que ha mejorado la satisfacción con la metodología utilizada en la asignatura (Jiménez & Rodríguez, 2010; Mesquita et al., 2015). No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos en el nivel de absentismo en el examen, una explicación posible a este hecho puede ser que el alumnado, una vez matriculado, es habitual que se presente a los exámenes independientemente del grado de motivación y preparación de la asignatura.

Los resultados sugieren que el uso de metodologías activas durante un tiempo significativo en el desarrollo de la asignatura en las enseñanzas universitarias aumentan los niveles de motivación intrínseca, el rendimiento académico

y la satisfacción del alumnado con la metodología utilizada, a la vez que disminuye el absentismo en el aula. Por todo ello, la renovación metodológica, prestando especial atención a las denominadas metodologías activas, podrían ser una vía muy adecuada para minimizar la desmotivación, el absentismo, o el abandono de los estudios en las aulas universitarias (Álvarez & López, 2011; De Jorge et al., 2011; Desalegn et al., 2014; Falout et al., 2009; Hernández & Pérez, 2014)

Estos resultados, además, apoyan la necesidad de seguir investigando y profundizando en el conocimiento relacionado con la implementación de nuevas metodologías. También es necesario estudiar la influencia de las nuevas metodologías en otras variables académicas y personales de los estudiantes y el profesorado.

Referencias

Álvarez, P. R., & López, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón*, *63*(3), 43–56.

Arbelaitz, O., Martin, J. I., & Muguerza, J. (2015). Analysis of Introducing Active Learning Methodologies in a Basic Computer Architecture Course. *IEEE Transactions on Education*, *58*(2), 110–116. doi:10.1109/TE.2014.2332448

Balart, P., & Cabrales, A. (2015). *La maratón de PISA: La perseverancia como factor del éxito en una prueba de competencias. Reflexiones sobre el sistema educativo español*. (F. R. Areces, Ed.). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Desalegn, A. A., Berhan, A., & Berhan, Y. (2014). Absenteeism among medical and health science undergraduate students at Hawassa University, Ethiopia. *BMC Medical Education*, *14*(1), 81. doi:10.1186/1472-6920-14-81

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, *13*(5), 533–568.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 35–56.

Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning , motivational effects , and student characteristics : An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, *17*, 29–41.

Hernández, J., & Pérez, J. A. (2014). *La Universidad Española en cifras*. CRUE.

Jiménez, J. J., & Rodríguez, Á. (2010). *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*.

Martín-Albo, J., González-Cutre, D. & Núñez, J. L. (2014). The issue of interactional hypothesis in self-determination theory: A proposal of a new motivation quality index. *Anales de Psicología*, *30*(1), 267–277.

Mesquita, A., Souza, W., Boaventura, T., Barros, I. M. C., Antoniolli, A. R., Silva, W. B., & Lyra, D. P. (2015). The Effect of Active Learning Methodologies on the Teaching of Pharmaceutical Care in a Brazilian Pharmacy Faculty. *PLOS ONE*, *10*(5),1-16.

Núñez, J. L., Martín-Albo, L., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, *17*(2), 344–349.

Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., & Pérez-Cárceles, M. C. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, *63*(2), 27–40.

Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A., & Diez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, *82*, 117–145.

Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classromm: New perspectives on educational research*. RTI Press Publication.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67.

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Guàrdia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M., & Jaría-Chacón, N. (2013). Empirical approach to the analysis of university student absenteeism: Proposal of a questionnaire for students to evaluate the possible causes. *Quality and Quantity*, *47*(4), 2281–2288. doi:10.1007/s11135-011-9654-3

Enseñanza del concepto de número desde las metodologías Monumentalista, Funcionalista y Neurológico-Principios

Berjas, P., Latorre, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España

pedroberjas@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

Resumen

Todos los seres humanos nacemos con unos circuitos neuronales, innatos y primitivos, especializados en la identificación de números pequeños. Dichos circuitos se encuentran en la región inferior del lóbulo parietal y nos permiten no solo comprender cantidades pequeñas, sino también sus interrelaciones. Sobre dichas estructuras innatas de desarrollan otras mucho más complejas, como la construcción de una representación interna de los números a partir de la cual podemos operar con cantidades numéricas. Nuestra investigación pone en relación las dos metodologías con mayor presencia en las aulas de infantil: la Monumentalista y la Funcionalista, respecto a la que proponemos, la Neurológico-Principios.

La primera de ellas se asocia a lo tradicional, es academicista, formal, desligada de lo funcional. Precisamente el nombre le viene por tratar lo curricular a modo de "visitas", donde unos contenidos y otros no son puestos en relación. Asimismo se abusa del trabajo por fichas.

Por su parte, la funcionalista, busca la construcción del número desde aquellos que están próximos al niño, que le resultan significativos, prácticos. Busca un aprendizaje activo, por descubrimiento, otorgando gran protagonismo al niño. La principal crítica la tiene en que son muchas las ocasiones en que no se tiene en cuenta los conocimientos previos necesarios para que los niños comprendan la actividad que se lleva a cabo.

En cuanto a la Neurológico-Principios, su eje principal gira entorno a la construcción de una "línea numérica mental". Esta se ha de poner en relación con otras capacidades y habilidades matemáticas necesarias en el uso del número: conteo, lectura, escritura, comparación... No se descarta ni lo curricular ni lo práctico, no obstante, hay que estructurar bien el modo y el momento en el que se expone a los niños a determinados aprendizajes.

Palabras clave: metodología; neurológico-principios; monumentalista; funcionalista.

Teaching the concept of number from the Monumental, Functionalist and Neurological-Principle methodologies

Berjas, P., Latorre, A.

Department of Psychology and Education, University of Valencia, Valencia, Spain

pedroberjas@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

All human beings are born with neural, innate and primitive circuits, specialised in identifying small numbers. Such circuits are found in the lower region of the parietal lobe and allow us not only to comprehend small numbers, but also to understand their interrelationships. From these innate structures develop others which are much more complex, such as the building of an internal representation of numbers from which we can operate with numerical quantities.

Our research connects the two methodologies with a greater presence in the classroom: the monumental and the functionalist, with regard to which we propose the Neurológico-Principios.

The first one is associated with tradition. It is academic, formal, detached from the functional. Just the name comes from treating the curriculum as "visits", where content is not always related. What´s more, the work is often further deteriorated by the over use of worksheets.

For its part, the functionalist seeks to build the number from that what is close to the child, which are significant, practical. It seeks an active learning, discovery, giving great prominence to the child. The main criticism is that there are many times when the background that is needed for children to understand the activity is not taken into account.

As for the Neurological-Principle, its main axis revolves around the construction of a "mental number line". This has to be related with other abilities and math skills needed in the use of the number: counting, reading, writing, comparison ... not to discard the practical, the method and timing in which children are exposed to learning has to be well structured.

Key words: metodología; neurológico-principios; monumentalista; funcionalista.

1. Introducción

Si analizamos el planteamiento de los diferentes currículos de infantil que se han ido sucediendo a partir de las diferentes leyes educativas en el entorno español, nos encontramos con una fuerte vinculación a los planteamientos piagetianos. Estos inciden de manera especial en aspectos derivados de la ordinalidad, la clasificación, seriación, y la cardinalidad. Todo ello ha sido llevado a la práctica a partir de dos metodologías muy diferentes: la Monumentalista y la Funcionalista.

La metodología Monumentalista queda asociada a un tipo de enseñanza de corte tradicional, muy dirigida, con transmisión de conocimientos muy ligados a lo curricular.

Por su parte, la Funcionalista, parte de actividades matemáticas próximas al niño, prácticas, realizando su enseñanza desde números cercanos.

Ambos planteamientos, que se trasladan más allá de la educación infantil, nos han conducido a unos resultados muy pobres en los diferentes informes de evaluación entre los cuales se incluye PISA.

Frente a estas dos visiones de la enseñanza del número, la metodología Neurológico-Principios parte de la idea de identificar todas las variables implicadas en la adquisición del concepto de número, desarrollándolas en función de los mecanismos cerebrales que las sustentan. Todo ello gracias a las aportaciones de la psicología y la neuropsicología.

La metodología Neurológico-Principios surgió a raíz de la investigación de Berjas, P. (2015). En ella se compararon los logros de las tres metodologías: la Monumentalista, la Funcionalista y la Neurológico-Principios. Los resultados concluyeron que la construcción del concepto de número es mucho más sólido desde esta última que desde las previamente mencionadas.

Para comprender con mayor profundidad los puntos en común y las diferencias entre ellas, la presente comunicación explicita las principales características de las distintas metodologías.

2. Las actividades monumentalistas.

Desde este enfoque de la enseñanza, el concepto de número es abordado de manera tradicional, muy academicista y formal en el sentido de apoyarse en contenidos de corte curricular. En lo que respecta a las actividades prácticas, no es que no se tengan en cuenta, lo que ocurre es que la matemática no se enseña a partir de dichas situaciones habituales, cotidianas, lo que dificulta su transferencia a situaciones reales, contextualizadas.

Monumentalista, es un término que se acuñó por la manera en que son tratados los contenidos que desarrollan nuestros currículos a modo de "visitas", los cuales adolecen de abordar aspectos mecánicos descuidando el razonamiento y la comprensión. Los saberes tratados, de obligado tratamiento y rendimiento de culto, son muy locales, de manera que los diferentes contenidos suelen estar desligados los unos de los otros, o al menos, con escasa conexión. Ello dificulta en gran medida su aplicación en situaciones reales. Así pues, el planteamiento del monumentalismo, fuertemente ligado a los currículos, es de corte clásico (teoría más problemas), que surge de una epistemología aplicacionista.

En lo que respecta al docente, es quien toma todo tipo de decisiones sobre qué, cómo y cuándo se enseña. Todo se predetermina de antemano de manera que hay poco margen para la improvisación, la espontaneidad o la curiosidad, que podrían ser fuente de enseñanza y aprendizaje con capacidad de despertar un mayor grado de interés en los niños. Tampoco se les da el tiempo necesario para pensar ni para trabajar de manera colaborativa. La gran meta es el éxito escolar, la preparación para las siguientes necesidades escolares.

Lera (2007), afirma que en España, por lo común, el discente tiene un rol pasivo, debido al estilo directivo de los docentes y de transmisión de la información. Asimismo asevera que en infantil el 95% del profesorado utiliza como metodología las fichas. Ello nos lleva a que se prime lo mecánico y a la repetición de procedimientos sin llegar a comprenderlos.

En cuanto al alumno, su rol pasivo como se ha mencionado, se traduce en que actúe como "ejecutor de actividades", la mayor parte de ellas realizadas sobre el papel, con un excesivo protagonismo de la realización de las grafías, colorear, picar, recortar, agrupar, operar... También hay actividades cuyo fin es el desarrollo de habilidades como la verbalización de la serie numérica a modo de cantinela, (sin apoyarse en la conciencia fonológica para comprender el sistema decimal), la lectura y escritura a partir de la ruta visual de una pequeña parte de los números, uso de materiales manipulativos, ordenador… pero todas ellas con una notable desconexión con las situaciones reales.

Los diferentes tipos de actividades suelen ser abordadas desde metodologías globalizadoras como las unidades didácticas que parten de diferentes centros de interés. En realidad no se cumple la esencia ni de la globalización, puesto que en realidad ésta lo que busca es la conexión entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ni

de los centros de interés, ya que algunos muy habituales como "el otoño", es en realidad un tópico, pero no un interés real para alumnos de tres a seis años de edad.

Existen dos tipos de globalización, una "relacional" y otra denominada "por sumatorio de materias". En el desarrollo de las unidades didácticas, con una duración que suele estar alrededor de las tres semanas, se trabajan todo tipo de contenidos: comprensión y expresión oral, lectura y escritura, música, psicomotricidad, matemáticas… pero con la diferencia de que en la relacional, cada actividad está globalizada en sí misma e incluso relacionada con otras. Un ejemplo sería cuando hacemos una actividad en la que niños de cinco años han de dibujar su mascota preferida, escribir su nombre por escritura natural, su edad y otros datos numéricos que considere relevantes. Además esa actividad se puede retomar más adelante para expresar oralmente toda aquella información que desee, abriendo un turno de diálogo con sus compañeros. Esta forma de globalizar está más próxima a las actividades de corte funcionalista.

El otro tipo de globalización, por sumatorio de materias, tiene un planteamiento en el que cada actividad se aborda como una mini asignatura, cada una de ellas suele comenzar y terminar en la misma sesión: ahora dibujamos algo, luego haremos matemáticas, más tarde trabajaremos la expresión oral… Aun partiendo todas ellas de un mismo centro de interés se encuentran desligadas las unas de las otras. Los planteamientos monumentalistas se nutren precisamente de este tipo de globalización que podríamos calificar de baja calidad.

Otra forma de abordar el aprendizaje del número, es por medio de los talleres. Se caracterizan por ser lugares delimitados y ambientados donde se busca un tipo de aprendizaje manipulativo, individual o en pequeños grupos y en cierta medida autónomo. En ellos se pueden desarrollar habilidades básicas como agrupaciones, ordenación, conteo, descomposición del número… y cuya finalidad no deja de ser afianzar la mecánica de estas actividades, ya que siguen estando descontextualizadas en la mayor parte de las veces.

Por último destacar la incorporación de las nuevas tecnologías, como la pizarra digital, los ordenadores y las tablets. Si analizamos la mayor parte de los juegos que en ellos se realizan observaremos que suelen ser de carácter mecánico o perceptivo, siendo por tanto más bien de corte monumentalista.

3. Las actividades funcionalistas.

Si las actividades monumentalistas parten de contenidos preestablecidos en los currículos, las funcionalistas lo hacen desde situaciones lo más contextualizadas y reales posible. Desde ellas se busca la movilización de aquellos mecanismos que facilitan la construcción del conocimiento matemático por medio de lo que se denomina "actividades de estudio e investigación", cuyo origen se encuentra la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau (1997).

El aprendizaje por descubrimiento es su modelo de enseñanza/aprendizaje, frente a la repetición y la transmisión de conocimientos de corte mecánico y memorístico de los planteamientos monumentalistas. De este modo, uno de los objetivos fundamentales es que exista una continua reflexión tomando como herramienta de aprendizaje situaciones de la vida real. Ello permite desarrollar procedimientos cognitivos clave como las inferencias, la capacidad de formular hipótesis y comprobarlas, o las deducciones, entre otros. Por otro lado hay que tener en cuenta que para poderlo llevar a cabo, los niños necesitan de una distribución del tiempo bien distinta a los planteamientos monumentalistas. En este caso hay que darles más tiempo para que puedan pensar con calma y descubrir las relaciones entre las ideas i los porqués.

Otra cuestión a tener en cuenta es la necesidad de tener un cierto dominio de lo que se denomina matemática local (de corte curricular, monumentalista), cuestión que no es ajena a los planteamientos funcionalistas. Según Castro y Escorial (2007), resulta imprescindible el ser sistemáticos en determinadas actividades como el aprendizaje de la serie numérica, sumar, restar, leer o escribir los números entre otros. En este sentido Chevallard (1999), propone que

dichas matemáticas, necesarias, partan del mundo inmediato evitando el planteamiento de situaciones adidácticas. De este modo se reemplaza el inventariado de saberes por el del cuestionamiento del mundo, donde llegar a comprender el porqué de las cosas resulta altamente relevante.

No obstante, la realidad es que desde el funcionalismo se generan importantes errores de base, al quedar bastante desligada la matemática formal de la funcional.

La organización de las actividades de la metodología funcionalista suele apoyarse en métodos globalizadores como los proyectos de trabajo. En este caso la aplicación de la matemática, de los números en nuestro caso, es un tanto caótica, con aplicaciones reales pero carentes de comprensión por la lejanía respecto de sus conocimientos previos, o precisamente por lo contrario, por ser demasiado obvios. Utilizar números de manera esporádica, sin gradualidad, a través de los proyectos no puede ser considerado como aprendizaje significativo tan solo por partir de situaciones prácticas.

También cabe la elaboración de unidades didácticas, si bien, han de contar con una globalización de calidad, esto es, relacional. No obstante será el docente quien ha de programarlo todo de antemano, diseñando actividades que surjan de la vida cotidiana lo que no dejará de restar un cierto protagonismo al discente.

Asimismo, las rutinas de la mañana aportan la oportunidad de abordar la enseñanza de los números desde situaciones reales. En ellas son habituales pasar lista y contar los niños que han venido, los que no, realizando conteos, sumas y restas. También la lectura y escritura de la fecha del día. Si reflexionamos sobre este tipo de actividades, observaremos que se pueden producir conteos muy por encima de sus posibilidades, sumas y restas de mucha dificultad puesto que probablemente no se les haya enseñado otras más sencillas previamente, así como la carencia de comprensión en lo que respecta a la fecha del día, en el que se incluye el mes y el año.

Los talleres también tienen su espacio en la metodología funcionalista, si bien, son de corte muy distinto a los de la monumentalista. Su razón de ser es el de desarrollar habilidades de pensamiento desde la experimentación, debiendo establecer relaciones de causa efecto, formular y comprobar hipótesis, deducir... Respecto al número, encontramos ejemplos como trabajar la conservación de la cantidad, la sustancia o el volumen.

Entre las actividades derivadas de las nuevas tecnologías, las que más se prestan a la reflexión, al desarrollo del pensamiento en general, son las que parten de la pizarra digital. Esto es debido a que se suele interactuar tanto con la pizarra como con el docente, lo que permite incidir en determinados procesos cognitivos.

Otras consideraciones respecto a las actividades, tanto si son abordadas a partir de las rutinas de la mañana, unidades didácticas o proyectos, es que han de provenir de números significativos, habituales en nuestro entorno y de carácter práctico, como ya se ha comentado. Han de ser muy procedimentales, dirigiéndose hacia la comprensión, dejando lo mecánico en un segundo plano. Entre esos números se encuentran, además de los mencionados hasta el momento, su edad, talla, peso, matrículas de vehículos familiares, teléfonos, listas del supermercado... La cuestión es que partir de dichos números no asegura una puesta en marcha de procesos cognitivos ligados a la comprensión, ya que lejos de actuar de modo procedimental, experiencial, dándoles tiempo para la manipulación y la reflexión, acaban siendo actividades ejecutadas a partir de fichas, lo que no deja de restar calidad en su aprendizaje.

Asimismo, resulta relevante destacar el que las actividades funcionalistas buscan el pensamiento tanto interpersonal, a partir de trabajo cooperativo por ejemplo, como el intrapersonal: toma de datos, reflexión...

En cuando al rol del docente, actúa como mediador y con un estilo democrático, en cuanto deja la puerta abierta a que los alumnos sugieran posibles temáticas y centros de interés a partir de los cuales aprender. La cuestión es si sus sugerencias son reales, útiles y prácticas, ya que nunca se ha de perder de vista que se trata de niños de tres a seis años.

Así pues, el alumno tiene un gran protagonismo, con un rol de experimentador, de copartícipe en la toma de decisiones.

4. Las actividades derivadas de la metodología Neurológico-Principios.

En nuestro código genético llevamos inscritos una serie de circuitos neuronales especializados en identificar números pequeños Butterworth, (1999), Dehaene y Jacob, (1997). Sobre ellos los niños comienzan la construcción de una representación interna a modo de "línea numérica mental", desde la cual desarrollarán la posibilidad de operar con entidades numéricas.

La principal característica que se deriva de esta metodología es que las actividades parten de la construcción de la línea numérica mental, es decir, se tiene en cuenta las características psicológicas que permiten al niño manipular el número de manera coherente con su desarrollo psico-biológico.

Otra no menos importante es que se tiene en cuenta todas las variables presentes en el concepto de número, impregnándolas de cuestiones tan importantes como la comprensión, la significatividad o la consciencia.

Algunas de las principales características de esta metodología y la repercusión que tiene respecto a las actividades son:

Partimos de la construcción de la línea numérica mental. De ella depende en gran medida el resto de variables y su conexión con otros procesos cognitivos es clave: razonar, hipotetizar, deducir…

Los procesos cognitivos, la matemática formal y la aplicación en diferentes contextos han de quedar unidos entre sí. El diseño de las situaciones de aprendizaje es de vital importancia. El juego puede ser un punto de unión en muchas de ellas.

Las multiconexiones. Dos grupos neuronales tienden a asociarse cuando se mantienen activos a la vez. Ello nos lleva a realizar actividades donde, por ejemplo, se ponen en relación diferentes sistemas notacionales a la vez (lectura, escritura, representación a partir de bloques multibase, ábacos…) de un mismo número y a la vez, entre varios niños.

Se tiene en cuenta el currículo. Nuestros currículos son abiertos y flexibles lo que significa que los podemos desarrollar bajo el criterio que se adopte en c ada centro educativo (segundo nivel de concreción), ya que en el primero (el currículo de mínimos de las administraciones educativas), respecto al número, solo se mencionan los aspectos ordinales y cardinales. Es evidente que se puede completar de muchas maneras. Así pues, no hay excusas.

Se respetan siempre los conocimientos previos. Ya hemos visto como no suelen tenerse en cuenta en la metodología funcionalista y aunque sí en la monumentalista, la diferencia radica en que el desarrollo que posteriormente se hace del currículo a nivel matemático, tiene un clara influencia piagetiana (recordemos que su teoría de 1941 se basa en la ordinalidad y la cardinalidad), por lo que no tiene en cuenta algunos mecanismos cerebrales ni otros aspectos presentes en el concepto de número.

La resolución de problemas es uno de los principales objetivos a alcanzar. Desde el inicio de infantil (en nuestro caso tres años), la resolución de problemas está presente, no obstante el grado de complejidad aumentará exponencialmente con el paso de los años. Para contextualizarlos recurriremos al juego a partir de representaciones de actividades reales y cotidianas. Un ejemplo es la tienda de ropa (cinco años), donde en sus etiquetas figuran diferentes cuestiones a resolver (de aritmética, deducciones, resolución de problemas con o sin números…) y a la modelización como mejor modo de lograr su interiorización y comprensión.

El juego es la principal herramienta. Está muy presente sea cual sea la metodología utilizada para organizar las actividades (unidades didácticas, proyectos…). Entre otras cosas nos permite hacer "digeribles" incluso divertidas, actividades a priori complejas, aburridas, pero necesarias. Un ejemplo es la compresión del valor posicional de las cifras.

Hay que dar tiempo al tiempo. Comprender determinadas cuestiones que requieren razonamiento necesitan de dosis extras de tiempo, más teniendo en cuenta que la velocidad de procesamiento de sus mentes es menor y no tienen consolidados ni automatizados determinados conocimientos, procedimientos…

El docente actúa como mediador. Una buena formación es imprescindible para poder desarrollar una buena programación. Así, se requiere de unos buenos conocimientos teóricos para abordar todo aquello que resulta necesario para una correcta construcción del concepto de número, de ser capaz de utilizar metodologías globalizadoras diferentes ya que cada una de ellas aporta cosas interesantes, y además, no dar respuestas a los alumnos, intentando guiarles hacia ellas. Evitaremos así aprendizajes memorísticos y potenciaremos la comprensión a partir de una construcción del conocimiento muy personal. Además de los métodos globalizadores expuestos con anterioridad, añadir investigación en el medio, ya que la calidad de su globalización es altísima, apoyándose en procesos cognitivos tan importantes como la formulación de hipótesis o el establecimiento de relaciones de causa efecto, entre otros.

En la figura 1, observamos el planteamiento práctico, en el que partimos de la construcción de la línea numérica mental. Así la serie numérica se desarrollará a partir del principio de orden estable, en el que se trabajará hasta el 100 en cinco años, tanto de forma ascendente como descendente y no solo a través del n + 1 y n – 1. También del n + 10 y n – 10.

Igualmente y en relación a la línea numérica mental se abordarán cuestiones como la cadena de eslabones, donde los niños muestran incapacidad para realizar la verbalización de la serie numérica mental a partir de un número dado, ya que necesitan comenzar desde el número uno. Su superación es necesaria por ejemplo para la suma o la resta. De igual modo, nos apoyamos en la línea numérica para comparar los números, la inclusividad o dotar de valor cualitativo al número (magnitud).

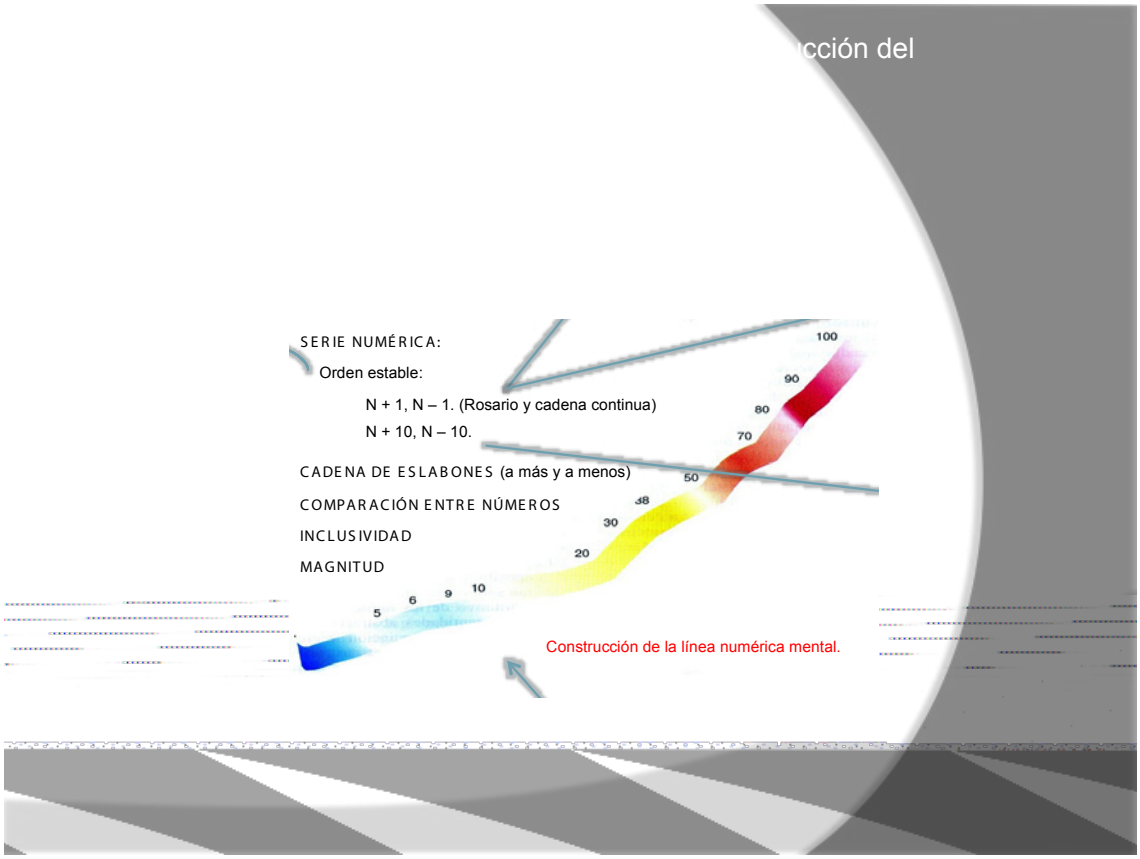


Fig. 1. Aspectos a desarrollar en la construcción del concepto de número desde la metodología

Neurológico-Principios.

El resto de actividades a trabajar se pueden observar en la figura anterior. Entre ellas comentar la importancia de desarrollar la conciencia fonológica por su importancia y repercusión en la construcción de la serie numérica oral, la lectura de los números, la escritura y el valor posicional de las cifras.

Asimismo destacar la continua presencia y la relevancia de la resolución de problemas y la consciencia.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación en el que se comparan las tres metodologías nos lleva a afirmar que los logros son significativamente superiores en la Neurológico-Principios y que apenas hay diferencies entre las otras dos.

Asimismo, que el índice de competencia matemático en las metodologías Monumentalista y Funcionalista, arrojaron unos resultados muy pobres. Por el contrario, en la Neurológico-Principios una parte muy importante de los niños evaluados llegaron a niveles calificados como "superiores" y "muy superiores".

Otra cuestión de relevancia es la escasez de niños con niveles de baja competencia matemática en la metodología Neurológico-Principios, lo que evidencia una adecuado trato de la atención a la diversidad.

Referencias

Berjas, P. (2015). *La construcción del concepto de número desde la metodología Neurológico/Principios en la educación infantil.* Tesis Doctoral. Valencia.

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Butterworth B. (1999). *The mathematical brain.* London: MacMillan.

Castro, C. y Escorial, B. (2007). Resolución de problemas aritméticos verbales en la Educación Infantil: una experiencia de enfoque investigativo. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación. Monografía IX.*

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didáctique des Mathématiques, 19 (2).*

Dehaene, S. y Jacob, O. (1997). *La Bosse des Maths.* Odile Jacob.

Lera, M.J. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación, 343, 301-323.*

Resultados sobre la investigación “La construcción del concepto de número desde la metodología Neurológico-Principios en la Educación Infantil”

Berjas, P., Latorre, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España

pedroberjas@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

Resumen

En la actualidad coexisten diferentes modos de enseñar el concepto de número en los niños de infantil y primeros niveles de primaria. Las metodologías que tienen más presencia son la Monumentalista y la Funcionalista.

La Monumentalista prioriza y toma como estructura de trabajo el currículo, siendo de corte más tradicional. La Funcionalista busca la enseñanza a partir de aquellos números que son cercanos al niño, prácticos. Frente a ellas, presentamos la Neurológico-Principios, que tiene en cuenta por una parte aportaciones recientes de la neurología y por otra aquellas variables que necesariamente han de ser tenidas en cuenta para una correcta construcción del concepto de número.

Los objetivos de la investigación fueron varios. El primero se centró en determinar qué metodología obtenía mejores resultados en competencia matemática, así como si la experiencia del profesorado influía en cada una de ellas. El segundo de los objetivos se dirigió a comprobar si el sexo tenía algún tipo de repercusión. El tercero a analizar los resultados en función de la ratio. El cuarto a determinar la influencia de la didáctica de las diferentes metodologías por franjas de edad (de dos en dos meses). En cuanto al último de ellos, su función era verificar la capacidad predictiva de la prueba inicial (IDT), que agrupa a los niños por potencialidades de aprendizaje respecto a la competencia matemática alcanzada.

Entre las principales conclusiones destaca el hecho de que la metodología Neurológico-Principios alcanzó, resultados estadísticamente significativos a su favor, respecto a las otras dos metodologías.

Palabras clave: metodología; neurológico-principios; monumentalista; funcionalista.

Results of the research "The Construction of the Concept of Number from the Methodology Neurological-Principles in Early Childhood Education"

Berjas, P., Latorre, A.

Department of Psychology and Education, University of Valencia, Valencia, Spain

pedroberjas@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

At present there are various ways of teaching the concept of number to children in their early elementary stages of childhood. The most common methodologies are the monumental and functionalist.
The monumental methodology takes priority in the curriculum, and is the most traditional. The functionalist methodology seeks to teach from the numbers that are close to the child, in a practical sense. We now present the Neurological-Principles, which takes into account recent contributions of neuroscience and other variables that must be considered when effectively developing the concept of number.
The research had several objectives. The first focused on determining which method obtained the best results in mathematical literacy, and if the experience of teachers influenced them. The second objective was to determine whether sex had an impact. The third was to analyze the results based on ratio. The fourth was to determine the influence of the teaching of different methodologies by age groups (in ranges of 2 months). In the last of these, the aim was to verify the predictive power of the initial test (IDT), which brings together children based on the mathematical competence attained.
Among the key findings was the fact that the Neurological-Principles displayed statistically significant results in its favour when compared to the other two methodologies.
Keywords: methodology; neurological-principles; monumentalist; functionalist.

1. Introducción

En nuestro contexto contamos principalmente con dos visiones de cómo enseñar el número y la matemática en general.

La primera de ellas parte de los contenidos que son explicitados en los currículos. Ellos son el origen de la mayor parte de las actividades, extendiéndose estas a otras más de carácter práctico. Son las llamadas Monumentalistas. Están ligadas a un modelo de enseñanza de corte clásico, de transmisión de contenidos, estando estos desligados los unos de los otros, con actividades de corte repetitivo y mecánico. Todo ello lleva a falta de comprensión y a una difícil aplicación en contextos reales.

Frente a esta postura, encontramos el enfoque funcionalista. Sus actividades tienen un origen diferente, partiendo la enseñanza del número, de la matemática, desde números próximos al niño, significativos, así como de situaciones contextualizadas y prácticas.

En lo que respecta a la metodología Neurológica-Principios, objeto de la presente investigación, tiene un planteamiento en el que las actividades parten de los procesos psicológicos que sustentan la construcción del concepto de número. La más importante es la que permite la construcción de lo que se denomina "Línea numérica mental" y que investigadores como Dehane (1997), han demostrado de su existencia. Asimismo, este neurólogo afirma que ello es

posible porque los seres humanos llevamos inscrito en nuestro código genético circuitos neuronales especializados en la identificación de números pequeños. Sobre ellos se construye gran parte de la matemática derivada del número.

Otra característica de esta nueva metodología es identificar y desarrollar todas aquellas variables o principios relacionados con la construcción del concepto de número, desarrollándose en interacción con diversos procesos cognitivos.

La investigación aborda cuestiones como cuál de las tres metodologías generará mejores resultados, si la experiencia del profesorado influye en el rendimiento de cada una de ellas, si la variable sexo puede influir en los resultados, la posible existencia de diferencias significativas a partir de la ratio de alumnos, la repercusión en función de las franjas de edad del alumnado, y por último, la validez predictiva de la prueba inicial IDT.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra total en un inicio estuvo formada por 36 grupos-clase (grupos naturales) y un total de 749 alumnos. Los colegios se encontraban repartidos por las tres provincias de la Comunidad Valenciana y participaron tanto colegios públicos como concertados. En un primer momento no se desestimó la participación de ningún niño por tener algún tipo de dificultad, características personales… a excepción de algún caso aislado que presentaba importante desconocimiento del idioma. La media de edad en el momento de pasar la última de las pruebas fue de 5 años y 10 meses.

Se les pasó a todos ellos la prueba inicial de Meisels, S. y Wiske, M. (1989), *Inventario de Detección Temprana* (IDT), con el fin de clasificar al alumnado en tres grandes grupos: con alto, medio y bajo potencial de aprendizaje. La idea, en un principio, era comparar las tres metodologías en cada uno de los potenciales de aprendizaje. No obstante, no fue posible dada la escasa representación de los niveles medio y bajo, con un total de 7 y 24 alumnos respectivamente. Así pues, la investigación tuvo que centrarse en los alumnos con un potencial de aprendizaje alto y cuya muestra fue de 718 alumnos.

En cuanto a la situación familiar de dicho alumnado, un 14.5% (104) provenían de un nivel socioeconómico bajo, un 42.2 (303) *Medio-bajo*; un 34.5% (248) al *Medio* y por último, un 8.8% (63) al nivel *Medio-alto*.

2.2. Medidas

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron, para la prueba inicial, la de Meisels, S. y Wiske, M. (1989), *Inventario de Detección Temprana* (IDT), y para la final, *TEMA-3,* Ginsburg, H. y Baroody, A.J. (2003), adaptado y validado para la población española por Núñez del Río y Lozano (2007).

La primera de las pruebas (IDT), evalúa el desarrollo infantil en niños entre 4 y 6 años. Su finalidad es reconocer la capacidad del niño para adquirir destrezas, y no el nivel de conocimiento general que supuestamente se ha de tener en cada edad. Está estructurada en cuatro bloques: *Actividades iniciales para la detección*, (dibujar a una persona), *II Aspectos visomotores y adaptativos,* (copia de formas, memoria de secuencia visual y construcción con bloques de cubos), *III Lenguaje y funciones cognitivas* (concepto de número, expresión verbal, razonamiento verbal y memoria de secuencia auditiva) y *IV Motricidad gruesa y esquema corporal* (equilibrio, imitación de movimientos, saltar con un pie y saltar alternando los dos pies).

Se descartó el diseño pre-post, dado que los conocimientos previos que pueden tener los niños de tan corta edad nos resultaban irrelevantes. Es por ello por lo que se optó por una prueba inicial que pudiese aportar información,

tanto a la hora de clasificar a los niños por potenciales de aprendizaje y así ver cómo se comportaban las diferentes metodologías, como por la posibilidad de hacer análisis de regresión y determinar si algunos de los bloques del IDT se erigían como predictores de una buena competencia matemática.

Para la prueba final, TEMA-3 tiene entre sus principales virtudes el determinar la competencia matemática de los niños y el de proporcionar una medida objetiva, válida y fiable para los proyectos de investigación.

2.3. Procedimiento

2.3.1 Formación de los grupos.

A través de un curso de formación se invitó a todo aquel profesorado que quisiera, a participar en una investigación sobre el concepto de número en niños del tercer nivel de educación infantil (niños entre cinco y seis años). Aquellos que tenían una tutoría pudieron libremente elegir si querían seguir con su trabajo habitual del aula siendo evaluados tan solo en las pruebas inicial y final, o probando una nueva metodología. Todos aquellos que no tenían una tutoría de niños de cinco años participaron como evaluadores. Los que decidieron probar la metodología Neurológico-Principios recibieron un curso teórico-práctico a través del cual se les instruyó.

La tabla 1 muestra el número de alumnos que participó en cada una de las tres metodologías.

Tabla 1
Frecuencias y porcentajes para cada metodología

	Frecuencia	Porcentaje
Monumentalista	202	28.1
Funcionalista	202	28.1
Neurológico-Principios	314	43.8
Total	718	100

2.3.2 Experiencia del profesorado.

Se categorizó en tres grupos (ver tabla 2). Ello nos permitió poner en relación las interacciones de las diferentes metodologías con distintos grados de experiencia. De igual modo pudimos observar en una misma metodología cómo influye la experiencia respecto a los logros alcanzados en el alumnado.

Tabla 2
Tabla de contingencia Metodología por Experiencia.

Metodología	Experiencia del profesorado en el nivel de la prueba en tres categorías			total
	1 a 4	5 a 9	10 o más	
Monumentalista	84 (41.6%)	74 (36.6%)	44 (21.8%)	202 (100%)
Funcionalista	37 (18.3%)	93 (46%)	72 (35.6%)	202 (100%)
Neurológico-Principios	22 (7%)	210 (66.9%)	82 (26.1%)	314 (100%)
Total	143 (19.9%)	377 (52.5%)	198 (27.6%)	718 (100%)

2.3.3 Determinación de las diferentes metodologías.

Se realizó mediante entrevistas personales con cada una de las tutoras, y se utilizó como herramienta una plantilla en la que figuraban las principales características y tipos de actividades de las metodologías Monumentalista y Funcionalista.

2.3.4 Instrucción de los grupos Neurológico-Principios.

La formación se llevó a cabo, de manera presencial, teniendo en cuenta tanto los aspectos teóricos como los prácticos. Se insistió mucho en el hecho de no caer en meras aplicaciones de actividades sin llegar a entender el porqué de cada una de ellas. De este modo, ante cada variable a trabajar y proceso cognitivo a desarrollar, se presentaban diferentes grupos de actividades donde el docente podía elegir aquellas que le resultarán más adecuadas a su estilo de enseñanza. Asimismo, se presentaron materiales diseñados por nosotros con el fin de abordar del mejor modo posible determinados aprendizajes.

2.3.5 Evaluadores.

Aunque las pruebas son sencillas de pasar, teniendo además los docentes los conocimientos más que necesarios para abordarlas así como del trato a dar a alumnado de tan corta edad, decidimos realizar un curso de formación. A través de él se disiparon dudas y se establecieron criterios comunes con el fin de minimizar posibles sesgos ya que contamos con 42 maestras para evaluar y dos psicopedagogos para la formación y coordinación de la evaluación.

2.3.6 Temporalización.

La primera de las pruebas, el Inventario de Detección Temprana (IDT) se pasó al inicio del curso escolar 2008-2009. Las de la prueba final, TEMA-3, de mediados a final del tercer trimestre de ese mismo curso escolar.

3. Resultados y discusión.

A partir de los objetivos planteados en la investigación mostramos sus respectivos resultados.

Primer objetivo: Verificar qué metodología generará mejores resultados: Monumentalista, Funcionalista y Neurológico-Principios, así como si los resultados se ven influenciados por la experiencia del profesorado.

ANOVA 3X3. Metodología x Experiencia.

La tabla 3 muestra como la metodología Neurológico-Principios obtiene unos resultados estadísticamente significativos en todas las comparaciones de franjas de experiencia con una única excepción. La tabla 4 los analiza comparando en cada metodología los tres niveles de experiencia, encontrando que sólo la Neurológico-Principios mejora sus propios resultados cuando presenta más experiencia.

Tabla 3

Comparaciones específicas mediante efectos simples (Bonferroni) para Experiencia a través de los niveles de Metodología (Variable dependiente: TEMA-3).

Experiencia profesorado	Metodología		Diferencia de medias	Significación
1 a 4	Monumentalista	Funcionalista	-7.61	**.031**
	Monumentalista	Neurológico-Principios	-15.93	**< .001**
	Funcionalista	Neurológico-Principios	-8.32	.119
5 a 9	Monumentalista	Funcionalista	0.45	1.000
	Monumentalista	Neurológico-Principios	-17.90	**< .001**
	Funcionalista	Neurológico-Principios	-18.35	**< .001**
10 o más	Monumentalista	Funcionalista	-1.96	1.000
	Monumentalista	Neurológico-Principios	-25.37	**< .001**
	Funcionalista	Neurológico-Principios	-23.41	**< .001**

Tabla 4

Comparaciones específicas mediante efectos simples (Bonferroni) para Metodología a través de los niveles de Experiencia (Variable dependiente: TEMA-3)

Metodología	Experiencia profesorado		Diferencia entre medias	Significación
Monumentalista	1 a 4	5 a 9	-3.72	.361
	1 a 4	10 o más	-1.66	1.000
	5 a 9	10 o más	2.06	1.000
Funcionalista	1 a 4	5 a 9	4.34	.411
	1 a 4	10 o más	4.00	.565
	5 a 9	10 o más	-0.34	1.000
Neurológico-Principios	1 a 4	5 a 9	-5.69	.272
	1 a 4	10 o más	-11.09	**.006**
	5 a 9	10 o más	-5.40	**.017**

El gráfico 1, muestra de modo más visual la tendencia de las diferencias de medias que aparecen en las tablas anteriores. Resulta evidente cómo la metodología Neurológico-Principios obtiene unos resultados superiores a las otras dos en cualquiera de las franjas de experiencia, siendo mucho más evidentes y significativas en el caso de contar con más años de experiencia.

Gráfico 1 . *Tendencia de las diferencias de medias en TEMA-3 en función de la Metodología y los años de experiencia docente.*

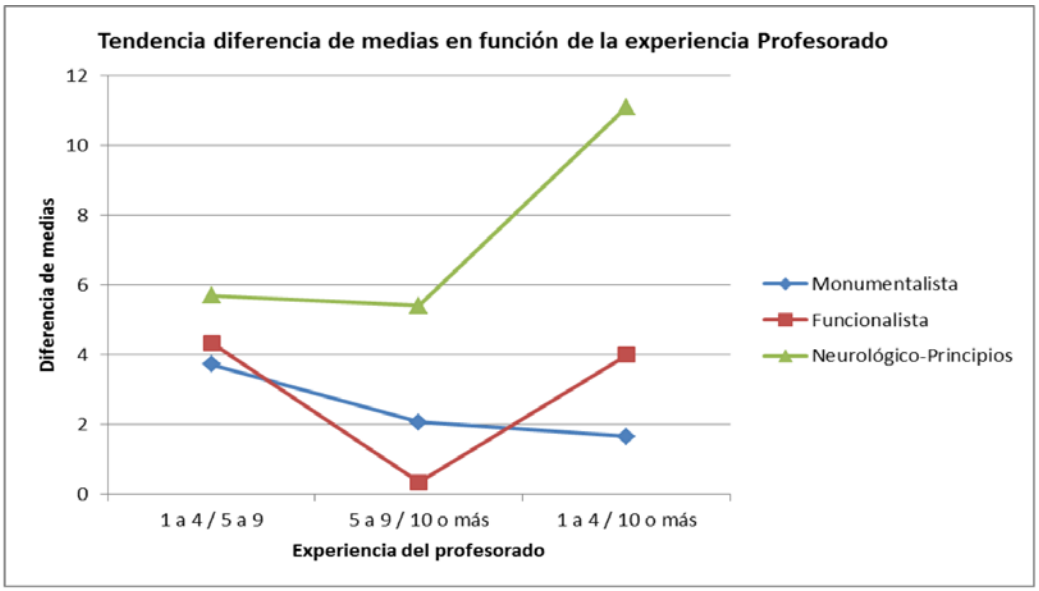


Gráfico 17. Tendencia de las diferencias de medias en TEMA-3 en función de los años de experiencia docente y de la Metodología.

Segundo objetivo: Comprobar si la variable Sexo presenta un efecto significativo sobre el rendimiento matemático.

ANOVA 2X3. Sexo x Metodología.

Son numerosos los estudios que concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas en competencia matemática entre niños de los dos sexos. Uno de ellos es el de Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando, y Prieto (2008), llevado a cabo con alumnos de infantil y primaria y entre cuyos objetivos se encontraba estudiar las posibles diferencias en razonamiento lógico-matemático.

No obstante, hay estudios como los de Hoff (2004), y Ridgers et al. (2006), que apuntan a hechos como que los niños suelen ser más activos y ocupan más espacio, ya que sus juegos suelen ser motores. Por su parte, las niñas tienen un impulso hacia el movimiento bastante menor y tienden a ser más tranquilas. Asimismo, todo ello va variando en función de la edad.

Así pues, y dado que en gran parte nos apoyamos en actividades que requieren movimiento, juego... muy alejadas de las tradicionales de lápiz y papel, pensamos que podría tener alguna repercusión en los logros alcanzados a nivel de matemático.

Realizados los análisis estadísticos, los resultados fueron contundentes. Tal y como se observa en el gráfico 2 no hay diferencia alguna en función del sexo.

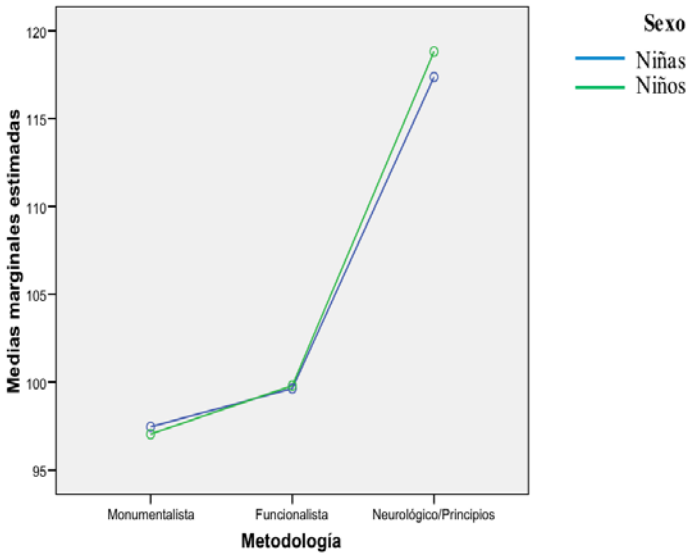


Gráfico 2. *Gráfico de perfil para la interacción Metodología x Sexo (Variable dependiente: TEMA-3)*

Tercer objetivo: Analizar la posible existencia de diferencias significativas en el número de alumnos por clase en función de los resultados del índice de competencia matemática.

PRUEBA T para grupos independientes entre el número de alumnos por clase en función de la Metodología.

La falta de muestra en la metodología Monumentalista para alguna franja de edad nos llevó a que solo lo hiciéramos con las otras dos metodologías. No obstante creemos que los resultados hubiesen sido similares a los de la funcionalista.

Si observamos las tablas 5 a 8 observaremos que no hay diferencias significativas en la metodología funcionalista, tanto si son clases poco numerosas como en las que tienen más cantidad de alumnos. Ello es debido a la uniformidad en las tareas llevadas a cabo, donde además, no se suele atender bien a la diversidad.

En el caso de la metodología Neurológico-Principios sí hay diferencias significativas en función de la ratio. Recordemos que en grupos con más de 20 alumnos, los resultados son muy superiores a los alcanzados por la metodología Funcionalista. Pues bien, aun lo son más, hasta alcanzar la significatividad estadística cuando son grupos menores de 20. Tal vez la explicación esté en que la comprensión de lo que hacemos es clave y para ello funcionan considerablemente mejor grupos no excesivamente numerosos.

Tabla 5
Estadísticos de grupo, para metodología Funcionalista. (Variable dependiente, puntuación en TEMA-3).

Nº de alumnos por grupo recodif. en dos categorías	N	Media	Desviación típica
Hasta 20 alumnos	57	101.82	12.84
21 o más alumnos	145	98.88	13.42

Tabla 6
Prueba t para Nº de alumnos por clase (recategorizado en dos niveles), metodología Funcionalista (Variable dependiente, TEMA-3)

Prueba T para la igualdad de medias			
t	**gl**	**p**	**Diferencia de medias**
1.420	200	.157	2.94

Tabla 7
Estadísticos de grupo, para metodología Neurológico-Principios. (Variable dependiente, TEMA-3)

Nº de alumnos por grupo recodif. en dos categorías	N	Media	Desviación típica
Hasta 20 alumnos	121	121.79	16.50
21 o más alumnos	193	115.88	18.61

Tabla 8
Prueba t para Nº de alumnos por clase (recategorizado en dos niveles), metodología Neurológico-Principios. (Variable dependiente, TEMA-3)

Prueba T para la igualdad de medias			
t	**gl**	**p**	**Diferencia de medias**
2.86	312	.005	5.913

Cuarto objetivo: Determinar la influencia de la didáctica de la matemática en función de las franjas de edad de los participantes.

ANOVA 2X3. Metodología x Franjas de edad.

El gráfico 3 muestra como el competencia matemática es muy superior en todas las franjas de edad en la metodología Neurológico-Principios, que van de dos en dos meses, desde los cinco años y tres meses hasta los seis años y cinco meses.

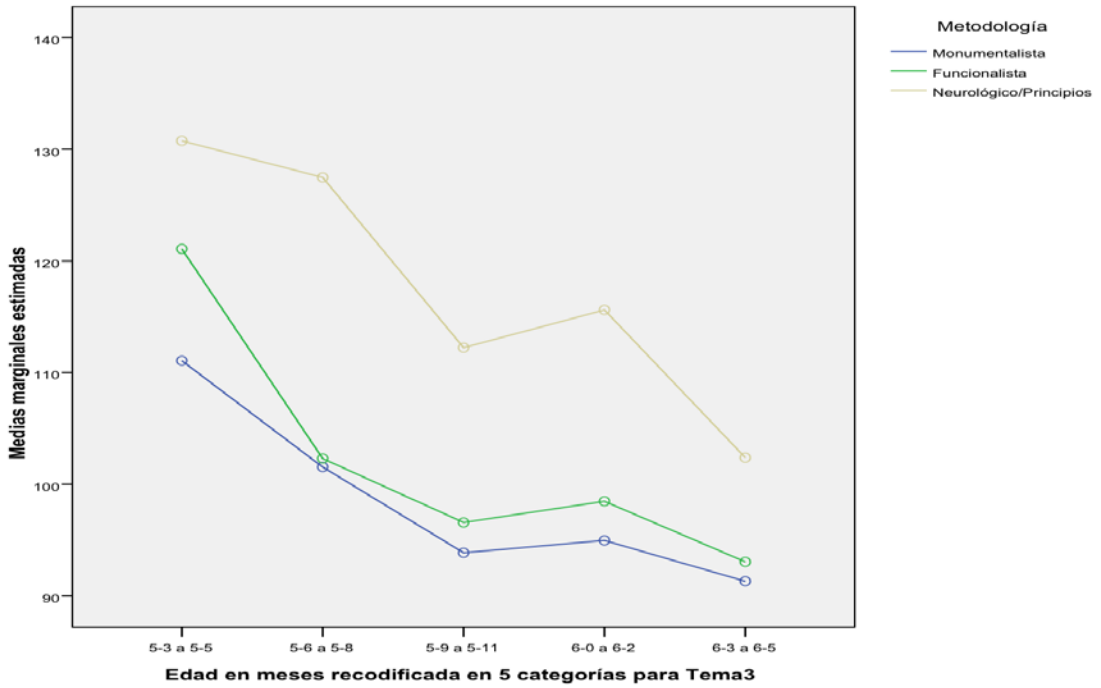


Gráfico 3. *Gráfico de perfil para la interacción Metodología x Franja de edad (Variable dep.: TEMA-3)*

Quinto objetivo: Verificar la validez predictiva de la prueba de detección temprana de potencial de aprendizaje (IDT).

Capacidad predictiva del potencial de aprendizaje para cada Metodología: Análisis de regresión múltiple.

La figura 4 muestra qué bloques del IDT son predictores del rendimiento matemático en función de la metodología. A destacar la influencia del lenguaje, presente como era presumible en las tres.



Figura 4. *Capacidad predictiva de los cuatro bloque del Inventario de Detección Temprana (IDT)*

4. Conclusiones

Las metodologías Monumentalista y Funcionalista aportan unos resultados en competencia matemática pobres sin presentar diferencias significativas entre ambas.

Por su parte, la metodología Neurológico-Principios se erige como la metodología con mejores resultados, siendo estadísticamente significativos en la mayor parte de las comparativas realizadas.

Como cuestiones a destacar, la importancia de una buena formación del profesorado así como su experiencia, que dispara los resultados a unas cotas elevadísimas de competencia matemática.

Otra de ellas es verificar, una vez más, que no existen diferencias entre niños y niñas en lo que a competencia matemática se refiere. Incluso cuando desde nuestra metodología se recurre a juegos y actividades ligadas al movimiento.

En cuanto a la ratio, queda probado que clases con un número moderado de alumnos pueden alcanzar resultados muy por encima de lo que estamos habituados, si bien, dicha circunstancia solo se ha dado en nuestra metodología.

Respecto a las franjas de edad, decir que en todas ellas, la metodología Neurológico-Principios ha obtenido mejores resultados.

Por su parte, los análisis de regresión muestran como además del lenguaje, en el caso de nuestra metodología también influye el bloque de actividades iniciales.

Referencias

Dehaene, S. (1997) ¿Cómo calcula nuestro cerebro? *Revista Investigación y ciencia, 253*, 46 – 53.

Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M. Ferrando, M. y Prieto, M.D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. Anales de psicología, 24, 213-222.

Ginsburg, H. y Baroody, A.J. (2003). *Test de Competencia Matemática Básica (TEMA-3). A*daptado y validado para la población española por Núñez del Río y Lozano (2007). TEA Ediciones.

Hoff, C. (2004). Transcripción/traducción conferencia del 27 de abril (Madrid).

Meisels, S. y Wiske, M. (1989). *Inventario de Detección Temprana.* (IDT). Visor.

Ridgers, N., Stratton, G., Foweather, L., Henaghan, J., McWhannell, N. y Stone, M. (2006). The Active City of Liverpool, Active Schools and SportsLinx (A-CLASS) Project. Education and Health, 24.

La mejora de la memoria tonal en estudiantes de Educación Secundaria

Gual, J., Latorre, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España

E-mails: juditgual@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

Resumen

La investigación presenta el trabajo realizado en el ámbito de la mejora de la memoria tonal en estudiantes de educación secundaria, y plantea demostrar la importancia de la educación musical en esta etapa. El objetivo principal es constatar la capacidad para mejorar los procesos cognitivos básicos del ser humano a través de la enseñanza de la música, contribuyendo a optimizar las aptitudes musicales, entre las que se incluye la memoria tonal. Los primeros estudios sobre psicología de la música surgen con Carl E. Seashore a principios del s. XX, y proponen estudiar la influencia de la música en el ser humano, diseñando para ello una prueba musical con la finalidad de detectar personas con aptitudes musicales, creando así el Test de Aptitudes Musicales en 1939 y cubriendo así, una necesidad de medición de las aptitudes. El contenido de esta comunicación aborda el marco teórico necesario para enmarcar, comprender y desarrollar el trabajo experimental realizado. Se ha efectuado una revisión de las aportaciones más relevantes de la psicología aplicada a la música: la psicología cognitiva, la psicología de la memoria y las aptitudes musicales; además analizamos el test utilizado, el test de Aptitudes Musicales de Seashore que contiene pruebas para medir seis variables: tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal. En esta última variable nos centraremos más detenidamente para demostrar como la enseñanza musical en la etapa secundaria puede mejorar la memoria tonal. En la parte experimental se presenta la justificación, los objetivos e hipótesis planteadas, así como la metodología seguida en la investigación. Para elaborar el trabajo empírico hemos aplicado el Test mencionado a alumnado de 2º de ESO. Durante el procedimiento se ha suministrado al principio y al final del curso escolar, y se ha evaluado si existen resultados significativos después de la intervención realizada.

Palabras clave: psicología; música; aptitudes musicales; memoria tonal.

Tonal memory improvement in secondary school students

Gual, J., Latorre, A.

Department of Psychology and Education, University of Valencia, Valencia, Spain

E-mails: juditgual@hotmail.com, angel.latorre@uv.es

The research presents the work done in the field of improving the tonal memory in high school students, and sets out to demonstrate the importance of music education in secondary education. The main objective is to verify the ability to enhance the human being's basic cognitive processes through the teaching of music, helping to optimize the musical aptitude, including the tonal memory. The first studies on music psychology was done by Carl E. Seashore at the beginning of the 20th century, and they intend to explore the influence of music on human beings, designing a musical test in order to detect people with musical skills, thus creating the Musical Aptitude Test in 1939 and meeting a need in that way for measurement skills. The content of this communication addresses the need to frame, understand and develop the theoretical framework experimental work. A review of the most important contributions of applied psychology to music has been carried at: cognitive psychology, the psychology of memory and musical skills; we have also analyzed the test used, Seashore's musical aptitude test while contains tests to measure six variables: tone, intensity, rhythm, tempo, timbre and tonal memory. In this last variable we focus more closely to demonstrate how music education at the secondary stage can improve the tonal memory. In the experimental part, the reasons, objectives, hypothesis and the methodology used in the research are presented. We have applied the test referred to students of 2nd ESO. To develop empirical work whether there are significant results after the intervention. Finally, the research has been supplied at the beginning and end of the school year and it has also been evaluated whether there are significant results after the intervention.

Keywords: psychology; music; musical skills; tonal memory.

1. Introducción.

La música es un bien cultural y un lenguaje que sirve como medio de comunicación para todo ser humano. Vivimos rodeados de música y es debido a esta presencia musical en nuestro entorno, donde la enseñanza de la música cobra especial importancia, siendo una de las materias presentes en nuestra educación primaria y secundaria.

El objetivo principal de la materia es desarrollar la capacidad de expresarse con un lenguaje universal, debido a su capacidad de comunicar, emocionar, expresar, percibir y sentir, independientemente de la sociedad en la que se viva y se desarrolle el ser humano. Es en las aulas donde se desarrollarán los cauces necesarios para conseguir adquirir una cultura musical básica y necesaria para todos los ciudadanos, desarrollando los procesos cognitivos básicos, atención, percepción y memoria, utilizando como medio, la música. Después de varios años como profesora de música en educación secundaria, sentía la necesidad de demostrar, de algún modo, la importancia de la enseñanza musical en nuestro sistema educativo.

Nuestro objetivo a la hora de investigar este ámbito, es constatar que la enseñanza musical tiene la capacidad de mejorar los procesos cognitivos básicos del ser humano, contribuyendo a optimizar sus aptitudes musicales, entre las que se incluyen la memoria tonal o memoria melódica, nuestro objeto de estudio.

Pensamos que la enseñanza de la música en los centros de enseñanza, junto con la predisposición familiar, contribuye a la mejora de las aptitudes y, especialmente, la aptitud musical. Como afirma Sloboda (1985), es necesario estudiar la psicología y la música porque para poder entender el fenómeno musical presente en nuestras vidas cada día, tienen que intervenir los procesos cognitivos básicos, atención, percepción y memoria, sin olvidar el proceso de "enculturación" o el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el medio que rodea el ser humano.

Esperamos con este artículo, contribuir a la necesidad de mejora del sistema educativo en las enseñanzas artístico-musicales, pues sin ellas, el día de mañana, los auditorios y teatros estarán vacíos, porque como afirma Zenati (1981) el contexto facilita el proceso de enculturación musical y nosotros somos conscientes de que las escuelas e institutos son el marco adecuado donde se puede desarrollar en niños y adolescentes un proceso de sensibilización hacia la música.

2. Método.

2.1. Participantes.

Nuestra investigación se centra en población que cursa 2º de ESO, un total de 125 sujetos pertenecientes a un centro de Educación Secundaria. El alumnado está distribuido en cuatro grupos, cada uno de ellos formado por 29 alumnos. El grupo control está formado por 63 sujetos (grupo A y D) y el experimental por 62 sujetos (grupos B y C). Estos alumnos comparten horario, aula y profesorado. La distribución en estos grupos ha sido por la variante lingüística, PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano) y PIP (Programa de Incorporación Progresiva), y después de este requisito, se distribuyen en función de optativas elegidas, número de repetidores y alumnado de promoción automática, de manera equitativa entre los grupos. Con esta distribución se consigue tener cuatro grupos lo más homogéneos posible. Es importante destacar, que los cuatro grupos disponen del mismo número de horas de clase, el mismo libro de texto y han realizado las mismas pruebas.

2.2. Medidas.

El instrumento utilizado para evaluar la Memoria Tonal y sus aptitudes relacionadas es el TEST DE APTITUDES MUSICALES de Carl E. Seashore. Este test fue elaborado por C.E. Seashore, D. Lewis y J.G. Saetveit en 1939. Su procedencia es *The Psychological Corporation,* Nueva York, 1939, pero ha sido adaptado por TEA Ediciones (Madrid) en 1968. Los aspectos medidos en el test de Aptitudes Musicales son seis: Tono, Intensidad, Ritmo, Tiempo, Timbre y Memoria Tonal. Para su aplicación es necesario un reproductor, la hoja de respuestas y las plantillas de corrección. El manual dispone de baremos, medidos en centiles y eneatipos de las muestras escolares (antiguo 5º-8º EGB) y también para población adulta. Las pruebas son las siguientes:

Tono: esta prueba está formada por cincuenta pares de notas y en cada par, el sujeto debe señalar si el segundo tono es más alto o más bajo que el primero, es decir, más agudo o más grave que el primer sonido escuchado.

Intensidad: está compuesto por cincuenta pares de tonos y el sujeto debe señalar si el segundo tono es más fuerte o más débil que el primero.

Ritmo: se presentan 30 pares de secuencias rítmicas y el sujeto debe indicar si en cada par son iguales o diferentes.

Tiempo: se presentan 50 pares de notas de diferente duración, y se ha de determinar si el segundo es más largo o más corto que el primero.

Timbre: esta prueba mide la aptitud para discriminar sonidos según su estructura armónica. El sujeto ha de decir si cada par de notas es igual o diferente.

Memoria Tonal: esta prueba tiene 30 pares de secuencias de notas subdivididas en tres grupos de diez elementos cada una y con tres, cuatro y cinco notas respectivamente. En cada par de secuencias hay una nota diferente. El sujeto debe señalar qué nota es la diferente en la segunda ejecución, respecto de la primera.

2.3. Procedimiento.

En primer lugar se procedió a elegir un centro público de Educación Secundaria. Para llevar a cabo la investigación se decidió realizar un estudio de carácter experimental a lo largo de un curso escolar, desde septiembre a junio.

Se eligió la muestra en 2º de ESO, debido a que no habían tenido la materia en 1º y poseían los mismos conocimientos previos. Los grupos tienen características sociales y económicas iguales, población residente en la misma zona geográfica de la ciudad y de características similares, con la finalidad de obtener una muestra lo más homogénea posible. A estos cuatros grupos, se ha suministrado el test de Aptitudes Musicales de C. Seashore, durante la primera quincena del mes de octubre, asignando al grupo de 2º ESO B y C, como grupo experimental (62 alumnos) y a los grupos 2º ESO A y D (otros 63 alumnos) como grupo control.

El diseño elegido es un Diseño Experimental con un grupo control y con mediciones "Antes" (Pre-Test) y "Después" (Post-Test) en ambos grupos. Según G. Agudelo, M. Aigneren y J. Ruiz (2010), en este tipo de diseño los sujetos son asignados a cada grupo de forma aleatoria para evitar variables de confusión y para realizar posteriormente una medición "antes" (pre-test) de la variable dependiente (característica en cual se desea apreciar el efecto de la variable independiente (llamada también tratamiento o factor de causa). Después de la medición, se aplica la variable independiente al grupo experimental y una vez finalizado, se realizan mediciones post-test en ambos grupos. Este método presenta una alta validez interna pero poca validez externa, pues resulta difícil generalizar los datos a otros centros u otros estudiantes, ya que resulta difícil que las muestras sean parecidas o iguales.

Con los resultados del test ya obtenidos, se han realizado los correspondientes análisis estadísticos, mediante el programa estadístico *R* y se ha procedido a analizar los resultados y contrastar las hipótesis de trabajo.

3. Resultados.

Las hipótesis que nos planteamos al inicio de la investigación fueron:

HIPÓTESIS 1

No existen diferencias entre los grupos control y experimental, entre el tiempo 1.

HIPÓTESIS 2

El alumnado del grupo experimental, mejora en todos los aspectos del Test de Seashore, es decir, se producen cambios entre los grupos, en el tiempo 2.

HIPÓTESIS 3

El alumnado de 2º ESO mejora la Memoria Tonal desde principio a final del curso escolar, después del programa de intervención.

Con la finalidad de ver si existen diferencias entre los grupos al inicio de la investigación, se han comparado el grupo control y experimental, realizando el análisis con estadísticos descriptivos para muestras independientes, en tiempo 1, es decir, en el mes de octubre, al inicio del curso escolar. Los resultados se pueden observar en esta tabla:

	TONO	INTENSIDAD	RITMO	TIEMPO	TIMBRE	MEMORIA TONAL
t	1.3952	-3.0156	1.3137	-3.8188	-4.6352	-1.4079
df	121.863	120.116	105.496	120.871	116.805	116.702
p-value	0.1655	0.003131	0.1918	0.0002131	9,354e-06	0.1618
Intervalo confianza.95	-0.7836612 4.5255967	-4.83610 -1.00261	-0.3696336 1.8212465	-6.276875 -1.990708	-5.709086 -2.290914	-3.0665872 0.5182001
Media de las diferencias gr 1	29.08065	33.72581	23.32258	30.16129	27.43548	17.95161
Media de las diferencias gr 2	27.20968	36.64516	22.59677	34.29508	31.43548	19.22581

Según los datos obtenidos, observando el *p-valor*, existen diferencias en la prueba intensidad, tiempo y timbre. Por el contrario, no existen diferencias entre los grupos control y experimental, en las pruebas de tono, ritmo y memoria tonal. Debido a que en nuestra investigación, el objetivo es ver las diferencias en la memoria tonal, esta muestra es totalmente válida para nosotros, debido a que en lo referente a la memoria tonal, no existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental, al inicio de la investigación, por tanto, se corrobora la hipótesis 1.

Para ver si se cumplía la segunda hipótesis, comparamos los resultados del grupo control y experimental, en el tiempo 2, es decir, en el mes de junio, obteniendo el siguiente resultado:

	TONO	INTENS.	RITMO	TIEMPO	TIMBRE	MEMORIA TONAL
t	-4.0683	-8.9714	-2.9012	-7.9671	-9.4862	-6.4585
df	113.242	113.472	95.336	111.087	112.184	91.116
p-value	8.79e-05	7.083e-15	0.004616	1.545e-12	5.003e-16	5.071e-09
Interv. 95 % confianza	-7.486136 -2.582829	-8.503669 -5.427366	-2.7296571 -0.5117222	-8.719482 5.246036	-9.587543 – 6.274526	-6.785747 -3.593563
Media en grupo 1	30.51724	35.53448	24.22414	31.89655	28.53448	19.12069
Media en grupo 2	35.55172	42.50000	25.84483	38.87931	36.46552	24.31034

Si observamos el *p valor*, podemos observar, que todos los resultados son inferiores al 0.05, con lo cual, podemos confirmar, que se han producido cambios significativos en el grupo experimental, en todos los parámetros del test.

En base a los datos obtenidos, observamos que los alumnos mejoran en el test debido al paso del tiempo y al proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce a lo largo del curso escolar, lo cual nos hace ver, la necesidad de la enseñanza musical y los beneficios que aportan al alumnado.

Para la tercera hipótesis y según los resultados después de la finalización del programa de intervención, tiempo 2, los resultados estadísticos son los siguientes:

	TONO	INTENSIDAD	RITMO	TIEMPO	TIMBRE	MEMORIA TONAL
t	1.979	3.1357	1.6394	2.6919	2.5223	2.3975
df	57	57	57	57	57	57
p-value	0.05265	0.00271	0.1066	0.009309	0.01448	0.0198
Intervalo confianza.95	0.01327189 2.25465120	0.5421046 2.4578954	-0.1260226 1.2639537	0.3841827 2.6158173	0.2416348 2.1031928	0.1193274 1.3289485
Media de las diferencias	1.12069	1.5	0.5689655	1.5	1.172414	0.7241379

Cuadro comparativo de datos entre el tiempo 2 y el tiempo 1, para el grupo control, con un nivel de confianza del .95

	TONO	INTENSIDAD	RITMO	TIEMPO	TIMBRE	MEMORIA TONAL
t	12.6933	9.6839	11.4854	6.9081	9.3192	14.0267
df	57	57	57	56	57	57
p-value	<2.2e-16	1,204e-13	<2.2e-16	4.909e-09	4.668e-13	<2.2e-16
Intervalo confianza.95	7.159055 9.840945	4.581508 6.970216	2.562366 3.644531	3.313405 6.019928	4.033918 6.241944	4.300974 5.733508
Media de las diferencias	8.5	5.775862	3.103448	4.666667	5.137931	5.017241

Cuadro comparativo de datos entre el tiempo 2 y el tiempo 1, grupo experimental, con un nivel de confianza del .95

Como se puede comprobar en los datos, en el grupo control no varían los resultados en la prueba tono y ritmo, pero existe un cambio significativo en las pruebas de intensidad, tiempo, timbre y memoria tonal. Sin embargo, en el grupo experimental, se puede observar un cambio significativo en todas las pruebas del test de Seashore.

En el caso del grupo experimental, los resultados muestran una diferencia de 8.5 puntos en la prueba de tono, un 5.77 en la prueba de intensidad, un 3.1 en la prueba de ritmo, un 4.6 en la prueba de tiempo, un 5.1 en la prueba de timbre y un 5.01 en la prueba de memoria tonal. A un nivel del 95% de confianza, la diferencia entre las medias muestra diferencia en todas las pruebas, siendo mucho superior en el grupo experimental.

4. Discusión.

Los aspectos que presentamos a modo de discusión y que hemos encontrado a la hora de realizar o generalizar el trabajo son las siguientes:

Se ha utilizado como herramienta para medir las aptitudes musicales el test de Aptitudes Musicales de C. Seashore. Ésta, es una herramienta útil a la hora de evaluar aptitudes musicales, porque aunque fue elaborado en 1939, las continuas revisiones realizadas demuestran una alta puntuación en fiabilidad y validez, siendo capaz de discriminar las aptitudes musicales en la población, y más concretamente en la población española (Del Rio, 1982). El baremo está realizado en población de EGB, es por lo que creemos que es necesario adaptar el test en nuestro país a la población actual, trabajos que requieren de mucho esfuerzo y trabajo de equipo, pero que desde alguna Universidad se puede y debe realizar.

Tenemos que señalar que los resultados obtenidos a partir de las puntuaciones del test en los grupos escolares, debido a su reducido tamaño, limitan la posibilidad de generalizar los resultados, por lo que proponemos seguir dentro

de esta línea investigación, llevando a cabo otros trabajos que se puedan realizar con una muestra mayor, e incluso pudiendo aplicar otros test sobre aptitudes musicales.

Otro aspecto que también puede influir en los resultados, son los antecedentes musicales o experiencias previas con la música que han tenido los sujetos. Cabe considerar que el nivel socioeconómico y sus experiencias previas en primaria o en el ámbito familiar, son variables importantes a tener en cuenta. Esperamos seguir investigando en este ámbito.

5. Conclusiones.

En el presente apartado presentamos las conclusiones a las que llegamos después del análisis teórico y experimental:

La finalidad principal que planteamos en nuestro trabajo era el de utilizar un diseño experimental, con evaluación inicial a principio de curso de 2º ESO y otra evaluación a final de curso, y analizar los posibles cambios producidos en la memoria tonal de los estudiantes de música, siguiendo el modelo de Agudelo, Aigneren y Ruiz (2010), el proceso se ha realizado satisfactoriamente.

El procedimiento de obtener datos sobre aptitudes musicales en alumnado de 2º ESO, suministrando el Test de Aptitudes Musicales de Seashore, se ha realizado en una población dada poco al estudio empírico, pues la mayoría de investigaciones se centran en población infantil y adulta (Zennatti, 1969). Esto es debido a que muchos autores piensan que las aptitudes musicales se desarrollan en la niñez, como Gardner, Winner y Kircher (1987). Nuestro objetivo de comprobar la eficacia del programa diseñado para mejorar la memoria tonal se ha visto cumplido. Esto es debido a que la memoria tonal implica un grado mayor de complejidad para el sujeto, pues recordar melodías escuchadas anteriormente, supone un recuerdo de notas de diferente altura (tono), a misma intensidad, duración, timbre y ritmo, como sucede en el test utilizado.

A lo largo del proceso, las dificultades encontradas han sido varias. Una de las dificultades ha sido la falta de psicomotricidad en el alumnado a la hora de realizar prácticas instrumentales y sobretodo y la más importante, la falta de conocimientos previos por parte de muchos alumnos, pues en 1º ESO no se impartía la asignatura. Para superar estas dificultades, para aprender y recordar los conocimientos que adquirieron en su día en la escuela de primaria.

El último objetivo que nos planteamos fue el de iniciar un campo de investigación en materia pedagógica-musical. Creemos que es totalmente necesario estudiar los fenómenos musicales desde una perspectiva psicológica, pues revisando las tesis sobre música en España (Oriol, 2012), observamos que la mayoría de investigaciones se han centrado en investigaciones musicológicas, ya que la mayoría de estudios musicales a nivel superior, se han realizado desde Facultades de Historia, en la especialidad de Musicología. Cabe destacar que las Enseñanzas Superiores no forman parte de las Universidades y es por ello que existen pocas investigaciones al respecto. Esta falta de estudio, ha dificultado la búsqueda bibliográfica, aunque cabe destacar que en otros países si se ha investigado la enseñanza musical, desde vertientes más psicológicas.

En lo referente a las hipótesis planteadas y después de los análisis estadísticos realizados, podemos concluir que se cumplen las tres hipótesis planteadas. Según la hipótesis 1, nuestra investigación evidencia que no existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental en tiempo 1, en las pruebas de tono, ritmo y memoria tonal, mientras que sí existen diferencias en las pruebas de intensidad, tiempo y timbre. Como nuestro campo de investigación principal es la memoria tonal, la muestra es considerada válida para esta prueba del test y en general, para la investigación llevada a cabo. Cabe destacar que la prueba de tono tiene relaciones muy significativas con la memoria tonal (Seashore, 1939).

Siguiendo con las conclusiones del trabajo y en lo referente a las hipótesis 2, nuestros resultados han evidencia-

do que en el grupo experimental se producen cambios significativos en todas las pruebas del test, desde el mes de octubre hasta el mes de junio, mejorando en todas las puntuaciones al final del procedimiento. Esto es producido porque los sujetos que han formado parte de la intervención, mejoran sus resultados, fruto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya Claparède (1950) afirmaba que las aptitudes eran fruto de la herencia y del medio. Este aprendizaje musical produce mejora en los dos grupos, siendo bastante más significativa, pues así lo demuestra la diferencia entre las medias, en el grupo experimental respecto del control. Estos resultados son importantes porque demuestran que la enseñanza de la música produce mejoras notables en las capacidades del alumnado, capacidades que podrán exportar a otras materias e incorporarlas a su vida diaria, quedando demostrada la importancia de la enseñanza musical.

En lo referente a la tercera hipótesis, el alumnado mejora significativamente en la prueba de Memoria Tonal en tiempo 2, es decir, al finalizar el curso escolar o en la prueba post-test. Tal como hemos comentado anteriormente, los dos grupos mejoran la memoria tonal de forma significativa, sin embargo, el grupo experimental aumenta sus puntuaciones en el test, respecto del control, una media de 5.18965, lo cual, en una puntuación máxima de 30, constata que la mejora en memoria tonal es mayor, cumpliendo así la hipótesis principal del trabajo. La diferencia entre las medias así lo evidencia:

	TONO	INTENSIDAD	RITMO	TIEMPO	TIMBRE	MEMORIA TONAL
Diferencia entre las medias	5.03448	6.96552	1.62069	6.98276	7.93104	**5.18965**

La mejora de la memoria tonal, evidencia la capacidad de la música para trabajar aptitudes musicales. Como afirma Claparède (1950), el ejercicio y la educación musical consiguen aumentar las aptitudes musicales.

Según estos resultados, consideramos que nuestra intervención ha favorecido notablemente al grupo experimental, mejorando notablemente sus resultados. Esto demuestra que los ejercicios realizados han tenido sus consecuencias positivas en el alumnado, quedando patente la necesidad de trabajar las capacidades del alumnado, con la finalidad de mejorar su competencia artística.

Finalmente, interpretamos los resultados como un argumento para corroborar la importancia de la enseñanza musical en la mejora de las aptitudes, y concretamente, en las aptitudes musicales del alumnado de Educación Secundaria, favoreciendo así la necesidad de mantener y potenciar las enseñanzas artísticas en el sistema educativo español. Mejorar las aptitudes para la música, es mejorar la capacidad para comunicar, emocionar, expresar, percibir y sentir, aspectos básicos e imprescindibles para el futuro de nuestros estudiantes y de nuestra sociedad.

Referencias

Agudelo, G., Aigneren, M., y Ruiz Restrepo, J. (2010). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus escenarios,* 18, 1-46.

Claparède, E. (1950). *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares.* Madrid: Aguilar.

Del Río, D. (1982). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico. (*Tesis doctoral). Madrid: UNED.

Gardner, H.; Winner, F. y Kircher, M. (1987). Children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9, 335-342.

Oriol de Alarcon, N. (2012). Temática de Tesis doctorales en España (1978-2011), *Música y Ecucación*, 100, 58-95.

Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music.* New York: McGraw-Hill.

Seashore, C E.; Lewis, D. y Saetvit, J. G. (1992). *Test de Aptitudes Musicales de Seashore.* Madrid: TEA Ediciones.

Sloboda, J. (1985). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música.* Madrid: Antonio Machado libros.

Zenatti, A. (1969). Le développement génétique de la perception musicale. *Monographies Françaises de Psychologie,* 17. Paris, CNRS.

Zenatti, A. (1981): sacado de A. Zenatti (1991): *Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del s. XX.*

Aprendizaje de la psicología en Unisocietat

Ángel Latorre Latorre, **David Bisetto Pons, Jerónima Teruel Romero, Edit Frati González**

INTRODUCCIÓN

Unisocietat surge del firme compromiso de la Universitat de València y de las administraciones locales y/o mancomunidades, para ofrecer un servicio de formación continuada a la ciudadanía. Esta formación, va dirigida especialmente a personas de 30 años o más con inquietud para aprender y motivación por la cultura. Se implanta en distintas localidades de la provincia de València a través de un itinerario multidisciplinario de unas 360 horas, distribuidas en tres cursos académicos de 120 horas cada uno distribuidos con el siguiente itinerario:

Primer curso: Psicología, Economía, Salud, Música.

Segundo curso: Literatura, Historia, Geografía, Biología.

Tercer curso: Derecho, Sociología, Filosofía y Patrimonio histórico valenciano.

Cada curso se distribuye en dos cuatrimestres y en cada cuatrimestre se imparten dos asignaturas troncales; además, la formación se complementa con 4 conferencias por curso, de temática variada.

OBJETIVOS

Los objetivos que tiene Unisocietat para sus alumnos/as son:

Sensibilizar la sociedad en general sobre el valor de la formación a lo largo de la vida, destacando la valiosa contribución a la sociedad que hacen las personas de más edad.

Promover la solidaridad intergeneracional, la vitalidad y la dignidad de todos/as, esforzándose para movilizar el potencial de las personas mayores.

Estimular el debate y el intercambio de información para desarrollar el aprendizaje mutuo.

Promover actividades que sirvan para luchar contra la discriminación por razón de edad.

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS PSICOLÓGICAS

La propuesta para formar a los alumnos/as en conceptos básicos de "**La Psicología del Siglo XXI**" tiene como objetivos:

- Fomentar nuevos conocimientos para afrontar de forma exitosa las nuevas situaciones problemáticas.
- Reforzar comportamientos adecuados para el abordaje de problemas relacionados con el ciclo vital.
- Adquirir estrategias psicológicas para el afrontamiento positivo ante situaciones problemáticas vitales.

Para ello dividimos el temario en diferentes bloques que se especifican a continuación:

Bloque 1: Los niños y jóvenes y sus conflictos

En este bloque es muy importante enseñar a los asistentes como pueden abordar con sus niños y jóvenes cuestiones tales como: desarrollar el sentido de identidad, enseñarles a ganar independencia, como fomentar y/o mantener relaciones significativas, cultivar valores sanos y descubrir o renovar la vocación. Todo ello promueve a su vez una

comunicación mucho más efectiva en las relaciones paterno-filiales, incluso en aquellas en las que se producen interferencias afectivas como consecuencia de un divorcio.

Bloque 2: El problema de las adicciones

En el tema de las adicciones se ocupan muchas horas y esfuerzos en todos los ámbitos e instituciones, tanto públicas como privadas, con el ánimo de concienciar, cada vez más, a la sociedad del peligro que éstas entrañan a corto y largo plazo. Para hablar de adicciones debemos diferencias entre dos tipos: adicciones tóxicas (drogas, alcohol, tabaco…) y adicciones no tóxicas (nuevas tecnologías, compras, trabajo, etc.).

A través de este bloque podemos dotar a los asistentes de herramientas y/o estrategias que les permitan identificar algunos signos de alerta para, así como ponerles sobre aviso de las distintas maneras en que se puede intervenir en el caso de que pudiera existir este problema. Hablar con los hijos de esta problemática es de vital importancia para prevenir cualquier tipo de conducta adictiva.

Bloque 3: La mente y sus capacidades

A pesar de que es bien sabido que existe un período crítico para el aprendizaje, en el cuál es cerebro es capaz de procesar más y mejor la información, lo bien cierto es que nunca dejamos de aprender. En este sentido, la motivación juega un papel fundamental ya que cuando el sujeto, independientemente de su edad cronológica, está motivado puede adquirir nuevos conocimientos de una forma más efectiva.

Aquí interviene con gran fuerza el término, acuñado por Gadner, Inteligencias Múltiples como una manera diferente de abordar la inteligencia, lo cual ha propiciado que el ser humano sea consciente de sus múltiples capacidades.

Por otro lado, y gracias a Goleman, estamos enseñando estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional, la cual nos permite actuar de forma inmediata resolviendo conflictos y por ende evitando problemas.

Bloque 4: Situaciones de alerta y riesgo

Situaciones de alto riesgo supone contemplar algunas de las dificultades y trastornos de conducta que manifiestan algunos niños y adolescentes derivados de múltiples causas. En los niños concretamente, una situación de alto riesgo que influye o puede influir significativamente en el desarrollo de su personalidad es una dificultad de aprendizaje que se manifiesta como resultado de problemas emocionales, bien sean de acoso o bullying, autoestima, o en su caso de la propia dificultad de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, etc).

En cuanto a los adolescentes, situaciones de alerta o alto riesgo, entre otras, pueden ser los trastornos de conducta alimentaria, las adicciones a las nuevas tecnologías, el consumo de sustancias tóxicas e incluso, y no menos importante, la falta de un patrón de referencia adecuado, tan necesario para su desarrollo personal.

En este bloque no podíamos olvidarnos de enseñar pautas para combatir la ansiedad y el estrés. En las sociedades avanzadas como la nuestra, tanto el estrés como la ansiedad forman parte de nuestra vida cotidiana, de tal modo, que caminamos con ellas cogidas de la mano. Damos por hecho que muchas de las afecciones que aquejan a nuestra sociedad tienen su origen en el estrés y la ansiedad. Mediante este módulo dotamos a los participantes de herramientas para combatirlos a tres niveles: nivel cognitivo, nivel fisiológico y nivel conativo, minimizando de este modo la sintomatología incapacitante que en muchos casos supone padecer estrés y ansiedad.

Para terminar el módulo de psicología dedicamos la última clase al abordaje de la violencia de género ya que, desgraciadamente cada día nos encontramos con más asiduidad ante este problema que nos afecta a todos, y es por ello que no debemos agotar ni los recursos, ni el campo de acción para trabajar conjuntamente en erradicar esta situación.

Conclusiones

La formación en conceptos y herramientas psicológicas en la educación para adultos ha mostrado ser útil y satisfactorio mostrando nuevos abordajes psicológicos a los asistentes. Se una demostrado una vez más que la formación en materia psicológica es positiva y altamente motivante.

Influencia de la materia en la lectura de textos. Un estudio sobre la interacción profesor-alumnos

Alvarez[a], I., Rosales[a], J., Muñez[b], D., & Vicente[a], S.

[a]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España* [b] *Educational & Cognitive Development Lab, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*

E-mails: ji2@usal.es, rosales@usal.es, david.munez@nie.edu.sg, sanvicente@usal.es

Resumen

En este trabajo hemos evaluado el proceder de un mismo profesor y un mismo grupo de alumnos durante la lectura de textos con contenidos ligados a dos materias diferentes, en concreto Matemáticas y Conocimiento del Medio. Dentro de esas actuaciones docentes, nuestra mirada se ha dirigido hacia tres dimensiones distintas: la primera enfocada a cómo los profesores organizan las tareas de lectura; la segunda dimensión centrada en los procesos cognitivos que se promueven con las lecturas en las dos materias. Y, finalmente, la tercera dimensión hace referencia a la forma en la que los profesores ayudan a sus alumnos en la construcción de conocimiento a partir de los textos leídos y, en relación a ello, la autonomía que muestran los alumnos durante el proceso. Cinco profesores, uno por cada curso de 2º a 6º de Primaria, participaron en el estudio. Todos ellos, con experiencia docente superior a los 5 años (M= 9.6, SD= 3.8), ejercían como docentes/tutores en el mismo colegio de Educación Primaria. Los resultados indican que existen patrones en las interacciones profesor-alumno relacionados con las estructuras de participación, la autonomía concedida por los docentes y los procesos cognitivos que se activan, que caracterizarían la lectura de textos en el aula y que, además, se muestran independientes de la materia analizada. Este trabajo supone una aproximación al análisis de lo que ocurre durante las lecturas colectivas en el aula en dos materias diferentes. Creemos que la descripción detallada de lo que ocurre durante dichas interacciones, es un paso previo –y necesario— que puede facilitar la introducción de cambios en las prácticas docentes.

Palabras clave: interacción profesor-alumnos; lectura en diferentes materias

1. Introducción

Durante muchos años se ha eludido el estudio de la influencia que la materia puede tener en la lectura en el aula. Sólo recientemente, se ha venido otorgando una mayor consideración al uso que se hace de la lectura de textos en el aula y, particularmente, a cómo dicho uso puede variar de una materia a otra (Alverman, O´Brien & Dillon, 1990; Armbruster et al., 1991). Desde la teoría, se ha incidido en que una mejor instrucción viene condicionada por un tratamiento diferencial dependiendo de la materia que se imparta (Moje, 2008; Richardson, Morgan & Fleener, 2011; Vacca, Vacca & Mraz, 2005; Shanahan & Shanahan, 2008; Shanahan, Shanahan & Misischia, 2011). Así, se sugiere que la materia puede y debe condicionar la tarea de lectura en el aula, básicamente, porque los procesos y demandas durante la lectura de un texto de Matemáticas pueden diferir de los que se dan durante la lectura de un texto de Conocimiento del Medio. Aunque procesos más básicos como la descodificación y las reglas generales de la lengua escrita van a ser importantes en todos los casos, otros procesos más complejos, como la integración de la información, o la

reflexión sobre el propio texto, tendrán un papel diferente según la materia de la que se trate (Goldman, 2012; Moje, 2007). Esto es, las demandas conceptuales y la estructura de un texto de una materia concreta determinarán cómo el lector interactúa con ese texto, le da sentido, y aprende de él (Vacca et al., 2005). Por ejemplo, la lectura de un texto de Historia requeriría tener en cuenta la dimensión temporal, quién ha escrito el texto y cuál es su perspectiva (Wineburg, 2003). Por el contrario, la lectura de textos matemáticos requeriría leer con mucha precisión todas las oraciones, ya que en este tipo de texto se vuelve fundamental la correcta comprensión de todos los términos y de sus relaciones (Shanahan & Shanahan, 2008).

De acuerdo con varios autores los textos matemáticos presentan ciertas características diferenciales que podrían aumentar la dificultad de los alumnos para su interpretación (Draper, 2002; Fuentes, 1998; Österholm, 2006). Por ejemplo, la estructura de los textos matemáticos es única y el vocabulario es específico de esa materia, ya que muchas veces incluye símbolos (Barton & Heidema, 2002; Österholm, 2006). Además, en ocasiones la forma de presentar las ideas en los textos matemáticos suele ser más precisa y sintética que en textos de otras materias, donde las expresiones suelen ser más sencillas y explicativas (Goñi & Planas, 2011).

Los trabajos que, basándose en las cuestiones diferenciales mencionadas anteriormente, han abordado el rol de la materia en la lectura en el aula, se han centrado en tres dimensiones tradicionalmente abordadas por las investigaciones sobre interacción en lectura. La primera dimensión hace referencia a cómo los profesores organizan las tareas de lectura. A este respecto, existen numerosos trabajos que indican que la forma de organizar las experiencias lectoras va a tener influencia sobre cómo los alumnos aprenden a partir de los textos y los comprenden (Graves & Graves, 2003; Sánchez, García & Rosales, 2010). La segunda dimensión está centrada en los procesos cognitivos que se promueven con la lectura. Encontramos autores que sugieren que aquellas tareas que promueven procesos cognitivos de alto orden (i.e. metacognición), tendrán efectos positivos en la comprensión de los alumnos (e.g. Clarke & Graves, 2005; Fountas & Pinell, 2014; Richardson et al., 2011). Y, finalmente, la tercera dimensión está relacionada con la forma en la que los profesores ayudan a sus alumnos en la construcción de conocimiento a partir de los textos leídos, esto es, la autonomía que se cede a los alumnos durante el proceso. En este sentido, se ha demostrado que a través de los procesos de andamiaje, alumnos con bajo nivel de comprensión lectora superarían incluso a alumnos con mejor nivel que no cuentan con un apoyo adecuado del profesor (Pressley, 2001).

Sin embargo, e independientemente de la aproximación teórica (i.e., organización, activación de procesos, o transferencia de control), la gran mayoría de los estudios que han explorado la influencia que la materia puede tener en la lectura en el aula, han adoptado una perspectiva global y dirigida, generalmente, a la búsqueda de patrones que permitan definir la organización del aula o de las lecciones. Esta perspectiva, condicionada por factores como son el tipo de centro, currículo, u horarios, contempla la lectura como parte de un todo y en relación con otras actividades típicas del aula (ATA, Lemke, 1997). Cabe mencionar que existe una presencia, casi testimonial, de estudios que sí han abordado el estudio de la lectura desde una perspectiva más específica, en la cual la propia tarea y sus intercambios discursivos, y no la relación con otras actividades de aula, constituye el objeto de estudio. Por ejemplo, Alverman et al. (1990) o Solé y Castells (2004) han explorado la organización de la tarea, documentando diferencias entre materias. Los hallazgos de Alverman et al. (1990) y de Armbruster et al. (1991) aportarían evidencias que confirmarían la existencia de rutinas estables en la forma en que los profesores abordan la lectura en el contexto del aula. Estas rutinas irían más allá de una materia en particular, y se basan en la extracción literal de información de los textos. Los hallazgos de Alverman et al. (1990), o Sánchez et al. (2008, 2010) han puesto de manifiesto que, independientemente de la materia, el profesor es quien presenta una mayor participación dejando poco espacio para el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Habría que mencionar, no obstante, que estos estudios más específicos no han tenido en cuenta la variable profesor (asumiendo un mismo comportamiento por parte de todos los docentes), o bien utilizan medidas no apropiadas para

explorar un intercambio discursivo, obviando así la existencia de modelos teóricos que han sido ampliamente contrastados. Estas particularidades plantean dudas sobre la validez de los resultados y la generalización de estos. En resumen, a pesar de que desde la teoría se plantean cuestiones diferenciales entre la lectura de textos en distintas materias, desconocemos si desde el aula se da realmente un planteamiento diferencial por parte de un mismo profesor. Este planteamiento implicaría un tratamiento específico de la lectura de textos, que se evidenciaría en cómo se organiza la tarea, los procesos cognitivos que se pretenden activar, y las ayudas que se proporcionan durante la misma. En el presente estudio trataremos de evaluar el proceder de un mismo profesor y un mismo grupo de alumnos durante la lectura de textos con contenidos ligados a dos materias diferentes, en concreto Matemáticas y Conocimiento del Medio.

2. Método

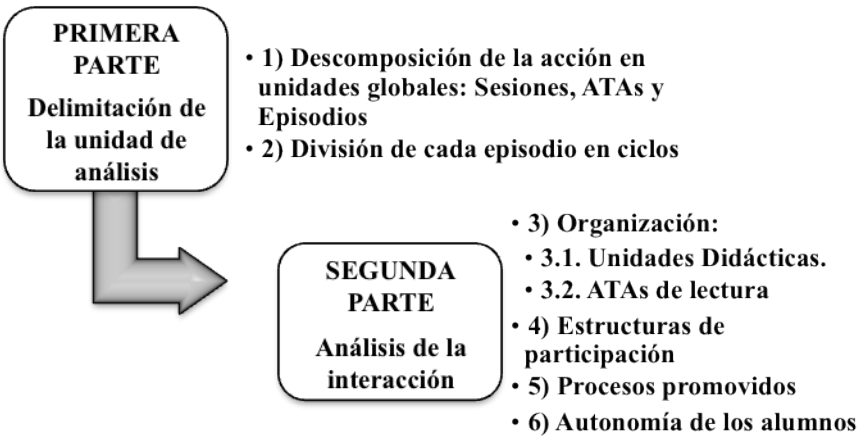
2.1. Participantes

Cinco profesores, uno por cada curso de 2º a 6º de Primaria, participaron en el estudio. Todos ellos, con experiencia docente superior a los 5 años (M= 9.6, SD= 3.8), ejercían como docentes/tutores en el mismo colegio de Educación Primaria. El colegio, de carácter concertado, estaba localizado en un área semiurbana de la provincia de Palencia con un nivel socioeconómico medio. El porcentaje de alumnado inmigrante no superaba el 5%. El ratio profesor-alumno oscilaba entre 1:23 y 1:28.

2.2. Medidas

Partiendo del sistema de análisis elaborado por Sánchez et al. (2008, 2010), se llevaron a cabo seis pasos diferenciados divididos en dos partes (ver Gráfico 1)[1].

Grafico 1. Procedimiento de análisis de la interacción (Adaptado de Sánchez et al., 2010; p.131)



Para el presente estudio, se tomaron en cuenta los ciclos de interacción o intercambios discursivos pertenecientes a la ATA de Lectura. Los ciclos de interacción se obtuvieron considerando todos los turnos conversacionales que tienen lugar en el curso de cada episodio. Cada ciclo de interacción comenzaría con una demanda inicial y terminaría cuando dicha demanda es resuelta, o dicho de otra manera, cuando existiera un acuerdo común entre el profesor y los alumnos (c.f., Sánchez et al., 2010; p.136). Esta especificidad, creemos, puede aportar una "lectura" más rica de lo que ocurre en el aula y en la interacción profesor-alumno. Así, exploraremos las diferencias, en cuanto a:

1 Dos investigadores independientes analizaron una muestra representativa de las transcripciones. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de usando el estadístico Kappa de Cohen (κ). Dado que un valor k superior a 0.65 puede considerarse como satisfactorio para medir la fiabilidad ínter-jueces, y la media obtenida (κ = .79), es superior a dicho valor, la codificación del análisis de la interacción puede considerarse apropiada.

Organización de la ATA de Lectura en diferentes episodios (Planificación, Activación de Conocimientos Previos, Interpretación, Evaluación, Resolución, Explicación, Lectura, Aclaración, Análisis de experiencias, Interpretación de información gráfica, Subrayado, Dramatización) los cuales atienden a cambios de objetivo durante la lectura (n = 915 intercambios).

El Episodio de Interpretación (n= 307 intercambios), su organización en tipos de estructura de participación o pautas comunicativas (Monologal, IRE, IRF, Simétrico, Frustrado), los procesos cognitivos activados por el discurso del profesor (Extraer, Interpretar, Reflexionar), y el nivel de autonomía concedida teniendo en cuenta de forma conjunta las aportaciones del profesor y de los alumnos (Autonomía Baja, Autonomía Alta).

La elección del Episodio de Interpretación, se debe, sobre todo, a que creemos es el lugar común en ambas materias, en el cual buscar las diferencias en la organización del discurso, el nivel cognitivo promovido y autonomía otorgada por un mismo profesor. En este mismo sentido, el análisis de la interacción reveló que, junto al Episodio de Lectura, el Episodio de Interpretación es el único tipo de episodio presente en las ATAs de Lectura en ambas materias y en todos los profesores que componen la muestra de este estudio.

2.3. Procedimiento

Se solicitó consentimiento informado a cada uno de los padres de los alumnos pertenecientes a las clases de 2º a 6º de Educación Primaria. A cada uno de los profesores se le facilitó una grabadora digital, con capacidad suficiente de almacenamiento, y se les instruyó en el manejo de ésta. Se especificó que dichas grabaciones no tenían por objeto evaluar la capacidad y habilidades docentes de los participantes. Ninguna otra consigna fue dada a los profesores, quienes tenían libertad para desarrollar las Unidades Didácticas de acuerdo a su criterio. Cada uno de los profesores grabó todas sus sesiones ordinarias de una Unidad Didáctica de Matemáticas y de Conocimiento del Medio.

El tiempo total de grabación de las 10 Unidades Didácticas fue de 48 horas y 48 minutos sobre un total de 62 sesiones (27 sesiones pertenecían a 5 Unidades Didácticas de Conocimiento del Medio y 35 sesiones a 5 Unidades Didácticas de Matemáticas) . El tiempo de grabación de las Unidades Didácticas de Conocimiento del Medio fue de 20 horas y 30 minutos. El tiempo de grabación de las Unidades Didácticas de Matemáticas fue de 28 horas y 18 minutos. Todas las grabaciones fueron transcritas.

3. Resultados

Se realizaron análisis GLZ separados para cada una de las medidas, manteniendo el número de ciclos de interacción como variable criterio y [*Materia*] como variable independiente o predictora (ver tipo de distribución y función link utilizada en Tabla 1).

Tabla 1
Matriz de distribuciones según el tipo de datos

Dependiente	Distribución datos	Función Link
Tipos de Episodio/ATA Lectura	Binomial con total de Episodios/ATA como denominador	Logit Link
Tipo de estructuras de participación/ Episodio Interpretación	Binomial con total de Episodios/ATA como denominador	Log Link
Nivel cognitivo/Episodio Interpretación	Binomial con total de Episodios/ATA como denominador	Log Link
Autonomía/Episodio Interpretación	Binary	Logit Link

Para explorar si la materia determinaba la organización del ATA de Lectura se llevaron a cabo distintos análisis para cada uno de los tipos de Episodio (n = 915). El análisis indicó que la variable *Materia* sólo influía en el Episodio de Interpretación, observándose mayor presencia de este tipo de Episodio en Matemáticas, [*Wald* χ^2(df = 1) = 6.76, p = .009], (ver proporciones en Figura 1).

Este resultado indicaría que la materia condiciona, cómo los profesores organizan las ATAs de Lectura.

Para analizar si la materia influía sobre la organización del Episodio de Interpretación, cada uno de los tipos de estructura de participación fue sometida a análisis (n = 307). Éste indicó que la variable *Materia* predecía la presencia de estructuras del tipo IRF [*Wald* χ^2(df = 1) = 22.13, p < .0001], observándose una mayor presencia de este tipo de estructura en Matemáticas (ver Figura 2).

Posteriormente, se procedió a analizar el Episodio de Interpretación de acuerdo a los procesos cognitivos activados (n = 307). El análisis de los ciclos de interacción que activan uno u otro proceso cognitivo no reveló una relación entre procesos cognitivos activados y *Materia*, [*ps* > .05], (ver Figura 3).

En **último** lugar, se analizó el Episodio de Interpretación de acuerdo a la autonomía concedida por el profesor durante la interacción profesor-alumno (n = 307). El análisis no reveló que la variable *Materia* influyese sobre la autonomía concedida por el profesor [p > .05], (ver Figura 4).

Los resultados referidos al Episodio de Interpretación indican que la materia no condiciona la forma de proceder del profesor durante la interacción con sus alumnos[2]. Tanto los procesos cognitivos activados como el nivel de autonomía permitido por el profesor no difieren entre materias, activando los profesores más procesos de extracción que de interpretación en ambas materias [Conocimiento del Medio (Z = 9.47, p < .0001), Matemáticas (Z = 8.76, p < .0001)], y fomentando una interacción que permite baja autonomía al alumno [Conocimiento del Medio (Z = 18.87, p < .0001), Matemáticas (Z = 2.92, p = .003)].

4. Discusión

El presente estudio ha explorado cómo el mismo profesor desarrolla las interacciones en el aula en dos materias diferentes —Conocimiento del Medio y Matemáticas—. Si bien diferentes estudios han tratado de arrojar luz sobre la influencia que puede tener la materia en la interacción profesor-alumnos desde una perspectiva global, estudiando la organización de las actividades a lo largo de las sesiones, nosotros hemos decidido explorar esa interacción desde una perspectiva más específica, la lectura colectiva de textos. Concretamente, hemos pretendido analizar si las estructuras de participación que conforman la interacción durante la lectura, la autonomía ofrecida por el profesor, y los procesos cognitivos que activa dicho profesor dependen de la materia que se trata en el aula.

El análisis reveló que la influencia de la materia dependía de la dimensión analizada, observándose diferencias, solamente, de carácter organizativo. Los resultados mostraron una presencia mayor de Episodios de Interpretación en la materia de Matemáticas. Los mayores esfuerzos de los profesores dirigidos hacia la interpretación de los textos en esta materia nos llevarían a pensar en la dificultad que en ocasiones pueden presentar los alumnos para la interpretación de algunos textos matemáticos (Draper, 2002; Fuentes, 1998). Este hecho se acrecentaría, sobre todo, si dichos textos incluyen símbolos (Österholm, 2006). Por ejemplo, Noonan (1990) indica que una razón que podría explicar dichas dificultades es que los textos matemáticos en ocasiones no explican las ideas de una forma suficientemente

2 A pesar de que la materia condicionó la presencia de ciclos categorizados como IRF, Matemáticas (34%) vs. Conocimiento del Medio (12,7%), el peso relativo de este tipo de estructura IRF en el conjunto del Episodio de Interpretación no fue significativamente superior al peso relativo de los tipos de estructuras de participación que ofrecían datos en todas las celdas del modelo, [vs. estructuras M (2.8%; p < .05)], [vs. estructuras IRE (36.6%; Z = 4.65, p < .0001)].

clara para que los alumnos sean capaces de entenderlas por sí mismos, incluso cuando el nivel del texto se ajusta al nivel lector de los alumnos. Además, las ideas expresadas en el texto matemático tienden a aplicarse, posteriormente, en la resolución de algún ejercicio o problema aritmético. Es decir, mientras que la interpretación de los textos en Matemáticas en gran medida estaría al servicio de la realización posterior de actividades de aplicación de lo leído, en el caso de Conocimiento del Medio, sin embargo, las metas de lectura de los textos quizás no estarían tan definidas, siendo en muchas ocasiones suficiente para los profesores que los alumnos memoricen la información que el texto aporta.

Por otro lado, si bien el análisis mostraba diferencias de carácter organizativo al explorar el nivel específico de la interacción (ATA de Lectura), no se observaron diferencias al analizar las estructuras de participación, los niveles cognitivos y la autonomía otorgada en el Episodio de Interpretación. En cuanto al análisis de las estructuras de participación, en ambas materias, la mayor parte de los intercambios analizados se caracterizaron por la realización de preguntas por parte del profesor, la respuesta de los alumnos y la posterior evaluación (i.e., IRE), o por explicaciones monologales de los profesores (i.e., M). Este resultado confirmaría un patrón discursivo ya expuesto en un gran número de estudios que sugeriría un tipo de enseñanza tradicional en las aulas (Cazden & Beck, 2003).

Respecto a los procesos cognitivos que se activan durante las lecturas, el análisis reveló ciertas rutinas que caracterizarían las lecturas tanto en Conocimiento del Medio como en Matemáticas. Una gran parte de los intercambios se dedicaron a extraer la información literal que el texto aportaba, resultado que estaría en consonancia con lo expuesto por Alverman et al., (1990) y Armbruster et al., (1991). Estos autores sugieren que los profesores estarían más preocupados por la extracción del contenido de los textos que por la construcción de significados, ya que no incitan a los alumnos a hacer un análisis sustancial o predicciones y aplicaciones de la información extraída de los textos. Dichos procesos de extracción del contenido se traducirían en la promoción de una comprensión superficial de los textos y pocas oportunidades para comprender de forma profunda las ideas que dichos textos aportan (Sánchez et al., 2010).

En lo que respecta al nivel de autonomía permitido a los alumnos, los resultados del presente estudio no solamente confirman el bajo nivel de autonomía permitido por los profesores, sino que indican que ese nivel es el mismo en ambas materias, siendo los profesores los que dirigen las discusiones sobre los textos (Gallaguer & Pearson, 1982; Hacker & Tenent, 2002; Richardson et al., 2011; Sánchez et al., 2008, 2010). Si bien para el desarrollo de la autonomía de los alumnos sería beneficioso que los profesores realizasen un traspaso paulatino de la responsabilidad durante las lecturas (Clarke & Graves, 2005; Rojas-Drummond et al., 2014), también es cierto que dicha cesión del control no es una tarea nada sencilla, ya que supondría un cambio en el rol asumido de forma habitual durante las interacciones tanto por el profesor como por los alumnos (Little, 1990). Desde el punto de vista del profesor, los alumnos no estarían preparados para aceptar esa responsabilidad durante los procesos lectores (Gallaguer & Pearson, 1982; Hacker & Tenent, 2002), y por tanto, el dotarles de una mayor autonomía supondría cierta pérdida de coherencia del contenido que se hace público (Sánchez et al., 1999). De nuevo, los profesores estarían más preocupados por llegar a una comprensión de los textos que consideran adecuada (aunque esto suponga llevar el peso de las lecturas), que por enseñar a los alumnos ciertas estrategias para comprender cediéndoles cierta autonomía y permitiendo que cometan errores para que vayan aprendiendo desde una práctica supervisada.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos del presente estudio permiten afirmar que existen patrones en las interacciones profesor-alumno, que caracterizarían la lectura de textos en el aula y que, además, se muestran independientes de la materia analizada. Una posible explicación para este resultado es que las dimensiones analizadas formarían parte de las

rutinas discursivas de los profesores en las interacciones desarrolladas durante las lecturas colectivas en el aula. Esas rutinas, estarían caracterizadas por formas de comportamiento que en cierto modo son automáticas, es decir, que funcionan como mecanismos implícitos que se han ido forjando a lo largo del tiempo (Rosales et al., 2003). En este sentido, a pesar de que el discurso es uno de los medios principales de aprendizaje en el aula, los profesores no suelen prestar atención a cómo lo estructuran (Nystrand et al., 2003), y cuando lo hacen, suelen fijar la atención en elementos más globales, como las actividades que se desarrollan en el aula o los episodios que componen dichas actividades (Sánchez et al., 2010).

Acknowledgements: Este trabajo forma parte de la Tesis Doctoral de la autora Irene Álvarez, dirigida por J. Rosales, S. Vicente, y D. Múñez

Referencias

Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. Reading Research Quarterly, 296-322.

Armbruster, B., Anderson, H., Armstrong, O., Wise, A. Janisch, C. and Meyer, A. (1991): Reading and Questioning in content area lessons. Journal of Reading Behavior, Volume XXIII, No. 1.

Barton, M. L., Heidema, C., & Jordan, D. (2002). Teaching Reading in Mathematics and Science. Educational leadership, 60 (3), 24-28.

Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. Handbook of discourse processes, 165-197.

Clarke, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. The Reading Teacher, 58(6), 570-580.

Draper, R. J. (2002). School mathematics reform, constructivism, and literacy: A case for literacy instruction in the reform-oriented math classroom. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 520-529.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S., (2014): The Critical Role of Text Complexity in Teaching Children to Read. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fuentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. The Clearing House, 72(2), 81-88.

Gallagher, M. C., & Pearson, P. D. (1982). An examination of expository texts in elementary instructional materials. In annual meeting of the National Reading Conference, Clearwater, FL.

Graves, M., & Graves, B. (2003). Scaffolding reading experiences: Designs for student success. Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. The Future of Children, 22(2), 89-116.

Goñi, J., & Planas, N. (2011). Comunicación, Interacción y lenguaje en la clase de matemáticas. Barcelona: Grao.

Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. Journal of Educational Psychology, 94(4), 699.

Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives, 37-56.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. The Teachers College Record, 91(4), 509-536.

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52(2), 96-107.

Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. Review of research in education, 31(1), 1-44.

Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. Discourse processes, 35(2), 135-198.

Österholm, M. (2006). Characterizing reading comprehension of mathematical texts. Educational Studies in Mathematics, 63(3), 325-346.

Pressley, M. (Ed.). (2001). Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms. Guilford Press.

Richardson, J., Morgan, R., & Fleener, C. (2011). Reading to learn in the content areas. Cengage Learning.

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. Journal of Research in Reading, 37(2), 138-158.

Rosales, J., Sánchez, E., & García, R. (2003). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. Revista de Educación, (334), 347-360.

Vacca, R. T., Vacca, J. A. L., & Mraz, M. E. (2005). Content area reading: Literacy and learning across the curriculum.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. Harvard Educational Review, 78(1), 40-59.

Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines History, Mathematics, and Chemistry. Journal of Literacy Research, 43(4), 393-429.

Sánchez, E., García, R., & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona. Graó.

Sánchez, E., Rosales, J., & Cañedo, I. (1999). Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers. Teaching and Teacher Education, 15(1), 37-58.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. Cultura y Educación, 20(1), 95-118.

Solé, I., & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? Lectura y Vida, 25(4), 6-17.

Wineburg, S. (2003). Teaching the mind good habits. Chronicle of Higher Education, 4, 11-49.

Relaciones entre procesamiento de magnitudes numéricas y ejecución en aritmética. Un estudio longitudinal

San Romualdo, S.[1], Orrantia, J.[1], Matilla, L.[1], Sánchez, M. R.[1], Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1] *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

sarasanrom@gmail.com

Resumen

Recientes investigaciones sugieren que las diferencias individuales en aritmética están relacionadas con la capacidad para procesar magnitudes numéricas. Una cuestión clave en este reciente campo de investigación es qué habilidades de las relacionadas con el procesamiento de magnitudes predicen la ejecución en aritmética: el procesamiento de magnitudes no simbólicas o el acceso a esas magnitudes desde los números simbólicos. Aunque las diferencias individuales se han relacionado con ambas habilidades, los trabajos existentes son escasos y no concluyentes. El presente trabajo ha analizado esta cuestión en un estudio longitudinal. Para ello se han utilizado un amplio número de tareas relacionadas con el procesamiento de magnitudes que han mostrado su relación con la ejecución en aritmética, aunque ningún estudio ha utilizado las mismas en una misma muestra. Además, este trabajo ha utilizado cantidades numéricas de dos dígitos en todas las tareas, algo tampoco considerado hasta ahora. Las tareas fueron aplicadas a 52 niños de 1º de Educación Primaria junto con una prueba de inteligencia general y una de ejecución matemática, y en 3º de E. Primaria fueron evaluados en ejecución aritmética. Los análisis de regresión jerárquica mostraron que solo las medidas relacionadas con el procesamiento de magnitudes simbólicas se relacionaron dos años después con la ejecución en aritmética más allá de lo explicado por la inteligencia. El modelo completo explicó el 45% de la varianza, y las medidas relacionadas con el procesamiento de magnitudes añadieron un 37% a la varianza. Más importante, hubo una aportación significativa de estas medidas a la varianza en ejecución matemática (13%) incluso después de controlar la propia ejecución aritmética. Este estudio extiende los resultados previos al demostrar que la eficacia para acceder a la magnitud desde cantidades simbólicas de dos dígitos se relaciona con la ejecución en aritmética.

Palabras clave: procesamiento numérico no simbólico; procesamiento numérico simbólico; números de dos cifras; ejecución aritmética

Relations between numerical magnitude processing and arithmetic achievement. A longitudinal study

San Romualdo, S.[1], Orrantia, J.[1], Matilla, L.[1], Sánchez, M. R.[1], Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1] *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

sarasanrom@gmail.com

Abstract

Recent research suggest that individual differences in arithmetic are related to the ability to process numerical magnitudes. A key question in this emerging field of research is which skills related to the magnitude processing predict the mathematical competence: either no symbolic magnitude processing, or the access to those magnitudes from the symbolic numbers. Although individual differences have been linked to both skills, existing studies are insufficient and inconclusive. This paper analyzes this issue in a longitudinal study. For this, a large number of tasks were used. All of them were tasks related to the magnitude processing and have proven their relation with the arithmetic performance but no study has used them in the same sample. In addition, this study used two-digit numerical quantities in all tasks. This is something not considered in other studies so far. The tasks were applied to 52 children in Grade 1, along with an intelligence test and an arithmetic test. In Grade 3 they were assessed in arithmetic performance. Hierarchical regression analyzes showed that only measures relating to the symbolic magnitude processing were related two years after the arithmetic achievement beyond that explained by intelligence. The complete model explained 45% of the variance and variables related to the magnitude processing accounted for an additional 37% of the variance. Moreover, these measures contributed additional 13% to variance in mathematical performance even after controlling arithmetic performance. The present study extends previous results by demonstrating the efficacy to access the magnitude from symbolic two-digit quantities relates to the arithmetic performance.

Key words: non-symbolic number processing; symbolic number processing; large numbers; arithmetic proficiency

1. Introducción

Numeracy, o como algunos denominan, "*literacy* cuantitativa" (McCloskey, 2007) incluye las habilidades para razonar con números y otros conceptos aritméticos, y es importante no solo para el éxito académico y profesional de los individuos, sino también para gestionar muchas tareas de la vida cotidiana. Por lo tanto, entender los mecanismos sobre los que se construyen las habilidades aritméticas se ha convertido recientemente en el foco de atención de numerosas investigaciones. Aunque esta cuestión no tiene una respuesta definitiva, un número de investigaciones recientes centradas en analizar cómo representamos y procesamos información numérica sugieren que la capacidad para representar magnitudes podría constituir el sistema fundacional sobre el que se asientan las habilidades numéricas complejas y la aritmética.

Los bebés, los niños, los adultos e incluso los animales son capaces de entender y manipular magnitudes numéricas por medio de representaciones no simbólicas. Y el mecanismo subyacente a estas representaciones es conocido como el sistema numérico aproximado (SNA; Dehaene, 2011), un sistema primitivo de representación no verbal que permite a los individuos procesar magnitudes y cuyo desarrollo no depende de una enseñanza explícita (Feigenson et al., 2004). Así, bebés de 6 meses son capaces de discriminar conjuntos de puntos sobre la base de la numerosidad (ver Libertus & Brannon, 2009, para una revisión del procesamiento de la magnitud en bebés), y niños de 5 años que todavía no han comenzado la enseñanza formal de la aritmética pueden comparar, sumar o restar numerosidades no simbólicas (Barth et al., 2008). Estas representaciones no simbólicas se caracterizan por un efecto de ratio o distancia, esto es, cuando la distancia numérica entre los conjuntos es pequeña o la ratio se aproxima a 1, la ejecución es más lenta y menos exacta. Se asume que las magnitudes numéricas se representan a lo largo de una hipotética "línea numérica mental", y que los efectos de distancia y ratio se producen por un mayor solapamiento de las representaciones de la magnitud más cercanas. En este sentido, el tamaño de los efectos de distancia y ratio se consideran indicadores de la precisión de las representaciones de la magnitud numérica, y dicho tamaño disminuye con la edad, llevando a representaciones cada vez más precisas (Halberda & Feigenson, 2008). También se ha sugerido que el SNA está implicado en el procesamiento de la información numérica simbólica, esto es, cuando los individuos tienen que procesar números simbólicos (eg., dígitos arábigos). Algunos autores han propuesto que cuando se aprenden las representaciones simbólicas exactas de la cantidad, estas se proyectan sobre las representaciones del SNA (e.g., Barth et al., 2009; Kolkman et al., 2013; Lipton & Spelke, 2005; Nöel & Rousselle, 2011, Wagner & Johnson, 2011). En otras palabras, cuando se aprenden los símbolos para representar números, estos adquieren significado cuando se asocian con el SNA preexistente (Dehaene, 1992; Mundy & Gilmore, 2009). Una de las cuestiones que más debate está generando es qué explica el éxito en la ejecución en matemáticas: si la representación de la magnitud *per se*, esto es, la mayor precisión para procesar magnitudes no simbólicas, o el acceso a la representación de la magnitud desde los números simbólicos.

¿Qué puede explicar estas discrepancias de resultados *en niños?* Una posible respuesta se encuentra en la heterogeneidad del diseño de los estudios y tareas utilizadas. En este contexto surge la idea de analizar una cuestión que no se estaba considerando en este campo de investigación: qué ocurre con el procesamiento de la magnitud de números de dos cifras en niños pequeños. La mayoría de los trabajos estaban considerando la comparación de magnitudes simbólicas con números pequeños, generalmente en el rango de 1 a 9. Sin embargo, otras tareas utilizadas para evaluar la representación de la magnitud numérica implicaban cantidades mayores, como la comparación de magnitudes, las tareas de proyección o la estimación en la línea numérica. Además, se da la circunstancia de que una de las diferencias entre los estudios que relacionan la agudeza del SNA con las matemáticas y los que las relacionan con el acceso a esas magnitudes, es que los primeros utilizan conjuntos de puntos grandes (de dos cifras) para comparar, mientras que los segundos utilizan conjuntos pequeños de 1 a 9 puntos, fundamentalmente para equiparar con la tarea estándar de comparación de magnitudes simbólicas de 1 a 9. La relación entre la comparación de magnitudes simbólicas de 1 a 9 y la ejecución matemática se da fundamentalmente en los niños más pequeños (e.g., Lyons et al., 2014), precisamente porque están comenzando a darle significado a los números simbólicos proyectándolos, según la posición más compartida (pero ver Sasanguie et al., 2013), en las representaciones no simbólicas preexistentes. Siguiendo esta lógica, cuando los niños comienzan a enfrentarse a los números de dos cifras (en nuestro sistema educativo en primer curso de Educación Primaria) y a adquirir el concepto de valor posicional también comienzan a darle significado a estos números, por lo que parece factible que las diferencias individuales en el procesamiento de estos números se podrían relacionar con las diferencias individuales en la ejecución matemática. Además, los diferentes estudios comenzaban a considerar la necesidad de utilizar un rango amplio de tareas para analizar las relaciones entre la representación de la magnitud y la ejecución matemática. Por lo tanto nos planteamos utilizar un rango de tareas en un mismo estudio que permitieran el uso de números de dos cifras y que no hubieran sido analizadas en su conjunto previamente, pero

tareas que individualmente habían mostrado su relación con la ejecución matemática, que en nuestro caso fueron la comparación de magnitudes no simbólicas (Halberda et al., 2008; Libertus et al., 2013a), las sumas simbólicas aproximadas (Gilmore et al., 2007), tareas de proyección en ambas direcciones entre simbólico/no simbólico (Mundy & Gilmore, 2009), y estimación en la recta numérica (0-100) (Booth & Siegler, 2008), y comparación de magnitudes simbólicas de dos cifras (no analizada previamente con niños).

2. Método

Participantes

55 niños/as de un colegio concertado de la ciudad de Salamanca formaron parte de este primer estudio durante los cursos 1º y 3º de E. Primaria. Evaluados individualmente en las pruebas relacionadas con la representación y procesamiento de magnitudes numéricas y colectivamente ejecución matemática mediante el test BadyG I.

Medidas

Las medidas en t1 se llevaron a cabo al final del primer curso de Educación Primaria, donde los niños recientemente han sido introducidos a los números de dos cifras. En t2 se midió la ejecución matemática al final del tercer curso de Educación Primaria. Para llevar a cabo esta evaluación, se utilizaron tareas específicas que miden la representación de la magnitud, un test de inteligencia como variable de control y un test que mide la ejecución en matemáticas.

Comparación de magnitudes grandes no simbólicas: Los niños debían elegir el más numeroso de dos conjuntos de puntos (generados por un programa de Dibujo) presentados simultáneamente a ambos lados de la pantalla apretando las teclas "a" (más numeroso a la izquierda) o "ñ" (más numeroso a la derecha). El rango de numerosidad iba desde 6 puntos a 60 con 3 ratios diferentes: .50, .66, y .75. La prueba consta de 90 ensayos y se controlaron variables no numéricas para evitar que guiaran los juicios por aspectos físicos, controlando el tamaño de los puntos, el área y la densidad.

Comparación de magnitudes grandes simbólicas -Comparación 55- (Dehaene et al., 1990): aún no ha sido utilizada en estudios previos. En la tarea se presentan en el centro de la pantalla todos los números desde 31 a 79, excepto el estándar 55. Los participantes tienen que apretar la tecla "a" si el número es más pequeño que 55, y la tecla "ñ" si es más grande. Los números se agrupan en 6 distancias para analizar el efecto distancia.

Tareas de Proyección *(Proyección de lo simbólico a lo no simbólico y proyección de lo no simbólico hacia lo simbólico):* Basada en el estudio de Mundy y Gilmore (2009) se presenta a los niños una cantidad entre 20 y 50 (el formato depende de la dirección de la proyección) y tienen que elegir entre dos alternativas (no simbólicas o simbólicas) que refleje dicha cantidad (ratios 0.5 y 0.66).

Sumas aproximadas (versión simbólica): Basándonos en una tarea de Gilmore et al. (2007), los participantes ven una secuencia animada en la que aparecen dos cantidades en el lado izquierdo de la pantalla y una cantidad de comparación en el lado derecho. La tarea consiste en sumar aproximadamente las cantidades de la izquierda y decidir si el total es mayor o menor la de la derecha. Se presentan 24 ensayos (8 para cada una de las ratios 4:5, 4:6 y 4:7) con números desde 5 a 58.

Estimación en la recta numérica (simbólicas a no simbólicas) (0-100): La tarea consiste en marcar en la recta numérica un número arábigo situado en el centro de la hoja por encima de la línea.

Variable de control: **TIDI 0 Test ICCE de Inteligencia** (Yuste & Franco, 2008).

Medida de ejecución matemática: Test BADyG (E1 y E2) Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, Martínez & Gálvez, 1998).

Procedimiento

Las medidas se tomaron en dos momentos con dos años de diferencia. En la Medida 1 (t1), se aplicaron las tareas específicas para evaluar la representación de la magnitud individualmente con pruebas diseñadas a partir del software SuperLab (a excepción de la estimación en recta numérica). Además, se aplicó el Test en ejecución matemática (BADyG E1). En la Medida 2 (t2) se aplicó de nuevo el test de ejecución matemática adaptado al nivel (BADyG E2).

3. Resultados

En el análisis de correlación de Pearson (ver Tabla 1) todas las medidas utilizadas correlacionaron significativamente con la ejecución matemática evaluada dos años más tarde, excepto la de Comparación de magnitudes grandes no simbólicas.

Tabla 1.
Correlaciones de Pearson entre las distintas medidas utilizadas en el estudio longitudinal.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. BADyG		.076	.009	-0.333*	-.504**	-.530**	-.334*	-.526**	.492**
2. Comparación magnitudes grandes no simbólica (prop. errores)			.743**	.209	.133	.005	.049	.187	-.188
3. Comparación magnitudes grandes no simbólicas (w)				.251	.038	-.011	.090	.213	-.205
4. Proyección (1) errores					.252	.356**	-.135	.332*	-.311*
5. Sumas Aproximadas (proporción de errores)						.251	-.149	.393**	-.424**
6. Comparación 55 (Eficacia)							-.380**	.524**	-.448**
7. Comparación 55 (I.D) con TR								-.159	.182
8. Recta Numérica (porcentaje error absoluto)									-.951**
9. Recta numérica ($R^{2)}$									

** p < .01 * p < .05

Dado que no hay diferencias en función de la dirección de la proyección, utilizamos la puntuación media de la proporción de aciertos en ambas direcciones. ***Nota:*** prop; proporción, (I.D); índice distancia; TR, Tiempos de reacción.

Análisis de Regresión

Para analizar hasta qué punto las distintas variables explican una parte de la varianza en ejecución matemática más allá de lo explicado por la variable de control, llevamos a cabo distintos análisis de regresión jerárquica en función de las medidas utilizadas para la ejecución matemática. Dado que la comparación de magnitudes no simbólicas medida en 1º de Primaria no correlacionó con la ejecución matemática medida dos años más tarde, no fueron utilizadas en el modelo de regresión. En el paso 1 se incluyó la variable de control y para ver de qué manera cada una de las restantes medidas contribuyen individualmente a la varianza de ejecución matemática fueron introducidas en sucesivos pasos. En el paso 2 se incluyó la comparación simbólica, en el paso 3 las sumas aproximadas, en el paso 4 la recta numérica y en el paso 5 las medidas de proyección. En la Tabla 2, se reflejan los resultados de este análisis.

Tabla 2.
Análisis de Regresión Jerárquica evaluación ejecución matemática. Medidas eficacia

Medidas de Eficacia				
Pasos	Predictor	β	R^2	Δ R^2
1	Variable Control (inteligencia)	.16	.17	.17**
2	Comparación 55 (sb) IE	-.29*	.30	.13**
3	Sumas Aproxim. (sb) err	-,34*	.43	.13**
4	Recta Numérica (PEA)	-,17	.45	.02
5	Proyección (err)	-.03	.45	0

** p < .01 * p < .05

Nota: err, errores; sb, simbólico; I.E, índice de eficacia; PEA, porcentaje de error absoluto.

Los resultados de este análisis mostraron que todo el modelo explica un 45.1 % de la varianza F(5, 37) = 6.08 p < .0001. Pero lo más importante es que las medidas relacionadas con la representación de la magnitud añadieron un 37.4 % más a la variable de control Inteligencia. No obstante, no todas las medidas contribuyeron individualmente a la varianza de la ejecución matemática. Realizamos otro análisis de regresión jerárquica (Tabla 3) utilizando como medidas los efectos específicos que reflejan la representación (índice de distancia en comparación simbólica y función lineal en la estimación en recta numérica). En el paso 1 se incluyó la variable de control de Inteligencia General, en el paso 2 el índice de distancia de la comparación simbólica, en el paso 3 las sumas aproximadas, en el paso 4 incluimos R2 de la estimación en recta numérica y en el paso 5 las medidas de proyección. El modelo explicó un 42.3 % de la varianza F(5, 37) = 5.43 p < .001 pero lo más importante es que otra vez las tareas de comparación simbólica y sumas aproximadas contribuyeron significativamente a la varianza de la ejecución en matemáticas 2 años después.

Tabla 3.
Análisis de Regresión Jerárquica evaluación ejecución matemática. Medidas específicas.

Medidas de los Efectos específicos de las tareas				
Pasos	**Predictor**	β	R^2	Δ R^2
1	Variable Control (inteligencia)	.23	.17	.17**
2	Comparación 55 (sb) I.D	-.25*	.28	.11*
3	Sumas Aproxim. (sb) err	-,30*	.39	.11*
4	Recta Numérica (R^2)	.18	.42	.03
5	Proyección (err)	-.08	.42	0

** p < .01 * p < .05

Nota: err, errores; sb, simbólico; I.D, índice distancia; R2, función lineal de la estimación en recta numérica.

En un intento de analizar hasta qué punto estas medidas relacionadas con el procesamiento y la representación de la magnitud numérica contribuyen a la ejecución matemática dos años más tarde, llevamos a cabo un nuevo análisis de regresión jerárquica pero introduciendo como variable de control la propia ejecución matemática en t1, es decir, queremos analizar si el procesamiento de magnitudes numéricas explica la varianza en ejecución matemática dos años más tarde controlando las diferencias individuales en la propia ejecución matemática en t1. El modelo completo explicó un 64.4 % de la varianza, pero lo más importante es que las medidas de procesamiento de la magnitud añadieron un 12.6 % más (p < .05) a lo explicado por las medidas de inteligencia y de ejecución matemática (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Análisis de Regresión Jerárquica evaluación ejecución matemática 2 años después

Ejecución matemática 2 años después				
Pasos	**Predictor**	β	R^2	Δ R^2
1	Variable Control (inteligencia)	-.01	.51	.51**
	Ejec.Matemática t1 (BadyG)	.53**		
2	Comparación 55 (sb) I.E	-.13	.64	.13*
	Sumas Aproxim. (sb) err	-.29*		
	Recta Numérica (err)	-.11		
	Proyección (err)	-.04		

** p < .01 * p < .05

Nota: err, errores; sb, simbólico; Aproxim., aproximadas; I.D, índice distancia; R^2, función lineal de la estimación en recta numérica.

4. Discusión

Nuestro objetivo en este estudio era analizar qué habilidades de las relacionadas con el procesamiento de magnitudes predicen la ejecución matemática más allá de lo explicado por la inteligencia dos años después. Como pudimos comprobar en los primeros análisis, en cada una de las pruebas se producen los efectos específicos, lo que demuestra que las pruebas miden correctamente aquellos que deben medir. De especial interés para nosotros era la prueba de comparación de magnitudes simbólicas, dado que no había sido utilizada hasta la fecha por ningún estudio en niños de estas edades. Y como esperábamos, se produjo el efecto distancia, esto es, que a menor distancia entre los números de dos cifras más dificultad tenían los niños para compararlos. Esto es importante, porque el momento de la evaluación (a finales del primer curso de E. Primaria) es un periodo en el que los niños han comenzado a estudiar de manera formal los números de dos cifras. Pero dado el efecto distancia encontrado, los niños ya acceden a una representación de la magnitud de esos números. No obstante, también pudimos observar que los tiempos de respuesta en función de la distancia, la pendiente refleja una función más logarítmica que lineal (R2 = .79 para la regresión lineal; R2 = .94 para la regresión logarítmica). Esto sugiere que los niños a esta edad presentan un mayor solapamiento representacional en las cantidades más cercanas grandes que en las cantidades más cercanas pequeñas, acorde con las curvas de Gauss logarítmicas a lo largo de la hipotética línea numérica mental, posiblemente debido a que están comenzando a proyectar los números simbólicos en su representación de la magnitud subyacente. Esto es interesante, porque la tarea de estimación en la línea numérica ya refleja una representación más lineal, indicando que el acceso a la representación de la magnitud desde los números simbólicos no es igual dependiendo del contexto de la tarea. Considerando las relaciones entre las distintas medidas de la representación de la magnitud y la ejecución matemática, los resultados se aproximan más a la hipótesis que plantea diferencias individuales en el acceso a la representación desde los números simbólicos que la hipótesis que plantea diferencias individuales en la precisión de las representaciones de la magnitud no simbólicas. Como hemos visto en el análisis de correlaciones, nuestros resultados difieren de aquellos obtenidos por Halberda, Libertus y colaboradores (e.g., Halberda et al., 2008; Libertus et al., 2013a y b) quienes sí encontraron una relación entre la precisión del SNA y la ejecución matemática. Más allá de los análisis correlaciónales, nuestra intención era analizar la contribución que las distintas medidas hacen a la ejecución matemática medida dos años más tarde. El *primer análisis de regresión jerárquica* en el que incluimos los índices de eficacia mostró una aportación única de la comparación de magnitudes simbólicas y las sumas aproximadas después de controlar la inteligencia. Por lo que se refiere a la comparación de magnitudes simbólicas, nuestros resultados coinciden con los encontrados en otros estudios, tanto longitudinales como con medidas concurrentes (e.g., Bartelet et al., 2014; Bugden & Ansari, 2011; De Smedt et al., 2009; Holloway & Ansari, 2009; Vanbinst et al., 2012, 2015). Sin embargo, nuestro estudio

va más allá al demostrar esta relación con números de dos cifras. Esto es importante, porque sugiere que la eficacia con la que se accede a la magnitud desde los números simbólicos no solo ocurre con los números de 1 a 9, sino que el aprendizaje de los números de dos cifras y la eficacia con la que se procesan juega un papel relevante en el aprendizaje de las matemáticas. Pero no solo eso, el *segundo análisis de regresión* en el que se incluyó como medida el efecto específico de la tarea (i.e., el índice de distancia) también aportó significativamente a la varianza de la ejecución matemática más allá de la inteligencia y de las demás variables incluidas en el modelo. Esto sugiere que no solo es importante para la ejecución matemática la eficacia con la que se procesan números, sino también la precisión con la que se proyectan estos números en la magnitud subyacente; aquellos niños que son más precisos accediendo a la representación de la magnitud desde los números de dos cifras cuando estos se están aprendiendo son mejores resolviendo tareas matemáticas formales dos años más tarde. Una posible interpretación de este hecho podría ser que cuando hay conexiones más débiles entre los números simbólicos y sus magnitudes subyacentes hace más difícil para los niños el aprendizaje de conceptos aritméticos más complejos. La competencia de los niños con las sumas aproximadas simbólicas también explicó parte de la varianza de la ejecución matemática. No conocemos estudios previos que hayan analizado esta tarea en relación a la ejecución matemática. Solo De Smedt y Gilmore (2011) utilizaron una tarea de sumas aproximadas simbólicas en niños con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas encontrando una peor ejecución de estos niños respecto de un grupo de control sin dificultades, lo cual sugiere que las habilidades implicadas en esta tarea tienen relación con la ejecución matemática. Nuestro estudio va más allá al ser el primero mostrando que en niños con desarrollo típico, una buena ejecución en esta tarea predice la competencia matemática posterior. Esto apoyaría otra vez la hipótesis de que el acceso a la representación de la magnitud desde los números simbólicos se relaciona con la ejecución matemática ya que de acuerdo con los autores que diseñaron esta tarea (i.e., Gilmore et al., 2007), cuando los niños aprenden los números simbólicos y los proyectan en las representaciones no simbólicas, espontáneamente utilizan el sistema no simbólico para operar con las cantidades presentadas simbólicamente. Se podría argumentar que lo que predice la ejecución matemática posterior son las habilidades de cálculo de los niños, pero esto es poco probable, ya que los niños a esta edad no han desarrollado aún estrategias de cálculo mental para poder resolver la tarea.

Resuelven la tarea "reclutando" su conocimiento numérico no simbólico activado desde los números simbólicos. Una última cuestión es hasta qué punto estas habilidades relacionadas con la representación de la magnitud contribuyen a la ejecución matemática dos años más tarde después de controlar la ejecución matemática en t1. Cuando las puntuaciones de ejecución matemática medidas en t1 se incorporaron en el análisis de regresión jerárquica, las medidas relacionadas con la representación de la magnitud siguieron contribuyendo a la varianza de la ejecución matemática medida en t2. Esto indica que las medidas implicadas en el acceso a la representación de la magnitud predicen la ejecución matemática posterior por encima de la ejecución matemática medida dos años antes.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio demuestran que el procesamiento de números simbólicos y el acceso desde los mismos a la representación que subyace a ellos medidos a los 6 años de edad predice la ejecución matemática de esos niños dos años más tarde. Los niños a esa edad (primer curso de Educación Primaria) están en el proceso de proyectar los números simbólicos de dos cifras en la representación no simbólica preexistente. Y el procesamiento de estos números y sus conexiones con la representación de la magnitud subyacente parece ser importante para las habilidades matemáticas posteriores.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido apoyado por el proyecto PSI2015-66802-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias Bibliográficas

Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. Nature Reviews Neuroscience, 9(4), 278–291.

Bartelet, D., Vaessen, A., Blomert, L., & Ansari, D. (2014). What basic number processing measures in kindergarten explain unique variability in first-grade arithmetic proficiency? Journal of Experimental Child Psychology, 117, 12–28.

Booth, J.L., & Siegler, R.S. (2008). Numerical magnitude representations influence arithmetic learning. Child Development, 79 (4), 1016–1031.

De Smedt, B., Noël, M., Gilmore, C., & Ansari, D. (2013). How do symbolic and nonsymbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. Trends in Neuroscience and Education, 2, 48–55.

Dehaene, S. (1997). The number sense: How the mind creates mathematics. New York: Oxford University Press.

Gilmore, C., Attridge, N., De Smedt, B. & Inglis, M. (2014). Measuring the Approximate Number System in children: Exploring the relationships among different tasks. Learning and Individual Differences, 29, 50-58.

Halberda, J., Mazzocco, M.M., & Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. Nature, 455 (7213), 665–668.

Holloway, I.D., & Ansari, D. (2009). Mapping numerical magnitudes onto symbols: the numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. Journal of Experimental Child Psychology, 103 (1), 17–29.

Libertus, M. E., Feigenson, L., & Halberda, J. (2013b). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics abilities. Journal of Experimental Child Psychology, 116, 829–838.

Mundy, E., & Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and nonsymbolic representations of number. Journal of Experimental Child Psychology, 103(4), 490–502.

Sasanguie, D., Göbel, S.M., Moll, K., Smets, K., & Reynvoet, B. (2013a). Acuity of the approximate number sense, symbolic number comparison or mapping numbers onto space: what underlies mathematics achievement? Journal of Experimental Child Psychology, 114, 418–431.

Relaciones entre procesamiento numérico simbólico y ejecución matemática

Matilla, L.[1], Orrantia, J.[1], San Romualdo, S.[1], L., Sánchez, M. R.[1], Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

lauramatilla@usal.es

Resumen

Los estudios que investigan la relación entre diferencias individuales en las habilidades numéricas básicas y la ejecución en matemáticas, tanto en niños como en adultos, se han multiplicado en los últimos años. Algunos de esto estudios han demostrado que la ejecución en tareas de procesamiento numérico simbólico se relacionan con dicha ejecución, aunque no está claro qué mecanismo es el responsable de esta relación, si el procesamiento automático de símbolos propiamente dicho o el acceso a la representación de la magnitud desde los símbolos. Para responder a esta cuestión, el presente estudio con participantes adultos utilizó tres tareas de procesamiento numérico simbólico: 1) comparación de magnitudes simbólicas, cuya medida de "efecto distancia numérica" reflejaría de manera indirecta el acceso a la representación de la magnitud, 2) procesamiento simbólico puro, y 3) una tarea de acceso directo a la magnitud (proyección de símbolos a magnitudes). Como medidas de ejecución aritmética se utilizaron dos pruebas: fluidez de cálculo y cálculo mental. El análisis de regresión jerárquica, en el que se incluyeron como variables de control la inteligencia, velocidad de procesamiento y memoria de trabajo verbal y espacial, mostró que las tres medidas de procesamiento numérico simbólico contribuyeron a la varianza de fluidez de cálculo más allá de las variables de control (modelo completo R^2= .55; F(7, 83) = 14.59, p < .0001), mientras que a la varianza en fluidez de cálculo (R^2= .43; F(7, 83) = 8.55, p < .0001) solo contribuyeron las medidas de acceso a la representación de la magnitud. Estos resultados sugieren que la ejecución aritmética se construye sobre las habilidades para procesar automáticamente símbolos y para acceder a la magnitud desde los símbolos, aunque esta relación está mediatizada por las medidas de ejecución aritmética.

Palabras clave: procesamiento simbólico automático; acceso a la magnitud numérica; ejecución matemática

Relations between symbolic number processing and mathematical achievement

Matilla, L.[1], Orrantia, J.[1], San Romualdo, S.[1], L., Sánchez, M. R.[1], Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

lauramatilla@usal.es

Abstract

The development of numerical abilities and math-related skills, both in children and adults, has become a heavily researched topic in the last years. Some of these studies have shown that the performance in symbolic number processing tasks relate to math achievement, although it is not still clear what mechanism is responsible of this relation. It could be either the automatic symbol processing, or the access to magnitude representation from the symbols. To answer this question, in the current study were used three different symbolic number processing tasks with adults participants: 1) number comparison, whose measure of "numerical distance effect" would reflect, indirectly, the access to magnitude representation 2) pure symbolic processing and 3) one task of direct access to magnitude (from symbols to magnitudes). As measures of arithmetic achievement two tests were used: calculation speed and mental calculation. It was conducted a hierarchical regression analysis taking into account the intelligence, processing speed and verbal and spatial working memory. This analysis showed that the three measures of symbolic number processing contributed to the variance of calculation speed in the absence of the other predictors (complete model R^2= .55; F(7, 83) = 14.59, p < .0001); on the other hand, only the access measures to magnitude representation contributed to the variance on mental calculation (R^2= .43; F(7, 83) = 8.55, p < .0001). These results suggest that arithmetic achievement is built upon the abilities to automatically process symbols and to access to their magnitude, although this relationship is mediated by arithmetic achievement measures.

Key words: automatic symbolic processing; access to the non-symbolic representation; mathematics achievement

1. Introducción

En los últimos años numerosos estudios han investigado la relación entre las diferencias individuales en habilidades numéricas básicas y la ejecución en matemáticas tanto en adultos como en niños. Una de las cuestiones más importantes que se plantean en estos estudios es si el procesamiento de magnitudes en formato simbólico (e.g., dígitos arábigos) o no simbólico (e.g., conjuntos de puntos), o ambos, es esencial para la ejecución en matemáticas. Mientras que las representaciones de las magnitudes numéricas no simbólicas son compartidas por numerosas especies y se pueden medir desde edades muy tempranas, las representaciones simbólicas son exclusivas del procesamiento humano, resultantes de la invención cultural para dotar a las magnitudes numéricas de representaciones abstractas (e.g., números).

Los humanos poseen una capacidad innata para manipular magnitudes conocido como el sistema numérico aproximado (SNA). Es un sistema que permite representar y procesar magnitudes numéricas, y cuyo desarrollo es

independiente de la enseñanza explícita (e.g., Feigenson, Dehaene, & Spelke, 2004). Estas representaciones no simbólicas se analizan a través de tareas de comparación de magnitudes en las que se comparan conjuntos de puntos y se caracterizan por el efecto ratio y efecto distancia, encontrando una ejecución más lenta y menos exacta cuando la distancia numérica entre los conjuntos es pequeña o la ratio es cercana a 1. Las representaciones en el SNA son más imprecisas a medida que la magnitud aumenta. Los individuos con representaciones más precisas realizan con mayor exactitud y más rápido tareas de comparación de magnitudes y muestran efectos de ratio y distancia menores. Los niños con un desarrollo típico mejoran en la precisión de las representaciones en el SNA a medida que avanza su desarrollo (Halberda & Feigenson, 2008). Numerosos estudios han demostrado que la ejecución en tareas de comparación de magnitudes no simbólicas se relacionan con la ejecución en matemáticas (e.g. Libertus & Halberda, 2012).

También se ha planteado que el SNA está involucrado en el procesamiento de la información numérica simbólica (e.g., números arábigos). Algunos autores han sugerido que cuando se adquieren las representaciones simbólicas exactas de la cantidad, éstas se construyen sobre las representaciones del SNA (e.g., Kolkman et al., 2013; Nöel & Rousselle, 2011), es decir, los símbolos que representan números, forman su significado al asociarse con el SNA. Esta idea constituye la interpretación dominante para explicar la relación entre el procesamiento numérico simbólico y la ejecución en matemáticas, de manera que las competencias matemáticas se originan gracias a un *acceso* eficiente a la representación no simbólica subyacente e innata cuando nos enfrentamos a un símbolo (e.g. dígito arábigo). El desarrollo del procesamiento numérico simbólico habitualmente se ha investigado a través de tareas de comparación de magnitudes simbólicas (dígitos arábigos). La ejecución en esta tarea mejora con la edad (Holloway & Ansari, 2009), y, al igual que la tarea de comparación de magnitudes no simbólicas, se caracteriza por un efecto de distancia o de ratio. El efecto distancia observado en esta tarea hace referencia a que se discrimina más rápidamente y de forma más precisa a medida que la distancia entre los dos estímulos numéricos incrementa (e.g., 1-2 versus 1-9). Este efecto se explica asumiendo el solapamiento de las representaciones de las magnitudes numéricas en una "línea numérica mental", de manera que cuanto más cercanas se encuentren dos magnitudes en esta línea, será más difícil discriminar entre ellas (Dehaene, 1997). Por lo tanto, se ha sugerido que el efecto distancia refleja la activación de las representaciones de la magnitud subyacentes, y las conexiones entre los símbolos y las representaciones del SNA, de manera que a mayor tamaño del efecto distancia, menos precisas son las representaciones (Price & Ansari, 2013). Recientemente muchos trabajos se han centrado en estudiar esta relación aunque los resultados todavía no son concluyentes, pudiendo encontrar muchos estudios que apoyan la hipótesis de que el SNA se relaciona con las diferencias en ejecución matemática (e.g., Libertus, Odic, & Halberda, 2012), y otros estudios que incluyen tanto tareas de procesamiento no simbólico como tareas de procesamiento simbólico y han encontrado que la precisión del SNA no explica las diferencias en ejecución matemática más allá de lo explicado por la precisión de las representaciones de la magnitud simbólica (e.g., Castronovo & Göbel, 2012; Holloway & Ansari, 2009).

Una alternativa a estos planteamientos, sería la de Sasanguie y Reynvoet (2014) que defienden que la ejecución en matemáticas se construye sobre un procesamiento rápido y automático de los símbolos per se, es decir, sobre el procesamiento simbólico puro sin necesidad de que haya activación de las representaciones de magnitudes no simbólicas. Esta hipótesis está en línea con lo observado en varios estudios (e.g., Bartelet et al., 2014) en los que han utilizado tareas de procesamiento numérico simbólico, donde los tiempos de reacción correlacionan con la ejecución matemática en mayor medida que el efecto distancia, que refleja la activación de la representación de la magnitud. Los autores sugieren que además del SNA, podríamos tener un *sistema simbólico puro* que nos permitiría procesar símbolos. Este sistema es de naturaleza exacta, aparece en el momento en que se aprende el significado de las palabras numéricas, es la base sobre la que se construyen los posteriores conocimientos aritméticos y no se conecta necesariamente con la representación de la magnitud no simbólica. Para poner a prueba esta hipótesis, los autores utilizaron el *paradigma de emparejamiento audiovisual*. Se presentaba a los participantes palabras numéricas vía auditiva que iban emparejadas con un estímulo visual; bien con un dígito arábigo (tarea simbólica pura), o bien con

un conjunto de puntos (tarea mixta). Plantean que si las diferencias individuales en aritmética se explican por un acceso eficiente a la representación de la magnitud, encontraríamos asociación entre la ejecución en matemáticas y la tarea mixta en la que los números simbólicos se emparejan con una representación no simbólica de la magnitud. Sin embargo, en caso de que fuese el procesamiento automático y rápido de los símbolos el responsable de las diferencias individuales en aritmética, se encontraría que la relación se daría entre las puntuaciones en el test de aritmética y la ejecución en la tarea simbólica pura, ya que para resolver esta tarea no es necesario acceder a la representación de la magnitud. Los resultados que obtuvieron confirmaron la hipótesis de que el rendimiento en matemáticas se construye sobre un sistema simbólico de procesamiento rápido y automático. Encontraron que no se producía el efecto distancia en la tarea de emparejamiento simbólica pura y concluyeron que por tanto, no hay acceso a la representación de la magnitud, y que los números simbólicos son procesados por un circuito especializado. Además, la tarea de notación mixta no explicó la varianza en fluidez de cálculo, pese a que sí encontraron efecto de la distancia.

Esta variedad de resultados nos sugiere que es necesaria más investigación para analizar la relación entre el procesamiento numérico simbólico y la ejecución matemática. En concreto, queremos analizar si es el procesamiento simbólico puro o el acceso desde los símbolos a la representación de la magnitud lo que se relaciona con la ejecución en matemáticas. Para examinar esta cuestión, replicamos el estudio en el que se plantea esta misma hipótesis (i.e., Sasanguie & Rynvoet, 2014) y lo ampliamos para subsanar algunas limitaciones. Utilizamos la tarea de emparejamiento audiovisual en notación mixta, ampliando el número y tipo de estímulos presentados. En el estudio original esta tarea no explica la varianza de las puntuaciones en ejecución matemática y consideramos que podría ser debido a que los estímulos visuales que se presentan son conjuntos de puntos de 1, 2, 3 y 4 puntos (solamente rango de subitizing) por lo que añadimos conjuntos de 5, 6, 7, 8 y 9 puntos. El número de estímulos presentados también se incrementó de 60 a 288 estímulos. En la tarea de emparejamiento audiovisual simbólica también se incrementaron los estímulos de 60 a 144. Se incluyó en el estudio una tarea de comparación de magnitudes simbólicas para utilizar la medida relacionada con la precisión del acceso a la magnitud desde los dígitos (índice de distancia) y se amplió el número de tareas de control no numéricas: inteligencia, memoria de trabajo, memoria visoespacial y velocidad de procesamiento. Por último, utilizamos dos medidas de ejecución matemática: una prueba de fluidez de cálculo y una prueba de cálculo mental.

2. Método

2.1. Participantes

116 estudiantes universitarios de la Universidad de Salamanca del segundo curso de Grado en Magisterio en Primaria participaron en este estudio (77 mujeres y 39 hombres) con una media de 22.6 años. 33 participantes fueron excluidos de los análisis ya que no completaron todas las tareas aplicadas para el estudio. La muestra final fue de 83.

2.2. Medidas

Comparación de magnitudes pequeñas simbólicas (1-9)

A los participantes se les mostraba dos cantidades simbólicas dispuestas horizontalmente en ambos lados de la pantalla y se les pedía que decidiesen lo más rápido posible cuál de los dos números arábigos era el mayor. Se usaron dígitos de 1 a 9 y la distancia numérica entre los dos variaba entre 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Se presentaron 72 ensayos correspondientes a las combinaciones de 1 a 9. Cada ensayo comenzaba con un punto de fijación (1000 ms). Los dos estímulos eran presentados posteriormente en la pantalla donde permanecían hasta que el participante presionaba una de las dos teclas indicadas (i.e.,“a” y “ñ”). Las medidas tomadas en esta prueba eran tanto de eficacia (media del tiempo

de reacción (TR) dividido entre la proporción de aciertos) como el efecto distancia, específico de la tarea: TR de las dos distancias cortas menos TR de las dos distancias largas dividido por TR de las largas (Holloway & Ansari, 2009).

Emparejamiento audiovisual dígito – palabra numérica

En la pantalla del ordenador se presentan números arábigos y simultáneamente, los participantes escuchaban una palabra numérica (basada en la tarea propuesta por Sasanguie & Reynvoet, 2014). La tarea de los participantes era decidir de la manera más rápida y precisa posible, si la palabra numérica que escuchan y el dígito que ven son iguales (coinciden) o diferentes (no coinciden) pulsando la tecla "a" o la tecla "l". El rango numérico utilizado va de 1-9 en formato visual (dígitos arábigos) y en formato auditivo (palabras numéricas). En la mitad de los ensayos el estímulo auditivo y el visual eran iguales (e.g., 2-2, 7-7). Los nueve ensayos se presentaron 8 veces a los participantes para un total de 72 ensayos en la condición de iguales Para los ensayos en la condición de diferentes, tenemos 9 ensayos distintos, con las distancias numéricas de 1, 2, 3 y 4, sumando un total de 36 ensayos (9 para cada distancia). Estos 36 ensayos se presentaron aleatoriamente dos veces. El total de ensayos fueron 144 (72 en la condición de iguales y 72 en la condición de diferentes). Las medidas tomadas en esta prueba fueron las de eficacia y el efecto distancia como efecto específico de la tarea.

Emparejamiento audiovisual dígito – palabra numérica

El procedimiento era idéntico a la tarea de emparejamiento dígito – palabra numérica, con la excepción de que el estímulo visual que se presentaba eran conjuntos de puntos con uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve puntos. En este caso tanto los ensayos de la condición de iguales como los diferentes, se presentaban el doble de veces, y por tanto, los participantes realizaban un total de 288 ensayos. Las medidas tomadas en esta prueba fueron las de eficacia (media de los TR de las respuestas correctas dividido por la proporción de respuestas correctas).

Variables de control no numéricas

Inteligencia: Matrices Progresivas de Raven (Raven & Court, 1992)

Memoria de trabajo: mediante repetición de números con dificultad creciente.

Memoria Espacial: Cubos de Corsi (Lezak, 1995)

Velocidad de procesamiento: Consta de 20 ítems compuestos cada uno por dos cuadrados, uno rojo y el otro negro, que aparecen a ambos lados de la pantalla. La tarea consiste en elegir en el menor tiempo posible, en qué lado de la pantalla aparece el cuadrado de color rojo. Para ello debían pulsar las teclas "a" o "ñ".

Velocidad de cálculo

Se administraron 2 tareas para evaluar la velocidad de cálculo; una de sumas de un dígito y otra de restas de un dígito (1 a 9). Se presentan 56 ensayos en cada tarea (todas las combinaciones para las sumas y restas con dos dígitos de 1 a 9. Excluimos las operaciones con el mismo número y que contienen 0 y 1 como operando o resultado).

Cálculo mental

Se presentaba en la pantalla una suma con dos dígitos (e.g., 25+24, 79+ 56) que debían resolver en el menor tiempo posible, precedido de un punto de fijación (*) de 1000 ms. La tarea estaba compuesta por 48 estímulos divididos en dos condiciones; los ítems cuya suma era > ó < que 100 y también si la operación era con llevadas o no.

2.3. Procedimiento

La prueba Matrices Progresivas de Raven se aplicó de forma colectiva en una sesión de 45' en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. El resto de medidas se tomaron en 3 sesiones individuales de 45' cada una, donde se aplicaron las pruebas relacionadas con la representación y procesamiento de magnitudes, ejecución

matemática, las medidas de velocidad de cálculo y cálculo mental y las pruebas control no numéricas que evalúan capacidades generales: inteligencia, memoria de trabajo, memoria visoespacial y velocidad de procesamiento. Las tareas presentadas en ordenador, se diseñaron con el software SuperLab y se utilizó un portátil con una pantalla de 15", y un sistema de micrófono (RSPV) para recoger las respuestas de los participantes cuanto las tareas requerían que éstas fuesen verbales.

3. Resultados

Comparación de magnitudes pequeñas simbólicas (1-9): Encontramos un efecto distancia en tiempo de reacción; con las distancias pequeñas, el tiempo de reacción fue mayor que con las distancias grandes, $F(5, 103)=110.275$; $p<.0001$. También se encontró un efecto distancia en la proporción de aciertos $F(5, 103)=68,177$; $p<.0001$.

Emparejamiento audiovisual dígito-palabra numérica: El ANOVA de medidas repetidas mostró un efecto distancia para tiempos de reacción $F(3,97)=4.752$; $p<.03$, aunque comparaciones a posteriori no mostraron diferencias entre ninguna distancia.

Emparejamiento audiovisual puntos-palabra numérica: Encontramos un efecto distancia considerando todo el rango de estímulos tanto para tiempos de reacción, $F(3,97)=236.830$; $p<.0001$ como para proporción de aciertos, $F(3,97)=76,812$; $p<.0001$.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Para analizar las relaciones entre las variables, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Todas las variables correlacionan con la ejecución matemática excepto la medida de emparejamiento simbólica pura que no correlaciona con cálculo mental.

Tabla 1
Correlaciones entre las variables

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Velocidad de Cálculo (TR)		.708**	.515**	.342**	.489**
2. Cálculo Mental			.413**	.109	.4301**
3. Comparación Simbólica 1-9 (I.D.)				.362**	.314**
4. Emparejamiento dígito-palabra numérica (TR)					-.037
5. Emparejamiento punto-palabra numérica (ID)					

** p<.01 * p<.05

***Nota*:** ID, índice de distancia; RT, Tiempo de reacción

Análisis de regresión

Tabla 2:
Regresión para medidas de eficacia y efectos específicos en ejecución matemática con Velocidad de Cálculo (TR) como variable predicha

	PASOS	β	R^2	ΔR^2
1			.09	.09
	Variables Control			
	RAVEN	.13		
	Cubos Corsi	.01		
	Memoria Dígitos	-.17		
	Velocidad Manual	-.29*		
2	Emparejamiento No Sb ID	.34**	.46	.37**
	Comparación Sb (1-9) ID	.44**		

3	Emparejamiento Sb (TR)	.37**	.55	.09**

***Nota*:** ID, índice distancia numérica; Sb, simbólico; No Sb, no simbólico; Emparejamiento No Sb, Emparejamiento audiovisual puntos-palabra numérica; Emparejamiento Sb, Emparejamiento audiovisual dígito-palabra numérica; TR, Tiempos de Reacción.

** p<.01 * p<.05

Para analizar la contribución de cada una de las variables a la varianza de las puntuaciones en ejecución matemática, se llevó a cabo un primer análisis, en el que se utilizó como variable dependiente la velocidad de cálculo. En el paso 1 se incluyeron las variables de control, en el paso 2 el índice de distancia de la tarea de emparejamiento audiovisual palabra numérica-puntos y el índice de distancia de la tarea de emparejamiento audiovisual simbólica pura. En el paso 3 añadimos la tarea de emparejamiento audiovisual simbólica pura. El modelo fue altamente predictivo explicando un 55,2% de la varianza de la velocidad de cálculo F(7,83)=14.59 p<.0001. Según vemos en la Tabla 2, las variables específicas del procesamiento explicaron la proporción más alta de la varianza, y las variables de control sólo explicaron el 9%, solamente acercándose a la significatividad (p=.09). Resulta aún más interesante ver que las variables relacionadas con el acceso a la representación de la magnitud añadieron un 37% a la varianza explicada (p<.0001) y a su vez, la variable relacionada con la representación simbólica pura añadió un 9.4%que también fue significativa (p<.0001).

En el segundo análisis de regresión jerárquica se utilizo como variable predicha el cálculo mental. En el paso 1 se introdujeron las variables de control, en el 2, las variables relacionadas con el acceso a la representación de la magnitud y en el paso 3 el procesamiento simbólico puro. Como se puede ver en la Tabla 3 el modelo explicó un 42.2 % de la varianza F(7, 83) =8.55 p<.0001. Solamente las variables relacionadas con el procesamiento de la magnitud contribuyeron a la varianza de cálculo mental (20.5%, p<.0001) y el procesamiento simbólico puro no explico más allá de lo explicado por las variables de control aunque se aproximó a la significatividad (p=.09).

***Tabla 3**:*
Regresión para medidas de eficacia y efectos específicos en ejecución matemática con Cálculo Mental como variable predicha.

	PASOS	β	R^2	ΔR^2
1			.20	.20**
	Variables Control			
	RAVEN	-.10		
	Cubos Corsi	-.13		
	Memoria Dígitos	-.23*		
	Velocidad Manual	-.34**		
2	Emparejamiento No Sb ID	.29**	.41	.21**
	Comparación Sb (1-9) ID	.29**		
3	Emparejamiento Sb (TR)	.15	.42	.01

***Nota*:** ID, índice distancia numérica; Sb, simbólico; No Sb, no simbólico; Emparejamiento No Sb, Emparejamiento audiovisual puntos-palabra numérica; Emparejamiento Sb, Emparejamiento audiovisual dígito-palabra numérica; TR, Tiempos de Reacción.

** p<.01 * p<.05

4. Discusión

Sasanguie y Reynvoet (2014) sugieren que los adultos construyen las habilidades aritméticas a partir de la habilidad para procesar números y defienden la hipótesis del procesamiento simbólico per se. Al encontrar ciertas limitaciones en su trabajo, quisimos analizar esta cuestión replicando su estudio y ampliándolo. Ampliamos el número de variables control y utilizamos dos tareas para medir la ejecución matemática: velocidad de cálculo y cálculo mental.

Los resultados del análisis de regresión jerárquica mostraron que las tres medidas utilizadas explicaron una parte de la varianza de la velocidad de cálculo más allá de lo explicado por las variables de control y el modelo fue altamente predictivo. Más interesante aún, las medidas que reflejan acceso a la representación de la magnitud explicaron más

allá de lo explicado por la medida simbólica pura y, de la misma manera, la medida simbólica pura explicó más allá de lo explicado por las medidas de acceso. Esto indica que las diferencias individuales en fluidez de cálculo dependen en buena medida de la velocidad de procesamiento numérico puro, pero también de las habilidades para acceder a las representaciones simbólicas. Estos resultados en parte contradicen los obtenidos por Sasanguie y Reynvoet (2014), quienes sugieren que sólo la habilidad para procesar de manera rápida y automática números simbólicos se relaciona con la fluidez en cálculo. La contradicción de resultados pudiera ser debida a las limitaciones de su estudio; no usan una tarea de comparación simbólica (1-9) en su modelo y en la tarea de emparejamiento de notación mixta usan solo el rango de subitizing. Hay que apuntar que en nuestros resultados, lo que predice la ejecución en la velocidad de cálculo no es la eficacia (TR) sino el índice de distancia, es decir, los participantes con menor índice de distancia son aquellos con representaciones no simbólicas más precisas y son los más rápidos ejecutando operaciones de cálculo.

En lo referente al análisis de regresión jerárquica sobre la tarea de cálculo mental, los resultados mostraron que solo las medidas relacionadas con la representación de la magnitud explicaron una parte de la varianza del cálculo mental más allá de lo explicado por las variables de control y el procesamiento simbólico puro. Sin embargo, el procesamiento simbólico puro aportó a la varianza del cálculo mental más allá de las demás medidas. Este resultado sugiere que el cálculo mental depende más de un procesamiento basado en magnitudes que del procesamiento simbólico, lo cual coincide con lo planteado en otros trabajos en los que se ha utilizado una tarea de cálculo mental (e.g., Gilmore et al., 2013). Por lo tanto, esto apoya nuestro planteamiento de utilizar diferentes medidas de ejecución matemática para analizar las relaciones entre procesamiento numérico y ejecución matemática.

5. Conclusiones

Nuestro estudio ha intentado solventar las limitaciones encontradas en la literatura y aportar información novedosa. Se han utilizado un amplio número de medidas de control y se ha podido ver que dependiendo de las medidas de ejecución matemática utilizadas los resultados van en una dirección o en otra. Parece evidente que esto es necesario en los estudios con muestras de niños.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido apoyado por el proyecto PSI2015-66802-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

Bartelet, D., Vaessen, A., Blomert, L., & Ansari, D. (2014). What basic number processing measures in kindergarten explain unique variability in first-grade arithmetic proficiency? *Journal of Experimental Child Psychology*, *117*, 12–28.

Castronovo, J., & Göbel, S.M. (2012). Impact of high mathematics education on the number sense. *PLoS One, 7* (4), e33832.

Dehaene, S. (1997). *The number sense.* Oxford; Oxford University Press.

Feigenson L, Dehaene S, Spelke ES. (2004) Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 307–14.

Gilmore, C., Attridge, N., Clayton, S., Cragg, L., Johnson, S., Marlow, N., Simms, V., & Inglis, M. (2013). Individual differences in inhibitory control, not non-verbal number acuity, correlate with mathematics achievement. *PLoS One*, *8* (6), e67374.

Halberda, J., Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the number sense: the approximate number

system in 3-, 4-, 5-, and 6-year-oldsand adults. *Developmental Psychology*, 44, 1457–65.

Holloway ID., Ansari, D. (2009) Mapping numerical magnitudes onto symbols: the numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103:17–29.

Kolkman, M.E., Kroesbergen, E.H., & Leseman, P.P.M. (2013). Early numerical development and the role of non-symbolic and symbolic skills. *Learning and Instruction*, *25*, 95–103.

Libertus, ME., Odic, D., Halberda, J. (2012) Intuitive sense of number correlates with math scores on college-entrance examination. *Acta Psychologica*. 141(3), 373–9.

Noël M., Rousselle L. (2011). Developmental changes in the profiles of dyscalculia: an explanation based on a double exact-and-approximate number representation model. *Front. Hum. Neurosci*. 5:165

Price, G. & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. *Numeracy*, 6, 2.

Sasanguie, D., Reynvoet, B. (2014). Adults´arithmetic build on fast and automatic processing of Arabic digits: evidence from an audiovisual matching paradigm. *PLoS One.* 9 (2), e87739-e87739

La representación de la magnitud y la ejecución en matemáticas en niños de 5 años

Sánchez, M. R.[1], Orrantia, J.[1], San Romualdo, S.[1], Matilla, L.[1], L., Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

mariarosario@usal.es

Resumen

Las habilidades numéricas y matemáticas son predictores críticos del éxito académico. En trabajos recientes, se cuestiona qué habilidades numéricas básicas se relacionan con la ejecución matemática: si el procesamiento de magnitudes numéricas no simbólicas, el procesamiento de magnitudes simbólicas, o la proyección de unas en las otras. En el presente estudio se tomó una muestra de 147 escolares del tercer curso de Educación Infantil, que completaron una tarea de comparación de magnitudes numéricas no simbólicas, una de comparación de magnitudes numéricas simbólicas y una de proyección entre símbolos y magnitudes (enumeración de puntos), así como dos test estandarizados de rendimiento en matemáticas (TEMA-3 y TEMT). Además, se controlaron habilidades cognitivas generales como inteligencia, velocidad de procesamiento, amplitud de memoria, y memorias visual y espacial. Para comprobar si las variables de procesamiento numérico predicen más allá de las variables de control, se realizaron dos análisis de regresión jerárquica. Por un lado, se utilizó como variable dependiente el TEMA-3. El modelo explicó el 47 % de la varianza ($F_{(8,136)} = 15.066$, $p<.0001$). Si bien, únicamente las medidas de comparación de magnitudes simbólicas y de proyección contribuyen a la varianza significativamente. Por otro lado, se realizó un análisis de regresión jerárquica utilizando como variable dependiente el TEMT, en este caso, el modelo explica un 36 % de la varianza ($F(_{8,136}) = 9.58$, $p<.0001$) y la única variable que contribuyó significativamente ($\beta = -.141$, $p<.05$) fue la relacionada con el procesamiento de la magnitud no simbólica. Esto nos indica que los resultados que obtenemos en los estudios varían en función de las variables y las medidas que se tengan en cuenta y que haría falta un consenso a este respecto para saber cuáles serían las variables que mejor predicen la ejecución matemática.

Palabras clave: magnitudes no simbólicas; magnitudes simbólicas; Proyección entre magnitudes simbólicas y no simbólicas; ejecución matemática

Magnitude representation and mathematics achievement in five years old children

Sánchez, M. R.[1], Orrantia, J.[1], San Romualdo, S.[1], Matilla, L.[1], L., Múñez, D.[2], Verschaffel, L.[3]

[1]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

[2] *National Institute of Education. Nanyang, Singapur*

[3] *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*

mariarosario@usal.es

Abstract

The numerical and mathematics skills are critical predictors of academic success. In current studies it has been questioned what numerical skills relate with mathematical achievement: whether the non-symbolic numerical magnitudes processing, the symbolic magnitudes processing, or the projection of one into the other. In the current study a sample of 146 kindergarten children pupils was taken. They completed a non symbolic numerical comparison task, a symbolic numerical comparison task and a mapping task between symbols and magnitudes (dot enumeration), as well as two standardized mathematical performance test (TEMA-3 and TEMT). Moreover, general cognitive skills such as intelligence, processing speed, memory span and visuo-spatial memory, were controlled. To test whether the variables of number processing predict in the absence of the above predictors, it were conducted two hierarchical regression analysis. On the one hand we took the TEMA-3 as a dependent variable. The model explained 47 % of the variance ($F_{(8,136)} = 15.066$, $p<.0001$). But only the symbolic magnitudes comparison and the projection task contributed to the mathematical achievement variance in absence of the control variables. On the other hand, we took the TEMT as a dependent variable and another hierarchical regression analysis were conducted. This model explain the 36 % of the variance ($F(_{8,136}) = 9.58$, $p<.0001$) and only the non-symbolic magnitude comparison task contributed significantly ($\beta = -.141$, $p<.05$). This indicates that results vary depending on the variables and the measures that are taken into account, so it would be very important to know which variables predict mathematics performance the best.

Key words: non-symbolic magnitudes; symbolic magnitudes; mapping between symbolic and non-symbolic magnitudes; mathematics achievement

1. Introducción

Entender las diferencias individuales en ejecución matemática y el desarrollo de las habilidades numéricas, se ha convertido en un amplio campo de investigación en la actualidad, con estudios que demuestran que ciertas habilidades numéricas tempranas (simbólicas y no simbólicas) predicen la ejecución en matemáticas (Ashcraft & Moore, 2012; Holloway & Ansari, 2009; Lyons, Price, Vaessen, Blomert & Ansari, 2014). Pese a que la investigación en este campo es amplia, aún no existen resultados concluyentes con respecto a qué tipo de procesamiento: no simbólico (e.g, conjuntos de puntos), simbólico (e.g., dígitos arábigos), o ambos, es fundamental para el rendimiento matemático.

Para entender el desarrollo de estas habilidades matemáticas, hemos de partir de la forma en la que se procesan y representan las magnitudes numéricas. En este sentido, contamos con un mecanismo subyacente a las represen-

taciones de la magnitud conocido como el Sistema Numérico Aproximado (SNA). Se trata de un sistema primitivo de representación no verbal que permite a los individuos procesar magnitudes y cuyo desarrollo no depende de una enseñanza explícita (e.g., Feigenson, Dehaene, & Spelke, 2004), sino que es un sistema innato y está presente en otras especies animales no humanas, en personas que no han recibido ningún tipo de instrucción matemática e incluso en bebés, que son capaces de entender y manipular magnitudes numéricas por medio de representaciones no simbólicas (Dehaene, 1997). No obstante, aún no hay acuerdo entre los investigadores en cuándo y cómo se lleva a cabo esta conexión entre la matemática simbólica (e.g., dígitos arábigos) y las representaciones no simbólicas de la numerosidad (e.g., puntos).

En esta línea, diferenciamos entre dos corrientes investigadoras. Por un lado encontramos estudios que apoyarían la hipótesis de que nuestro sistema numérico aproximado no simbólico es el precursor del desarrollo de habilidades matemáticas más complejas y que explica el rendimiento matemático posterior. Así, diversos autores han intentado demostrar en sucesivos estudios, que la precisión del SNA predice la ejecución en matemáticas (e.g., Halberda, Mazzocco & Feigenson, 2008; Libertus, Feigenson & Halberda, 2013a y b). Más aún, algunos trabajos han intentado establecer una relación causal entre el SNA y la aritmética simbólica, aunque estos trabajos hay que tomarlos con cautela dada la escasez de los mismos.

Por otro lado, a pesar de las evidencias anteriores, otras investigaciones han fracasado intentando encontrar una relación entre las diferencias individuales en el SNA y las diferencias individuales en la ejecución matemática simbólica (e.g., De Smedt & Gilmore, 2011; Holloway & Ansari, 2009). Estos autores plantean que la información numérica simbólica se va construyendo sobre las representaciones del SNA y asumen que no son las representaciones de la numerosidad –medidas a través de la precisión del SNA– las que se relacionan con la ejecución matemática, sino el *acceso* a esas magnitudes desde los números simbólicos. La tarea clásica con la que se investiga el procesamiento de magnitudes simbólicas es la de comparación de magnitudes empleando dígitos arábigos que se caracteriza por el efecto distancia y ratio. En esta tarea de comparación de números, lo precisos y rápidos que seamos eligiendo cuál de los dígitos es mayor, pone en marcha habilidades de orden y comparación así como el acceso a la representación mental de la magnitud (Lyons et al, 2014; Reeve, Reynolds, Humberstone & Butterworth, 2012). En este caso, cuando la distancia numérica o la diferencia entre los dígitos aumenta, el tiempo de reacción (y los errores) disminuyen, es lo que se conoce como efecto distancia. Esto es debido a que cuando dos dígitos cercanos son comparados, se puede producir un solapamiento entre sus representaciones mentales, que hace que su discriminación sea más complicada, lenta y propensa a errores. Sin embargo, cuando dos dígitos están separados por una distancia numérica mayor, apenas existen superposiciones, y las decisiones son más precisas (Moyer & Landauer, 1967). El efecto distancia decrece con la edad y está relacionado con la competencia matemática de los niños (De Smedt, Verschaffel & Ghesquiere, 2009). Teniendo esto en cuenta, podemos comprender que no exista un consenso en los distintos estudios que se llevan a cabo, a la hora de decidir qué tarea/s utilizar, cuál mide mejor la representación, si todas miden lo mismo y si realmente podemos compararlas entre sí.

Además de estas dos corrientes de investigación, estudios recientes han demostrado que existe una habilidad que permite procesar magnitudes exactas y que también jugaría un papel importante en la ejecución matemática: el conteo. Se trata de la habilidad de aprehender o contar rápidamente un número de puntos, y conlleva la identificación de cantidades y también la conexión entre la representación de la magnitud y una palabra o símbolo (Reeve et al., 2012). En la tarea de conteo, se presenta un número de puntos, usualmente de 1 a 8 para su enumeración rápida. El resultado muestra muy poca pendiente para resultados hasta 3 o 4 puntos (los tiempos de reacción difieren en 50 ms aproximadamente), es lo que se conoce como rango de "subitizing", pero a partir de aquí se observa una pendiente mucho más pronunciada, que refleja el conteo deliberado. El "subitizing" parece estar presente desde la primera infancia, y este mecanismo mejora con el desarrollo y se hace más eficiente según aumenta la edad (Starkey & Cooper,

1995). Si bien es cierto, al contrario de lo que ocurre con la comparación de magnitudes, se ha investigado muy poco sobre la habilidad de los preescolares para enumerar pequeños conjuntos. Gray & Reeve (2014) llevaron a cabo una investigación con 78 escolares de 4 años aproximadamente que completaron tareas de enumeración de puntos, de memoria de trabajo, inhibición de respuesta y sumas y restas no verbales. Sus resultados apoyan que las habilidades para la enumeración de puntos y las funciones cognitivas generales son marcadores de las habilidades matemáticas en los preescolares.

Recogiendo la información que tenemos hasta el momento, hay diferentes estudios que demuestran que la comparación de magnitudes (tanto simbólicas como no simbólicas), así como las habilidades para el conteo de puntos (proyección), predicen la ejecución matemática. Sin embargo no hay investigaciones (o hay muy pocas) que incluyan en un mismo estudio estas tres variables utilizando a su vez dos medidas distintas de ejecución matemática y diversas variables de control. Por todo ello, e intentando superar algunas de las limitaciones de los estudios anteriores, el objetivo de este estudio es analizar, a partir de dos medidas de ejecución matemática diferentes, qué habilidades numéricas básicas se relacionan con la ejecución matemática: si el procesamiento de magnitudes numéricas no simbólicas, el procesamiento de magnitudes simbólicas, o la proyección de unas en las otras (conteo). Todo ello utilizando las mismas medidas de eficacia y a partir de la misma muestra.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participaron 147 escolares de tercer curso de Educación Infantil, entre los que se encontraban 85 chicas y 62 chicos, pertenecientes a dos colegios concertados de la ciudad de Salamanca. Antes de llevar a cabo estas pruebas, los padres de los niños dieron su consentimiento por escrito para que sus hijos pudiesen participar en este proyecto. Dos participantes fueron eliminados de la muestra final por no poder completar todas las pruebas, por lo que la muestra final fue de 145 participantes. Todos ellos tenían visión normal o corregida.

2.2. Medidas

Comparación de magnitudes numéricas no simbólicas

Los participantes debían elegir el más numeroso de dos conjuntos de puntos (generados por un programa de Dibujo) presentados simultáneamente a ambos lados de la pantalla apretando las teclas “q” (más numeroso a la izquierda) o “p” (más numeroso a la derecha). El rango de numerosidad iba desde 4 puntos a 15 con 4 ratios diferentes: 1.1-1.2, 1.25-1.35, 1.5 y 2. La prueba consta de 56 ensayos (resultantes de las 8 combinaciones posibles repetidas 7 veces) más 4 de práctica. Cada ensayo comienza con un punto de fijación (1000 ms) seguido por los conjuntos de puntos que permanecen un tiempo limitado en la pantalla (2000 ms) para evitar conteo. El siguiente ensayo aparece cuando el niño pulsa la respuesta. Se controlaron variables no numéricas para evitar que guiaran los juicios por aspectos físicos, controlando el tamaño de los puntos, el área y la densidad. Para prevenir el uso de estrategias basadas en variables continuas (tamaño de los puntos, área, luminosidad), el radio por defecto de los puntos es de 60 píxeles y la variabilidad máxima en el tamaño es de ±35%. Las medidas utilizadas para esta tarea fueron como medida de eficacia, la proporción de errores y como efectos específicos de la tarea, la fracción de Weber (para proporciones de aciertos por encima de 0.5).

Comparación de magnitudes simbólicas (1-9)

Los participantes tienen que elegir lo más rápidamente posible el mayor de dos números arábigos (1 a 9) presen-

tados simultáneamente a ambos lados de la pantalla apretando las teclas “a” (mayor a la izquierda) o “ñ” (mayor a la derecha). Un punto de fijación * (1000 ms) precede a cada ensayo, que permanece en la pantalla hasta la respuesta. Se presentan 72 ensayos correspondientes a las combinaciones de uno a nueve con una distancia numérica entre estímulos de 1 a 6. Las medidas utilizadas para esta tarea fueron como medidas de eficacia, el tiempo de reacción medio, la proporción de errores y una medida de eficacia del tiempo de reacción medio de las respuestas correctas dividido entre la proporción de respuestas correctas (en adelante, IE). Y el efecto específico de la tarea que en este caso fue el efecto distancia para el TR.

Proyección entre símbolos y magnitudes (enumeración de puntos)

A los participantes se les presentaba una serie de puntos negros dispuestos aleatoriamente en la pantalla sobre un fondo blanco. El tamaño de los puntos es constante (2 cm de diámetro) y la numerosidad varía a lo largo de los ensayos (n = 1 a 6). Los puntos se presentan en una cuadrícula (15 por 11 cm) de manera pseudo-aleatoria, con una distancia mínima de 2 cm y una distancia máxima de 7 cm. La prueba se compone de 24 ensayos (4 por cada numerosidad) presentados aleatoriamente, más 4 de práctica. Como los participantes de este estudio son niños, se utilizó una grabadora de voz durante toda la prueba para registrar el momento exacto en el que el participante emitía la respuesta. De este modo, aparecía un punto de fijación en el centro de la pantalla (1000 ms) acompañado del sonido de una campana que anunciaba la aparición de cada estímulo. El estímulo permanecía en la pantalla hasta que el participante daba una respuesta y en ese momento, el investigador registraba la respuesta pulsando una tecla numérica, transcurridos 2000 ms aparecía el siguiente estímulo. Posteriormente y utilizando el software Audacity calculamos de manera exacta el tiempo (en ms) transcurrido desde la aparición del estímulo (campana) y el momento en el que el participante emite la respuesta. Las medidas utilizadas para esta tarea fueron como medidas de eficacia, el tiempo de reacción medio, la proporción de errores y el IE.

MEDIDAS DE CONTROL

Inteligencia no verbal (RAVEN)

La tarea de Raven comprende una batería de matrices coloreadas progresivas. Es un test estandarizado de razonamiento visuo-espacial para niños en el que aparece un patrón de colores y los niños tienen que seleccionar la pieza perdida de entre seis posibles.

Velocidad de procesamiento (velocidad manual)

En esta tarea, los participantes tenían que señalar lo más rápido posible dónde estaba el cuadrado rojo. En la pantalla aparecían dos cuadrados (uno a la izquierda y otro a la derecha), uno rojo y otro negro. De esta forma, tenían que pulsar “a” si el cuadrado rojo estaba a la izquierda y “ñ” si estaba a la derecha. Esta tarea está compuesta por 20 ensayos más 4 de práctica.

Amplitud de memoria

Se trata de series de palabras que van desde una amplitud de 2 palabras hasta 8 palabras. En cada una de las amplitudes se dispone de cuatro series, la prueba finaliza cuando el participante comete tres o más errores dentro de la misma amplitud. Se lleva a cabo de manera directa e inversa.

Agenda viso-espacial: Cubos de Corsi y Test de Patrones visuales

Se trata de dos test estandarizados con los que se mide la memoria espacial (Cubos de Corsi) y visual (test de patrones visuales) de los participantes.

MEDIDAS DE EJECUCIÓN MATEMÁTICA

Test de Competencia Matemática Básica 3 TEMA-3

Se trata de un test estandarizado de evaluación de la competencia matemática en niños de 3 a 8 años.

Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT)

Es un test estandarizado que evalúa el conocimiento numérico temprano en niños de 4 a 7 años.

2.3. Procedimiento

Los participantes fueron evaluados individualmente en una sala dentro del colegio. La realización de las pruebas se llevó a cabo en 3 sesiones de 40 minutos cada una y en las horas lectivas, pudiéndose reincorporar al aula una vez concluidas las mismas. Las pruebas experimentales y la de velocidad de procesamiento fueron diseñadas a través del software SuperLab y se aplicaron en dos ordenadores portátiles de 15" de pantalla. El resto de pruebas se llevaron a cabo siguiendo el manual correspondiente.

Antes de comenzar cada tarea, se les daban las instrucciones precisas y tenían ensayos de práctica para comprobar que los habrían comprendido bien y se familiarizasen con la tarea. En las instrucciones se ponía el mismo énfasis en la velocidad que en la precisión en todas las tareas. El orden de las pruebas se aleatorizó para cada uno de los participantes.

3. Resultados

En primer lugar se realizó un análisis de la tarea de Comparación Simbólica para comprobar que se cumplía el efecto distancia. De este modo, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas sobre el tiempo de reacción con las distancias como factor intra-sujeto. Hubo un efecto distancia $F(4, 144) = 26.972$; $p < .0001$.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Para analizar las relaciones entre las distintas variables utilizadas, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson. Como puede verse en la Tabla 1, todas las variables seleccionadas correlacionan con la ejecución matemática tanto con el TEMA-3, como con el TEMT.

Tabla 1:
Correlaciones entre las variables

	1.	2.	3.	4.	5.
1. TEMA-3		.582**	-.189*	-.496**	.480**
2. TEMT			-.303**	-.301**	-.345**
3. Comparación No Simbólica (P. Err.)				.181*	.190*
4. Comparación Simbólica (IE)					.448**
5. Proyección (IE)					

** p<.01 * p<.05

***Nota*:** ID, índice de distancia; RT, Tiempo de reacción

ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Con el fin de analizar hasta qué punto las distintas variables explican parte de la varianza en ejecución matemática más allá de lo explicado por las variables de control, llevamos a cabo dos análisis de regresión jerárquica.

***Tabla 2**:*
Regresión para medidas de eficacia en ejecución matemática con TEMA-3 como variable predicha

	PASOS	β	R^2	ΔR^2
1	Variables Control		.342	.342**
	Memoria Visual	.145		
	Memoria Espacial	.143		
	Amplitud memoria	.231**		
	RAVEN	.063		
	Velocidad Procesamiento	.030		
2	Comp. No Simb (P. Err.)	.033	.342	.000
3	Comp. Simb (IE)	-.247**	.429	.087**
4	Proyección (IE)	-.236**	.470	.041**

***Nota*:** IE, índice de eficacia; Comp, comparación; Simb, simbólico; No Simb, no simbólico; Proyección, Conteo de puntos; P. Err., proporción de errores.

** p<.01 * p<.05

En el primer análisis, se utilizó como variable dependiente el TEMA-3. En el paso 1 se incluyeron las variables de control, en el paso 2 se incluyó la proporción de errores de comparación no simbólica, en el paso 3 la medida de eficacia de comparación simbólica y en el paso 4, la medida de eficacia de la tarea de proyección (conteo de puntos). El modelo explicó un 47 % de la varianza $F_{(8, 136)} = 15.066$ p<.0001. Como se puede observar en la Tabla 2, las medidas de control explicaron un 34.2 % de la varianza p <.0001. Las medidas de comparación simbólica y proyección añadieron casi un 13% más y contribuyeron significativamente a la varianza de las puntuaciones del TEMA 3, aunque las medidas de comparación no simbólica no mostraron una contribución única.

Se llevó a cabo un segundo análisis de regresión jerárquica, esta vez utilizando como variable predicha el TEMT. En los sucesivos pasos se fueron añadiendo las mismas variables que en el análisis de la Tabla 2 y en el mismo orden. Como se puede ver en la Tabla 3 el modelo explicó un 36 % de la varianza $F_{(8, 136)} = 9.58$ p<.0001. Si bien, en este caso, solamente la variable relacionada con el procesamiento de la magnitud no simbólica contribuyó a la varianza del TEMT (2.1 %, p<.05).

***Tabla 3**:*
Regresión para medidas de eficacia en ejecución matemática con TEMT como variable predicha

	PASOS	β	R^2	ΔR^2
1	Variables Control		.322	.342**
	Memoria Visual	.151		
	Memoria Espacial	.129		
	Amplitud memoria	.072		
	RAVEN	.234**		
	Velocidad Procesamiento	-.106		
2	Comp. No Simb (P. Err.)	-.141	.343	.021*
3	Comp. Simb (IE)	-.026	.348	.004
4	Proyección (IE)	-.132	.360	.013

***Nota*:** IE, índice de eficacia; Comp, comparación; Simb, simbólico; No Simb, no simbólico; Proyección, Conteo de puntos; P. Err., proporción de errores.

** p<.01 * p<.05

4. Discusión

El objetivo que nos proponíamos con este estudio era analizar qué habilidades numéricas básicas se relacionan con la ejecución matemática: si el procesamiento de magnitudes numéricas no simbólicas, el procesamiento de mag-

nitudes simbólicas, o la proyección de unas en las otras. Si bien, con el fin de superar algunas limitaciones de estudios anteriores, esto se ha llevado a cabo añadiendo más variables de control, incluyendo las tres variables predictoras en un mismo estudio y utilizando dos variables dependientes diferentes.

A la luz de los resultados obtenidos, vemos que aún teniendo la misma muestra, la ejecución en tareas de comparación de magnitudes simbólicas y de conteo, predice la ejecución matemática si ésta es medida con un test de rendimiento como el TEMA-3, pero si incluimos como variable dependiente un test diferente (en este caso, TEMT), la única variable que explica parte de la varianza más allá de las variables de control es la representación de la magnitud no simbólica. Una posible explicación es que ambos test miden distintas habilidades. los ítems del TEMA-3 tienen un alto componente simbólico; sin embargo, los ítems del TEMT no implican procesamiento simbólico de ningún tipo. Por ello, dependiendo de las variables y las medidas que utilicemos, vamos a encontrar unos resultados u otros.

No es de extrañar, entonces, que los resultados aportados por los diferentes estudios sean mixtos y no concluyentes. Y parece evidente que el estudio de las diferencias individuales a partir de la representación de la magnitud es un campo en continua expansión y con muchas cuestiones abiertas.

5. Conclusiones

Como conclusión, hemos de destacar que la aportación genuina de este estudio es el hecho de incluir dos variables de ejecución matemática diferentes y comprobar que dependiendo de la variable utilizada, van a ser unas tareas u otras las que predigan este rendimiento. Así, es fundamental continuar la investigación en este campo ya que las implicaciones educativas de este tipo de estudios son evidentes si tenemos en cuenta que para lograr una mayor ejecución matemática, habría que desarrollar en el aula aquellas habilidades relacionadas con el procesamiento y representación de magnitudes.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido apoyado por el proyecto PSI2015-66802-P del Ministerio de Economía y Competitividad y por la beca FPU14/02400 del Ministerio de Educación.

Referencias

Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2012). Cognitive processes of numerical estimation in children. Journal of Experimental Child Psychology, 111, 246–267.

De Smedt, B. & Gilmore, C. K. (2011). Defective number module or impaired access? Numerical magnitude processing in first graders with mathematical difficulties. Journal of Experimental Child Psychology, 108, 278–292.

De Smedt, B., Verschaffel, L., & Ghesquiere, P. (2009). The predictive value of numerical magnitude comparison for individual differences in mathematics achievement. Journal of Experimental Child Psychology, 103 (4), 469-479.

Dehaene, S. (1997). The number sense: How the mind creates mathematics. New York: Oxford University Press.

Feigenson, L., Dehaene, S. & Spelke, E. (2004). Core systems of number. TRENDS in cognitive sciences, 8 (7), 307-314.

Gray, S.A. & Reeve, R.A. (2014). Preschoolers' dot enumeration abilities are markers of their arithmetic competence. PLoS One, 9 (4), e94428.

Halberda, J., Mazzocco, M.M., & Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. Nature, 455 (7213), 665–668.

Holloway, I.D., & Ansari, D. (2009). Mapping numerical magnitudes onto symbols: the numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. Journal of Experimental Child Psychology, 103 (1), 17–29.

Libertus, M. E., Feigenson, L., & Halberda, J. (2013b). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics abilities. Journal of Experimental Child Psychology, 116, 829–838.

Libertus, M.E., Feigenson, L. & Halberda, J. (2013a). Is approximate number precision a stable predictor of math ability? Learning and Individual Differences, 25, 126–133.

Lyons, I. M., Price, G. R., Vaessen, A., Blomert, L. & Ansari, D. (2014). Numerical predictors of arithmetic success in Grades 1–6. Developmental Science, 17, 714–726.

Moyer, R. S., & Landauer, T. K. (1967). Time required for judgements of numerical inequality. Nature, 215(109), 1519–1520.

Reeve, R., Reynolds, F., Humberstone, J., & Butterworth, B. (2012). Stability and change in markers of core numerical competencies. Journal of Experimental Psychology: General, 141 (4), 649–666.

Starkey, P., & Cooper, R. G. Jr., (1995). The development of subitizing in young children. British Journal of Developmental Psychology, 13, 399–420.

Innovación docente en la formación en salud sexual: aplicación a una asignatura del grado en psicología

Castro-Calvo, J., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C, Salmerón-Sánchez, P., Ruiz-Palomino, E. y Gil-Julià, B.

Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

E-mail: Jesús Castro Calvo (castroj@uji.es)

Resumen

Tal como reconoce la declaración de objetivos sexuales del milenio, la mejora de la atención a la salud sexual pasa por la formación de los profesionales que se deben encargar de su cuidado. Así, esta declaración establece: "Los programas de formación para trabajadores de la salud deben incluir […] la capacitación en disfunción sexual, trastornos y problemas de género" (Organización Panamericana de la Salud, 2009). En el grado en psicología de la Universitat Jaume I, el papel del psicólogo en el ámbito de la intervención sexual se aborda en la asignatura de <<Psicología clínica de la salud>>. Esta asignatura, obligatoria desde la introducción de los planes de estudio de grado a partir del plan Bolonia, garantiza que los psicólogos graduados en esta universidad reciban una mínima formación en este ámbito. Recientemente, los docentes de la asignatura hemos desarrollado un proyecto de innovación para mejorar la formación práctica de los alumnos en el campo de la intervención ante problemas sexuales. Este proyecto se fundamenta en el modelado y el aprendizaje crítico a través de recursos innovadores. Así, se desarrollaron videograbaciones en las que dos alumnos (uno en rol de paciente y otro de terapeuta) simulaban una situación de terapia. Al terapeuta se le instó a cometer errores, que sirvieron para el análisis durante su proyección en las clases prácticas de la asignatura. Esto se acompañaba de actividades de autoevaluación a través de aplicaciones virtuales. Mediante el uso de metodologías docentes innovadoras, la motivación hacia la asignatura así como la aplicación práctica de los contenidos teóricos ha mejorado significativamente. Esta experiencia de innovación ha permitido enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos relacionados con la intervención en sexualidad, lo que redundará en una mejor atención clínica cuando estos futuros profesionales emprendan su actividad laboral.

Palabras clave: Educación Sexual; Formación Universitaria; Innovación Docente; Psicología de la Salud

Teaching innovation in sexual education training: implementation in a psychology degree course

Castro-Calvo, J., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C, Salmerón-Sánchez, P., Ruiz-Palomino, E. y Gil-Julià, B.

Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

E-mail: Jesús Castro Calvo (castroj@uji.es)

Abstract

The Sexual Health for the Millennium declaration recognizes the need to improve the academic training of those professionals who will be responsible for their care. Specifically, this declaration proposes that: "Academic training programs for health professionals must include […] education in sexual dysfunction, disorders and gender problems" (Pan American Health Organization, 2009). In the psychology degree of Jaume I University, the role of psychologist in the field of sexual disorders treatment is addressed at the <<Clinical and Health Psychology>> subject. This subject, mandatory since the approval of degree studies, guarantees that psychologists licensed at this university have a minimum training in this field. Recently, professors from this subject have developed a teaching innovation project in order to improve students training in the field of sexual intervention and treatment. This project is based on the principles and practices of the observational learning model and the critic learning theory and assisted through the use of innovative educational resources. Two students (one in the therapist role and the other in the patient role) were recorded simulating a real therapy situation. The student in the therapist role was encouraged to make errors intentionally; these errors were then employed in an exercise of critique analysis during their projection on class. Furthermore, we did self-assessment activities through a virtual platform. The use of innovative teaching methodologies has increased students motivation toward the subject as well as the applicability of theoretical contents. This innovation experience has improved the teaching-learning process and the training of future sexual health professionals. As a consequence, the performance of these future professionals in sexual health attention will be increased.

Key words: Sexual Education; Academic Training; Teaching Innovation; Health Psychology

1. Introducción

La declaración de objetivos sexuales del milenio, elaborada por la Organización Panamericana de la Salud y reconocida por las principales organizaciones de salud comunitaria, establece la hoja de ruta de los grandes desafíos a los que nos enfrentamos a la hora de la promoción de una vida sexual plena y satisfactoria (Organización Panamericana de la Salud, 2009). En nuestro país, muchos de estos objetivos –como por ejemplo el reconocimiento de los derechos sexuales, la lucha contra la violencia sexual o el reconocimiento del derecho a la planificación familiar ya se trabajan y forman parte, afortunadamente, de nuestra dinámica social y política. Sin embargo, quedan todavía pendientes aspectos que merman, en cierta medida, la calidad de vida sexual de nuestra población. Uno de ellos tiene que ver con la identificación, abordaje y tratamiento de las disfunciones y trastornos sexuales. Se estima que, a lo largo de la vida, entre el 20-30% de los hombres y el 40-45% de las mujeres desarrollarán algún tipo de disfunción sexual, siendo las más frecuentes la eyaculación precoz, el trastorno de la erección o el deseo sexual hipoactivo (DeRogatis & Burnett, 2008; Lewis et al., 2004). Estas tasas de prevalencia justifican sobradamente el esfuerzo por preparar a

los futuros profesionales del ámbito de la salud en la identificación de los signos y síntomas de estos problemas y en la intervención para revertir estas problemáticas. Sin embargo, los planes de estudio de estas titulaciones raramente contemplan esta formación, contraviniendo así uno de los principios que la declaración de objetivos sexuales del milenio establece para la prevención de las disfunciones sexuales y la promoción de la salud sexual: "Los programas de formación para trabajadores de la salud deben incluir […] la capacitación en disfunción sexual, trastornos y problemas de género" (Organización Panamericana de la Salud, 2009, p. 7).

La escasa formación de los futuros profesionales sanitarios en el ámbito de la salud repercute negativamente en la atención a pacientes con esta problemática. Muchos médicos y enfermeras temen abordar esta temática con sus pacientes, presumiblemente por pudor y por su escasa preparación, y ese mismo pudor explicaría que los pacientes teman compartir estos problemas con su personal sanitario. Como consecuencia, estas problemáticas permanecen silentes a pesar de su elevada prevalencia en contextos médicos. Por otra parte, los psicólogos suelen ser los profesionales sanitarios con un papel más importante en la identificación e intervención en disfunciones sexuales fuera del contexto hospitalaria. Entre estos profesionales, las demandas de atención clínica derivadas de problemas y disfunciones sexuales son frecuentes (Labrador, Estupiñá, & Vera, 2010) y la mayoría incluyen la terapia sexual entre su carta de servicios. Sin embargo, la especialización de los tratamientos en disfunciones sexuales requiere de una profunda preparación por parte de los profesionales que los aplican (Santamaría, 2010), preparación que trasciende la formación que estos futuros profesionales reciben durante su formación.

En el grado en psicología de la Universitat Jaume I, el papel del psicólogo en el ámbito de la intervención sexual se aborda en la asignatura de <<Psicología clínica de la salud>>. Esta asignatura obligatoria desde la introducción de los planes de estudio de grado a partir del plan Bolonia es la única en la que se explora la intervención clínica en disfunciones sexuales, de modo que garantiza que los psicólogos graduados en esta universidad reciben una mínima formación en este ámbito. Por supuesto, esta formación no les habilita *per se* para el ejercicio de la terapia sexual pero sí supone una toma de contacto con el papel del psicólogo en este ámbito. Siendo conscientes de su importancia, los docentes de la asignatura hemos desarrollado un proyecto de innovación educativa para mejorar la formación práctica que los alumnos reciben en el campo de la intervención sexual. El objetivo del proyecto era mejorar las destrezas de los alumnos en la evaluación, diagnóstico y tratamiento de este tipo de problemáticas a través de una metodología que les permitiera poner en práctica, en un ambiente controlado y bajo la supervisión del profesorado, algunas de las técnicas que emplearán en un futuro en la atención clínica a este tipo de pacientes. Esta nueva metodología se fundamenta en los principios del modelado y el aprendizaje crítico a través de recursos educativos innovadores y creemos que es la mejor forma de acercar al alumnado a una situación clínica real. En este trabajo describimos en qué consiste el programa de innovación educativa, cómo se aplicó y analizamos también algunos indicadores que dan buena cuenta de su eficacia.

2. Método

2.1. Participantes

De los 182 alumnos que durante el curso 2015-2016 se encontraban cursando la asignatura "Psicología Clínica de la Salud", en este proyecto de innovación educativa han participado 112 (el 61.5% del total de alumnos). Este porcentaje coincide con el número de alumnos que asisten habitualmente a las clases presenciales de la asignatura. La mayoría (el 76.37%) eran mujeres, siendo hombres el 23.63% restante.

2.2. Medidas

Para evaluar la eficacia de las estrategias de innovación docente se desarrolló un cuestionario de evaluación *Ad Hoc* compuesto por cuatro escalas:

- Satisfacción con la metodología docente: esta escala incluía 5 ítems a través de los cuales se evaluaba la satisfacción del alumnado con: 1) los contenidos seleccionados, 2) el uso de videograbaciones durante las sesiones prácticas, 3) el uso de recursos virtuales (cuestionarios a través de la plataforma *Socrative*) para evaluar la adquisición de conocimientos, 4) la recreación de casos reales de terapia durante las sesiones teórico-prácticas y 5) la ejemplificación de las diferentes estrategias de intervención a través de role-playing. Cada uno de estos aspectos se valoró a través de una escala Likert con valores entre 0 (nada satisfecho) y 10 (completamente satisfecho).
- Utilidad de la metodología: empleando nuevamente una escala Likert con 10 opciones de respuesta (0=Nada y 10=Muchísimo), se pidió al alumnado que valorara: 1) en qué medida creían que esta nueva metodología les facilitaba la adquisición de los contenidos ("*¿en qué medida crees que la metodología empleada facilita tu aprendizaje?*") y 2) les facilitaba su desarrollo profesional ("¿en qué medida crees que esto te ayuda en tu desarrollo profesional?").
- Motivación: la motivación del alumnado durante la sesión se exploró a partir de dos preguntas ("*¿en qué medida la metodología te motiva durante las clases?*" y "*¿en qué medida te resulta una metodología atractiva?*") que contestaban a través de una escala Likert con 10 opciones como la empleada anteriormente.
- Otros aspectos a destacar de la metodología docente: finalmente, se permitió que los alumnos expresaran libremente los aspectos que destacaban de la sesión a través de una pregunta de respuesta abierta ("*¿Qué destacar*ías de la forma en la que se ha *desarrollado la sesión?*"). Las respuestas se codificaron a través de categorías que reflejaban su contenido de forma resumida. En la sección de resultados se especifican las 10 categorías (cinco positivas y cinco negativas) que surgieron del análisis cualitativo de cada una de las respuestas.

2.3. Procedimiento

El temario de la asignatura "Psicología clínica de la salud" está compuesto por un total de 12 temas que se desarrollan durante las sesiones teóricas, 5 de los cuales se abordan en mayor profundidad a través de sesiones prácticas. Uno de estos 12 temas que además incluye una sesión práctica es el de intervención en terapia sexual. Este tema comprende 6 horas de docencia presencial, 3 de las cuales corresponden a dos sesiones de docencia teórica y las 3 restantes a una única sesión de docencia práctica. Es en esta sesión práctica de tres horas donde se desarrolló y aplicó el programa de innovación docente que presentamos en este trabajo. Teniendo en cuenta el carácter dinámico y participativo de la sesión, la clase se dividió en grupos de no más de 25 personas, lo que permitía trabajar cómodamente las distintas actividades que comprendía la sesión.

El objetivo de la sesión práctica en disfunciones sexuales era que los alumnos aprendieran a identificar los signos y síntomas que denotan la presencia de una disfunción sexual, supieran elaborar un diagnóstico e identificar los factores predisponentes, precipitantes y mantenedores de la patología, plantear los objetivos terapéuticos para la intervención y diseñar y aplicar un protocolo terapéutico de manera satisfactoria. Para ello, la sesión se estructuró tal como se describe a continuación:

1. Introducción teórica y valoración inicial de conocimientos: dado que durante las tres horas teóricas que precedían a la realización de la actividad práctica ya se trató en profundidad las características clínicas de cada una de las disfunciones sexuales y las principales técnicas de intervención, se dedicaron los 30 primeros minutos de la sesión a exponer estrategias (especialmente la entrevista clínica) para explorar la sintomatología característica de estos trastornos.

Para valorar la adquisición de conocimientos antes de pasar a la siguiente actividad, se realizó una evaluación a través de la plataforma *Socrative*. Esta aplicación de uso libre permite al profesorado preparar cuestionarios online, aplicarlos en clase y valorar en tiempo real las respuestas de los alumnos. Éstos contestan a los cuestionarios desde ordenadores portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes. Para hacer la actividad más atractiva, se preparó un cuestionario de 10 preguntas que los alumnos contestaban por equipos a través de la función "carrera espacial". Esta función permite que los alumnos compitan entre sí con una interfaz que simula una carrera a la luna entre cohetes que representan los equipos (figura 1). Al finalizar la actividad, se revisaban las preguntas con un porcentaje de respuestas correctas inferior al 75%

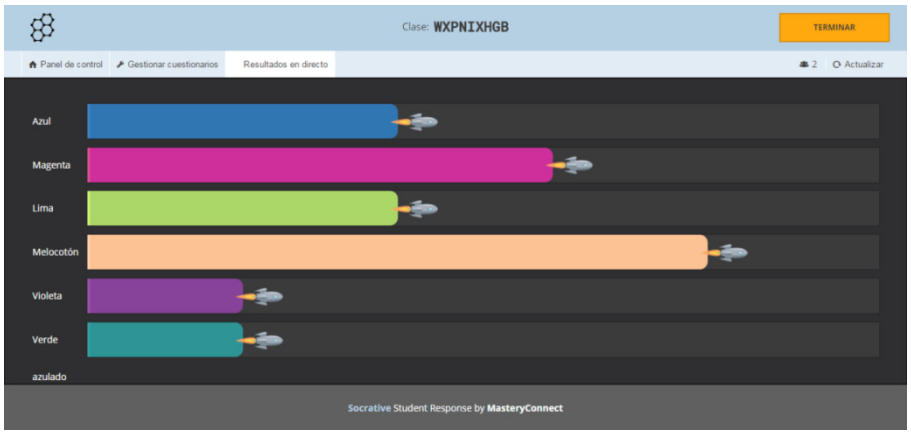


Figura 1. Función "carrera espacial" de la aplicación Socrative.

2. Grabación simulando una entrevista clínica real: una vez finalizada la actividad anterior, se dedicaron los 30 minutos siguientes a visualizar y discutir un video donde se simulaba una entrevista clínica a una paciente con disfunción sexual. La grabación se realizó con la colaboración de dos alumnos de cursos superiores (uno de 4º de psicología y otra de 1er año del Máster Universitario en Psicología General Sanitaria) a los que se entrenó en la comisión deliberada de errores durante la entrevista. Concretamente, se pidió al estudiante que hacía de terapeuta que cometiera errores de comunicación no verbal (p.e., no mirar al paciente a los ojos o mantener una postura inadecuada), de comunicación verbal (como emplear vocabulario poco apropiado) y errores por omisión de detalles importantes durante la entrevista. Los alumnos visualizaban esta grabación de 7 minutos de duración y, por grupos, discutían los problemas que habían identificado. Se hacía especial hincapié en la identificación de errores relativos a la comunicación no verbal del terapeuta (uno de los aspectos a mejorar durante la formación en intervención clínica). También se les pedía que propusieran preguntas que según ellos, podrían mejorar la entrevista y la recogida de datos para la elaboración del diagnóstico. Finalmente, un portavoz de cada grupo exponía las conclusiones y se discutían las mejores estrategias para realizar una entrevista clínica eficaz. El objetivo de este ejercicio era identificar los errores más habituales que pueden darse durante una entrevista clínica y que se asocian frecuentemente con problemas de imprecisión diagnóstica durante la práctica clínica.
3. Recreación de una entrevista real: los 30 minutos siguientes se dedicaron a realizar una actividad que permitiera mejorar las habilidades de entrevista a través de la recreación en clase de una entrevista clínica real. Concretamente, el profesor simulaba ser un paciente con algún tipo de disfunción sexual y los alumnos planteaban las preguntas que creían oportunas para elaborar un diagnóstico de cualquiera de las patologías sexuales contempladas por el DSM. Con tal de que la recreación se asemejara lo más posible a una situación clínica real, los profesores recreaban casos clínicos que ellos mismos atendían o habían atendido en una clínica universitaria para problemas sexuales, la Unidad de Investigación en Sexualidad y Sida (Salusex-Unisexsida) de la

Universitat Jaume I de Castellón).Se permitía a los alumnos plantear cualquier pregunta durante 20 minutos y se reservaban los 10 minutos restantes para leer una descripción del caso e identificar aspectos que deberían haberse explorado más exhaustivamente. Finalmente, los alumnos proponían, por grupos, un diagnóstico justificado de la problemática del paciente y una descripción de los factores que aumentaban la probabilidad de que ese paciente hubiera desarrollado la patología (predisponentes), los desencadenantes del cuadro clínico (precipitantes) y los factores que impedían la remisión espontánea (mantenedores).

4. Propuesta de protocolo de tratamiento: el caso desarrollado durante la actividad anterior se empleaba posteriormente para hacer una propuesta de tratamiento en la que se especificaban los objetivos de la intervención (tanto el objetivo general como los específicos) y las técnicas terapéuticas para alcanzar dichos objetivos. En la realización de esta actividad se invertían alrededor de 15 minutos y se realizaba nuevamente a través de grupos de no más de 5 personas. Los últimos minutos de actividad se empleaban en la exposición del protocolo de tratamiento propuesto y en la elaboración de una propuesta común.
5. Aplicación del protocolo de tratamiento a través de role-playing: el objetivo de esta actividad era que los alumnos se familiarizaran con la aplicación de las técnicas de intervención del protocolo de tratamiento propuesto. Para ello, el tiempo que restaba de sesión (aproximadamente una hora y cuarto) se distribuía de la siguiente forma: durante los primeros 30 minutos, los alumnos trabajaban en grupos desarrollando una de las técnicas de intervención que se les asignaba previamente (p.e., psicoeducación, discusión cognitiva, parada y arranque, etc.); los 45 minutos restantes, dos personas de cada grupo (un alumno que hacía de terapeuta y el otro de paciente) recreaban la aplicación de estas técnicas a través de un role-playing de alrededor de 5 minutos de duración. Una vez finalizada la recreación, el profesor señalaba los puntos fuertes y los aspectos a mejorar de la aplicación de modo que tanto los participantes como el resto de la clase disponía finalmente de un modelado correcto de cada técnica de intervención.

Para evitar que la motivación y atención del alumnado decreciera, entre la segunda y la tercera actividad (alrededor de una hora después del inicio de la sesión) se les permitió un descanso de 15 minutos tras los cuales se retomó la actividad. La evaluación de la metodología (no más de 5 minutos) se realizó una vez finalizada la sesión.

3. Resultados

La eficacia de la nueva metodología docente es evaluada a través de dos indicadores: indicadores objetivos del nivel de conocimientos adquiridos (comparación de la nota media del nuevo alumnado con respecto a la obtenida en años precedentes) e indicadores subjetivos de satisfacción con la metodología (valoración por parte del alumnado de aspectos como la utilidad, la motivación o el interés hacia la metodología docente). Puesto que todavía no se ha realizado la evaluación objetiva de la asignatura, en el presente trabajo presentaremos únicamente los indicadores subjetivos de eficacia de la estrategia docente.

En primer lugar, la metodología docente se evaluó a través de la satisfacción del alumnado hacia la elección de los contenidos y actividades (tabla 1). Como se aprecia, la satisfacción hacia los contenidos desarrollados fue alta (media de 8.57 en una escala entre 0 y 10) y ni un solo alumno valoró este aspecto por debajo de 5. Si analizamos la satisfacción hacia las distintas actividades, la que obtiene mejor valoración es la recreación por parte del profesor de casos clínicos reales en clase (X=8.58; DT=1.39), seguido con casi un punto de diferencia por el uso de la plataforma *Socrative* para la valoración de los conocimientos (X=7.75; DT=1.71), la ejemplificación de las técnicas de intervención a través de *role-playing* (X=7.48; DT=2.62) y finalmente el uso de videograbaciones (X=7.32; DT=2.01). En cuanto al porcentaje de participantes que valora estos aspectos con una puntuación inferior a 5, la actividad más frecuentemente valorada negativamente es el *role-playing* (el 13.2%), seguido por el uso de videograbaciones (que

dejaría descontentos al 6.5% del alumnado) y el uso de la aplicación *Socrative* (5.5%). Si nos fijamos en la desviación típica, la mayor la encontramos en la valoración de los *role-playing* (*DT*=2.62), lo que sugiere que el criterio a la hora de valorar la satisfacción con dicha actividad es más heterogéneo que el encontrado por ejemplo en la valoración de la selección de contenidos (*DT*=1.03).

Tabla 1.
Valoración de la satisfacción hacia los contenidos y actividades

¿En qué medida estás satisfecho…	**Rango**	*X* (*DT*)	**% de valoraciones <5**
…con los contenidos seleccionados?	0-10	8.57 (1.03)	0%
…con el uso de videograbaciones?	0-10	7.32 (2.01)	6.5%
…con el uso de recursos virtuales (cuestionarios *Socrative*)?	0-10	7.75 (1.71)	5.5%
…con el desarrollo de casos recreados en clase?	0-10	8.58 (1.39)	1.1%
…con la ejemplificación de la intervención a través de *role-playing*?	0-10	7.48 (2.62)	13.2%

Si analizamos la valoración que el alumnado hace de la utilidad de la metodología (tabla 2), la valoración media en una escala de 0 a 10 para la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje sería de 8.31 (*DT*=1.12) y de 8.22 (*DT*=1.39) en cuanto a la medida en la que la metodología es útil para su desarrollo profesional. La desviación típica en ambas puntuaciones es inferior a 1.5, lo que sugiere una muy baja discrepancia entre los alumnos a la hora de valorar ambos aspectos. En esta línea, ni uno sólo de los alumnos valoró por debajo de 5 puntos la facilitación del aprendizaje y tan sólo un 1.1% pensaría que esta metodología ayuda entre poco o nada a su desarrollo profesional.

Tabla 2.
Valoración de la utilidad de la metodología docente

¿En qué medida la metodología docente…	Rango	*X* (*DT*)	% de valoraciones <5
…facilita tu aprendizaje?	0-10	8.31 (1.12)	0%
…te ayuda en tu desarrollo profesional?	0-10	8.22 (1.39)	1.1%

Como se aprecia en la tabla 3, el alumnado valoró muy positivamente la motivación y el atractivo que suscita la metodología docente (*X* de 7.92 y 7.96 respectivamente), si bien el análisis de la desviación típica (en ambos casos por encima de 1.5) sugeriría más heterogeneidad de criterios a la hora de puntuar estos aspectos que en la escala anterior. En ambos casos, tan sólo un 2.2% de los alumnos valoró la motivación y el atractivo de la metodología por debajo de 5.

Tabla 3.
Valoración de la motivación hacia la metodología docente

¿En qué medida la metodología docente…	Rango	*X* (*DT*)	% de valoraciones <5
…te motiva durante las clases?	0-10	7.92 (1.61)	2.2%
…te resulta atractiva?	0-10	7.96 (1.71)	2.2%

Finalmente, se pidió a los alumnos que indicaran un aspecto destacado del desarrollo de la sesión y se les permitió contestar libremente (sin ofrecer opciones de respuesta). Las respuestas se analizaron y codificaron individualmente según su contenido hasta obtener las 10 categorías (5 positivas y 5 negativas) que se presentan ordenadas en función de su frecuencia en la tabla 4. Como se aprecia, las 4 categorías de respuesta más frecuentes son positivas: concretamente, el 24.7% del alumnado destacaría como aspecto positivo el uso de una metodología que permite la participación del alumnado en todo momento, el 18.2% destacaría la importancia del *role-playing* para su formación o la capacidad de la metodología para simular una situación de terapia real y finalmente el 14.3% destacaría las habilidades del profesorado para hacer la sesión interesante y participativa. Por otra parte, un 11.7% valoró negativamente la forma

en la que se evaluaba la sesión y un 3.9% que las prácticas resultaban densas o que participar en los *role-playing* les resultaba intimidante. La prevalencia del resto de categorías resultó marginal (por debajo del 3%).

Tabla 4.
Aspectos destacados de la metodología docente

	Carácter	%
Satisfacción con el uso de metodología participativa	Positivo	24.7%
Satisfacción con la realización de *role-playing* y *feedback* por parte del profesor	Positivo	18.2%
Metodología que recrea satisfactoriamente una situación de terapia real	Positivo	18.2%
Habilidad del profesorado para hacer la metodología interesante y participativa	Positivo	14.3%
La forma en la que se evalúa la participación en la actividad	Negativo	11.7%
Prácticas densas con demasiados contenidos	Negativo	3.9%
Vergüenza por tener que participar en los *role-playing*	Negativo	3.9%
Metodología muy productiva para el procedimiento enseñanza-aprendizaje	Positivo	2.6%
Preferencia por el uso de metodología clásica en lugar de la plataforma *Socrative*	Negativo	1.3%
No todos los alumnos pueden participar en los *role-playing*	Negativo	1.3%

4. Discusión

El objetivo del proyecto de innovación educativa presentado era mejorar las destrezas de los alumnos en la evaluación, diagnóstico y tratamiento de las disfunciones sexuales a través de una metodología que les permitiera poner en práctica, en un ambiente controlado y bajo la supervisión del profesorado, algunas de las técnicas que emplearán en un futuro en la atención clínica a este tipo de pacientes. Para ello, se utilizaron estrategias como el análisis crítico de videograbaciones, el uso de aplicaciones virtuales, la recreación de casos reales y el *role-playing*. Estas estrategias, similares a las desarrolladas en otros centros para la adquisición de competencias clínicas y profesionales (Santacruz et al., 2015), han demostrado resultar altamente eficaces a la hora de motivar al alumnado, hacerle ver su utilidad en la actualidad y también en su futuro profesional y, en general, satisfacer sus expectativas hacia la asignatura y los contenidos. En concreto, recrear en clase un caso real fue la actividad mejor valorada por parte del alumno, lo que reflejaría en parte la necesidad del alumnado por aprender a partir de experiencias profesionales. Es esperable que todo ello redunde en una mejor atención clínica cuando estos futuros psicólogos comiencen su ejercicio profesional.

5. Conclusiones

Habida cuenta de la importancia de la formación de los futuros psicólogos en la intervención en disfunciones sexuales, es una obligación por parte de los docentes encargados de su preparación el buscar estrategias y metodologías que maximicen su aprendizaje. Hasta que los responsables de elaborar los planes de estudio se sensibilicen con la importancia de estos contenidos, la única alternativa es aplicar programas de formación breves pero efectivos como el presentado en este trabajo.

Agradecimientos: este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “Aprenentatge significatiu: disseny de materials multimèdia per a desenvolupar competències en Psicologia clínica de la salut”, financiado por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de Castellón (proyecto 3137/15). En la elaboración de los materiales del proyecto han colaborado los alumnos Marta García Barba y David García Díaz.

Referencias

DeRogatis, L. R., & Burnett, A. L. (2008). The Epidemiology of Sexual Dysfunctions. *The Journal of Sexual Medicine*, *5*(2), 289–300.

Labrador, F. J., Estupiñá, F. J., & Vera, M. P. G. (2010). Demanda de atención psicológica en la práctica clínica: tratamientos y resultados. *Psicothema*, *22*(4), 619–626.

Lewis, R. W., Fugl-Meyer, K. S., Bosch, R., Fugl-Meyer, A. R., Laumann, E. O., Lizza, E., & Martin-Morales, A. (2004). Epidemiology/risk factors of sexual dysfunction. *The Journal of Sexual Medicine*, *1*(1), 35–9. doi:10.1111/j.1743-6109.2004.10106.x

Organización Panamericana de la Salud. (2009). *Salud sexual para el milenio: declaración y documento técnico*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.

Santacruz, I., Díaz-Ramos, A., López, M. M., Aranda, L., Martín-Valero, R., Ruiz-Parraga, G., … Gutiérrez, A. (2015). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de competencias profesionales y su evaluación mediante una rúbrica integradora en diversos títulos de grado de la universidad de Málaga. *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, 297–304.

Santamaría, F. C. (2010). *Manual de sexología y terapia sexual*. Madrid: Editorial Síntesis.

Experiencia de innovación educativa en la formación de educadores sexuales en estudios de posgrado

(1) Gil-Llario, M.D., (2) Ballester-Arnal, R., (2) Castro-Calvo, J., (1) Morell-Mengual, V.

(1) Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, Valencia, España (

2) Dpto Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón, España

Dolores.Gil@uv.es

Resumen

Introducción: La formación universitaria posgraduada difiere de la formación de grado no solo en el nivel de especialización en el área en la que se centra sino también y sobre todo en el carácter práctico con que se pretende propiciar la adquisición de habilidades y competencias. Tras acabar la carrera, los egresados escogen realizar un máster porque a pesar de contar con los conocimientos básicos necesarios no se perciben lo suficientemente autoeficaces para poner en práctica lo aprendido. La formación posgraduada, por tanto, más allá de su función de actualización y especialización de conocimientos debe asegurar el dominio de las destrezas necesarias para hacer que los profesionales puedan iniciar su desempeño profesional sintiéndose competentes. La experiencia que hemos llevado a cabo tiene como principal objetivo mejorar la formación práctica de los alumnos de posgrado en el campo de la educación afectivo-sexual. Método: Tras una formación especializada en la que se ofrecen recursos de intervención para trabajar con diferentes colectivos (padres, jóvenes en riesgo social, personas mayores, profesionales del sexo, adolescentes, discapacitados intelectuales y/o físicos, etc.) con diferentes objetivos (proporcionar habilidades para la prevención de la infección por VIH, mejorar la calidad de vida mejorando la salud sexual, prevención de la homofobia, prevención del sexting, etc.) los estudiantes por grupos diseñan programas de prevención/intervención y ponen en práctica en clase sus habilidades en el marco de un taller del programa perfeccionando su competencia a partir de los comentarios críticos del grupo. Resultados: La aplicación de esta metodología ha contribuido a incrementar significativamente la percepción de autoeficacia no solo en cuanto a las competencias sino también en cuanto a los conocimientos y recursos. Conclusiones: Esta experiencia de innovación se muestra útil para proporcionar práctica variada de numerosas habilidades en diferentes colectivos y con distintos objetivos.

Palabras clave: educación afectivo-sexual; innovación educativa; formación posgraduada; prevención

Experience of educational innovation in the training of sex educators in post-graduate studies

(1) Gil-Llario, M.D., (2) Ballester-Arnal, R., (2) Castro-Calvo, J., (1) Morell-Mengual

(1) Dpt of Developmental and Educational Psychology, Universitat de València, Valencia, Spain (2) Dpt of Basic, Clinical psychology and psychobiology, Universitat Jaume I, Castellón, Spain

Dolores.Gil@uv.es

Abstract

Introduction: Postgraduate university education differs from undergraduate education not only in the level of expertise in the area that focuses but also and above all in the practical nature with which aims to facilitate the acquisition of skills and competencies. After finishing the studies, graduates choose to perform a master because even have the basic skills needed not perceived self-efficacy enough to implement what they learned. Residency Training, therefore, beyond its role of update and specialization of knowledge must ensure mastery of the skills necessary for professionals to start their professional performance feeling competent. The experience we have carried out has as its main objective to improve the practical training of graduate students in the field of affective-sexual education. **Method**: After specialized training in which intervention resources are available to work with different groups (parents, youth at risk, seniors, sex workers, teenagers, disabled intellectual and / or physical, etc.) with different objectives (provide skills to prevent HIV infection, improve quality of life by improving sexual health, prevention of homophobia and anti-sexting, etc.) students by groups design programs of prevention / intervention and implemented in class skills in the framework of a workshop to refine its competition program from the critical comments of the group. **Results**: The application of this methodology has helped to significantly increase the perception of self-efficacy not only in terms of skills but also in terms of knowledge and resources. **Conclusions**: This experience proves useful innovation to provide varied practice many skills in different groups and with different objectives.

Key words: affective-sexual education; educative innovation; posgraduate training; prevention

1. Introducción:

La formación universitaria posgraduada difiere de la formación de grado no solo en el nivel de especialización en el área en la que se centra sino también y sobre todo en el carácter práctico con que se pretende propiciar la adquisición de habilidades y competencias. Tras acabar la carrera, los egresados deciden realizar un máster porque aunque un elevado porcentaje de ellos cuenta con los conocimientos básicos necesarios para iniciar su trayectoria profesional de forma subjetiva no se perciben lo suficientemente autoeficaces para poner en práctica lo aprendido. La formación posgraduada, por tanto, más allá de su función de actualización y especialización de conocimientos debe asegurar el dominio de las destrezas necesarias para hacer que los profesionales puedan iniciar su desempeño profesional sintiéndose competentes.

Cuando hablamos de competencia hacemos referencia a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que incluyen la disposición para aprender, la capacitación efectiva y permiten realizar adecuadamente una tarea, función o rol (Comisión Europea, 2004; Ribes, 2006). Específicamente el concepto de competencia profesional, de naturaleza multidimensional, incluye diferentes niveles en su definición y hace referencia a los conocimientos y capacidades que el ejercicio de una profesión exige en cada área de intervención, así como a la habilidad para utilizar eficazmente los recursos teóricos, técnicos y procedimentales adquiridos. Integra dos tipos de saberes: conocimientos de tipo declarativo, relacionados con el *saber qué*, y conocimientos procedimentales, vinculados con el *saber hacer* y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver problemas concretos (Piña, 2010; Sánchez, Castañeiras y Posada, 2012).

La autoeficacia, por su parte, desempeña un papel central en la autoevaluación de las capacidades personales relacionadas con la competencia profesional y constituye un importante predictor del desempeño. Hace referencia a los juicios que cada persona realiza acerca de su capacidad. Dichos juicios influyen en el modo en que organiza y actúa con objeto de alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987). Comprende el conjunto de creencias sobre los propios recursos y la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos derivados de un área de actividad específica (Bandura, 1997; Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000). De hecho, la autoevaluación de las propias capacidades, recursos y competencias afecta la motivación y el comportamiento, ya que un desempeño óptimo no sólo se definirá por disponer de las habilidades necesarias sino también por la autoeficacia percibida para utilizar dichos recursos.

Los alumnos del máster oficial de Intervención Psicológica en el Ámbito Social de la Universitat de València tienden a reclamar año tras año que se reduzca el número de horas lectivas dedicadas a la mejora de su conocimiento declarativo solicitando por el contrario que se incrementen las ocasiones de perfeccionar sus habilidades, sobre todo por lo que se refiere a la solución de problemas dadas las características de los colectivos a los que generalmente se dirige su intervención.

La asignatura en la que se enmarca esta experiencia de innovación educativa tiene como objetivo proporcionar herramientas para promocionar la salud sexual mediante la el diseño e implementación de programas de educación afectivo-sexual en diversos colectivos. El logro de dichos objetivos supone la superación de una serie de circunstancias. En primer lugar los estudiantes llegan al máster con un nivel muy bajo por lo que se refiere a los conocimientos básicos relativos a sexualidad (desarrollo del género, orientación sexual, respuesta sexual, comportamientos de riesgo, etc.). En segundo lugar, aunque poseen algunas directrices con respecto a cómo elaborar programas no han tenido ocasión de poner en práctica dichas habilidades en situaciones reales. El problema radica, por tanto, en rentabilizar al máximo las escasas horas lectivas (21 horas en 3 créditos). El modo en que se ha afrontado este problema ha consistido en dividirlo en subproblemas.

Por lo que respecta a las carencias en cuanto a contenidos el objetivo planteado es proporcionar herramientas que les permitan buscar de forma autónoma la información que precisen en relación con el colectivo y objetivo de que se trate. Por lo que respecta a la falta de experiencias donde poder poner en práctica las habilidades el objetivo

planteado es proporcionar un elevado abanico de ocasiones (casos) para experimentar en primera persona o de forma vicaria cómo diseñar experiencias diversas por lo que se refiere a colectivos y objetivos. Por último, para resolver el problema de la escasez de tiempo, el objetivo planteado ha sido trabajar conjuntamente los dos objetivos anteriores participando activamente en la búsqueda de información, diseño e implementación de programas/talleres dirigidos a numerosos y variados casos.

La experiencia de innovación educativa que hemos llevado a cabo tiene como principal objetivo activar el conocimiento que los estudiantes ya poseen, proporcionarles herramientas para un aprendizaje autónomo y mejorar la percepción de autoeficacia así como de competencia a través del diseño de una situación de Enseñanza/Aprendizaje sustentada sobre la práctica en el campo de la educación afectivo-sexual en variados supuestos.

2. Método:

2.1. Participantes:

En el estudio han participado 25 estudiantes que han cursado la asignatura de los cuales 24 son chicas y solo había un chico, de edades comprendidas entre los 23 y los 28 años (el 48% tenían 24 años), ninguno de ellos estaba trabajando durante la realización del máster y el 78% habían terminado la carrera el curso anterior.

2.2. Medidas:

A todos los participantes se les aplicó al inicio del curso y al finalizar un instrumento elaborado *ad hoc* que evaluaba el grado de conocimientos, la autoeficacia y la percepción de competencia en el ámbito de la educación afectivo-sexual. Se trata de un instrumento breve de 4 ítems con tres alternativas de respuesta elaborado aplicando al ámbito de la formación de formadores en educación afectivo-sexual algunos ítems de la Escala de Autoeficacia General (Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000).

2.3. Procedimiento:

Contenidos y metodología del curso:

El curso que consta de 3 créditos se divide en tres bloques. El primer bloque tiene como objetivo proporcionar al estudiante una formación teórica general en la que se analizan cada una de las dimensiones de la sexualidad así como los cambios que se van produciendo a lo largo de todo el ciclo vital para sentar las bases de la educación afectivo-sexual.

En el segundo bloque se proporciona una formación especializada en la que se analizan las particularidades de distintos colectivos identificando la información clave que permite diseñar programas de prevención y/o de intervención en contextos específicos. A continuación se analiza cómo adaptar diferentes recursos en función no solo del colectivo sino de los objetivos perseguidos y la temporalización exigida.

Los colectivos objeto de estudio son adolescentes, jóvenes en riesgo social, padres, discapacitados intelectuales y/o físicos, personas mayores, profesionales del sexo, personas con enfermedades que afectan su salud sexual (ej. Enfermos renales), etc.

Desde el punto de vista de la prevención/intervención social (la asignatura se imparte en el marco del máster de Intervención Psicológica en el Ámbito Social) los objetivos se enmarcan en la prevención/intervención en problemas causados o exacerbados por factores de tipo social y/o que tienen fuertes consecuencias en la salud comunitaria. Estos objetivos varían según la etapa del desarrollo psicosexual del colectivo al que se dirijan, sus circunstancias sociales,

etc. Así, por ejemplo, en el caso de los adolescentes (incluso de los preadolescentes) uno de los objetivos principales consiste en favorecer el desarrollo de una sexualidad saludable potenciando el respeto a sí mismo y a los demás y, en esta línea, un objetivo específico de creciente importancia con el avance del uso de los dispositivos móviles con múltiples aplicaciones de forma cada vez más temprana es la prevención de las prácticas de *sexting*, y otro es prevenir la homofobia como actitud intolerante hacia las decisiones que cada persona toma en relación con su orientación sexual. En personas mayores, por ejemplificar el trabajo desarrollado en otro colectivo, el objetivo fundamental es contribuir a la mejora de la calidad de vida a través de la mejora de la salud sexual lograda al desmontar los mitos relativos a la ausencia de sexualidad en esa etapa de la vida. Asumiendo que la sexualidad forma parte integrante de nuestra vida desde su inicio hasta la muerte es importante desmontar los mitos y prejuicios fundamentados sobre la consideración de que la sexualidad empieza y acaba con la capacidad reproductiva y que, en virtud de esto, solo unas cuantas personas mayores (más la excepción que la norma) pueden vivir de forma activa su sexualidad. El objetivo consiste, por un lado, en identificar y desmontar las actitudes reacias a la sexualidad activa por parte de las personas mayores, tanto en ellas mismas como en quienes les rodean (familiares, profesionales, etc.) y, por otro, en proporcionar estrategias, etc. para adecuar las prácticas que realizan a sus potencialidades físicas actuales.

El tercer bloque, en el que se pretende desarrollar las competencias necesarias para ser un buen educador afectivo-sexual, los estudiantes por grupos diseñan programas de prevención y/o de intervención según una serie de supuestos que se les indica y el objetivo consiste en primer lugar en aplicar los contenidos y directrices desarrolladas a lo largo del curso diseñando un programa, y en segundo lugar en poner en práctica sus habilidades desarrollando en clase uno de los talleres del programa que han diseñado. Cuando realiza cada grupo el taller escogido el resto del grupo, utilizando la estrategia de role-playing hace el esfuerzo de ponerse en el papel del grupo a quien va dirigido. Cuando finaliza el role-playing se inicia un debate cuyo objetivo es perfeccionar las competencias tanto relativas al manejo del grupo como a la selección de materiales, grado de adecuación de la actividad, etc.

3. Resultados:

Para comprobar la eficacia tanto de la selección de objetivos como de la metodología instruccional se aplicó la escala de percepción de autoeficacia y competencia como educador sexual antes del inicio del curso y una vez concluida la evaluación del mismo. En la tabla 1 se muestran los porcentajes de respuesta de los estudiantes del curso 2014-15.

Tabla 1:
Porcentaje de estudiantes que han escogido cada alternativa antes y después del curso (N=25):

Escoge la alternativa que mejor se ajuste a tu caso	INICIO CURSO %	FINAL CURSO %
1. Si me piden que diseñe un programa de educación afectivo-sexual para un colectivo con el que nunca he trabajado:		
a. Cuento con suficientes conocimientos teóricos como para diseñar un taller dirigido a cualquier colectivo	0%	24%
b. Cuento con conocimientos teóricos generales suficientes, solo tendría que buscar información específica del colectivo al que se refiere	0%	72%
c. Buscaría en Internet programas semejantes ya hechos porque no sabría por dónde empezar	100%	4%
2. Si me dicen que prepare un taller, escogiendo y/o creando actividades para un colectivo con el que nunca he trabajado:		
a. Cuento con suficientes estrategias como para preparar actividades para cualquier colectivo	0%	32%
b. Cuento con suficientes estrategias generales, solo tendría que pararme a pensar para adecuarlas al colectivo al que se refiere	12%	60%
c. Buscaría en Internet talleres ya hechos porque no sabría qué actividades serían las adecuadas.	88%	8%
3. Si durante el curso de un taller me encuentro con alguna dificultad (ej. Alguien no quiere participar en una actividad):		

a. podría hacerle frente porque siento confianza en los recursos con los que cuento. b. no sabría cómo reaccionar porque no tengo estrategias para manejar situaciones inesperadas c. al principio me bloquearía pero enseguida sabría qué hacer	12% 76% 12%	44% 24% 32%
4. Si me dicen que he de trabajar con un grupo "difícil":		
a. aunque me preocupe un poco no me retraigo porque sé que cuento con estrategias para manejarlo b. lo haría pero me pondría muy nervioso/a c. me agobiaría tanto que no podría	 12% 24% 64%	 32% 44% 24%

4. Discusión:

Los resultados muestran en primer lugar que la percepción de autoeficacia era baja en gran parte debido a que los estudiantes consideraban que no contaban con suficientes contenidos ni habilidades. Por ejemplo, en la primera pregunta el 100% señala que buscaría en Internet programas ya hechos porque no sabría ni por dónde empezar y ninguna persona afirma poseer suficientes conocimientos teóricos ni suficientes estrategias (preguntas 1 y 2). Sin embargo, después de un curso de menos de 30 horas el 72% considera que posee suficientes conocimientos generales. El bloque dedicado a proporcionar conocimientos fue relativamente breve y, en la mayor parte de los casos, consistió en actualizar información que en realidad sí poseían pero de la que no eran conscientes. En este sentido se comprueba que no basta con poseer información, es necesario "sentir" que se posee y, en este sentido, este curso ha cumplido con dicho objetivo.

Otra cuestión es la percepción de eficacia en cuanto a las habilidades. En este caso la mejora no ha sido tan sustancial ya que se trata de estimar la competencia en situaciones impredecibles en las que pueden ocurrir muchas cosas imprevistas. En cualquier caso la mejora ha sido evidente ya que al finalizar el curso un 60% de los estudiantes considera que cuenta con estrategias suficientes frente al 12% inicial; y frente a situaciones inesperadas solo un 24% seguiría sin saber cómo reaccionar frente al 76% inicial.

5. Conclusiones:

La aplicación de esta metodología ha contribuido a incrementar significativamente la percepción de autoeficacia así como la competencia percibida no solo en cuanto a las habilidades de manejo de grupos sino también en cuanto a los conocimientos y recursos. Esta experiencia de innovación se muestra útil para proporcionar práctica variada de numerosas habilidades en diferentes colectivos y con distintos objetivos en un tiempo limitado, y dicha experiencia redunda en una mayor percepción de competencia que propicia una actitud de seguridad favoreciendo las habilidades de autoperfeccionamiento.

Referencias:

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Disponible en *http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf*

Piña, J.A. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 233-255.

Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.

Sánchez, M.P., Castañeiras, C.E. y Posada, M.C. (2012). Autoeficacia y autopercepción de competencias para el ejercicio profesional del psicólogo. *VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires.

Sanjuán, P., Pérez. A. & Bermúdez, J. (2000). Escala de Autoeficacia General: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.

La educación sexual dirigida a personas mayores: retos, dificultades y propuestas

Ballester-Arnal, R., (1) Giménez-Ruiz, C., (1) Castro-Calvo, J. y (2) Morell-Mengual, V.

Salusex-Unisexsida. Dpto. Psicol. Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I de Castelló (España).

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València (España)

E-mail: rballest@uji.es

Resumen

Introducción: La educación sexual ha sido concebida en un marco estrecho de prevención de enfermedad que pretendía evitar embarazos no deseados o infecciones de transmisión sexual en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, la salud sexual es un concepto mucho más amplio. Entre las personas mayores de 60 años, los programas de educación sexual escasean a pesar de sus numerosos problemas sexuales.
Método: Durante 17 años se ha impartido un módulo de Educación sexual dentro de la asignatura "Educación para la Salud" de la Universitat per a Majors en la Universitat Jaume I de Castellón. La población diana para cada curso ha incluido 100-120 estudiantes de más de 55 años. Todos han recibido un módulo de tres horas trabajando distintos aspectos: información respecto a la anatomía y fisiología sexual, orientación del deseo, creencias disfuncionales, insatisfacción hacia el propio cuerpo y disfunciones sexuales, entre otros. La principal tarea ha sido desmontar falsas creencias y prejuicios que dificultaban su disfrute del sexo. Algunos temas abordados son la importancia del clítoris en el placer femenino, la escasa importancia del tamaño del pene, el carácter saludable de la masturbación a su edad, la normalidad de la homosexualidad y bisexualidad como opciones sexuales, la importancia de una sexualidad no centrada en el coito y la influencia de una vida sexual activa en su calidad de vida.
Resultados: Los estudiantes valoran muy positivamente la oportunidad de compartir sus creencias sobre la sexualidad y encontrar un medio en el que poder aprender estrategias para enfrentarse a sus principales preocupaciones sexuales.
Conclusiones: La educación sexual que precisan las personas mayores debe ajustarse a sus necesidades en cuanto a contenidos y tener en cuenta los prejuicios tan compartidos en esta población a la hora de introducir ciertos temas.
Palabras clave: Educación sexual; personas mayores; dificultades; propuesta didáctica

Sex education targeted at older people: challenges, difficulties and proposals

Ballester-Arnal, R., (1) Giménez-Ruiz, C., (1) Castro-Calvo, J. y (2) Morell-Mengual, V.

Salusex-Unisexsida. Department of Basic, Clinical Psychology and Psychobiology,

University Jaume I of Castelló (Spain)

Department of Developmental and Educational Psychology, University of València (Spain)

E-mail: rballest@uji.es

Abstract

Introduction: Sex education has been conceived in a narrow framework of disease prevention aimed to prevent unwanted pregnancies or sexually transmitted infections in adolescents and youth. However, sexual health is a much broader concept. Among people over 60 years, sex education programs are scarce despite their many sexual problems.

Method: For 17 years we have taught a sex education module within the course "Health Education" at the "Universitat per a majors" at the University Jaume I of Castellón. The target population for each course has included 100-120 students over 55 years. All have received a three hours module working different aspects: information about sexual anatomy and physiology, orientation of desire, dysfunctional beliefs, dissatisfaction with one's body and sexual dysfunctions, among others. The main task has been to dismantle misconceptions and prejudices that hinder their enjoyment of sex. Some topics covered are the importance of the clitoris in female pleasure, the limited importance of penis size, the healthy nature of masturbation in their age, the normality of homosexuality and bisexuality as sexual choices, the importance of a sexuality not focused only on coitus and the influence of sexual activity in their quality of life.

Results: The students greatly appreciate the opportunity to share their beliefs about sexuality and find a way in which to learn strategies to cope with their main sexual concerns.

Conclusions: Sex education needed by older people should suit their needs in terms of contents and consider prejudices so shared in this population when introducing certain topics.

Keywords: sex education; old people; difficulties; didactic proposal

Introducción

Fue ya en 1946 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió ésta como el perfecto estado de bienestar biológico, psicológico y social y no meramente la ausencia de enfermedades. Se preparaba así el camino para el desarrollo del modelo biopsicosocial tanto desde el punto de vista de la investigación como desde la perspectiva aplicada, asumiendo este concepto de salud como el objetivo que debería perseguir toda política de salud. Sin embargo, básicamente el cuestionamiento de lo que significaba la palabra "bienestar", el carácter extremista al hablar de un "completo estado" y la visión estática y utópica de esta definición, dieron paso a la idea de que sería mejor hablar de "calidad de vida" que de "salud" como un estado alcanzable en su perfección. En cualquier caso, tanto el desarrollo de la investigación sobre salud como los estudios sobre calidad de vida, no han dejado de excluir desde sus inicios ámbitos fundamentales en la vida de cualquier ser humano como la sexualidad.

A pesar de todas las declaraciones de la OMS o de la Organización Panamericana de la Salud (2009), la salud sexual ha sido una de las grandes olvidadas. No dejamos de ser herederos de nuestra historia y la visión gazmoña, mojigata y puritana de prácticamente todas las grandes religiones monoteistas han dejado una estela donde no cabe el sexo ni el placer. Concretamente en nuestra cultura occidental, ya en el siglo IV San Agustín dejó bien claro en sus "Confesiones" que el placer carnal o físico alejaba el camino del alma hacia Dios, todo lo contrario que el sufrimiento. Durante muchos años reinó y campó a sus anchas esa idea y por si había sufrido algún debilitamiento, en el siglo XIII Santo Tomás de Aquino la remachó, sentenciando el ideario que seguiría unos cuantos siglos más hasta el punto de que perdura en la actualidad bien "vivo y coleando". Si había alguna esperanza en que la ciencia, con su esplendorosa y supuesta neutralidad y con su apasionamiento por el empirismo y la contrastación, abandonara esta idea y llegara como el séptimo de caballería reforzando la pequeña llama a que había sido reducida la idea de que el placer sexual forma parte de la calidad de vida, esta esperanza duró poco. Las sotanas negras fueron sustituidas por las batas blancas, las supuestas perversiones y pecados fueron llamados ahora enfermedades degenerativas que provenían de malos hábitos de salud, el miedo al infierno fue sustituido por el miedo a una infección de transmisión sexual, así que la idea del disfrute sexual tenía que seguir escondiéndose debajo de la cama ante tantos enemigos.

Cualquier optimista podría decir que afortunadamente esos tiempos han pasado, forman parte de la historia y que gracias a grandes filósofos, antropólogos o científicos como Freud, Reich, Margaret Mead, Kinsey, Klein, Masters y Johnson, etc. la salud sexual forma parte de nuestro imaginario colectivo. Efectivamente sería un ejercicio de optimismo que cualquier psicólogo positivo abrazaría, pero no es así. Es cierto que la investigación sobre la sexualidad humana es mucho mayor que hace unas décadas e incluso hay revistas científicas dedicadas exclusivamente al estudio de la sexualidad, pero basta mirar su contenido, basta mirar qué es lo que se investiga, basta mirar en qué tipo de proyectos se invierte dinero, para darnos cuenta de que seguimos teniendo una visión pacata de la salud sexual muy alejada de la meta a la que tendremos que llegar algún día. Cualquier estudioso que intente captar fondos de investigación para llevar a cabo un proyecto tendrá que convencer a los evaluadores de que con los resultados de ese proyecto se evitan o mitigan los muchos peligros que siguen acechando a la sexualidad de las personas. No importa el peligro, podemos hablar de los embarazos no deseados, de la infección por VIH o por cualquier otra infección de transmisión sexual, de la adicción al sexo, al cibersexo, las parafilias o desviaciones sexuales, pero siempre tendrá que haber un peligro. Y no sólo se sigue teniendo una visión patologizadora y alarmista de la sexualidad sino que además sólo le conferimos el derecho a que padezcan estos problemas a un estrecho segmento de la población, que son los jóvenes. Nuestros adolescentes y jóvenes, como si fueran herederos de los antiguos habitantes que ocupaban las tierras de Sodoma y Gomorra, parecen ser los únicos con derecho a la sexualidad, un derecho que tendrán que pagar con el miedo a los mil problemas que les pueden acechar. Pero al fin y al cabo, será el precio que tienen que pagar por formar parte de los elegidos. Si se analiza la producción científica sobre sexualidad, se encontrará fácilmente que la mayoría de los artículos se refiere a los jóvenes. No tanto a los adolescentes, Cualquiera sabe que todavía hoy en día entrar

en un instituto en nuestro país y preguntar y hablar con los chicos y chicas sobre sexo es un gesto intrépido que se puede pagar muy caro, una hazaña sólo digna de los grandes buscadores de sensaciones y amantes del riesgo. Y ¿qué es lo que investigamos de la sexualidad de los jóvenes? Sus conductas de riesgo. Es como si sólo nos interesara que no se quedaran embarazadas sin desearlo y que no contrajeran ninguna infección de transmisión sexual. El disfrute ya es cosa de ellos, que hagan lo que puedan, como siempre se ha hecho. Se espera que su desinformación, miedos, inseguridades y angustias remitan con el tiempo. Y que sus fantasías y vivencias las guarden en secreto no fuera a ser que cayeran fuera del *establishment* y de lo políticamente correcto. Y ¿qué investigamos más allá de los 25-30 años? Apenas nada. De la mujer tan sólo nos importa a partir de esa edad su salud reproductiva. Es como si a partir de esa edad su función estuviera completamente establecida, la de perpetuar la especie hasta que llegue el segundo tema al que le prestamos atención, la menopausia, eso sí, entendida como un período de declive y decadencia como no podía ser de otro modo cuando se mantiene una concepción de la sexualidad femenina basada en la reproducción. ¿Y del hombre? Poco más. Al hombre adulto tan sólo le vaticinamos que acabará teniendo problemas con su erección como si fuera un castigo más derivado del pecado original. Y en todo caso y por aquello de prevenir el cáncer, nos interesará su próstata. Más allá de esos años de inicio de la menopausia y de la andropausia, todo terreno es yermo, terra incognita, no hablamos de la sexualidad más allá de los 55 o 60 años. Sabemos tan poco de qué pasa durante esos años como de qué hizo Jesucristo hasta los 30 años. Y de esa manera condenamos a las personas mayores al ostracismo sexual. Su sexualidad no interesa porque ya no es reproductiva, se les presupone felizmente casados y con escasa o nula vida sexual.

Esto, además de profundamente injusto, resulta paradójico por tres razones. En primer lugar por el fenómeno de envejecimiento de la población que se está produciendo como consecuencia del descenso de la natalidad en nuestro entorno y el incremento de la esperanza de vida. Actualmente la población mayor de 65 años se sitúa en España en el 17% de la población total con más de 7 millones de personas y se calcula que en el 2050 está población aumentará por encima del 30% con casi 13 millones de personas (Fundación General CSIC, 2010). Cada vez más, nuestra sociedad estará compuesta por un mayor porcentaje de personas mayores de cuya sexualidad no sabremos nada y a cuya salud sexual no le estaremos prestando ninguna ayuda. En segundo lugar porque disponemos de datos que nos hablan de que en estas edades, las personas sufren numerosos problemas derivados de factores normativos relacionados con la edad (cambios en la respuesta sexual, en la apariencia, sensoriales, referidos a distintos sistemas biológicos, pérdida de seres queridos), con la historia (influencias políticas y religiosas, tipo de educación recibida) y no normativos (como el estado de salud) (Villar, Celdrán, Fabà y Serrat, 2014). Y en tercer lugar porque si esta de moda hablar de envejecimiento activo y de calidad de vida y de psicología positiva, no podemos dejar una vez más fuera de la ecuación a la vida sexual de las personas.

Por estas razones en este trabajo pretendemos mostrar nuestra experiencia de innovación educativa centrada en la educación sexual de las personas mayores en dos partes diferenciadas: (1) una primera fase en la que pretendíamos conocer cuáles son sus principales motivos de preocupación y sus intereses; y una segunda fase (2) en la que diseñamos el programa de formación en sexualidad dirigido a estas personas.

Método

Durante 17 años se ha impartido un módulo de Educación sexual dentro de la asignatura “Educación para la Salud” de la Universitat per a Majors en la Universitat Jaume I de Castellón. La población diana para cada curso ha incluido 100-120 estudiantes de más de 50 **años.** La asignatura incluye un total de 15 horas distribuidas en 5 temas. Por lo tanto se le dedica 3 horas al tema sobre “Salud sexual”.

Participantes

En una primera fase se recabó información sobre la vida sexual de los estudiantes. Se realizó durante tres cursos. La muestra quedó compuesta por 274 personas mayores de las cuales 104 (38%) eran hombres y 170, mujeres (62%). Su edad estaba entre los 50 y 77 años. El 26% era católico practicante, el 57,6% católico no practicante, el 2,2% creyente en otras religiones no practicante y el resto (14,1%), ateo o agnóstico. En cuanto al estado civil, un 70,3% estaba casado, un 12,8% viudo, un 11,4% separado o divorciado y un 5,5% soltero. El 50,2% estaba jubilado, un 6,5 tenía algún grado de discapacidad, un 14,9% estaba en activo, un 13,8% se encontraba en desempleo y un 14,2% se dedicaba a las labores del hogar. Por lo que respecta al nivel socioeconómico, un 85,5% era de nivel medio, un 12,6% bajo y sólo un 1,9% alto. Finalmente por lo que respecta a sus estudios, un 14,7% tenía estudios primarios, un 25,3% graduado escolar, un 20% FPI, un 24,1% alguna diplomatura, un 14,7% eran licenciados y un 1,2% doctores.

Medidas

Además de unos items que recogían datos sociodemográficos y de salud, se administró el "Cuestionario de sexualidad para pacientes de dolor crónico" (Ballester y Ruiz, 2010). Este cuestionario incluye dos bloques: el primero (30 ítems, α=.94) evalúa las subdimensiones de relaciones sexuales (α=.87), afectividad (α=.90), comunicación (α=.92), satisfacción (α=.91) y problemas en la respuesta sexual (α=.89); el segundo (8 **ítems, α=.91) evalúa la atribución que los sujetos le dan al dolor en sus problemas sexuales.** Para este estudio tan sólo se utilizó el primer bloque de items que no hac**ían ninguna referencia al dolor.**

Procedimiento

Fase I. Para la fase I, se administró el cuestionario en papel de manera colectiva entre los estudiantes. Su participación era voluntaria y anónima. Con el fin de garantizar su intimidad se les pidió que lo cumplimentaran en sus hogares y lo entregaran al profesor la semana siguiente. Los datos fueron volcados al programa SPSS.

Fase II. Se estructuró un tema sobre salud sexual con una duración de tres horas en las que se trabajaban distintos aspectos: información respecto a la anatomía y fisiología sexual, orientación del deseo, creencias disfuncionales, insatisfacción hacia el propio cuerpo y disfunciones sexuales, entre otros. La principal tarea era desmontar falsas creencias y prejuicios que dificultaban su disfrute del sexo. Algunos temas abordados son la importancia del clítoris en el placer femenino, la escasa importancia del tamaño del pene, el carácter saludable de la masturbación a su edad, la normalidad de la homosexualidad y bisexualidad como opciones sexuales, la importancia de una sexualidad no centrada en el coito y la influencia de una vida sexual activa en su calidad de vida. A continuación planteamos algunas de las cuestiones abordadas y su contenido central, aunque hubo otras que por limitación de espacio no trataremos aquí:

Legitimidad y carácter saludable de la sexualidad en las personas mayores. Se mantiene en muchas ocasiones el mito de que la menopausia en la mujer supone el fin de la sexualidad y de que si un hombre mayor muestra interés en el sexo es porque es un "viejo verde". Esto no se basa en ningún dato científico. Una persona mayor no tiene por qué tener menor deseo sexual. Obviamente si alguien se encuentra físicamente mal o enfermo, eso puede afectar su deseo pero la cuestión dependerá no tanto de la edad como de su estado físico y psicológico. Por otra parte sabemos que una vida sexual activa durante la juventud pronostica un nivel de actividad sexual saludable durante edades posteriores. La persona mayor experimenta cambios fisiológicos y físicos, es obvio. Pero eso no significa que desaparezca su sexualidad. Lo único que tiene que hacer es cambiar sus expectativas y aceptar los cambios adaptándose para gozar de una manera distinta a como lo hacía cuando era joven.

Los hombres tienen intereses sexuales pero las mujeres no. Esta idea es producto de una ideología machista que conviene desterrar cuanto antes. No hay ninguna base científica para mantenerla y tan sólo puede explicarse por la necesidad de mantener un *status quo* en el que el hombre dirige la relación y la mujer "cumple".

El cuerpo de la persona mayor también es bello. Se nos ha transmitido que el sexo es una actividad lícita o normal en mujeres jóvenes, bellas, a ser posible delgadas, con la piel tersa y suave y en hombres igualmente jóvenes, bellos, de constitución fuerte y gran potencia sexual. Los mayores por definición serían feos, poco atractivos, débiles, enfermos, impotentes y resecos. Y si quieren ser atractivos tienen que someterse a terapias y tratamientos de rejuvenecimiento.

Una vida sexual activa es buena para la salud. Algunas personas tienen miedo a tener relaciones sexuales. Sin embargo, sabemos que una vida sexual activa es beneficiosa en personas que sufren dolor crónico, problemas cardiovasculares y otras muchas dolencias. Por ejemplo, sabemos que los ancianos con problemas de corazón no tienen por qué evitar las relaciones sino acomodarlas de manera que no tengan dolor en el pecho ni sensación de falta de aire y que no hay mayor incidencia de muerte súbita durante el coito en estos pacientes. Con una hipertensión leve o moderada tampoco hay que restringir las relaciones aunque algunos tratamientos pueden disminuir el deseo sexual. En las enfermedades neurológicas la actividad sexual no agrava el problema sino que mejora la calidad de vida. Cuando se da una enfermedad osteoarticular lo único importante es controlar las posturas e incluso se puede tomar algún fármaco para prevenir el dolor antes de la relación sexual. Pero en general las personas con estas enfermedades que tienen una vida sexual activa toman menos medicación, además de sentir mayor bienestar y calidad de vida.

Existen muchas formas de alcanzar la satisfacción sexual, no sólo el coito. Otra idea muy extendida es que el coito o penetración es la reina de las prácticas sexuales, a veces la única o la única legítima o saludable. Obviamente si la mujer presenta sequedad vaginal que hace que el coito sea menos agradable o si el hombre tiene problemas de erección, el coito deja de ser visto como una actividad placentera y si no existe coito, cualquier otra práctica se percibe como un "quiero y no puedo" y se acaba abandonando todo tipo de actividad sexual.

El orgasmo no es el único fin de la actividad sexual. También es frecuente que las personas mayores piensen que una relación sexual que no acaba en orgasmo es un intento fallido, un fracaso, una pantomima ridícula y humillante. Nada más lejos, la actividad sexual aparece ya dentro de una mirada determinada, inmersa dentro de una caricia, de un abrazo, de un beso, del roce con otro cuerpo, de mil gestos que no tienen por qué acabar necesariamente con un orgasmo.

No existe una sola forma de hacer el amor. Muchos tienen una idea un poco rígida y empobrecida de lo que es hacer el amor. Piensan que una relación sexual debe ser **rápida, enérgica, casi salvaje** y a ser posible con varios orgasmos. Sin embargo, esta caracterización más propia de la sexualidad en la juventud no tiene por qué ser el único modo de mantener relaciones ni siquiera el mejor. Una relación tranquila, serena, lenta, tierna, en la que prima más la calidad que la cantidad puede ser un millón de veces más placentera que una relación mucho más explosiva. La menopausia suele conllevar disminución de la lubricación y mejor flexibilidad en la musculatura pélvica y eso puede hacer que se necesite más tiempo para alcanzar el orgasmo o parecer menos intensos. También el hombre con la edad suele tardar más en eyacular. Ambos pueden vivenciar este mayor tiempo necesario para alcanzar el orgasmo no como un problema sino como una oportunidad para explorarse y conocerse mejor.

Siempre quedan cosas por descubrir en el otro y en uno mismo. Es fácil detectar en las personas mayores una gran monotonía en sus relaciones y en ocasiones se condena cuando alguien muestra interés por innovar. Pero en la sexualidad, uno nunca llega a conocer del todo a la pareja, siempre hay algo por descubrir a partir de un conocimiento profundo de la otra persona que también es garante de una buena vida sexual. El conocimiento del otro, el interés por seguir conociéndolo y la creatividad son muy buenos ingredientes de una vida sexual satisfactoria. Y todo esto se puede aplicar a uno mismo.

El autoerotismo y la masturbación son perfectamente legítimos y saludables en la persona mayor. Otra idea frecuente es asociar las caricias dirigidas a uno mismo y la masturbación, a la juventud. Nada más lejos de la realidad.

En primer lugar porque la masturbación no sólo tiene sentido cuando no se tiene pareja, es algo distinto. En la persona mayor no supone una perversión ni una práctica inmadura ni una deslealtad hacia la pareja ni un acto de egoismo. La masturbación es algo muy saludable física y mentalmente se tenga o no pareja. Pero además, en segundo lugar, por desgracia muchas personas mayores se encuentran solas porque han enviudado o tienen complicado el tener una pareja sexual y la masturbación puede ser un forma completamente válida de obtener satisfacción sexual.

Masculinidad y erección no son la misma cosa. Muchos hombres tienen la idea de que su virilidad reside en su pene y su erección. Amenazada su erección, amenazada su masculinidad y por tanto su autoestima e identidad como hombres. Hay que hacer entender a los hombres que la masculinidad es un concepto mucho más profundo que los genitales o la excitación de los mismos.

La homosexualidad y bisexualidad no sólo es cosa de jóvenes, "los homosexuales, las lesbianas y los/las bisexuales no mueren todos a los 30 años". Una idea curiosa es que cuando se habla de las minorías sexuales y de personas cuya orientación sexual es distinta a la heterosexual siempre pensamos una vez más en jóvenes. Es cierto que por desgracia, la homofobia y bifobia imperante en nuestro entorno hace que muchos mayores tengan que "volver al armario" porque la expresión de su sexualidad se ve menos lícita por ejemplo en residencias o en la sociedad en general. Pero esto es profundamente injusto y debemos luchar todos por que una persona pueda manifestar libremente sus intereses sexuales a lo largo de toda su vida. Por otro lado, también es cierto que muchas personas mayores que son homosexuales y bisexuales se encuentran mejor que nunca al haber acabado y librado ya la batalla contra su propia homofobia internalizada, aceptarse y quererse como son y muchos de ellos tienen relaciones estables muy satisfactorias.

Resultados

Los resultados de la primera fase permitieron observar algunos datos interesantes. En el primer bloque del cuestionario sobre "Relaciones sexuales" destaca que para un 44% de hombres y 61% de mujeres su vida sexual era nada o poco activa. Sólo un 37% de hombres y mujeres estaban entre bastante y muy de acuerdo en que realizaban otras prácticas diferentes al coito. Un 6,3% de los hombres y 21,1% de las mujeres están entre bastante y muy de acuerdo en que cambiarían muchas cosas de sus relaciones. Y un 85,8% de hombres y 80,5% de mujeres estaban entre bastante y muy de acuerdo en que su cuerpo no tenía el suficiente atractivo sexual para su pareja. En el apartado referido a la "Afectividad", sólo un 14,6% de hombres y un 24,6% de mujeres manifiesta que a lo largo del día se dan caricias y abrazos que les hacen sentir bien. Y de hecho un 28,2% de hombres y 40,3% de mujeres está entre bastante y muy de acuerdo en que no reciben todo el afecto que quieren por parte de su pareja. Desde el punto de vista de la "Comunicación", un 79,2% de hombres y un 70,9% de mujeres está entre bastante y muy de acuerdo con que les gustaría cambiar la forma en que se comunican. Por lo que respecta a la satisfacción, es remarcable que un 32,6% de hombres y un 47,7% de las mujeres están entre bastante y muy de acuerdo con que su pareja sólo está interesada en su propio trabajo. Y un 76,4% de hombres y 72,9% de mujeres están nada o sólo algo satisfechos con su vida sexual. Finalmente, en la exploración de los "Problemas de respuesta sexual" nos encontramos con que un 14,4% de hombres y 16,6% de mujeres evitan bastante o mucho tener relaciones con su pareja, un 53,6% y 46,7% sienten falta de interés, un 47,4% y 52,7% tienen problemas para excitarse, un 56,3% y 58,6% no son capaces o sólo algo capaces de alcanzar el orgasmo, un 17,3% y 25,5% sienten dolor y un 9,7% y 11,6% llegan a experimentar asco o desagrado en sus relaciones.

Los resultados de la segunda fase todavía no han sido recogidos debido a que haría falta un seguimiento a mayor largo plazo. Pero podemos indicar que los estudiantes han mostrado gran satisfacción por tener la oportunidad de hablar de sexo tranquilamente, sin dramatismos, culpabilidades ni vergüenza. Para ellos ha sido la primera experien-

cia de este tipo y han mostrado agradecimiento por el reconocimiento que ha supuesto ésta de su interés sexual. Una muestra es que solicitan una mayor profundización en estos temas a través de seminarios.

Discusión

Nuestros resultados respecto al número de personas mayores que pueden considerarse sexualmente activas en la vejez, coinciden con estudios como los de Palacios-Ceña et al. (2012) y Wang, Lu, Chen y Yu (2008), según los cuales el 46,4% y el 35,7% de las personas de 65 o más años se declaran sexualmente activas. Es cierto que otras investigaciones (Choi, Jang, Lee y Kim , 2011; Gott, 2001) señalan que este porcentaje se situaría cerca del 80% aunque estos resultados pueden estar influidos por el sesgo de la muestra al evaluar sólo a personas casadas. En la última Encuesta Nacional de Salud Sexual (Ministerio de Sanidad y Política social, 2009), el porcentaje de hombres y mujeres sexualmente no activos durante el último año resultó ser inferior, pues alrededor del 25% de hombres de 65 o más años afirmaron no haber llevado a cabo ninguna práctica sexual durante el último año, frente al 55% de las mujeres. Las diferencias de género se observan en otros estudios. Así en el estudio de Palacios-Ceña et al. (2012) el porcentaje de personas mayores sexualmente activas se situó en 62,3% en los hombres y 37,4% en las mujeres, y en el de Lindau et al. (2007), en 67% y 39,5% respectivamente. Por lo que respecta a las prácticas, la m**ás habitual** suele ser el coito vaginal, seguido del sexo oral y de la masturbación (Lindau et al., 2007). Posiblemente el elevado porcentaje de personas mayores no activas sexualmente se deba a la existencia de numerosos problemas que afectan a la sexualidad de estas personas (Villar, Celdrán, Fabà y Serrat, 2014).

Conclusiones

Los resultados muestran las dificultades que tienen los mayores para gozar de su sexualidad y la necesidad de implementar programas de educación sexual que les permita hablar de estas dificultades, ajustarse a limitaciones inherentes a la edad (Brick, 2016) y aprender estrategias para seguir disfrutando de esta relevante dimensión de sus vidas. No entender la sexualidad en las personas mayores significa no entender qué supone ser mayor ni qué es la sexualidad.

Referencias

Brick, P. (2016). Sexuality education in adulthood. En J. Ponzetti: Evidence-based approaches to sexuality education: a global perspective, 237-248. NY: Routledge/Taylor.

Choi, K., Jang, S., Lee, M., y Kim, K. (2011). Sexuality and self-esteem in married elderly. Archives of Gerontology and Geriatrics, 53(1), e17-e20.& Francis.

Fundación General CSIC (2010). Informe sobre envejecimiento. CSIC

Gott, C., Hinchliff, S., y Galena, E. (2004). General practitioner attitudes to discussing sexual health issues with older people. Soc.Science and Med., 58(11), 2093-2103.

Lindau, S. T., Schumm, L. P., Laumann, E. O., Levinson, W., O'Muircheartaigh, C. A., y Waite, L. J. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. The New England Journal of Medicine, 357(8), 762-774.

Ministerio de Sanidad y Política social (2009). Resultados de la encuesta nacional de salud sexual. Informe No. 57404. Http://www.imsersomayores.csic.es.

Organización Panamericana de la Salud. (2009). Salud sexual para el milenio: declaración y documento técnico. Washington, DC: O.P.S.

Palacios-Ceña, D., Carrasco-Garrido, P., Hernández-Barrera, V., Alonso-Blanco, C., Jiménez-García, R., y Fernández-de-las-Peñas, C. (2012). Sexual behaviors among older adults in Spain: Results from a population-based national sexual health survey. The Journal of Sexual Medicine, 9(1), 121-129.

Villar, F., Celdrán, M, Fabà, J. y Serrat, R. (2014). Barriers to sexual expression in residential aged carer facilities: comparison of staff and resident's views. Journal of Advanced Nursing, 70(11), 2518-27.

Wang, T., Lu, C. H., Chen, I. J., y Yu, S. (2008). Sexual knowledge, attitudes and activity of older people in Taipei, Taiwan. Journal of Clinical Nursing, 17(4), 443-450.

Salusexsida: una experiencia de educación afectivo-sexual en el contexto universitario

Giménez-García, C., Ballester-Arnal, R., Ruiz-Palomino, E. Salmerón-Sánchez, P., y Castro-Calvo, J.

Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón, España

Mail: gimenezc@uji.es

Resumen

La educación afectivo-sexual de la población joven requiere la inclusión de variables actitudinales que comprendan, además de conocimientos, aquellas valoraciones, afectos y habilidades que posibilitan el desarrollo de una salud sexual integral. Para ello resulta necesario que el espacio de enseñanza-aprendizaje, se integre en distintos contextos formativos, a partir de un marco de participación activa que posibilite desarrollar un aprendizaje comprehensivo. De esta forma, se facilita la generalización de lo aprendido a los contextos cotidianos y su incorporación a los estilos de vida. En este marco, la Unidad de Investigación sobre Sexualidad y Sida (Salusex-Unisexsida) de la Universitat Jaume I contempla, entre sus líneas de trabajo, un programa educativo que persigue mejorar la formación en el ámbito de la sexualidad humana entre los jóvenes. Una parte del programa introduce el ámbito de la sexualidad, de manera transversal, en asignaturas incluidas en el pensum académico formal. Por ejemplo, incorporando en la asignatura de Lenguaje Publicitario, la realización de campañas preventivas de riesgos asociados a la sexualidad. Otra parte, se centra en crear espacios de educación no formal (en grupos reducidos o en foros abiertos) en los que a través de dinámicas participativas y creativas, fomentan actitudes y habilidades saludables. Por ejemplo, exposiciones gráficas, teatro en la calle o concursos de relatos. Además, dada la eficacia que la educación entre pares ha demostrado, se integra la participación activa de jóvenes formados como agentes de salud que contribuyen a aumentar su eficacia. Como resultado, el programa ha posibilitado que más de 5000 jóvenes se involucren en las actividades, mejorando sus conocimientos, actitudes y habilidades, lo que redunda en su salud sexual. Así pues, parece evidente la necesidad de crear y fortalecer espacios de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario para mejorar la salud sexual de los jóvenes.

Palabras clave: educación afectivo-sexual; educación transversal; educación de pares; universidad.

Salusexsida: a sexual-affective experience of education at university

Giménez-García, C., Ballester-Arnal, R., Ruiz-Palomino, E. Salmerón-Sánchez, P., and Castro-Calvo, J.

Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón, España

E-Mail: gimenezc@uji.es

Abstract

The affective-sexual education for Young people should contain attitudinal variables that included information, as well as those valuations, emotions and skills related to a global sexual health. For this, the teaching and learning space should be involved in different educational contexts, based on an active participation to develop a comprehensive learning. In this way, people would generalize their learning to daily contexts and lifestyles. In this context, the Unit of sexual health and HIV-AIDS (Salusex-Unisexsida) prevention belongs to Universitat Jaume I (Castellón) includes, in its work strategy, a learning program to improve the training of human sexuality among young people. One part of this program includes the sexual field in cross curricular-subjects. For example, we have incorporated in the subject of Language of Advertisement, the development of preventive campaigns to prevent sexual risks. Another part of this program is focused on creating non-formal education spaces (in small groups or opened forum) with participative and creative techniques to promote healthy attitudes and skills. For example, exhibitions, street performance or tale competitions. Moreover, because the effectiveness of peer education, we have included an active participation of young people. They have been trained as health agents, increasing the effectiveness. As a result, more than 5000 young people have took part in our activities, improving their knowledge, attitudes and skills that result in their sexual health. Therefore, in order to improve the sexual health of young people, we should create and strengthen teaching and learning spaces in the university context.

Key words: affective-sexual education; cross curricular-subjects; peer education; university.

1. Introducción

La educación afectivo-sexual de la población requiere la inclusión de variables actitudinales que comprendan, además de conocimientos, aquellas valoraciones, afectos y habilidades que posibilitan el desarrollo de una salud sexual integral (Gil y Ballester, 2013). De igual forma, resulta importante que dicho abordaje se realice a lo largo del ciclo vital de las personas incluyendo, en cada etapa, aquellos elementos que resulten necesarios para su desempeño. En este proceso, a su vez, parece imprescindible considerar la biografía de cada uno de los individuos y, de este modo, respetar y enriquecer las características que, de manera diferencial, configuran su idiosincrasia (Cabello, 2014).

En línea con lo que propone la OMS (2010), la educación afectivo-sexual deber asumir un enfoque comprehensivo que conciba la sexualidad como una dimensión del desarrollo humano y que permita, mediante la optimización de los recursos (cognitivos, actitudinales, conductuales y sociales), el ejercicio libre de una sexualidad, vivida de manera integral y saludable.

En este contexto, autores como Cordero y Rodríguez (2008), inciden en la presencia que la educación afectivo-sexual tiene en todos los niveles sociales. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas suponen uno de los contextos más destacados ya que, de manera implícita y explícita, participan de este proceso formativo aun sin proponérselo. En este sentido, se propone crear un espacio de enseñanza-aprendizaje que integrando la confluencia de esfuerzos transversales, formales y no formales, consiga dar respuesta a la complejidad de la sexualidad.

Desde esta realidad, además, resulta necesario construir un marco de participación activa que posibilite un aprendizaje comprehensivo. Tal y como proponen Lameiras, Carrera y Rodríguez (2008), será imprescindible una metodología constructivista que promueva un aprendizaje significativo y comprehensivo, frente a un aprendizaje basado en la repetición y la memoria. Un proceso en el que las personas asuman un rol activo en el proceso de aprendizaje. De esta forma, se facilitará la generalización de lo aprendido a los contextos cotidianos y su incorporación a los estilos de vida.

La Universidad constituye un espacio de educación superior en el que, una buena parte de la población joven, construye parte de su identidad personal y sus habilidades para la vida; además de aquellas relacionadas con su desarrollo profesional (Romero, Cruz, Gallardo y Peñacoba, 2013). De esta forma, más allá de adquirir conocimientos y destrezas profesionales, los estudiantes modulan sus conocimientos, actitudes y hábitos como resultado de una confluencia de variables psicosociales que, a lo largo de esta etapa educativa, influyen en su bienestar y calidad de vida. En este contexto, el desarrollo afectivo-sexual también se ve determinado (Planes, Gómez, Gras, Prat y Font-Mayolas, 2011). Más todavía, si tenemos en cuenta que la sexualidad está en plena configuración, identificación y desarrollo para una buena parte de los jóvenes. De hecho, variables como la orientación y la identidad sexual, la relación entre el género y la sexualidad o la prevención de riesgos físicos y psicológicos, todavía están en proceso de maduración (Gil y cols., 2010).

Así pues, en la universidad, resulta necesario desarrollar espacios de aprendizaje constructivos que, más allá de la mera transmisión de conocimientos, favorezcan un óptimo desarrollo entre la población joven (UNESCO, 2015). Además, dichos espacios se deben cimentar a través de la participación de todos los agentes implicados. Una acción que, a su vez, debe estar fundamentada en un conocimiento científico y riguroso que permita asegurar la eficacia y pertinencia de cada una de las estrategias realizadas (Hurtado y cols., 2006). Una base científica que fundamente los contenidos y las perspectivas empleadas, con el fin de garantizar una atención de calidad.

En este marco de acción, la Unidad de Investigación sobre Sexualidad y Sida (Salusex-Unisexsida) de la Universitat Jaume I contempla, entre sus líneas de trabajo, un programa de educación afectivo-sexual que persigue mejorar tanto los conocimientos, como las actitudes, habilidades y experiencias en el ámbito de la sexualidad humana entre los jóvenes. A través del presente trabajo, se describe la experiencia que en materia de promoción de salud sexual se

ha llevado a cabo desde Salusexsida, un servicio de atención a la población universitaria que surge de la necesidad percibida y expresada, por parte de los propios jóvenes (Ballester y cols., 2008). Demandas relacionadas con el desarrollo sexual, la orientación, la identidad, las agresiones sexuales o las infecciones de transmisión sexual, dieron origen a la construcción de un proyecto dirigido a mejorar la salud sexual de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

2. Objetivos

En líneas generales, Salusexsida busca promover un entorno saludable, en materia de salud afectivo-sexual, dentro de la Universidad Jaume I de Castellón, garantizando el cumplimiento de los derechos sexuales de las personas sin distinción de edad, etnia, género o creencia religiosa.

Para ello desarrolla seis ejes de acción que, fundamentados en modelos sociocognitivos y de desarrollo comunitario (Ajzen, 1991; Bandura, 1987; Prochaska, DiClemente y NorCross, 1992), buscan como objetivos específicos: (1) promover una calidad de vida afectivo-sexual adecuada en la población, (2) favorecer la identificación, diagnóstico precoz y tratamiento de problemas sexuales, (3) prevenir riesgos físicos asociados a la sexualidad como las infecciones de transmisión sexual o los embarazos no deseados, (4) prevenir riesgos psicosociales asociados al ámbito afectivo-sexual como la adicción al cibersexo, la violencia de pareja o la compulsividad sexual, (5) generar espacios de investigación-acción en materia de salud afectivo-sexual y (6) mejorar el acceso a los servicios de atención de salud afectivo-sexual de la comunidad universitaria.

3. Propuesta Metodológica

Con el fin de atender a las necesidades manifestadas por la comunidad universitaria, desde 2003, se plantea un proceso de intervención continua en el que las diferentes fases de acción se retroalimentan para enriquecer los resultados.

Una primera fase ha centrado sus esfuerzos en mejorar el conocimiento del contexto de intervención, en distintos momentos temporales. Para ello, se han llevado a cabo distintos análisis sobre las necesidades de la población universitaria en materia afectivo-sexual. Con este propósito, se han administrado distintos instrumentos de evaluación adaptados a la población joven universitaria que cuentan con propiedades psicométricas rigurosas y fiables como: el Cuestionario de Prevención del Sida (Ballester, Gil y Giménez, 2007) o el Cuestionario de Adicción al Cibersexo (Ballester, Gil, Gómez y Gil, 2010). En estos casos, la participación de todos los estudiantes ha sido anónima, confidencial y voluntaria. Además, dicha participación se ha llevado a cabo en espacios ajenos al ejercicio docente para no condicionar las respuestas, ni la implicación de los jóvenes. Por otro lado, se han llevado a cabo grupos focales en los que los estudiantes universitarios han participado de manera activa, voluntaria y confidencial. En estos grupos, de aproximadamente 8 personas, se han vertido temas relacionados con la sexualidad como las disfunciones sexuales, la orientación sexual, la sexualidad a lo largo de la vida o las infecciones de transmisión sexual. A través de la dinámica del grupo, los facilitadores, han recogido información cualitativa sobre las necesidades, los recursos, las expectativas y el bagaje general que, los jóvenes, tienen sobre la sexualidad.

Una segunda fase, una vez delimitado el entorno de acción, ha establecido estrategias de trabajo que integraban, desde distintos niveles, los espacios formales e informales propios del contexto universitario.

Dentro del espacio formal una parte del programa ha integrado la sexualidad, de manera transversal, en asignaturas incluidas en el pensum académico. Por ejemplo, incorporando actividades en materias de Comunicación Audiovisual o Diseño Industrial, como la realización de campañas preventivas de riesgos asociados a la sexualidad. Para

ello, los estudiantes han participado en un proceso activo de aprendizaje en el que, de manera indirecta, han ido modulando sus actitudes y mejorando sus conocimientos sobre temas como las disfunciones sexuales o las infecciones de transmisión sexual. Como resultado, además, los alumnos han realizado campañas publicitarias, carteles, charlas educativas o dispositivos para portar preservativos, que han contado en su calificación final. En este proceso, ha sido necesaria la implicación y coordinación de los docentes responsables de la asignatura, en coherencia con las líneas marcadas por los departamentos y las propias titulaciones. Asimismo, también se han llevado a cabo actividades formativas, convalidables por créditos del programa de grado e integradas dentro de la oferta académica de la propia universidad. Actividades relacionadas con la salud afectivo-sexual como, por ejemplo, la atención a la diversidad sexual o la prevención del VIH-Sida.

En el ámbito de la educación informal, se han llevado a cabo acciones en distintos niveles. Por ejemplo, en el ámbito grupal, se han creado grupos reducidos de trabajo en los que estudiantes interesados han participado en dinámicas como los foros de discusión, la técnica nominal o el videoforum. En el ámbito comunitario, se han generado espacios interactivos de reflexión a través de actividades realizadas en el campus como el teatro educativo, las exposiciones fotográficas o las mesas informativas. Asimismo, se han desarrollado acciones en los medios de comunicación de la comunidad universitaria, creando un programa de radio y una columna informativa en el periódico Vox UJI. En este contexto, también se cuenta con una página web informativa en la que los estudiantes podían valorar sus conocimientos, además de consultar dudas.

Dada la eficacia que la educación entre pares ha demostrado, se ha integrado la participación activa de jóvenes formados como agentes de salud. Con el fin de garantizar un papel efectivo, se han llevado a cabo talleres educativos en los que se han abordado tanto los contenidos técnicos, como las metodologías más adecuadas para poner en práctica sus conocimientos. Estos grupos de trabajo, reciben un seguimiento por parte de los profesionales, que permite acompañar y fortalecer su rol dentro de las actividades incluidas en el programa.

De manera continua y con el fin de conocer la eficacia de las intervenciones, las actividades se han evaluado en los distintos niveles de intervención. De esta forma, la primera evaluación facilitó la información necesaria para construir acciones pertinentes y adaptadas a la población. Una vez puestas en práctica, dichas acciones arrojaron nuevos insumos y requirieron un proceso de evaluación continuo. Éste ha permitido, en su desarrollo, conocer tanto la eficacia de las intervenciones como la evolución de las necesidades en la población.

4. Evaluación

El sistema de evaluación ha sido diseñado con la intención de comprobar en qué medida se cumplen los objetivos y actividades planteados, así como su pertinencia para el contexto. Para ello, se plantea un proceso participativo y continuo en el que distintos agentes participan a través de diversas técnicas (entrevistas, cuestionarios, sondeos de opinión, etc.).

Según la naturaleza de la línea de acción, el tipo de evaluación desarrollado ha sido diferente. En la medida de lo posible, se ha empleado un diseño de evaluación pre-post que posibilita comprobar en qué medida las personas que participaban en las actividades incrementaban sus conductas saludables. Esto se ha llevado a cabo, por ejemplo, en talleres o grupos focales. En otro tipo de actividades, más relacionadas con la detección de necesidades, se ha contado con sondeos de información llevados a cabo en el campus universitario. Además, se ha incluido la administración de cuestionarios validados que han posibilitado la obtención rigurosa de datos.

Otro tipo de actividades, como las campañas de sensibilización, las actividades socioculturales o los concursos de relatos eróticos, han sido valoradas a través de sondeos de opinión (incluyendo estudiantes, docentes y personal administrativo para triangular la información), asistencia y niveles de participación. Además, se ha realizado una

evaluación general sistemática sobre aspectos relacionados con la salud sexual, el VIH-Sida y la valoración de la propia unidad de Salusexsida.

5. Resultados

Con más de una década de existencia, Salusexsida se ha convertido en una referencia en la promoción de la salud afectivo-sexual de los jóvenes universitarios. Un 77% de los estudiantes ha participado en las actividades de modo activo, sin existir diferencias en función del género o de la orientación sexual. Además, un 92% valora como buena o muy buena su experiencia y percibe una mejora de sus conocimientos, actitudes y habilidades afectivo-sexuales. Esta mejora auto-informada, ha podido ser contrastada a través de algunas evaluaciones que, en distintas actividades educativas, también mostraron un aumento de conocimientos, actitudes y conductas sexuales saludables (Ballester-Arnal, Gil-Llario, Giménez-García y Kalichman, 2014).

Además, alrededor de 550 personas han recibido una atención individualizada en acciones de asesoría o intervención clínica, lo que ha posibilitado la mejora de la calidad de vida sexual de la población atendida, tal como manifiestan los propios jóvenes y en línea con los protocolos de evaluación empleados. Quizá por todo lo anterior, el 98% de los jóvenes universitarios consultados perciben que es necesario y muy útil que Salusexsida esté presente dentro del entorno universitario.

Por otro lado, se ha contribuido a la mejora del conocimiento sobre la calidad de vida afectivo-sexual de la población universitaria, a través de numerosas contribuciones en espacios de investigación y también en medios de divulgación social. Asimismo, a través de la página Web, se ha cubierto población nacional e internacional obteniendo, en algunas épocas, un promedio de 3000 visitas mensuales.

4. Discusión

A través de la experiencia desarrollada en Salusexsida, en la línea propuesta por la UNESCO (2015) o la OMS (2010), se ha mostrado la necesidad de incluir programas dirigidos a la atención de la salud afectivo-sexual en el espacio universitario. De igual forma, se ha observado una mejora en la calidad de vida afectivo-sexual de su población joven.

En este contexto y en sintonía con lo que otros autores ya han planteado (Gil y Ballester, 2013; Hurtado y cols., 2006; Lameiras y cols., 2008), existen una serie de características que, probablemente, han favorecido la eficacia de esta experiencia. Por un lado, resulta imprescindible partir de una concepción comprehensiva de la sexualidad que visibilice las distintas dimensiones y experiencias que, a lo largo del ciclo vital, engloba (Bruess y Schroeder, 2014). Para llevar a cabo este proyecto, tal y como proponen Hurtado y colaboradores (2006), también ha sido necesario partir de fundamentos empíricos y propuestas teóricas que visibilizaran la confluencia de variables socio-cognitivas, en la educación para la salud afectivo-sexual.

Por supuesto, en todo lo anterior, ha sido imprescindible un enfoque interdisciplinar que visibilizara, además, la atención a las minorías. Así como, en la línea de lo planteado por Lameiras y cols. (2008), un modelo constructivista de aprendizaje que permita partir de un esquema significativo de aprendizaje y posibilite un rol activo de la población joven participante.

Respecto a los agentes de salud el programa apoya aquellos estudios que, más allá del perfil sociodemográfico de las personas, muestra cómo tanto pares como expertos pueden ser eficaces en la educación afectivo-sexual (Durantini, Albarracín, Mitchell, Earl, y Gillete, 2006).

Otro punto clave, destacado por autores como Wiley y Terlosky (2000), supone la inclusión de un proceso de evaluación que de manera continua permita, por un lado, conocer con detalle la realidad psicosocial del contexto de intervención. Tal como Gil y Ballester (2013) proponen se observa en qué medida, partir de las necesidades percibidas y expresadas por la población juvenil, resulta necesario para conseguir los objetivos propuestos por el programa de intervención. Por otro lado, además, la evaluación resultará imprescindible para analizar el proceso e impacto de las acciones desarrolladas desde un punto de vista cuantitativo, pero también cualitativo.

Dentro de este contexto, por supuesto, cabe tener en cuenta algunas limitaciones de recursos (temporales y humanos) que han dificultado una atención más global en la realidad afectivo-sexual de la población, así como una evaluación más sistemática del proceso. De hecho, en la actualidad, se amplía la necesidad de abordar temáticas vigentes y mejorar los protocolos que nos permitan detectar las nuevas demandas de la población universitaria.

En cualquier caso, la experiencia de Salusexsida muestra el rol que los entornos universitarios pueden jugar en la promoción y mejora de la salud afectivo-sexual de la población joven; siempre y cuando, se consideren las premisas necesarias para llevar a cabo un trabajo comprehensivo y riguroso, así como inclusivo y representativo de las diversas biografías sexuales que conviven en nuestro entorno.

Agradecimiento: los autores agradecen la participación de todas aquellas personas que se han involucrado en el proyecto de Salusex-Unisexsida y, en particular, a todos los colaboradores que han formado parte de las distintas etapas del proyecto como Maite Edo, Mª Carmen Guirado, Jose Miguel Bravo, Sandra Gómez y Cristina Cassà.

Referencias

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ballester, R., Gil, M.D., Edo, M.T., Guirado, M.C., Bravo, J.M., Salmerón, P., Giménez, C., Ruiz, E. y Gómez, S. (2008). *Presentación de un servicio de promoción de la salud sexual y prevención del Sida en la Universidad: UNISEXSIDA. Impacto y grado de satisfacción de los estudiantes*. XI Congreso Nacional sobre el Sida "Inmigración y Vulnerabilidad al VIH". Córdoba, 8-10 octubre. Organiza SEISIDA. Libro del congreso, pág. 232

Ballester, R., Gil, M.D., y Giménez, C. (2007). *El "Cuestionario de Prevención del Sida" (CPS): Análisis de la fiabilidad y validez*. X Congreso Nacional sobre el Sida. San Sebastián, 6-8 junio. Organiza SEISIDA. Libro del congreso, pág. 135.

Ballester, R., Gil, M.D., Giménez, C. y Kalichman, S. (2014). What works well in HIV Prevention among spanish young people? An analysis of differential effectiveness among six intervention techniques. *AIDS and Behavior*, 19(7), 1157-1169.

Ballester, R., Gil, MD., Gómez, S. y Gil, B . (2010). Propiedades psicométricas de un instrumento de evaluación de la adicción al cibersexo. *Psicothema*, 22, 1048-1053.

Bandura, A. (1987) *Teoría del aprendizaje social* (3ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe. Traducción Ángel Rivière.

Bruess, C.E. y Schroeder, E. (2014). Sexuality Education, Theory and Practice. Burlington: Jones & Barlett Learning.

Cabello, F. (2014). *Manual de sexología y terapia sexual*. Madrid: Síntesis.

Cordero, X. y Rodríguez, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-10.

Gil, M.D., Ballester, R., Giménez, C., Ruiz, E., Gil, B., Gómez, S. (2010). Evolución de las conductas sexuales en población joven en la última década (1999-2008) según género y orientación sexual. *Anuario de Sexología*, 12, 25-32.

Gil, M.D. y Ballester, R. (2013). *El diseño de programas de educación para la salud sexual en contextos educativos.* En R. Ballester y M.D. Gil (coords.). Psicología Clínica de la Salud (pp.47-58). Suffolk: Pearson.

Durantini, M.R., Albarracín, D., Mitchell, A.L., Earl, A.N., y Gillette, J.C. (2006). Conceptualizing the Influence of Social Agents of Behavior Change: A Meta-Analysis of the Effectiveness of HIV-Prevention Interventionists for Different Groups. *Psychological Bulletin,* 132(2), 212-248.

Hurtado, F., Pérez, M., Rubio-Aurioles, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E., Mazín, R. y Horno, P. (2006). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Fecha consulta: 20/04/2016. Disponible en http://176.32.230.27/worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/educacion-para-la-sexualidad.pdf

Lameiras, M., Carrera, Mª y Rodríguez, Y. (2008). Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral. *Sexología Integral: Reflexiones en Sexología*, 5 (1), 35-38.

OMS (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe*. Fecha consulta: 20/04/2016 Disponible en http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home

Planes, M., Gómez, A.B., Gras, M.E., Prat, F., y Font-Mayolas, S. (2011). ¿Qué entienden los jóvenes universitarios por monogamia y sexo sin penetración, como estrategias preventivas de la transmisión sexual del virus del sida?. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 97, 19-24.

Prochaska, J., DiClemente, C. y NorCross, J. (1992). In search of how people change. Application to addictive behaviours. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.

UNESCO (2015). Comprehensive Sexuality Education a global review. Disponible en http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CSE_Global_Review_2015.pdf

Romero, A., Cruz, S., Gallardo, C., Peñacoba, C. (2013). Cómo promocionar la salud y el bienestar en la comunidad Universitaria. Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Saludable. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 4 (2), 49-64.

Wiley, D y Terlosky, B. (2000). Evaluating sexuality education curriculums. *Educational Leadership*, 58 (2), 79-82.

Adquisición de Estrategias de Autorregulación de la Escritura a través del Modelado y la Emulación por Pares vs. Individual

[1]Robledo, P., [1]Fidalgo R., [2]Álvarez, M.L., y [1]Sánchez R.

[1]Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

[2]Departamento de Educación On-Line, Universidad Internacional de la Rioja; La Rioja, España

probr@unileon.es, rfidr@unileon.es

Resumen

La observación y emulación de modelos constituyen dos fases secuenciales fundamentales en la instrucción en autorregulación, las cuales, aplicadas al campo de la escritura, promueven mejoras en la competencia escrita del alumnado. Por ello, para facilitar la aplicación de este tipo de instrucción en las aulas y obtener el máximo aprovechamiento de la misma, conviene conocer qué tipo de emulación, por pares o individual, ofrece mayores beneficios para la escritura, a nivel de producto textual y de activación de procesos cognitivos y metacognitivos. Así pues, este estudio tiene por objetivo conocer la funcionalidad de la emulación individual y la emulación por pares sobre la escritura de los alumnos. Para ello se presenta un programa de instrucción estratégica en planificación y transcripción textual, que sigue las fases de observación y emulación de modelos. El programa, ha sido aplicado a una muestra experimental de alumnos de 6º de Primaria; se ha contado también con una muestra control que recibió una instrucción no estratégica focalizada en el producto textual, con emulación del producto; en ambas condiciones los alumnos aleatoriamente siguieron un tipo de emulación, individual o por pares. Se evalúa la calidad del producto textual y los procesos cognitivos de planificación textual; además se emplearon bolígrafos digitales para realizar de manera on-line el registro simultáneo e integrado de la grafía de los alumnos y de su pensamiento en voz alta durante la escritura, lo que posibilita valorar los procedimientos de autorregulación y feedback empleados por los estudiantes que trabajan de manera individual y por pares. Igualmente, se empleó el programa HandSpy para analizar las pausas y ejecuciones realizadas por los alumnos. Se presentan los resultados y conclusiones preliminares del estudio.

Palabras clave: autorregulación; composición escrita; emulación; modelado; pensamiento en voz alta

Acquisition of Self-regulation Strategies of Writing through Modeling and Emulation in Pairs vs. Individual

[1]Robledo, P., [1]Fidalgo R., [2]Álvarez, M.L., y [1]Sánchez R.

[1]Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

[2]Departamento de Educación On-Line, Universidad Internacional de la Rioja; La Rioja, España

[1]probr@unileon.es, [1]rfidr@unileon.es

Abstract

Observation and emulation are two main sequential stages in self-regulation instruction, which, applied to the writing field promote improvements in students' writing competence. Therefore, to facilitate the implementation of this instruction in classrooms and to get the maximum benefit from it, it is necessary to know what kind of emulation, in pairs or individually, provides greater benefits to improve students' writing considered as quality of written products and self-regulation of writing process. Thus, the aim of this study was to compare the effects of individual vs in pairs emulation on students' writing competence. The sample comprised 71 students from 6th grade, distributed in three classes of the same school. They were randomly distributed in two conditions: experimental (received strategic instruction in planning, following the modelling-observation and emulation phases) and control (received non-strategic instruction focused on the textual product, following product emulation); in both conditions students randomly followed an individual or in pairs emulation. We collected pre-post and follow-up, holistic product measures and also writing process measures, such as: planning and thinking aloud recorded simultaneously with the on-line writing process. This also provides data about self-regulation and feedback procedures used by students working individually and in pairs. Currently data are being analyzed so they will be ready for the presentation of this study at the conference.

Key words: self-regulation; writing composition; emulation; modelling; thinking aloud

1. Introducción

En el ámbito de la composición escrita la investigación empírica ha evidenciado la eficacia de programas y modelos instruccionales de tipo estratégico y autorregulado para estimular el desarrollo de una adecuada competencia escrita en los alumnos, en consonancia con las aportaciones de carácter teórico que subrayan la importancia de la metacognición en el proceso de escritura (Hayes, 1996; Kellogg, 1996; Robledo & García, en prensa).

Uno de estos programas es el *Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition* (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000), el cual pauta una secuencia instruccional específica para promover la adquisición de habilidades de autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1997). El programa establece un patrón instruccional secuencial formado por cuatro fases: la observación de modelos, la emulación, el autocontrol y la autorregulación. En la fase de observación, se modelan las estrategias de autorregulación correspondientes a cada momento del proceso de escritura (planificación, monitorización y evaluación), empleando para ello el pensamiento en voz alta y entendiendo que el modelado del proceso de composición juega un papel crucial en el desarrollo de escritores auto-regulados (Zimmerman & Kitsantas, 2002). La segunda fase es la de emulación, en la cual el alumno imita las estrategias auto-reguladoras previamente observadas, recibiendo feedback en relación a su ejecución. En las siguientes fases los alumnos apren-

den a dirigir su ejecución atendiendo, en un primer momento, al proceso de composición escrita y, posteriormente, al producto escrito resultante, desarrollando un rol auto-regulado de su proceso de composición escrita que les lleva a la generación de sus propias estrategias y técnicas de regulación.

Las dos primeras fases de este modelo constituyen los puntos de partida fundamentales para adquirir las posteriores capacidades de autocontrol y autorregulación, necesarias para realizar composiciones escritas de calidad. En este sentido, la evidencia empírica confirma la efectividad de la observación y emulación de modelos para favorecer el proceso de escritura, sosteniéndose con ello que ambos niveles instructivos son necesarios para adquirir niveles óptimos de autorregulación en composición escrita (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002). No obstante, son escasos los trabajos localizados centrados en analizar de manera específica la funcionalidad de estas primeras fases instruccionales, lo cual, por otro lado, es un requisito fundamental para, por un lado, evidenciar realmente el potencial de cada una de ellas y, por el otro lado, desde una perspectiva aplicada, adecuar el programa a contextos educativos reales, facilitando su aplicación al identificar la eficacia diferencial de cada componente del programa. En esta línea emerge también el interés por conocer la eficacia diferencial del trabajo por pares frente al individual, considerando en este sentido la importancia del feedback social como herramienta para facilitar la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Por todo ello, se plantea el desarrollo de la presente investigación la cual tiene por objetivo analizar la funcionalidad de la emulación por pares frente a la individual como herramienta para promover la adquisición de estrategias de autorregulación de la escritura y estimular el desarrollo de una adecuada competencia escrita en alumnado de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra ha estado constituida por un total de 71 alumnos de 6º curso de Educación Primaria, todos ellos pertenecientes a tres clases de un mismo centro educativo español. Dichas clases fueron distribuidas aleatoriamente en dos condiciones: experimental y control. La condición experimental recibió instrucción estratégica en planificación y transcripción textual siguiendo las fases de observación y emulación de modelos. Por su parte, bajo la condición control los alumnos recibieron una instrucción no estratégica focalizada en el producto textual, con emulación del producto. En ambas condiciones los alumnos aleatoriamente siguieron un tipo de emulación diferenciado, siendo 35 alumnos los pertenecientes al tipo de emulación individual y 36 alumnos los que formaron el grupo de emulación por pares. En la Tabla 1 se detalla la distribución de la muestra en esta primera fase piloto del estudio.

Tabla 1
Distribución de la muestra

	Emulación individual	Emulación pares
Experimental	23	24
Control	12	12
Total	35	36

Nota. Se trata de la fase piloto del estudio, la muestra se completará tras esta fase inicial.

2.2. Instrumentos

Se tomaron medidas de producto textual, del proceso específico de autorregulación, de las verbalizaciones del pensamiento en voz alta y de las pausas y ejecuciones.

Se presentan inicialmente en la Tabla 2 las herramientas empleadas para evaluar la calidad, estructura y coherencia de los productos textuales. Se trata de medidas basadas en el texto y en el lector que se deben extraer de la corrección de los textos escritos por los alumnos.

Tabla 2
Medidas de producto textual

Medida	Descripción
	Medidas basadas en el texto
Productividad	Número párrafos
Coherencia referencial	Número de indicadores referenciales y lexicales
Coherencial relacional	Número de indicadores discursivos metaestructuradores, estructuradores, conectores,reformuladores y argumentativos
Estructura	Introducción, desarrollo y conclusión
	Medidas basadas en el lector
Estructura	Valorar de 1-4: Introducción que presenta el texto, objetivo y tema Marcas o señales de estructura Desarrollo organizado y estructurado Unidad entre párrafos Conclusión final texto
Coherencia	Valorar de 1-4: Identificación tema Exposición tema sin disgresiones Contexto el cual oriente al lector Detalles organizados en un plan distinguible, sustentado en todo el texto Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos Discurso fluye sin problemas Conclusión que dé sentido de final al texto
Calidad	Valorar de 1- 6: Clara secuencia de ideas Buena organización Vocabulario adecuado Variedad de detalles Correcta estructura de las oraciones, puntuación y ortografía

Por su parte, en la Tabla 3 se presentan las medidas a obtener a partir del análisis del borrador y que permiten evaluar el proceso de planificación de la escritura.

Tabla 3
Medidas del proceso de planificación textual a partir del análisis del borrador

Medida	Escala
Productividad: Palabras y oraciones escritas, palabras eliminadas	Contabilizar número de palabras y oraciones presentes en borrador y de palabras eliminadas
Evidencia de una estructura global	0 = Listado inconexo de ideas. Dibujo esquemático de los temas del texto, con notas no elaboradas 1= Combina parte del borrador redactado, con parte de listado o notas sobre el texto 2= Aparece en forma gráfica, pero las ideas están redactadasLa hoja de planificación es como un borrador del texto final
Evidencia de la presencia de una introducción	0 = No hay ningún tipo de introducción 1= De forma gráfica aparece referencia a aspectos de la introducción, en forma de listado de ideas 2 = Aparece una introducción textual redactada, bien presentando los temas del texto, o bien presentando el objetivo, etc.
Evidencia de la presencia de un desarrollo o cuerpo del futuro texto	0 = Listado desordenado de ideas, no agrupadas de ninguna forma por temas 1 = Puede ser un listado agrupado y ordenado de ideas según hagan referencia a uno u otro aspecto del texto 2 = Combina listado de ideas sobre los temas, con partes redactadas sobre los temas. Ideas redactadas y agrupadas según la temática del texto

Evidencia de la presencia de una conclusión	0 = No hay ningún tipo de conclusión 1 = De forma gráfica aparece referencia a aspectos de la conclusión, en forma de listado de ideas, poniendo alguna idea general al final 2 = Aparece una conclusión textual redactada, dando algún tipo de idea o afirmación general que concluya sobre el tema del texto
Evidencia de la consideración de la audiencia	0 = No aparece ninguna referencia a la audiencia del texto 1 = Aparece escrito la palabra "audiencia" o "lector" o similar 2 = Aparece escrito quién va a ser la audiencia del texto.
Evidencia de la consideración del objetivo del texto	0 = No aparece ninguna referencia al objetivo 1 = Aparece escrito la palabra "objetivo" 2 = Aparece escrito el objetivo del texto

Cabe indicar también que este estudio se ha realizado con el uso de bolígrafos digitales, los cuales permiten analizar el proceso general de escritura. En este caso, se pueden analizar las pausas y ejecuciones realizadas por los alumnos durante la elaboración del texto, gracias a la aplicación del programa informático HandSpy. Además gracias al registro del audio del pensamiento en voz alta que los alumnos debían realizar mientras componían sus textos, se pueden valorar tanto los procesos autorreguladores que emplean los alumnos, como los propios procesos de escritura, así como, en el trabajo por pares, el tipo de ayudas o refuerzos y apoyos ofrecidos entre alumnos. Para ello, se propone el uso del sistema de categorías elaborado por equipo de investigación LICA que permite analizar las verbalizaciones de los alumnos en torno a dos niveles: a nivel de función o proceso, planificación (generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos), redacción (escritura, dictado, copia) y revisión (lectura evaluación mecánica, evaluación sustantiva, edición mecánica y edición sustantiva); a nivel de autorregulación, valorando si cada proceso estaba apoyado a no por la autorregulación.

2.3. Procedimiento

Inicialmente se diseñaron los programas instruccionales a aplicar en las dos condiciones, experimental y control. En la Tabla 4 se presentan los contenidos principales de las cuatro sesiones de las que consta cada programa. Cada sesión tiene una duración aproximada de 50 minutos.

Tabla 4
Procedimientos instruccionales

SESIÓN	CONDICIONES	
	EXPERIMENTAL	**CONTROL**
1	Modelado planificación • Presentación del programa de escritura • Modelado ejemplar de la planificación textual, con pensamiento en voz alta de la profesora • Análisis gran grupo pensamientos profesora durante planificación (autorregulación, refuerzos, estrategias…) • Alumnos individualmente reflexión sobre su proceso de escritura identificando diferencias con modelo.	Tipología textual • Presentación del programa de escritura • Presentación tipologías textuales • Identificación diferentes tipologías textuales
2	Emulación planificación • Activación conocimientos previos sesión 1. • Alumnado imitar el proceso de planificación de la escritura modelado por la profesora en un texto real. - Pares: un alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta, el compañero ofrece feedback y apoyo sobre el proceso. Profesora supervisa y apoya. - Individual: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta. Profesora supervisa y apoya. • Puesta en co mún grupal sobre el proceso de escritura puesto en práctica.	Práctica aprendizajes adquiridos • Activación conocimientos previos tipos de textos. • Desarrollo conocimiento declarativo, procedimental y condicional textos comparación-contraste. • Práctica en texto real aprendizaje adquiridos - Pares: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta, compañero ofrece feedback y apoyo sobre el proceso. Profesora supervisa y apoya. - Individual: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta. Profesora supervisa y apoya. • Puesta en común grupal, lectura textos.

3	Modelado transcripción textual • Activación conocimientos previos planificación • Modelado ejemplar transcripción, con pensamiento en voz alta de la profesora • Análisis en gran grupo pensamientos profesora durante transcripción (autorregulación, estrategias, auto-refuerzos etc.). • Alumnos reflexión sobre su propio proceso de escritura identificando diferencias con el modelo.	Tipología textual • Activación conocimiento previos • Identificación diferentes tipologías textuales (dos tipos distintos a sesión 1) • Análisis características de la correspondiente tipología y lectura de textos representativos.
4	Emulación transcripción textual • Activación conocimientos previos sesión 3. • Alumnado imitar proceso trancripción escritura modelado por la profesora en un texto real. - Pares: un alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta, el compañero ofrece feedback y apoyo sobre el proceso. Profesora supervisa y apoya. - Individual: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta. Profesora supervisa y apoya. Puesta en común grupal sobre proceso transcripción.	Práctica aprendizajes adquiridos • Práctica en texto real, tipología elegida por los alumnos, aprendizaje adquiridos. - Pares: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta, compañero ofrece feedback y apoyo sobre el proceso. Profesora supervisa y apoya. - Individual: alumno ejecuta la tarea pensando en voz alta. Profesora supervisa y apoya. • Puesta en común grupal, lectura textos.

Dichos programas se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La persona responsable de su aplicación fue la profesora habitual de la asignatura, la cual recibió formación específica inicial y continua para ello, con objeto de asegurar la fiabilidad en la aplicación de los tratamientos. Las sesiones 1 y 3 se destinaron a que la profesora transmitiese los conocimientos que los alumnos debían adquirir, realizando modelado ejemplar y autorregulado de la planificación y la transcripción, con pensamiento en voz alta, en el grupo experimental, y, en el grupo control, trabajando diferentes tipologías textuales. En las sesiones 2 y 4 los alumnos, de manera individual o por pares practicaban los aprendizajes transmitidos por la profesora con apoyo y supervisión de ésta. Ambos grupos llevaron a cabo el mismo número de prácticas de escritura, con la misma tipología textual (comparación-contraste) y bajo el mismo tipo de agrupamiento (individual o parejas).

En relación a la evaluación, se tomaron medidas pre-test, antes de la aplicación de los programas, medidas post-test, inmediatamente después de la aplicación de los tratamiento, y de seguimiento, un mes después de su finalización.

Hasta el momento se han analizado la calidad del producto textual y el proceso de planificación evidenciado en el borrador; en estos casos dos correctores ciegos han realizados las evaluaciones de los textos y los borradores, hallándose un elevado acuerdo entre ellos a este respecto. En la actualidad están en fase de corrección, trascripción y/o análisis los datos referentes a las pausas y ejecuciones y a las verbalizaciones de los pensamientos en voz alta. Por ello, en el apartado de resultados, solo se presentan datos en relación a las variables producto textual y proceso de planificación. Una vez corregidas todas las pruebas será posible realizar los análisis estadísticos oportunos para conocer los resultados generales del trabajo y extraer sus conclusiones e implicaciones iniciales.

3. Resultados

Tal y como se anticipaba anteriormente, hasta el momento sólo es posible presentar resultados en relación al producto textual y al proceso de planificación, ya que el resto de medidas tomadas todavía están en fase de corrección. En este caso se han realizado análisis de medidas repetidas pretest-postest con las medidas del producto escrito y del proceso de planificación, contrastando el grupo control con el grupo experimental parejas y el grupo experimental individual.

En relación a las medidas de producto los contrastes multivariados indican resultados estadísticamente significativos en la medida de coherencia estructuradores ($F_{(2, 57)} = 4{,}691$, $p = .013$, $\eta^2 = .141$), así como en estructura ($F_{(2, 57)} = 5.298$, $p = .008$, $\eta^2 = .157$) y total lector ($F_{(2, 57)} = 3.294$, $p = .044$, $\eta^2 = .104$). Las pruebas de los efectos intersujetos confirman la existencia diferencias entre los grupos en estas medidas (estructuradores, $p = .001$; estructura, $p = .009$; y total lector, $p = .040$). Por su parte, los análisis post hoc han evidenciado una mejora significativa del grupo ex-

perimental parejas en estructuradores, con respecto al control (p = .001) y al experimental individual (p = .014); en estructura, con respecto al control (p = .014) y al experimental individual, con una p próxima a la significatividad estadística (p =.057), al igual que ocurre con el total de medidas del lector (p = .059). Ver para más detalle la Figura 1.

Figura 1. Medias de los grupos en las variables significativas



En relación al proceso de planificación no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna medida.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era conocer la funcionalidad de la emulación de modelos de manera individual y la emulación por pares sobre la escritura de los alumnos, considerando, desde una perspectiva teórica, que la observación y emulación de modelos son dos fases secuenciales que pueden promover el aprendizaje autorregulado, necesario, por otro lado, para un adecuado desarrollo de la competencia escrita (Robledo & García, en prensa). Al hilo de este objetivo, se ha presentado un programa de instrucción estratégica en planificación y transcripción textual, que sigue las fases de observación y emulación de modelos planteadas por el *Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition* (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000) y que ha sido llevado a la práctica por parte de la propia profesora del aula ordinaria; así pues, una primera conclusión se relaciona con el hecho que la instrucción de tipo autorregulada es susceptible de ser aplicada en las aulas por parte de los docentes, si bien previamente es necesario que éstos reciban formación pertinente en este campo.

En cuanto a valorar la eficacia diferencial de la emulación individual y la emulación por pares, los resultados obtenidos hasta el momento, centrados en el producto textual y en el proceso de planificación, sugieren que la emulación de modelos por parejas favorece unos productos textuales mejor estructurados, con mayor nivel de coherencia relacional y, en general, de mayor calidad que el trabajo individualizado (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002). No obstante, los datos obtenidos hasta el momento no muestran que este tipo de patrones instruccionales ni de prácticas de emulación por pares contribuyan a un major desarrollo del proceso de planificación textual. No obstante, el estudio todavía está en desarrollo, de manera que es posible que el análisis del resto de pruebas de evaluación empleadas arrojen más luz en este sentido y permitan conocer además el tipo de interacciones entre alumnos que se llevan a cabo en las prácticas de tipo colaborativo y su eficacia, tanto en la calidad de los textos como en el desarrollo de la capacidad de autorregulación, autocontrol y autorrefuerzo de los alumnos.

Referencias

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Robledo, P., y García, J. (en prensa). Description and analysis of strategy-focused instructional models for writing. En R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing.* Leiden: Brill.

Schunk, D., y Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist, 32,* 195-208.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich& M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.

Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 241-250.

Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of EducationalPsychology, 94*(4), 660-668.

Preparación para la Carrera Profesional de trabajadores con titulación universitaria activos laboralmente

Martínez-Vicente, J. M., y Segura, M. A.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España

jvicente@ual.es, sgmari87@gmail.com

Resumen

La preparación para la carrera profesional podemos entenderla como el conocimiento que el sujeto tiene del mundo laboral, las estrategias o procedimientos de búsqueda de empleo, asociadas a su empleabilidad y a las condiciones y compromiso de desempeño de su profesión. El objetivo del estudio fue identificar qué aspectos de la preparación favorecieron la transición al mundo laboral en personas con titulación universitaria, teniendo en cuenta el género y el grupo profesional de pertenencia. Para ello se aplicó el cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional a una muestra que estuvo compuesta por 375 trabajadores con estudios universitarios (61,6% mujeres y 38,4% hombres) con un rango de edad entre los 22 y los 62 años y con una edad media de 33,97 años (Sd= 9,8). Los resultados señalaron que los aspectos que más influyeron en estas personas están relacionados con su percepción de seguridad, capacitación, motivación y persistencia hacia el puesto trabajo que pretendían conseguir. Por otra parte, aparecen como relevantes en su trayectoria el compromiso y seguridad en sí mismo a la vez que el conocimiento y la motivación hacia el puesto de trabajo desempeñado. Solo se encontraron diferencias en relación al género en el factor de conocimientos de recursos para el empleo y en la puntuación total de Preparación para la Carrera Profesional a favor de los hombres. Teniendo en cuenta los grupos profesionales solo aparecieron diferencias significativas en compromiso y seguridad en sí mismo y conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo entre los grupos sociojurídico y el sanitario y el psicoeducativo a favor de estos últimos. El estudio destaca la importancia de los aspectos intrínsecos al individuo en la Preparación para la Carrera Profesional así mismo proporciona información del comportamiento de este constructo teniendo en cuenta el género y el grupo profesional.

Palabras clave: carrera profesional; trabajo; inserción laboral; universitarios

Career preparation of workers with university degree occupationally active

Martínez-Vicente, J.M. y Segura, M. A.

Department of Psychology, University of Almería, Almería, Spain

jvicente@ual.es , ssgmari87@gmail.com

Preparation for the career can be understood as knowledge that the subject has to the world of work, strategies or job search procedures related to their employability and engagement conditions and performance of their profession. The aim of the study was to identify which aspects of preparation helped the transition to employment for people with a university degree, taking into account gender and professional group of belonging. This questionnaire Preparedness career to a sample consisted of 375 workers with university education (61.6% women and 38.4% men) with an age range between 22 and 62 years and applies with an average age of 33.97 years (SD = 9.8). The results show that the aspects that influence these people are related to their perception of safety, training, motivation and persistence to the work place who wanted to get. On the other hand, they appear relevant in his career commitment and self-assurance as well as the knowledge and motivation to the job performed. Only in relation to gender differences in the factor of knowledge resources for employment and the total score for the Career Preparation for the men met. Considering only professional groups were significant differences in commitment and self-confidence and knowledge and motivation to job among socio-legal and health groups and psychoeducational in favor of the latter. The study highlights the importance of intrinsic aspects to the individual in preparing for careers so it provides information on the behavior of this construct considering gender and professional group.

Key words: professional career; job; employability; graduate

1. Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, surge la necesidad de forjar un vínculo más fuerte entre la formación ofertada en la institución universitaria y el desarrollo profesional del alumnado, con miras a su inserción en el mercado laboral (Caballero, Vázquez y Quintás, 2009; Suárez, 2012).

Por su parte, el mercado laboral ha experimentado cambios estructurales, donde se empiezan a valorar otra serie de factores profesionalizadores, como experiencias vividas que puedan ser acreditadas, habilidades personales y sociales que puedan demostrarse, manejo de otros recursos altamente valorados como el uso de las tecnologías o el idioma (Echeverría, 2008). Se han implantado a su vez, nuevos elementos en los procesos de selección, que no tienen que ver precisamente con la acumulación de saberes científicos (Van der Hofstadt y Gómez, 2006).

Además, las empresas, valoran actualmente como aspectos necesarios, para una adecuada empleabilidad: la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor y la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, buscar información y diseñar y gestionar proyectos (Montoro, Mora y Ortiz, 2012). Este cambio de modelo, repercute en la formación del estudiante, ya que, además de adquirir conocimientos especializados, debe adquirir competencias transversales, que le aseguren una inserción laboral exitosa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).

Es justamente en la comunidad universitaria donde cobra más sentido el constructo de Preparación para la Carrera Profesional, ya que su finalidad primordial es la de conocer hasta qué punto se encuentra preparado o especializado el alumno/a, para desarrollar procesos de búsqueda activa de empleo y ejercer en un futuro el puesto de trabajo acorde a su formación. Los aspectos que configuran la estructura de este constructo en estudiantes universitarios son: el conocimiento del mundo laboral en el que se quiere insertar, las estrategias de búsqueda de empleo; compromiso y preparación para la especialización y el trabajo (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas, 2011).

Es importante destacar, tal y como acredita en su estudio Hernandez-Fernaud (2011), que además del contexto laboral, las características personales del egresado, percepción de su empleabilidad, así como su actitud e iniciativa van a ser decisivas en su proceso de inserción laboral. Quedando demostrada la importancia de la empleabilidad percibida y de las expectativas de autoeficacia en los procesos de búsqueda de empleo en universitarios. Un estudio realizado con estudiantes universitarios por Suriá, Rossier y Villegas (2013), constata la influencia de la motivación personal a la hora de buscar empleo, así como las percepciones que experimentan en el proceso.

Aunque se hace necesario en la sociedad actual poseer ciertas habilidades que posibiliten el acceso al mercado laboral, como conocer estrategias de búsqueda de empleo, en muchos casos los egresados universitarios no conocen ni emplean estrategias eficaces para su inserción (Juarez, Clares y Cusó, 2014).

Es, por tanto, imprescindible que la institución universitaria promueva acciones encaminadas a promover la empleabilidad de sus estudiantes, ofreciendo una oferta formativa adaptada al nuevo mercado laboral, así como llevando a cabo una orientación y acompañamiento activo en la etapa de transición e inserción laboral (Ayast, 2010; Suárez, 2014)

El objetivo de este estudio fue determinar qué aspectos de la Preparación de la Carrera Profesional fueron determinantes para el proceso de inserción laboral del universitario una vez finalizados sus estudios teniendo en cuenta el género y el grupo profesional de pertenencia. Por otra parte, se comprobó la relación existente entre la preparación para la carrera profesional y el tiempo en conseguir un puesto de trabajo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 375 trabajadores con estudios universitarios de los cuales un 61,6% fueron mujeres y el 38,4% fueron hombres. Su rango de edad osciló entre los 22 y los 62 años siendo su edad media de 33,97 años (SD=9,8). La distribución por grupos profesionales fue:

	Frecuencia	%
PSICOEDUCATIVO	117	31,2
SOCIOJURIDICO	80	21,3
CIENTIFICO-TECNOLÓGICO	65	17,3
SANITARIO	61	16,3
HUMANISTICO	52	13,9

Los participantes indicaron que tardaron una media de 11,1 meses en encontrar trabajo (Sd= 16,7), además el 68% de los ellos señalaron que su trabajo corresponde con los estudios realizados.

2.2. Medidas

Se empleó una adaptación para trabajadores del Inventario para la Orientación de la Carrera Profesional (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas, 2011) al que denominamos Cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional. El cuestionario quedó configurado por 19 enunciados relacionados con el conocimiento que poseían sobre el mundo laboral y con la inserción profesional antes de comenzar a trabajar. Para ello el sujeto a través de una escala likert especificó el grado de acuerdo (5) o desacuerdo (1) con las afirmaciones que se le presentaban en relación con aspectos que influyeron en su preparación de la carrera profesional.

Con respecto a sus propiedades psicométricas señalar que un análisis factorial exploratorio confirmó la existencia de tres factores que explicaron un 55,8% de la varianza:

- Conocimiento de recursos para el empleo (10 items)
- Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar (5 ítems)
- Compromiso y seguridad en sí mismo (4 items).

Tras realizar un segundo análisis factorial de segundo orden se obtuvo un solo factor que explicó un 70,27% de la varianza, al que denominamos Preparación para la Carrera Profesional.

En relación con su fiabilidad se obtuvo un coeficiente $\alpha = .91$ para el cuestionario total. Empleando el método de las dos mitades se obtuvo un coeficiente $\alpha = .84$ para la primera parte y $\alpha = .83$ para la segunda parte. Así mismo indicar que los coeficientes α por factores fueron:

- Conocimiento de recursos para el empleo: .88.
- Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar: .79
- Compromiso y seguridad en sí mismo: .73.

Los resultados obtenidos garantizan la adecuación psicométrica del cuestionario lo que garantiza la bondad de las medidas que se realizan a través del mismo.

2.3. Procedimiento

Se contactó con sujetos que reunían los requisitos del estudio (ser trabajadores activos laboralmente con estudios universitarios) a los que se le informó de los objetivos del estudio y se les aplicó el cuestionario de manera on line. Se empleó un diseño ex post facto realizando análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales. Para el análisis de datos se empleó el SPSS v.22 con licencia de la Universidad de Almería

3. Resultados

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias de cada uno de los ítems que configuran el cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional se constató que los ítems que obtuvieron las medias más altas fueron: empeño por conseguir el puesto de trabajo deseado (□=4.07), el conocimiento de las salidas profesionales (□=4.06), la motivación y el sentirse capacitado para trabajar en lo que se había formado (□=3.89) y el tener claro el puesto de trabajo que querían desempeñar (□=3,77). Así mismo las medias más bajas se obtuvieron en: conocimiento para elaborar un plan de autoempleo (□=2,38) y conocimiento de procedimientos administrativos relacionados con la contratación de los trabajadores (□=2,49),

Tabla 1. Descriptivos de los ítems de Preparación para la Carrera Profesional (PCP), N=375

Items PCP	Media	SD
12. Aunque no hubiese conseguido el puesto de trabajo al que aspiraba no hubiese cesado en mi empeño por conseguirlo	4,07	1,03
1. Conocía las salidas profesionales que me proporcionaría mi nivel formativo (titulación, especialización)	4,06	0,95
7. Me encontraba motivado y capacitado para trabajar en lo que me había formado	3,89	1,14
6. Tenía claro cuál era el puesto de trabajo que me gustaría desempeñar profesionalmente	3,77	1,23
13. Me sentía seguro de alcanzar un puesto de trabajo de acuerdo con mis posibilidades	3,71	1,09
18. Conocía el tipo de tareas que debía desarrollar profesionalmente una vez finalice mis estudios	3,44	1,14
8. Con mi preparación creía que conseguiría un puesto de trabajo lo antes posible	3,43	1,14
14. Conocía como estaba el mercado laboral en relación con las ocupaciones que podía desempeñar a partir de mi formación	3,36	1,09
2. Me encontraba capacitado para realizar una entrevista de selección de personal	3,24	1,13
19. Conocía las condiciones laborales y el sueldo que podía obtener en la profesión para la que me preparé	3,18	1,15
17. Solía estar informado periódicamente de la ofertas de empleo	3,11	1,23
4. Una vez finalicé mi formación en la universidad tenía claro y planificado lo que tenía que hacer para conseguir un puesto de trabajo	3,09	1,26
3. Tenía un buen conocimiento de las diferentes técnicas que se podían emplear para buscar empleo: el currículum vitae, carta de presentación, mailing,…	3,08	1,12
11. Conocía los requisitos que suelen exigir, tanto la empresa privada como pública, a los demandantes de empleo	3,06	1,10
16. Sabía dónde buscar información sobre puestos de trabajo que se ajustaban a mis preferencias y preparación	3,04	1,11
10. Conocía el mercado laboral, sus características y los factores que lo determinan	2,98	1,10
5. Sabía a quién podía acudir y cómo podía establecer una red de contactos que me facilitase conseguir un puesto de trabajo	2,75	1,20
15. Conocía los procedimientos administrativos relacionados con la contratación de los trabajadores (tipos de contratos, nóminas, Seguridad Social, IRPF,…)	2,50	1,23
20. Conocía los recursos que debía poner en marcha para elaborar un plan o proyecto de autoempleo	2,38	1,21

Con respecto al sexo señalar que los hombres obtuvieron medias más altas que las mujeres en: Me sentía seguro de alcanzar un puesto de trabajo de acuerdo con mis posibilidades, $t(369)=3.32$, $p=.00$, el tamaño de efecto d fue de 0.36 indicando un efecto medio; Conocía como estaba el mercado laboral en relación con las ocupaciones que podía desempeñar a partir de mi formación, $t(365)=2.18$, $p=.03$, el tamaño de efecto d fue de 0.23 indicando un efecto medio; Sabía dónde buscar información sobre puestos de trabajo que se ajustaban a mis preferencias y preparación, $t(369)=2.49$, $p=.01$, El tamaño de efecto d fue de 0.26 indicando un efecto medio; y Conocía las condiciones laborales y el sueldo que podía obtener en la profesión para la que me preparé, $t(369)=2.53$, $p=.01$, el tamaño de efecto d fue de 0.27 indicando un efecto medio.

Teniendo en cuenta los factores que integran el Cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional la media más alta la obtuvo el compromiso y seguridad en sí mismo (□=3,56), seguido del Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar (□=3.49). La media más baja fue la del factor de Conocimiento de recursos para el empleo (□=2,82). Señalar que la muestra manifestó una Preparación para la Carrera Profesional media (□=3.19). Realizada la t de Student para muestras independientes se constató la existencia de diferencias en las puntuaciones medias del factor Conocimiento de recursos para el empleo a favor de los hombres. El tamaño en este caso del efecto (d de Cohen) fue moderado (.23).

Tabla 2.
Medias y desviaciones típicas de los factores del Cuestionario de Preparación para la carrera profesional y comparación de medias por sexo

Factores	Total N=375	Hombres n= 144	Mujeres n= 231	*t*	sig	*d* de Cohen
Conocimiento de recursos para el empleo	2.82 (.82)	2,94 (.84)	2.75 (.79)	2.71	.031	.23
Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	3.49 (.80)	3.60 (.79)	3.43 (.80)	1,92	.055	.21
Compromiso y seguridad en sí mismo	3.56 (.79)	3.63 (.73)	3.51 (.82)	1.36	.174	.15
Preparación para la Carrera Profesional (PCP)	3.19 (.73)	3.27 (.74)	3.13 (.71)	1.88	.061	.19

Por otra parte, se calcularon las puntuaciones medias teniendo en cuenta el grupo profesional de pertenencia. En este sentido se encontraron diferencias en el Factor de Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar entre el grupo Sociojurídico y los grupos Psicoeducativo y Sanitario que obtuvieron medias más altas que éste. También se encontraron diferencias en el factor Compromiso y seguridad en sí mismo entre el grupo Sociojurídico y el Sanitario que obtuvo la media más alta.

Señalar que el grupo Sociojurídico fue el que manifestó mayor Conocimiento de recursos para el empleo sin embargo es el que peor puntuación obtiene en el Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo y Compromiso y seguridad en sí mismo, así como en el constructo Preparación para la Carrera Profesional. Por su parte los grupos Sanitario y Psicoeducativo fueron los contaron con las puntuaciones más altas en este constructo.

Tabla 3.
ANOVA de los factores y la puntuación total de Preparación para la Carrera Profesional según el Grupo Profesional de pertenencia

Factores	1	2	3	4	5	F	Eta cuadrado	Post Hoc
Conocimiento de recursos para el empleo	2.81	2.92	2.74	2.86	2.77	.664	.007	n.s.
Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	3.69	3.17	3.43	3.68	3.43	6.339***	.064	2<1,4
Compromiso y seguridad en sí mismo	3.57	3.32	3.65	3.73	3.56	2,928*	.031	2<4
Preparación para la Carrera Profesional (PCP)	3.30	3.10	3.19	3.35	3.16	1,62	.017	n.s.

Nota: 1. Psicoeducativo, 2. Sociojurídico, 3. Científico-Experimental-Tecnológico, 4. Sanitario, 5. Humanístico.

*p<.05; *** p<.001

Se correlacionó la puntuación de los factores de Preparación para la Carrera Profesional con el tiempo transcurrido en conseguir el primer empleo. Se constató una asociación negativa baja, aunque estadísticamente significativa, entre el tiempo en conseguir empleo el conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo, el compromiso y seguridad en sí mismo y con la Preparación para la Carrera Profesional

Tabla 4.
Correlación entre los factores entre la Preparación para la Carrera Profesional y el tiempo en conseguir empleo

	Tiempo en conseguir empleo
Conocimiento de recursos para el empleo	-,085
Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	-,125*
Compromiso y seguridad en si mismo	-,107*
Preparación para la Carrera Profesional (PCP)	-,140**

*p<.05; ** p<.01

Se realizó un análisis de regresión lineal simple por pasos con el fin de comprobar qué factores de la Preparación para la carrera profesional eran mejores predictores del tiempo en encontrar trabajo. Se obtuvo que el factor de Conocimiento de recursos para el empleo fue el mejor predictor con una $\beta = -.13$, $t(328) = -2.443$, $p < .016$. El valor de R^2 fue de .02 indicando que aproximadamente un 2% de la varianza del tiempo en encontrar un trabajo es explicada por el conocimiento de recursos para el empleo.

4. Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar qué aspectos de la preparación profesional fueron determinantes para el proceso de inserción laboral del universitario una vez finalizados sus estudios teniendo en cuenta el género y el grupo profesional de pertenencia. Por otra parte, se comprobó la relación existente entre la preparación para la carrera profesional y el tiempo en conseguir un puesto de trabajo.

Es importante destacar de los resultados obtenidos, como los ítems de marcado carácter intrínseco son los que han obtenido puntuaciones más elevadas como: empeño por conseguir el puesto de trabajo deseado, el conocimiento de las salidas profesionales, la motivación y el sentirse capacitado para trabajar en lo que se había formado y el tener claro el puesto de trabajo que querían desempeñar. Por tanto, son los que tendrán más peso durante el proceso de inserción laboral. Así, en un estudio realizado por Pérez-Vacas (2015), se midieron siete actitudes relevantes en el desarrollo de la carrera profesional de egresados como: autoeficacia, implicación, iniciativa, pasividad en la planificación de la carrera, innovación y estrategia de carrera. Todo este tipo de actitudes de carácter personal, mostró un nivel promedio elevado, por lo que son referente para un buen desempeño laboral.

En referencia a la Preparación para la Carrera Profesional, señalar que la muestra del estudio presenta una preparación media, encontrando diferencias respecto al sexo a favor de los hombres, en el factor conocimiento de recursos para el empleo. Estos resultados son similares a los obtenidos por Salanova et al (2012), en el que se constata la existencia de mayores conductas de afrontamiento o estrategias activas en hombres, ante diversas situaciones o experiencias laborales.

Es importante destacar, que en la sociedad actual, sigue teniendo mayor visibilidad e inserción laboral el hombre, lo que le permite obtener mayores experiencias laborales y acumular recursos para futuros empleos. Como se confirmó en el estudio realizado por Martínez-Vicente y Rocabert (2014) en estudiantes universitarios, donde se observó una mayor empleabilidad en los hombres.

En cuanto al grupo profesional de pertenencia de cada egresado, se observaron diferencias en varios factores: Factor de Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar entre el grupo Sociojurídico y los grupos Psicoeducativo y Sanitario que obtuvieron medias más altas que éste. También se encontraron diferencias en el factor Compromiso y seguridad en sí mismo entre el grupo Sociojurídico y el Sanitario que obtuvo la media más alta. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en muestra de estudiantes universitarios en relación con su conducta vocacional y pre-profesional en donde el Grupo Sociojurídico es el que peor comportamiento presenta (Rocabert, Martínez-Vicente, 2011).

En relación a los factores Preparación para la Carrera Profesional y el tiempo en conseguir empleo, se obtuvo una asociación negativa estadísticamente significativa, lo que significa que no poseer las cualidades que engloban cada factor de Preparación para la Carrera Profesional, repercutirá de forma negativa, dilatando el tiempo de inserción laboral del sujeto. Teniendo en cuenta el estudio realizado por Pérez-Vacas (2015), en titulados universitarios egresados, un 68% manifestó haber encontrado trabajo, durante el primer año, una vez finalizada su titulación. Tampoco encontró diferencias temporales, con respecto a la titulación de proveniencia de cada uno de ellos.

5. Conclusiones

Como conclusión de nuestro estudio, podemos afirmar que la Preparación para la Carrera Profesional de los estudiantes universitarios sigue siendo hoy en día un hito que la institución universitaria debe de tener en cuenta. Uno de los grandes problemas que se plantea a los estudiantes, es el desconocimiento del mundo laboral y la no utilización de estrategias a la hora de su inserción laboral. De este modo, se debe fomentar una orientación de calidad en esta etapa de transición, así como programas de prácticas más extensos e integrados curricularmente que faciliten el conocimiento del mundo laboral. La figura del profesor cobra también importancia en esta etapa, como afirma Bullough (2005) sería de gran ayuda organizar seminarios prácticos junto con los tutores académico y externos, propiciando experiencias significativas que motiven a los profesores en su labor de mentoring.

Referencias

Ayats Salt, J. C. (2010). Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad empresa. Universidad Politécnica de Valencia: Tesis doctoral.

Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: Scholl based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*, 143-155.

Caballero, G., Vázquez, X. H. y Quintás, M. (2009). ¿Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de sus alumnos?: Propuesta de reforma. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 38*,37-64.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas

Hernández, E., Ramos, Y., Negrín, F., Ruiz, C. I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142.

Echeverría, B. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.

Juárez, M. M., Clares, P. M. y Cusó, J. P. (2014). Efficient Strategies for University Graduates Accessing their First Job. A Review of Insertion Reports. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *139*, 395-402.

Martínez-Vicente, J.M., Rocabert, E. y Rivas, F. (2011). Toma de decisiones para la especialización. En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente, *Conducta Vocacional Pre-profesional de estudiantes universitarios*. Almería: E-publishing series Education & Psychology.

Montoro, M.A., Mora, E. M. y Ortiz, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista complutense de educación, 23* (1), 241-263.

Pérez-Vacas, C. (2015). *Inserción laboral de universitarios desde la perspectiva psicosocial*. Universidad de Extremadura: tesis.

Rocabert, E. y Martínez-Vicente, J.M. (2011). *Conducta Vocacional Pre-profesional de estudiantes universitarios*. Almería: E-publishing series Education & Psychology

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a HERO! Towards a validation of the Healthy

& Resilient Organization (HERO) Model. *Group & Organization Management, 37*, 785-822.

Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad*. Universidad de León: tesis doctoral.

Suárez, B (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), 90-110.

Suriá, R., Rosser, A. y Villegas, E. (2013). Diferencias en actitudes y expectativas de futuro laboral antes y después de haber iniciado estudios universitarios. Recuperado de http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-

comunicaciones-orales/334594.pdf

Van-Der Hofstadt, C. y Gómez, J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitario*s. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Transición educativa y éxito escolar

Álvarez, J.D., Grau, S., González, C., Pertegal, M.L.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

jdatua@gmail.com, salvador.grau@ua.es, carlota.gonzalez@ua.es, ml.pertegal@ua.es

Resumen

El alumnado, a lo largo de su vida académica, transita por distintos niveles educativos, con metodologías de trabajo, entornos y realidades diferentes. Y uno de los indicadores de éxito escolar, pensamos, es conseguir una adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en el que se integra. La Administración y las instituciones educativas así lo entienden y asumen la responsabilidad de propiciar y/o planificar los procesos de transición, fomentando su puesta en práctica. Conscientes de la importancia de esta temática, durante varios años hemos desarrollado acciones de investigación sobre la orientación al alumnado en las etapas de transición, constatando y haciendo ver la necesidad de abordar la orientación para el tránsito de forma colaborativa. En este documento nos planteamos como objetivo investigar la relación entre el éxito académico y las acciones que se establecen en los centros educativos en torno a la transición de una etapa escolar a otra. Para ello concretaremos previamente los aspectos conceptuales y analizaremos posteriormente los distintos procesos de transición que vive el alumnado, asociando su aplicación a la mejoran en el rendimiento académico, avalados siempre por evidencias empíricas de investigaciones desarrolladas en este tema. Entendemos que cuanto menos traumático sea el cambio que experimenta una alumna o un alumno al acceder desde una etapa educativa a la siguiente, más sencillo será el proceso de adaptación y mayores energías podrá dedicar a su formación, lo que redundará inevitablemente en una mejora en su rendimiento y por tanto en el éxito escolar. Además de intervenir también como un agente facilitador de la motivación por los nuevos aprendizajes, ya que si existe continuidad y coordinación docente entre las distintas etapas habremos conseguido desarrollar un aprendizaje significativo para el alumnado.

Palabras clave: transición educativa, éxito escolar, orientación, niveles educativos, adaptación.

Educational transition and academic success

Álvarez, J.D., Grau, S., González, C., Pertegal, M.L.

Department of Development Psychology and Teaching University of Alicante, Alicante, Spain

jdatua@gmail.com,salvador.grau@ua.es, carlota.gonzalez@ua.es, ml.pertegal@ua.es

The students, along their academic life, pass through different educational levels, work methods, environments and realities. We think that one of the indicators of academic success is to ensure a quick and effective adaptation to the new educational environment in which they are integrated. Administration and educational institutions understand this and take responsibility for promoting and/or planning the transition processes, encouraging their implementation. Aware of the importance of this issue, for several years we have developed from research actions on guidance to students in transitional stages, verifying and noting the need to address the transition guidance collaboratively. In this paper, we are aimed to investigate the relationship between academic success and the actions established in schools around the transition from one stage to another. To do this, we previously specify the conceptual aspects and then analyse the different processes of transition that students live, associating its application to improve academic performance, always supported by empirical evidence of research conducted in this area. We understand that the less traumatic is the change that a student experiences to access from one educational stage to another, the easier will be the process of adaptation and higher energies will be devoted to training, which will inevitably result in an improvement in their both performance and academic success. Moreover, this fact also will act as a facilitator agent of new learning motivation, because if there is continuity and educational coordination between the various stages, have managed to develop a significant learning for students.

Key words: educational transition, academic success, counselling, educational levels, adaptation.

1. Introducción

La vida académica del alumnado está sujeta a una serie de cambios a los que debe adaptarse continuamente para desarrollar su proceso de aprendizaje de una forma efectiva. En unos casos son progresivos pero en determinados momentos se convierten en obstáculos que le suponen un sobreesfuerzo. Son los momentos en que se cierra una etapa o un ciclo y se debe abandonar una institución para ingresar en otra distinta.

Los tránsitos educativos entre niveles y/o instituciones, además de los cambios en contenidos y metodología de trabajo, llevan consigo la necesidad de adaptación a entornos de aprendizaje y realidades distintas: nuevas normas de convivencia; nuevos compañeros y compañeras, nuevas exigencias sociales… Necesita de ayuda y apoyo especializado. Son las *transiciones educativas.*

Las *transiciones educativas* están adquiriendo cada vez un mayor protagonismo en la investigación educativa, lo que demuestra su importancia. Gimeno (1997), Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010), Pietarinen, Soini y Pyältö (2010) o Grau (2013) son prueba de ello. Se han identificado cuatro transiciones en la vida académica del alumnado. Facilitar la integración en el nuevo nivel o institución es una gran ayuda al alumnado para que consiga el éxito escolar.

Uno de los indicadores del éxito escolar puede ser la mayor o menor rapidez con que un alumno o alumna se

integra y adapta de forma eficaz a un nuevo nivel educativo. Para ello se deben articular acciones y/o programas específicos de orientación. En unos casos, como la transición de Educación Primaria a Secundaria Obligatoria, la Administración ha tomado cartas en el asunto (ORDEN 46/2011, de 8 de junio). En otros depende de las acciones que cada Centro adopte y del apoyo institucional hacia proyectos de investigación que aporten propuestas para la mejora del tránsito.

Orientación escolar, transición educativa, coordinación, éxito-fracaso-abandono escolar, son conceptos a considerar antes de plantearnos un estudio de los procesos básicos del cambio.

2. Desarrollo de la cuestión planteada

Para trabajar en esta línea y aportar nuestras propuestas y reflexiones sobre el tema de las transiciones educativas planteamos un estudio teórico que ponga en valor la importancia que tiene en la evolución del alumnado conseguir que entre los distintos niveles educativos exista coordinación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar realizaremos una aproximación a la delimitación conceptual de los términos que manejamos, estableciendo las relaciones pertinentes. Posteriormente buscaremos argumentos en distintas investigaciones realizadas sobre las transiciones educativas. Y acabaremos el documento planteando propuestas de trabajo práctico, en base al cuerpo teórico desarrollado, de lo que podría ser un programa de transición estandarizado, delimitando los tránsitos y proponiendo futuras acciones de investigación que permitan seguir evolucionando.

Partimos de la base y la convicción (podría ser nuestra hipótesis de trabajo si fuera un estudio empírico) de que los tránsitos, entendidos como el paso de una etapa a otra que experimenta el alumnado (Fabián y Dunlop, 2006) son momentos difíciles para quien los padece que hay que delimitar y controlar para que el alumnado evolucione adecuadamente. Este podría ser también el objeto de nuestro trabajo: la relación inequívoca entre *transición educativa* y éxito escolar. Sabemos que la coordinación entre niveles educativos no es el único elemento o factor determinante de éxito, pero también estamos convencidos de que influye de una manera determinante. Por eso nos interesa profundizar en el tema y aportar nuestras conclusiones y reflexiones.

2.1. Objetivos y metodología de trabajo.

Para desarrollar el tema partimos de unos objetivos concretos:

Concretar el concepto de *transición educativa.*

Definir otros conceptos relacionados con la *transición educativa*.

Establecer relaciones entre estos conceptos.

Analizar distintos estudios e investigaciones realizadas sobre el tema.

Realizar una propuesta de delimitación de procesos de transición.

Establecer algunas conclusiones pertinentes.

Para conseguir estos objetivos:

Realizamos una búsqueda bibliográfica de estudios e investigaciones.

Analizamos y sintetizamos la información obtenida.

Proponemos una estructura de las transiciones educativas y de intervención.

Reflexionamos sobre el tema y establecemos nuevas vías de investigación.

2.2. Desarrollo conceptual.

Nos centramos en cuatro conceptos básicos: *orientación escolar, transición educativa, coordinación docente, éxito-fracaso-abandono escolar.*

El punto de partida para iniciar este apartado sobre las transiciones educativas hemos de significarlo necesariamente en un concepto básico: La *orientación escolar.* Dentro de este amplio concepto tiene una contextualización adecuada la *transición educativa*.

La *orientación escolar*, desde el punto de vista administrativo, es un derecho que reconoce el Sistema Educativo Español al alumnado que desarrolla su formación en cualquiera de los niveles educativos que lo integran. En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) la *orientación escolar* es un principio, un fin un derecho y un deber. Dentro de ella se desarrollan las transiciones educativas.

Cuando hablamos de *transición* nos encontramos ante algo impreciso y de difícil cuantificación. De todas las definiciones que podríamos mencionar podríamos sacar como elementos comunes: momentos, periodos o tiempos concretos de cambios.

La *transición educativa* sería el paso de una etapa educativa a otra. Estamos hablando de algo dinámico, de un proceso, difícil de ubicar en su inicio y en su culminación, que precisa una serie de herramientas para afrontarlo de forma segura. Se deben planificar actividades jerarquizadas, graduadas y coordinadas, con responsables y tiempos que faciliten y aceleren la integración a las situaciones nuevas. La Administración educativa, los Centros escolares y el profesorado son elementos clave.

Se han delimitado cuatro transiciones: el paso desde la Educación Infantil hasta la Educación Primaria; desde ésta hacia la ESO; desde la Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachilleratos); y por último desde el Instituto hacia la Universidad. Las transiciones no se pueden evitar, pero si se deben controlar a través de actuaciones planificadas y coordinadas progresivas y coherentes que nos permitan aspirar a conseguir el éxito escolar.

El éxito escolar es también uno de los fines del alumnado, de la institución y del propio Sistema Educativo. Como concepto, es controvertido porque en él intervienen factores pedagógicos, administrativos e incluso ideológicos. Su origen dataría de los años 90 (De la Orden, 1991) en un intento se superar la cultura del "fracaso escolar". También tiene muchas connotaciones: protagonistas, factores y condiciones, posibilidad de obtenerlo por parte del alumnado… No debemos entender el **éxito escolar** simplemente como la obtención del aprobado, sino en su acepción amplia que incluye el "éxito académico" y el personal, es decir un desarrollo integral adecuado. La LOMCE (2013) en los fines de la educación obligatoria también lo contempla así. La Figura 1 desarrolla este concepto.

Los resultados académicos no deben ser por sí sólo indicadores de éxito o fracaso, pero si nos pueden iluminar en cuanto a las necesidades de establecer mecanismos que mejoren la formación y la motivación de nuestro alumnado. Cuando hablamos que nuestro Sistema Educativo un 23,5% del alumnado abandona los estudios tras la ESO o sin graduarse (Eurostat, 2016), el índice más alto de la Comunidad Europea (El Mundo 2016), estamos pidiendo a gritos actuaciones de mejora porque inevitablemente se está cuestionando la validez del modelo educativo actual. Y uno de los aspectos básicos por los que hay que apostar es por una buena *orientación escolar* "antes" y "durante". En este terreno se mueve el tema de las transiciones educativas, que permitirán un tránsito a lo largo de todo el Sistema como si se tratara de un único proceso. Está claro que si los resultados no son buenos debemos analizarlos y articular medidas de mejora.

Figura 1. El éxito escolar (Ramírez, 2011)

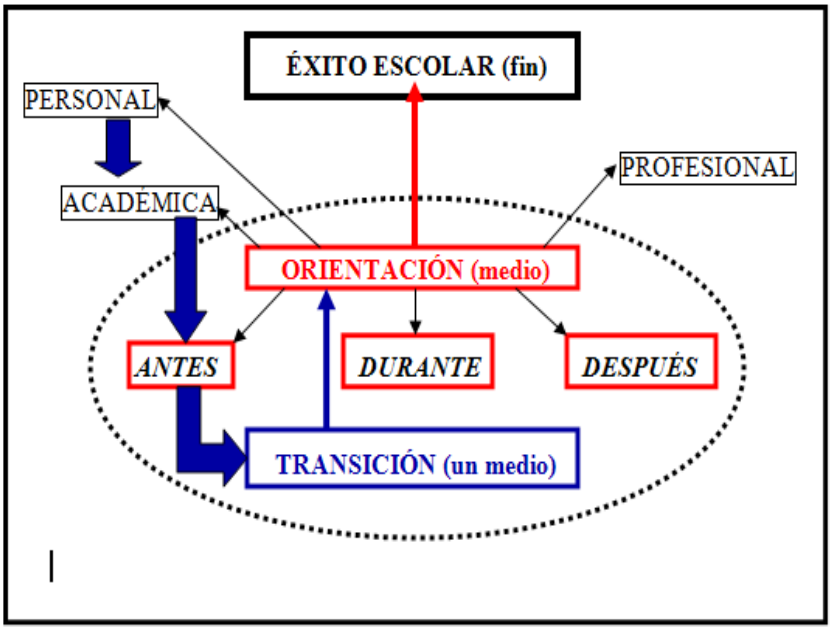


El éxito escolar como un fenómeno multidimensional

2.3. Relación conceptual entre las transiciones y el éxito escolar.

Para establecer una relación entre *transiciones* y éxito escolar hemos articulado un sistema jerárquico de relaciones conceptuales (Gráfico 1).

Gráfico 1. Mapa de relaciones conceptuales transición educativa – éxito escolar



Elaboración propia

La “transición”, entendida en este gráfico como una estrategia para el control del tránsito discente, como plan o programa de trabajo, es un medio incluido, junto a otras posibles estrategias, dentro del concepto de “orientación”, elemento central y nexo de esta interrelación. La orientación puede tener tres momentos claves; antes, durante y después (refiriendo estas etapas al desarrollo del proceso didáctico en cada uno de los niveles educativos). También es interesante destacar que existen tres ámbitos en la *orientación educativa*: la orientación personal, la orientación académica y la orientación profesional. Y por último, que uno de los fines a los que aspita la “orientación” es conseguir el éxito escolar. La *transición educativa*, en este entramado de relaciones conceptuales es el proceso que se desarrolla “antes” de acceder a un determinado nivel educativo y/o institución y cuyo contenido básico está directamente relacionado con la orientación personal y académica.

En resumen, los proyectos de transición son el punto de partida del éxito *escolar*. El alumnado recibe una buena orientación y la institución se prepara sabiendo lo que va a recibir y como recibirlo. Cuanto menos traumático sea el cambio que experimenta una alumna o un alumno al acceder desde una etapa educativa a la siguiente, más sencillo será el proceso de adaptación y mayores energías podrá dedicar a su formación, lo que redundará inevitablemente en una mejora en su rendimiento y por tanto en el éxito escolar. Además de intervenir también como un agente facilitador de la motivación para la adquisición de los nuevos aprendizajes, ya que si existe continuidad y coordinación docente entre las distintas etapas educativas desarrollaremos un aprendizaje significativo para el alumnado.

2.4. Investigaciones sobre el tema.

Como hemos apuntado anteriormente, el tema de las transiciones educativas está alcanzando tal envergadura que en los últimos años se multiplican los estudios empíricos. En la mayoría de los casos se utiliza como base de trabajo el *fracaso escolar* o el *abandono escolar* para justificar la necesidad de intervención que invierta la tendencia. Entre todas las aportaciones que hemos consultado nos quedamos, por su oportunidad, con las de Monarca (2013) y la de Pascual (2013).

Héctor Monarca (2013) en su investigación vincula los aportes de una investigación sobre la transición entre educación primaria y secundaria con la orientación educativa. En base a otras investigaciones previas, demuestra que esta transición provoca un efecto negativo en un porcentaje de alumnado significativo e identifica algunos ámbitos de actuación, con acciones específicas en cada uno de ellos para generar cambios y mejoras en esta transición. Estos ámbitos serían: los órganos de gobierno de los centros; los órganos de coordinación docente; el profesorado; las familias de los estudiantes; y el alumnado del centro. Propone un modelo centrado en el asesoramiento para el cambio y la mejora de la institución escolar. En él, la problemática que se detecte será analizada y trabajada por el profesorado y el personal especializado de orientación asignado al Centro, que serán quienes aborden las situaciones cotidianas para intentar mejorarlas.

Belén Pascual (2013), en su estudio, amplía el ámbito de investigación sobre el fracaso y el abandono escolar, trabajando sobre la situación en España, pero también en Europa (Unión Europea) y en otros contextos internacionales (OCDE). Además de definir y revisar estos conceptos, demuestra en su investigación que esta problemática está presente en casi todos los Sistemas Educativos y describe propuestas, recomendaciones y políticas de los tres ámbitos geográficos para abordar la problemática investigada. La principal conclusión a la que se llega es la necesidad de desarrollar propuestas a escala local y escolar para luchar contra el fracaso y el abandono, evitando perspectivas limitadas que se centren sólo en el Centro o en el rendimiento académico discente.

El estudio propone también medidas para alcanzar el éxito escolar.

Las recomendaciones de las instituciones internacionales ponen el énfasis en el contexto socioeconómico y educativo y no tanto en el alumnado. Esto obliga al impulso de actuaciones tengan en cuenta los aspectos del sistema

educativo, las dinámicas dentro de los Centros y los contextos familiar y socioeconómico, y no sólo el enfoque individualizado del fracaso y el abandono escolar.

3. Propuestas de actuación

Establecemos una serie de propuestas de actuación en una doble vertiente:

Una planificación estandarizada de cualquier proceso de transición.

La distribución de las cuatro transiciones educativas,

Planificación de un proceso de transición.

Para programar un proceso de transición se deben establecer cuatro fases:

Etapa de pre-transición: acciones previas al cambio de nivel o institución.

Etapa del cambio: acciones puntuales en primeros momentos (primer mes).

Etapa de asentamiento: acciones durante el primer trimestre del proceso.

Etapa de adaptación: acciones a partir del primer trimestre y a lo largo del curso, para garantizar la adaptación y corregir los problemas apreciados.

En cada una de estas fases hay que planificar actividades a realizar y sus responsables. Algunos aspectos básicos a considerar, desde el punto de vista práctico serían:

La *coordinación docente*. Los centros se deben organizar equipos de trabajo para estudiar los procesos de transición: intercambio de información académica y metodológica; solicitud de necesidades; negociación.

Los *Planes de acogida*. Son acciones que los centros receptores diseñan para la integración del alumnado y de las familias. Incluyen, visitas programadas y jornadas de convivencia entre comunidades educativas. Se debe constituir un equipo de trabajo que planifique, prepare, desarrolle y evalúe la actividad.

Los contenidos básicos a abordar en la planificación de la transición educativa son:

Traspaso de información general del alumnado.

Intercambio específico de datos sobre alumnado con necesidades educativas.

Coordinación metodológica.

Las transiciones escolares.

Durante la formación académico–profesional, el alumnado debe transitar en cuatro grandes momentos. En unos casos, el proceso se realiza dentro de una misma institución. En otros entre instituciones distintas. De forma gráfica presentamos en el Cuadro 1 las transiciones realizadas por el alumnado en su vida académica.

Cuadro 1. Transiciones escolares del alumnado

TRANSICIÓN	**Primera**
UBICACIÓN	***Entre Educación Infantil y Educación Primaria.*** Puede producirse el cambio de institución: Escuela de Educación Infantil – Centro de Primaria. No se produce cambio de institución si se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP)
NECESIDADES	Continuidad en el proceso evolutivo discente. Adaptación a la enseñanza obligatoria. Continuidad del aprendizaje lecto-escritor.
ARTÍCULOS	Tamayo, S. (2014).
TRANSICIÓN	**Segunda**
UBICACIÓN	***Entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*** Etapa: *Educación básica:* Etapa educativa obligatoria con 10 años de escolaridad (6 - 16 años), en los que se trabajan *ocho competencias básicas.* Se produce cambio de institución: Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) – Instituto de Educación Secundaria (IES)
NECESIDADES:	La Administración interviene para que se trabajen de forma coordinada las competencias compartidas entre los dos niveles. Se produce el primer cambio de institución discente en una edad clave en su desarrollo personal: *la adolescencia.*
ARTÍCULOS	Bolívar, A.; López, L. (2009); Fernández, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010); Monarca, H.; Rappoport, S.; (2012); Isorna, M.; Navia, C.; Felpeto, M. (2013).
TRANSICIÓN	**Tercera**
UBICACIÓN	***Entre Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos).*** No se produce cambio de Centro. Se desarrolla en el Instituto (IES).
NECESIDADES	El alumnado presenta, fundamentalmente, una necesidad de orientación académico-profesional, y se trata de una etapa muy corta (1-2 años) con mucha variabilidad (muchos profesores y lugares donde cursar los estudios).
ARTÍCULOS	
TRANSICIÓN	**Cuarta**
UBICACIÓN	***Entre Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos) y la Universidad.*** Se produce cambio de Centro: Instituto de Secundaria (IES) – Universidad.
NECESIDADES	El abandono temprano de la Universidad está en torno al 25%. Con la regularización de un proceso de transición se pretende conseguir una mejora en la acogida del alumnado Está poco desarrollada.
ARTÍCULOS	Pareja, J.M.; Álvarez, J.D. (2011); Tortosa, M.T.; Grau, S.; y otos (2015).

4. Conclusiones

Las transiciones educativas son procesos que se producen entre etapas y/o instituciones educativas que afectan al desarrollo personal y la trayectoria académica del alumnado, por eso es importante plantearse acciones que faciliten estos tránsitos si queremos buscar la calidad educativa y propiciar la consecución del éxito escolar. Así lo entienden las numerosas investigaciones que se vienen realizando sobre el tema y las actuaciones que la Administración educativa propicia y fomenta en los Centros.

Nuestro trabajo, además de la clarificación conceptual y de la búsqueda de aportaciones empíricas que avalen la importancia de las transiciones educativas, establece algunos aspectos a considerar si se quiere poner en marcha un proyecto de intervención. Dadas las limitaciones en la extensión del contenido de este documento tan sólo hemos podido mencionar las intenciones y los elementos básicos de estos aspectos, pero es un punto de partida sobre el que se pueden establecer desarrollos prácticos coherentes.

Queda pendiente un trabajo de investigación que determine si el alumnado que ha transitado entre dos etapas educativas y ha desarrollado un proyecto de transición mejora en su situación personal y académica con relación a quienes no han transitado con ayuda institucional. Esto cerraría definitivamente nuestro planteamiento inicial de que trabajar el proceso de *transición educativa* en los Centros favorece la consecución del éxito escolar por parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

EFE (2016). España sigue liderando el ranking de abandono escolar en la UE *en El Mundo (Edición digital)*. 27/04/2016. Consultado el 30 de abril de 2016 en http://goo.gl/WR6Viv

Eurostat (Oficina Europea de Estadística) (2016). Consultado el 30 de abril de 2016 en http://goo.gl/xq6l5v

Fabián, H.; Dunlop, A.W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Chidlhood Care Education. Paris: UNESCO.

Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Grau, S.; Álvarez, J.D.; Moncho, A.; Ramos, M.C.; Crespo, M.; Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. En Tortosa Ybáñez, M.T.; Álvarez Teruel, J. D y Pellín Buades, N. (Coords.) *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica***.** Alicante. Universidad de Alicante.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *REOP.* Vol. 24, nº2, pp. 116 – 125.

ORDEN 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6550 de 23.06.2011)

Pareja, J.M.; Álvarez, J.D. (2011). **¿Es posible una transición pacífica?: el trabajo colaborativo y los procesos de transición entre niveles educativos. De la Secundaria a la Universidad. En Gómez, M.C. y Álvarez, J.D.** *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, vol. II. Alicante. Marfil.

Pascual, B.; Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica* nº 17, pp. 137 – 156.

Pietarinen, J.; Pyhältö, K.; Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.

Pietarinen, J.; Soini, T.; Pyältö, K. (2010). Learning and Well-Being in Transition: How to Promote Pupils´ Active Learning Agency. In D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 143-158). New York: Routledge.

Ramírez, S.; García, A.; Sánchez, C.A. (2011). El éxito escolar ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?. Madrid. CEAPA.

Tortosa, M.T.; Grau, S.; y otros (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas. En Tortosa, M.T.; Álvarez, J.D. y Pelín, N. (Coord.) *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio***. Alicante. Universidad de Alicante.**

Experiencias sexistas en las redes sociales. Perpetuando la violencia de género

Ferreiro, V., Vilà, R. y Prado, N.

Departamento de Psicología, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.

Departamento de Psicología, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

E-mails: virginia.ferreiro@uib.es, ruth_vila@ub.edu , nievespradosoto@ub.edu

Resumen

Las redes sociales suponen un nuevo entorno virtual de comunicación muy frecuentado por la juventud. Según el *VI Estudio Redes Sociales IAB* (2015) el 97% de menores de entre 14 y 17 años posee cuentas en una o más redes sociales, convirtiéndose en el principal contexto de socialización virtual más utilizado por el grupo de iguales. A partir de esta realidad, son diversos los estudios (Estébanez y Vázquez, 2013; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Verdejo, 2015) que recogen el modo en como la adolescencia y la juventud han sido capaces de trasladar patrones sociales patriarcales de la cultura offline a la cultura online. Según Bonder (2002), la interacción online no difiere de lo que venía ocurriendo ya en la sociedad offline, ya que se trata de un reflejo de la misma. La transmisión de estereotipos de género, los roles diferenciados y la reproducción de relaciones de poder asimétricas entre sexos que se dan en las redes sociales no son más que el reflejo de conductas sexistas que pueden desencadenar en nuevas formas de violencia de género.

En este trabajo se pretende mostrar algunos de los resultados preliminares obtenidos en el proyecto *Violencias de género 2.0*, coordinado por el grupo de investigación GrediDona de la Universitat de Barcelona y en colaboración con el grupo de Investigación de Estudios de Género de la Universitat de las Illes Balears, en el marco de la I Convocatoria de Ayudas a proyectos de Investigación en Humanidades Digitales de la Fundación BBVA, sobre experiencias asociadas a conductas desiguales y sexistas en la imagen de las mujeres y la normatividad sexual femenina, entre otras, que alumnado de 3º y 4º de la ESO ha protagonizado en las redes, como en el caso de insultar a una chica por tener varias parejas.

Palabras clave: redes sociales; sexismo; violencia contra las mujeres; adolescencia.

Sexists experiences on social networks. Perpetuating gender violence

Ferreiro, V., Vilà, R. y Prado, N.

Departamento de Psicología, University of the Balearic Island, Palma de Mallorca, Spain.

Departament de Psicología, Universitat de Barcelona, Barcelona, Spain.
Departament de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, University of Barcelona, Barcelona, Spain.
Departament de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, University of Barcelona, Barcelona, Spain.

virginia.ferreiro@uib.es, ruth_vila@ub.edu , nievespradosoto@ub.edu

Social networks represent a new virtual communication environment frequented by youth. According to the IAB Social Media Study VI (2015) 97% of children between 14 and 17 has one or more accounts in social networks, becoming the main context of virtual socialization most used by the peer group. From this fact, there are various studies (Estebanez and Vazquez, 2013; Diaz-Aguado Martinez and Martin, 2013; Verdejo, 2015) which reflect the way as adolescence and youth have been able to move patriarchal social patterns culture offline to the online culture. According Bonder (2002), online interaction is no different from what was already happening in the offline company as it is a reflection of the same. The transmission of gender stereotypes and the different roles playing asymmetrical power relations between the sexes that exist in social networks are not merely a reflection of sexist behavior that can lead to new forms of violence against women.

This paper intends to show some of the preliminary results of the Gender violence 2.0 project, coordinated by the research group GrediDona of the University of Barcelona in collaboration with the Research Group for Gender Studies at the University of the Balearic Island, under the First Call for Grants for Research Projects in Digital Humanities at the BBVA Foundation on experiences associated with unequal and sexist behavior on the image of women and female sexual norms, among others, students in 3rd and 4 of the ESO has starred in the networks, as in the case of insulting a girl to have multiple partners.

Key words: Social networks; sexism; violence against women; adolescence.

1. Introducción

En este trabajo nos centramos en analizar algunos aspectos de experiencias ejecutadas por la juventud española en cuanto a formas de violencia de género 2.0, aproximándonos a una de las dimensiones analizadas en la segunda fase del proyecto *Violencias de género 2.0* en el marco de la I Convocatoria de Ayudas a proyectos de Investigación en Humanidades Digitales de la Fundación BBVA.

El creciente fenómeno de la violencia de género en las redes sociales e internet se convierte en un problema social que afecta de primera mano a las nuevas generaciones, convirtiéndose en el principal contexto de socialización virtual más utilizado. En consecuencia nuevas formas de desigualdad, discriminación y sexismo se apoderan de los canales de comunicación más utilizados por adolescentes, desencadenando en nuevas formas de violencia de género que surgen de la utilización de las nuevas tecnologías.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio se centró en una población a nivel estatal de adolescentes y jóvenes de 14 a 16 años, estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de centros educativos públicos.

En esta segunda fase participaron un total de 3.584 jóvenes de 6 comunidades autónomas diferentes (Cataluña, Islas Baleares, Aragón, Andalucía, Galicia e Islas Canarias), presentando una ligera mayor proporción de chicas que de chicos (n=1742 chicos y n=1842 chicas) representando el 48,63% y el 51,4% de la muestra respectivamente.

2.2. Medidas

Para llevar a cabo el estudio de diagnóstico que permitiera identificar elementos claves en torno a la violencia de género 2.0 se realizó un estudio por encuesta electrónica sobre el grado de violencia de género recibida, ejercida y percibida por adolescentes y jóvenes a través de los entornos virtuales, a partir de la administración del *Cuestionario de Violencias de Género 2.0* diseñado por el grupo de investigación GrediDona de la Universidad de Barcelona (Vilà, R., Donoso, T., Rubio, M.J., Prado, N; Velasco, A; Arrazola, J; Aneas, A; Escofet, A. y Martínez, S., 2015).

El instrumento recoge información contextual y mide cuatro grandes dimensiones más específicas (ver gráfica 1), entre ellas la dimensión analizada en este trabajo: **Experiencias de violencia de género en los entornos virtuales.**

Gráfica 1. Relación de dimensiones del cuestionario violencia de género 2.0



Fuente: elaboración propia a partir de la Menoría científico-técnica del proyecto Violencias de género 2.0, Ayudas proyectos investigación Fundación BBVA.

La dimensión contextual recopila datos sociodemográficos e información sobre el perfil tecnológico de los chicos y chicas participantes y la percepción que presentaban ante la violencia dada en los entornos virtuales. Asimismo, se realiza una aproximación para conocer si han sufrido experiencias de ciberacoso.

Respecto a las dimensiones más específicas se determinan 4 grandes grupos, definidas en la menoría científico-técnica del proyecto del siguiente modo (Vila, 2015):

Conciencia del riesgo de sufrir violencia en los entornos virtuales: referida al hecho de ser o no consciente de que ciertas acciones comportan un mayor riesgo de padecer violencia (como por ejemplo hablar con personas desconocidas en los chats).

Grado de percepción de la violencia de género en los entornos virtuales según categorías que surgen de la normatividad patriarcal hacia hombres y mujeres: referida a si los adolescentes consideran que estas categorías representan violencia de género.

Experiencias sufridas en los entornos virtuales que surgen de la normatividad patriarcal hacia hombres y mujeres: referida al hecho de padecer, ejercer u observar violencia de género dentro de alguna de estas categorías.

Tipos de respuesta ante la violencia de género en los entornos virtuales: referida a las acciones que emprenden las y los adolescentes ante la violencia de género (cuando la padecen, cuando la ejercen y cuando la observan).

A partir de cada una de estas dimensiones se determinan una serie de indicadores, también recogidas en la menoría científico-técnica del proyecto y elaborados por Donoso-Vázquez et. all (2014). En esta ocasión, se analizan 14 de los 23 ítems que responden a algunos aspectos de la dimensión de experiencia de violencia de género en los entornos virtuales (ver tabla 1).

Tabla 1:
Relación de indicadores e ítems de algunos aspectos de la dimensión experiencias de violencia de género en entornos virtuales

INDICADORES	*ÍTEMS UTILIZADOS*
Apartarse normatividad sexual femenina	(ítem 1) Criticar a través de Internet a una chica porque ha tenido varias parejas (ítem 2) Acosar a una chica porque es provocativa, a través del móvil o redes sociales (ítem 3)Meterse con una chica a través de Internet porque no se interesa por los chicos (ítem 4) Insultar en Internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos
No seguir los patrones estéticos establecidos para las mujeres	(ítem 8) Insultar a una chica por tener un físico poco atractivo (ítem 9) Crear, participar o consultar una página Web que pone puntuación al físico de las chicas (ítem 10) Mostrar la foto de una chica como un objeto sexual en Facebook u otras redes sociales
Violencia sexual directa e indirecta	(ítem 12) Amenazar a una chica para mantener una relación de pareja (ítem 13) Llenar el correo de alguien con contenido sexual (ítem 14) Conseguir fotos de una persona para hacerle chantaje con el fin de aprovecharse sexualmente de ella (ítem 15) Difundir fotos/vídeos sexis de una chica en Internet sin su permiso
Violencia por manifestar posiciones antipatriarcales y otras	(ítem 16) Meterse con alguien por tener una ideología feminista (ítem 17) Echar a alguien de un chat o foro por el hecho de ser mujer (ítem 20) Enviar imágenes o hacer chistes sobre agresiones contra las mujeres

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio por encuesta se realizó una aplicación masiva del *Cuestionario Violencias de G*énero 2.0 entre todos los centros participantes. En esta segunda fase del proyecto (la primera fue *creación y validación de instrumento de medida*) se administró el cuestionario a alumnado de 3º y 4º de ESO distribuido entre las 6 comunidades autónomas presentes en el proyecto. La temporalidad de esta fase es una de las más amplias del proyecto, comprendiendo un plazo de aplicación del cuestionario de 9 meses.

La administración del instrumento se realizó de forma online, por lo que los centros necesitaban estar provistos de ordenadores y conexión a internet de calidad. Las personas responsables de cada comunidad autónoma se encargaban de gestionar el contacto con el centro educativo, día y hora de visita. A pesar de tratarse de un instrumento virtual, el equipo se desplazaba hasta los centres con la intención de controlar la aplicación del cuestionario, presentar su intencionalidad, dar las instrucciones oportunas y resolver posibles dudas durante su administración. La duración total de aplicación del cuestionario, teniendo presente la presentación y cierre de la sesión, era de 45 minutos aproximadamente, variando en función del ritmo de la clase y el número de chicos y chicas en el aula.

A partir de la matriz recopilada con las respuestas dadas se llevó a cabo un análisis cuantitativo de datos parciales, en este caso en base a la dimensión seleccionada para este trabajo, vinculados con las experiencias en formas de violencia 2.0. El análisis se realizó con el software de analítica predictiva SPSS (versión 21 para Windows).

3. Resultados

En primer lugar presentaremos los resultados obtenidos respecto a conductas llevadas a cabo en entornos virtuales por menores ante una situación en la que alguien pueda **apartarse de la normatividad sexual femenina**. Concretamente, 4 ítems nos ofrecen información al respecto. Como se puede apreciar en la tabla 2, para los ítems 2 y 4 no hay diferencias significativas entre sexos, de modo que tanto entre los chicos como entre las chicas predominan las

personas que no han cometido nunca conductas como *Acosas a una chica porque es provocativa, a través del móvil o redes sociales* (ítem 2) o *Insultar en Internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos* (ítem 4), con porcentajes en torno al 90% en el primer caso y en torno al 98% en el segundo.

Sin embargo, para los ítems 1 y 3 sí se observan diferencias estadísticas por sexo. Así el porcentaje de chicas que afirman que alguna vez o muchas veces han realizado la conducta de *Criticar a través de Internet a una chica porque ha tenido varias parejas* (ítem 1) (25.5%) es significativamente mayor al de chicos que han realizado esta conducta (17.3%); y el porcentaje de chicos que afirma que alguna o muchas veces han realizado la conducta de *Meterse con una chica a través de Internet porque no se interesa por los chicos* (ítem 3) (4.2%) es significativamente superior al de chicas que han realizado esta conducta (2.0%). De todos modos, tal y como indica el tamaño del coeficiente de contingencia, la magnitud de la asociación estimada entre las variables estudiadas y el género es muy pequeña en todos los casos (Aguilera, 2001).

Tabla 2.-
Ejercer violencias de género a través de entornos virtuales por apartarse de la normatividad sexual femenina.

	Nunca	Alguna vez Muchas veces	Significación
Item 1 **Chicos** **Chicas**	2813 (78.5%) 1440 (82.47%) 1373 (74.5%)	771 (21.5%) 302 (17.3%) 469 (25.5%)	$\chi2(1)=35.005$ p=.**000**, Cc: .098
Item 2 **Chicos** **Chicas**	3234 (90.2%) 1569 (90.1%) 1665 (90.4%)	350 (9.8%) 173 (9.9%) 177 (9.6%)	$\chi2(1)=.105$ p=.**778**, Cc: .005
Item 3 **Chicos** **Chicas**	3466 (96.7%) 1669 (95.8%) 1797 (97.6%)	118 (3.3%) 73 (4.2%) 45 (2.4%)	$\chi2(1)=8.588$ p=.**004**, Cc: .049
Item 4 **Chicos** **Chicas**	3497 (97.6%) 1691 (97.1%) 1806 (98.0%)	87 (2.4%) 51 (2.9%) 36 (2.0%)	$\chi2(1)=3.581$ p=.**065**, Cc: .032

Cc: Coeficiente de contingencia.

Por lo que se refiere a ejercer violencias de género en entornos virtuales por **no seguir patrones estéticos establecidos para las mujeres**, 3 ítems nos ofrecen información al respecto. Como se aprecia en la tabla 3, para los ítems 8 y 9 no existen diferencias significativas entre sexos, de modo que tanto entre los chicos y las chicas predomina no haber ejercido nunca conductas como *Insultar a una chica por tener un físico poco atractivo* (ítem 8) o *Crear, participar o consultar una página Web que pone puntuación al físico de las chicas* (ítem 9), con porcentajes en torno al 81% y al 87% respectivamente.

Sin embargo, se aprecian diferencias significativas por sexo en el ítem 10. Así el porcentaje de chicos que afirman que alguna vez o muchas veces han realizado la conducta de haber *Mostrar la foto de una chica como un objeto sexual en Facebook u otras redes sociales (ítem 10)* (8.3%) es significativamente mayor, en más del doble de ocasiones, de chicas que han realizado esta conducta (3.3%). Pudiendo estimarse una cierta relación entre las variables estudiadas y el género, en base al tamaño del coeficiente de contingencia.

De cara al análisis de la **violencia sexual directa e indirecta** ejercida en entornos virtuales, se presentan diferentes ítems que recogen datos al respecto. Como se puede apreciar en la tabla 4, el ítem 12 no presenta diferencias significativas entre sexo, por lo que predomina las personas que afirman no haber A*menazado a una chica para mantener una relación de pareja* (ítem 12), con un 97.4%.

Tabla 3.-
No seguir patrones estéticos establecidos para las mujeres.

Item 8 **Chicos** **Chicas**	2927 (81.7%) 1409 (80.9%) 1518 (82.4%)	657 (18.3%) 333 (19.1%) 324 (17.6%)	$\chi 2(1)=1.393$ p=.**128**, Cc: .020
Item 9 **Chicos** **Chicas**	3147 (87.8%) 1512 (86.8%) 1635 (88.8%)	437 (12.2%) 230 (13.2%) 207 (11.2%)	$\chi 2(1)=3.230$ p=.**074**, Cc: .030
Item 10 **Chicos** **Chicas**	3379 (94.3%) 1598 (91.7%) 1781 (96.7%)	205 (5.7%) 144 (8.3%) 61 (3.3%)	$\chi 2(1)=40.757$ p=.**000**, Cc: .106

Cc: Coeficiente de contingencia.

Asimismo, para los ítems 13, 14 y 15 sí se observan diferencias estadísticas significativas por sexo. De este modo, el porcentaje de chicos que afirman que alguna vez o muchas veces *han llenado el correo de alguien con contenido sexual* (ítem 13) (5.7%), han *conseguido fotos de una persona para hacerle chantaje con el fin de aprovecharse sexualmente de ella* (ítem 14) (3.2%) o han *difundido fotos/vídeos sexis de una chica en Internet sin su permiso* (ítem 15) (7.5%) es significativamente superior, en casi el triple de ocasiones, al de chicas (1.5%, 1.6% y 3.1% respectivamente) que hayan ejercido estas conductas. Destacándose que para el ítem 13 se aprecia un tamaño en el coeficiente de contingencia que indica una cierta relación entre dicha variable y el género.

Tabla 4.-
Ejercer violencia sexual directa o indirecta a través de los entornos virtuales.

	Nunca	Alguna vez o muchas veces	Significación
Item 12 **Chicos** **Chicas**	3492 (97.4%) 1691 (97.1%) 1801 (97.8%)	92 (2.6%) 51 (2.9%) 41 (2.2%)	$\chi 2(1)=1.763$ p=.**111**, Cc: .022
Item 13 **Chicos** **Chicas**	3456 (96.4%) 1642 (94.3%) 1814 (98.5%)	128 (3.6%) 100 (5.7%) 28 (1.5%)	$\chi 2(1)=46.306$ p=.**000**, Cc: .113
Item 14 **Chicos** **Chicas**	3499 (97.6%) 1686 (96.8%) 1813 (98.4%)	85 (2.4%) 56 (3.2%) 29 (1.6%)	$\chi 2(1)=10.404$ p=.**001**, Cc: .054
Item 15 **Chicos** **Chicas**	3395 (94.7%) 1611 (92.5%) 1784 (96.9%)	189 (5.3%) 131 (7.5%) 58 (3.1%)	$\chi 2(1)=34.248$ p=.**000**, Cc: .097

Cc: Coeficiente de contingencia.

Centrándonos en el último indicador a analizar correspondiente a ejercer **violencia por manifestar posiciones antipatriarcales** en entonos virtuales, en los tres ítems que nos ofrecen información al respecto (ítems 16, 17 y 20) se observan diferencias significativas por sexos (ver tabla 5). Así el porcentaje para los tres ítems de chicos que afirman que alguna vez o muchas veces se han M*etido con alguien por tener una ideología feminista* (ítem 16) (14%), han *Echado a alguien de un chat o foro por el hecho de ser mujer* (ítem 17) (4%), o han *Enviado imágenes o hacer chistes sobre agresiones contra las mujeres* (ítem 20) (13.7%) es significativamente superior, en más de una tercera parte, al de chicas que han realizado esta conducta (4.6%, 1.6% y 3.1% respectivamente). A su vez, se muestra una relación entre las variables presentes en los ítems 13 y 15 y el género, al destacarse un tamaño de coeficiente de contingencia considerable.

Tabla 5.-
Ejercer violencia sexual directa o indirecta a través de los entornos virtuales.

	Nunca	Alguna vez Muchas veces	Significación
Item 16 **Chicos** **Chicas**	3255 (90.8%) 1498 (86.0%) 1757 (95.4%)	329 (9.2%) 244 (14.0%) 85 (4.6%)	$\chi 2(1)=94.734$ p=.**000**, Cc: .160
Item 17 **Chicos** **Chicas**	3486 (97.3%) 1673 (96.0%) 1813 (98.4%)	98 (2.7%) 69 (4.0%) 29 (1.6%)	$\chi 2(1)=19.174$ p=.**004**, Cc: .073
Item 20 **Chicos** **Chicas**	3288 (91.7%) 1503 (86.3%) 1785 (96.9%)	296(8.3%) 239 (13.7%) 57 (3.1%)	$\chi 2(1)=133.405$ p=.**000**, Cc: .189

Cc: Coeficiente de contingencia.

4. Discusión

En rasgos generales, los resultados muestran como tanto chicas como chicos afirman no haber llevado a cabo ningún tipo de conductas por el hecho de que una persona pueda apartarse de la normatividad sexual femenina, no seguir los patrones estéticos establecidos para las mujeres o, manifestar posiciones antipatriarcales o por el simple hecho de ser mujeres. A su vez, la mayoría afirman no haber ejercido violencia sexual, entendida como acoso sexual directo o indirecto. Sin embargo, de los resultados obtenidos se observan diferencias significativas por sexo en experiencias de violencias de género ejercidas alguna o muchas veces en los entornos virtuales, con el agravante de que chicas y chicos se exponen constantemente en las redes sociales, dando facilidad al envío de mensajes sin necesidad de tener que enfrentarse cara a cara (Torres, Robles y De Marco, 2013; Estebánez y Vázquez, 2013). En consecuencia, se generan situaciones de desigualdad y violencia que no podemos pasar por alto (Estebánez y Vázquez, 2013) dado que es este grupo poblacional el que asume de manera cotidiana el uso de las TIC en general, y especialmente Internet y las redes sociales y es, por tanto, el segmento social más expuesto a este pernicioso fenómeno (Torres, Robles y De Marco, 2013).

En esta línea, de las dimensiones vinculadas con la normatividad sexual femenina y la reproducción de cánones de belleza heteronormativos se destacan conductas sexistas por parte de los chicos hacía aquellas chicas que no cumplen con los parámetros socialmente establecidos, como en el caso de que las chicas no presenten un interés por los chicos, o bien, por el hecho de que los chicos expongan el cuerpo de las mujeres mostrando fotos de chicas como objetos sexuales a través de Facebook u otras redes sociales. De este modo, "se potencia el sexismo y la discriminación de las mujeres en la red, al sobreexplotar atributos femeninos relacionados con el físico y la sexualidad (…)" (Ferreiro y Ferrer, 2014, p.152). Asimismo, se observa una tendencia de las chicas más conservadora respecto a la normatividad sexual femenina, cuestionando las relaciones de varias parejas que puedan tener otras chicas, es decir, el hecho de que una chica pueda ser insultada a través de Internet por tener varias parejas. En este sentido, se podría destacar una cierta predilección por parte de ellas hacía el amor romántico, mientras que ellos se decantarían más por un amor pasional. Esto se podría asociar al mito del emparejamiento, al mito de la exclusividad o al mito de la fidelidad, por la creencia de que todos los deseos pasionales, románticos y eróticos deban satisfacerse exclusivamente con una única persona, la propia pareja, creencias que tienen por objeto instaurar un modelo relacional en el que sólo se pueda amar a una persona (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013).

Respecto a la violencia sexual en entornos virtuales se aprecian diferencias entre sexos. Se destaca una mayor presencia de chicos ejecutores de abuso sexuales, entendido según la LO 3/2007 como cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. A partir de aquí se podrían

detectar nuevas formas de abusos sexuales que los chicos reproducen hacia las chicas a través de Internet (ciberacoso) (Martínez y Ortigosa, 2010; Estebánez y Vázquez, 2013), como por ejemplo el envío masivo de contenido sexual al correo electrónico, la ejecución de conseguir fotos de una persona para chantajearla y aprovecharse sexualmente de ella, o bien, por difundir videos o fotos de chicas sexys en Internet sin su consentimiento. En ese sentido, la desigualdad de género y la violencia sexual contra las mujeres se encuentran muy presente en las conductas de los chicos (González-Ortega, Echeburúa y de Corral, 2008).

Finalmente, llama la atención el modo en como los chicos mantienen una mayor conducta de violencia hacia aquellas personas que manifiestan una postura feminista, o ante situaciones en las que por el simple hecho de ser mujer puedan echarlas de un chat o foro. Incluso, sorprende observar como los chicos contribuyen en la revictimización de aquellas mujeres que han sufrido agresiones, que son difundidas a través de imágenes y/o sean foco de burla o broma.

5. Conclusiones

A partir del análisis de algunos aspectos sobre experiencias en violencias de género 2.0 se ha podido observar como chicos y chicas hacen un uso diferenciado de las redes sociales, pudiendo ser determinado los procesos de socialización diferencial (Ferreiro, 2014). Los estereotipos de género siguen marcando la normatividad social online y la reproducción de conductas sexistas entre adolescentes en entornos virtuales e internet (Bonder, 2002; Ferreiro, 2014), observándose como el fenómeno de la violencia de género ha pasado del mundo offline al mundo online (Torres, Robles y de Marcos, 2013; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Estebánez y Vázquez, 2013; Duran y Martínez Pecino, 2015), generando nuevas formas de desigualdad entre sexos y nuevas manifestaciones de violencias de género 2.0 ejecutadas desde edades tempranas pudiendo identificarse una mayor tendencia de los chicos en la ejecución y, en consecuencia, una mayor vulnerabilidad por parte de las chicas a ser ciberacosadas. Lo que nos indicaría la necesidad de establecer líneas de actuación hacia la prevención con adolescentes de la violencia de género en las redes sociales e internet, con el objetivo de evitar normalizar el sexismo, la normatividad patriarcal y al ciberacoso. "Las y los adolescentes están creciendo y desarrollando sus identidades personales y de género, construyéndolas, relacionándose en las redes sociales. La influencia de los mensajes que se transmiten en ellas, por tanto, podría ser bastante mayor, que la que ha existido en las y los jóvenes" (Estebánez y Vázquez, 2013, p.104).

Referencias

Bonder, G. (2002). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5894/S026404_es.pdf;jsessionid=69A51E977CC43B86F39503023F0E780F?sequence=1

Bosch, E.; Ferrer, V.A.; Ferreiro, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona, España: Anthropos editorial.

Díaz-Aguado, M.J; Martínez, R. y Martín, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Recuperado de http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/La_evolucin_de_la_adolescencia_espaola_sobre_la_igualdad_y_la_prevencin_de_la_violencia_de_gnero.pdf

Durán, M. y Martínez –Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, XXII(44), 156-167. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=44&articulo=44-2015-17

Estebánez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf

Ferreiro, V. (2014). *La brecha digital digital, una nueva forma de discriminación hacia las mujeres. La toma de decisión en los usos de internet*. Palma, España: Edicions UIB.

Ferreiro, V. y Ferrer, V.A. (2013). Comunicación y género. En R. Martínez-Pecino , J. M. Guerra (Ed). *Aspectos psicosociales de la comunicación*. España: Ediciones Pirámide.

González-Ortega, I.; Echeburúa, E. y de Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 16(2), 207-225. Recuperado de http://www.uv.mx/cendhiu/files/2012/09/Variablespsic.manoella.pdf

Martínez, A. y Ortigosa, R. (2010). Una aproximación al Ciberbullying. En J. García González (Ed.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual de Internet*. (15-28) Barcelona: Editorial Tirant lo Blanch.

Torres, C.; Robles, J.M. y de Marcos, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Recuperado de http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/El_ciberacoso_como_forma_de_ejercer_la_violencia_de_gnero_en_la_juventud.pdf

Vilà, R; Donoso, T.; Rubio, M.J.; Prado, N; Velasco, A; Arrazola, J; Aneas, A; Escofet, A. y Martínez, S. (2015). *Cuestionario de Violencias de Género 2.0*. Recuperado en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68860/1/CUESTIONARIO%20DE%20VIOLENCIAS%20DE%20G%C3%89NERO%202_0.pdf

Análisis de la grafía en Tercer Ciclo de Educación Primaria: un estudio observacional

Escolano-Pérez, E.[1], Herrero-Nivela, M. L.[2], Perales Pérez, N.[3]

Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

1 eescola@unizar.es; 2 mherniv@unizar.es; 3 perales.almeria@hotmail.com

Resumen

Se presenta una investigación en la que se aplica la metodología observacional para evaluar la grafía espontánea (productiva) del alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria de dos centros públicos de Zaragoza. A través de un diseño observacional de tipo nomotético, puntual y multidimensional, y a partir de la construcción de un instrumento observacional de tipo Formato de Campo, se realizó el registro codificado de la producción gráfica del alumnado. Se analizaron cuestiones referidas a la grafía de la palabra, renglón, párrafo y texto completo. Los resultados obtenidos indican que, en términos generales, la grafía de los participantes pertenecientes a cada uno de los dos centros es muy similar, caracterizándose esencialmente por la presencia de parámetros que pueden considerarse correctos y adecuados. No obstante, se precian algunas diferencias entre centros, referidas esencialmente a la grafía de los párrafos (ubicación y márgenes laterales) y del texto completo (márgenes laterales y sagitales). Estos resultados permiten diseñar estrategias para la mejora de los parámetros necesarios en cada centro y alumno en particular, atendiendo así a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

Palabras clave: Metodología observacional; escritura espontánea; grafía; educación.

Handwriting Analysis during School Primary's Third Stage: an observational study

Escolano-Pérez, E.[1], Herrero-Nivela, M. L.[2], Perales Pérez, N.[3]

Department of Psychology and Sociology, University of Zaragoza, Zaragoza, España

1 eescola@unizar.es; 2 mherniv@unizar.es; 3 perales.almeria@hotmail.com

We applied observational methodology in order to evaluate the spontaneous (or productive) handwriting of students of third stage of Primary School in two state schools in Zaragoza. Through a nomothetic, puntual and multidimensional observational design, and from the construction of an field format as observational instrument, we encoded the spontaneous handwriting of students. Issues related to the graphy of the word, line, paragraph and full text were analyzed. Results show that, in general terms, the graphy of the participants of the two centers is very similar. It is essentially characterized by the presence of parameters that can be considered correct and appropriate. However, there are some differences between centers, essentially related to the graphy of paragraphs (location and lateral margins) and the full text (lateral and sagittal margins). These results allow to design strategies for improving the necessary parameters in each school and in each individual student, too.
Key words: Observational methodology; spontaneous writing; graphic sign; education.

1. Introducción

Entre las competencias básicas de Educación Primaria incluidas por la LOE (entendidas como el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto -aprendizajes contextualizados- que todo el alumnado que cursa una etapa educativa determinada debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social), se encuentra la competencia en comunicación lingüística. Esta comprende las habilidades básicas de comprensión y expresión oral y escrita, así como las destrezas de hablar, escuchar, leer y escribir.

En el Anexo II del Real Decreto 1513/2006 se refleja que el área de Lengua castellana y Literatura tiene por objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, leer y escribir, hablar y conversar). Más concretamente, en el mismo Anexo, queda reseñado que en el Tercer Ciclo de Educación Primaria, el objetivo de la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura será desarrollar las siguientes capacidades en el alumnado: *comprender y expresarse* oralmente y por *escrito* correctamente en los diferentes contextos de la actividad sociocultural; hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para *escribir* y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos, etc.

Los bloques de contenidos que permiten alcanzar los aprendizajes expresados por los objetivos están recogidos en el mismo Anexo II, siendo el Bloque 2: Leer y escribir el que centra nuestro interés. En dicho bloque, que distingue entre comprensión de textos escritos y *composición de textos escritos*, en referencia a este último aspecto, destaca el *interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos* y respeto por la norma ortográfica.

Por su parte, entre los criterios de evaluación de la competencia lingüística sugeridos en el Real Decreto 1513/2006, se cita los siguientes: narrar, explicar, describir, etc. textos de forma ordenada y adecuada usando las reglas gramati-

cales y ortográficas y cuidando *los aspectos formales tanto en soporte papel* como digital.

Así pues, la expresión escrita es junto con la lectura, comprensión y expresión oral unas de las competencias más demandadas en el alumnado y que con más hincapié se intenta desarrollar. De hecho, desde el comienzo de la institución escolar, la función principal de esta ha sido el enseñar a leer y a escribir.

Según Vidal y Manjón (2000) alcanzar la competencia escritora (competencia lingüística escrita) significa poseer las habilidades y destrezas de escritura, las cuales se pueden agrupar en: grafomotricidad, ortografía y composición escrita. En el presente estudio, interesa la *grafomotricidad* entendida como el conjunto de habilidades y destrezas psicomotrices que capacitan la producción de escritura manual. A su vez, estas capacidades se agrupan en: *producto final*, es decir, características de la producción manuscrita; *conductas escribanas*, que engloba la prensión del útil de escritura, el trazado de letras, el control del útil de escritura, etc. y; *soporte,* referido al control postural, las independencias segmentarias, etc. Más específicamente, en este estudio se abordan cuestiones relativas al producto final, es decir, características de la producción manuscrita, indicadores observables de la misma, como son aspectos referidos a la dimensión palabra, renglón, párrafo o texto completo, como por ejemplo: tamaño de letras, inclinación de letras, espaciamiento entre letras, trazos iniciales y finales, espaciamiento entre palabras, alineación y curvatura (Molina, Arráiz y Berenguer, 1990).

A su vez, de los tres tipos de escritura que pueden distinguirse en función de los diferentes procesos que cada uno de ellos exige -escritura *copiada*, el *dictado* y la escritura *espontánea o productiva*- el estudio analiza esta última, considerada la de mayor complejidad porque es necesario un lenguaje interior ya instaurado. Llamada también composición escrita, necesita de un adecuado desarrollo del pensamiento discursivo, coordinación visomotriz y comprensión verbal y auditiva, ya que el que escribe verbaliza el curso de las ideas para transponerlos de palabras a gestos motores.

En este contexto, el trabajo que se presenta, de carácter exploratorio, persigue dos objetivos:

Objetivo 1: analizar la grafía de la escritura espontánea (productiva) para facilitar la evaluación de la grafía al final de la etapa de Educación Primaria.

Objetivo 2: explorar las potencialidades de la metodología observacional y de los instrumentos basados en formatos de campo aplicados al estudio de la grafía.

2. Método

La metodología utilizada fue la observacional.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó, atendiendo al grado de implicación del observador, observación no participante; y atendiendo al grado de perceptividad, observación total e indirecta, ya que se llevó a cabo a través de texto escrito (Anguera, 1993, 2010; Herrero, 2002).

2.1. Diseño

El diseño observacional seguido fue nomotético, puntual y multidimensional (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Herrero, 2002). Su justificación es la siguiente:

- nomotético, dado que fueron dos las unidades de estudio. Aunque se analizó la grafía producida por diferentes alumnos de dos centros educativos, no interesaba la producción de cada alumno en particular sino la del conjunto de alumnos que acudían a cada uno de los dos centros.

- puntual, ya que el estudio se realizó en un momento temporal, la información de cada participante fue recogida en una sesión;

- multidimensional, pues fueron varios los niveles de respuesta estudiados, en concreto, cuatro: palabra, renglón, párrafo y texto completo.

2.2. Participantes

En el estudio se analizaron los textos de 12 participantes de dos colegios públicos de la ciudad de Zaragoza (6 participantes de cada centro), pertenecientes a 3er ciclo de Educación Primaria. Las edades de los participantes se encontraban entre los 10 y los 13 años. Se tomaron como unidades los centros, distinguiendo centro A y centro B.

2.3. Instrumentos

Tal y como exige la propia metodología observacional, los instrumentos utilizados para la realización de este estudio fueron de distinto tipo:

- como instrumento de observación, se utilizó un Formato de Campo elaborado *ad hoc* (Figura 1);

- como instrumento de registro, se usó el software Microsoft Office (Excel);

- y como instrumento de análisis, se utilizaron el SDIS-GSEQ 5.1. (Bakeman y Quera, 2001) y SPSS 15.0.

2.4. Procedimiento

- *Construcción del instrumento de observación:* Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio, el instrumento de observación construido *ad hoc* fue tipo Formato de campo. Para su construcción, y de acuerdo a las exigencias propias de la metodología observacional, se partió de una recogida de textos a modo de "ejemplos", y a través de un proceso iterativo entre dichos textos y el marco teórico sobre el tema de estudio, se realizó una propuesta de criterios y catálogo de conductas referentes a la grafía. Dicha propuesta fue puesta a prueba, lo que implica la observación en los "textos ejemplo" de los diferentes niveles de respuesta gráfica recogidos en el instrumento y su consecuente codificación con los códigos determinados en el mismo, comprobando el cumplimiento de las exigencias metodológicas que debe cumplir un instrumento de observación tipo Formato de campo. Fruto de esta puesta a prueba, el catálogo de conductas dependientes de algunos criterios fue modificado. Tras un nuevo proceso de iteración entre la realidad y la teoría, y la puesta a prueba de esa nueva versión provisional del instrumento de observación, se llegó a su versión definitiva, recogida en la Figura 1.

- *Codificación:* Una vez construido el instrumento de observación, se llevó a cabo el proceso de codificación, consistente en volcar la realidad sobre algún soporte, utilizando para ello los códigos determinados previamente en el instrumento de observación, así como lápiz y papel, o bien, actualmente, un software. En este caso se ha utilizado como instrumento de registro Software Microsoft Office (Excel).

1.- PALABRA (P)	Calidad del trazo (C)	Buena		PCTB
		Intermedia		PCTI
		Mala		PCTM
	Regularidad (REG)	Irregularidad		PREGNO
		Regularidad		PREGS
	Soldadura (SOL)	No		PSOLNO
		Si		PSOLS
	Superposición (SUPP)	No		PSUPPNO
		Sí		PSUPPS
	Tamaño letra (T)	Grande		PTG
		Normal		PTN
		Pequeño		PTP
2.- RENGLÓN (R)	Continuidad (CO)	Continuo		RCOC
		Discontinuo		RCOD
	Direccionalidad (DI)	Ascendente		RDIA
		Descendente		RDID
		Horizontal		RDIH
	Espaciado (I)	Homogéneo		RIH
		No homogéneo		RINH
	Márgenes (MAR)	Lateral (L)	Derecho	RMARLD
			Izquierdo	RMARLI
			Izquierdo/derecho	RMARLID
			Nnguno	RMARLNO
		Sagital (S)	Inferior	RMARSI
			Superior/inferior	RMARSIS
			Ninguno	RMARSNO
			Superior	RMARSS
	Paralelismo (PAR)	No paralelo		RPARNO
		Paralelo		RPARS
	Rectitud (RE)	Curvo		RREC
		Recto		RRERE
3.- PÁRRAFO (PA)	Distribución (D)	Arriba		PADA
		Abajo		PADB
		Medio		PADM
	Márgenes (MAR)	Lateral (L)	Derecho	PAMARLD
			Izquierdo	PAMARLI
			Izquierdo/derecho	PAMARLID
			Nnguno	PAMARLNO
		Sagital (S)	Inferior	PAMARSI
			Superior/inferior	PAMARSIS
			Ninguno	PAMARSNO
			Superior	PAMARSS
4.- TEXTO COMPLETO (TC)	Distribución (D)	Arriba		TCDA
		Abajo		TCDB
		Medio		TCDM
	Márgenes (MAR)	Lateral (L)	Derecho	TCMARLD
			Izquierdo	TCMARLI
			Izquierdo/derecho	TCMARLID
			Nnguno	TCMARLNO
		Sagital (S)	Inferior	TCMARSI
			Superior/inferior	TCMARSIS
			Ninguno	TCMARSNO
			Superior	TCMARSS

Figura 1. Instrumento de observación construido ad hoc.

- *Control de la calidad del dato:* La metodología observacional exige controlar la calidad de los datos observacionales conforme estos van siendo registrados y antes de proceder a su análisis. Para ello, en este trabajo se calculó la fiabilidad intraobservador en forma de concordancia mediante el coeficiente *Kappa* de Cohen (1960), y a través del programa informático SDIS-GSEQ.

- *Análisis de datos:* Después de realizar el control de la calidad del dato, se finalizó el registro codificado de los textos, procediéndose posteriormente al volcado de datos y su posterior análisis con el programa SDIS-GSEQ (Bakeman y Quera, 2001).

Se calculó la frecuencia de las conductas que forman el instrumento de observación (y que constituyen el objeto de estudio) en cada participante y a partir de ahí, en cada centro; calculando posteriormente el porcentaje que cada conducta o rasgo del texto representa dentro del subcriterio al que pertenece.

3. Resultados

Los resultados referidos a la fiabilidad de los datos son aceptables, obteniéndose valores del coeficiente *Kappa* de Cohen superiores a .77 (Concordancia = 76%).

En cuanto a los resultados referidos a la grafía, en cada uno de los centros, encontramos lo siguiente (Tabla 1).

a) Centro A

1.- Dimensión palabra: Respecto a la calidad del trazo, esta es buena en más de la mitad (56,85%) de todas las palabras escritas en los textos de los alumnos de este centro A. Es decir, en más de la mitad de las letras que componen sus palabras, no existe oscilación o temblor en las letras. Solo existe un 11,89% de palabras escritas con mala calidad, es decir, palabras en las que más de la mitad de sus letras están escritas con oscilación o temblor. En cuanto a la regularidad con la que son escritas las palabras, se reparten casi por igual aquellas palabras escritas irregularmente (53,28%) y regular o uniformemente (46,72%), si bien las escritas de modo irregular, es decir, con letras no uniformes, presentado grandes cambios y oscilaciones en su tamaño, superan ligeramente a las otras escritas uniformemente, sin grandes cambios ni oscilaciones en su tamaño. Casi todas las palabras (96,33%) están escritas sin soldadura, es decir, sin que exista un trazado de unión artificial realizado después de haber escrito las letras. También prácticamente todas las palabras (96,59%) están escritas sin superposición de las letras. Predomina el tamaño normal de las letras de las palabras (74,16%), siendo muy pocas las palabras escritas con letras grandes (6,20%).

2.- Dimensión renglón: Los renglones de los textos se caracterizan por ser continuos (85,25%), es decir, no presenta fracturas, y ser horizontales en cuanto a su direccionalidad (58,21%); además de homogéneos (63,93%) en su espaciado entre las palabras que los componen. También son paralelos (67,57%) en cuanto que guardan una misma distancia respecto a la guía superior (margen del folio o renglón superior) y rectos (59,02%), sin presentar curvas a lo largo de su extensión. En cuanto a los márgenes de los renglones, lo más frecuente es respetar ambos márgenes laterales (39,73%), así como ambos márgenes sagitales, siendo estos respetados en casi la mitad de los textos (46,58%).

Tabla 1.
Resultados del análisis de la grafía en cada uno de los centros.

				Centro A	Centro B
PALABRA	Calidad de trazo	Buena		56,85	67,74
		Intermedia		31,27	29,84
		Mala		11,89	2,42
	Regularidad	Irregularidad		53,28	44,57
		Regularidad		46,72	55,46
	Soldadura	No		96,33	96,45
		Sí		3,67	3,55
	Superposición	No		96,59	92,62
		Sí		3,41	7,38
	Tamaño letra	Grande		6,20	20,43
		Normal		74,16	57,26
		Pequeño		19,64	22,31
RENGLÓN	Continuidad	Continuo		95,25	98,17
		Discontinuo		4,75	1,83
	Direccionalidad	Ascendente		20,90	13,85
		Descendente		20,90	12,31
		Horizontal		58,21	73,85
	Espaciado	Homogéneo		63,93	59,32
		No homogéneo		36,07	40,68
	Márgenes	Lateral	Derecho	31,57	14,08
			Izquierdo	10,96	32,39
			Izquierdo/derecho	39,73	39,44
			Ninguno	17,81	14,08
		Sagital	Inferior	13,70	14,08
			Superior/inferior	46,58	57,75
			Ninguno	27,40	16,90
			Superior	12,33	11,27
	Paralelismo	No paralelo		24,43	23,73
		Paralelo		55,57	76,27
	Rectitud	Curvo		40,98	38,98
		Recto		59,02	61,02
PÁRRAFO	Distribución	Arriba		37,50	43,33
		Abajo		18,75	20,00
		Medio		43,75	36,67
	Márgenes	Lateral	Derecho	23,26	14,29
			Izquierdo	13,95	38,10
			Izquierdo/derecho	44,19	28,57
			Ninguno	18,60	19,05
		Sagital	Inferior	18,60	26,19
			Superior/inferior	51,16	40,48
			Ninguno	13,95	16,67
			Superior	16,28	16,67
TEXTO COMPLETO	Distribución	Arriba		45,83	45,83
		Abajo		25,00	25,00
		Medio		29,17	29,17
	Márgenes	Lateral	Derecho	26,67	20,00
			Izquierdo	20,00	33,33
			Izquierdo/derecho	30,00	23,33
			Ninguno	23,33	23,33
		Sagital	Inferior	23,33	33,33
			Superior/inferior	30,00	26,67
			Ninguno	23,33	20,00
			Superior	23,33	20,00

3.- Dimensión párrafo: La mitad de los párrafos, aproximadamente, se sitúan en la zona media del folio (43,75%); otros en la zona superior (37,50%) y los restantes (18,75%) en la zona inferior del mismo. Además, en la mitad de los textos se guardan simultáneamente los dos márgenes sagitales (51,16%), siendo también muy frecuentes los textos en los que se respetan los dos márgenes laterales (44,19%).

4.- Dimensión texto completo: Atendiendo a la totalidad del texto, se aprecia que en el centro A, casi la mitad de las producciones se sitúan en la parte superior del folio (45,83%). La otra mitad de los textos se distribuyen casi por

igual entre la zona media e inferior del folio (29,17% y 25,00%, respectivamente). En cuanto a los márgenes, destaca que por lo general, se respetan los dos márgenes laterales (30,00%) y los dos sagitales (30,00%).

b) Centro B

1.- Dimensión palabra: En el centro B la grafía de los textos, en cuanto a la dimensión palabra, se caracteriza por un trazo de buena calidad (67,74%). El trazo de mala calidad es prácticamente inexistente (2,42%). Además, las letras de las palabras están escritas fundamentalmente de modo regular (55,46%), no presentan soldadura (96,45%) ni superposición (92,62%), y son de un tamaño normal (57,26%). Destaca que el tamaño de letra grande y pequeño, menos frecuentes, se distribuyen casi por igual (20,43% y 22,31%, respectivamente).

2.- Dimensión renglón: Los renglones de los textos del centro B se caracterizan por su continuidad (88,14%), horizontalidad (73,85%) y homogeneidad del espaciado entre sus palabras (59,32%). Además son renglones paralelos respecto a la guía superior (76,27%) y rectos (61,02%). Los márgenes más respetados son los dos sagitales conjuntamente (57,75%), así como los dos laterales conjuntamente (39,44%).

3.- Dimensión párrafo: La mitad de los párrafos, aproximadamente, se sitúan en la zona superior del folio (43,33%); otros en la zona medio (36,67%) y los restantes (20,00%) en la zona inferior del mismo. Además, en cerca de la mitad de los textos se guardan simultáneamente los dos márgenes sagitales (40,48%), mientras que en el caso de los márgenes laterales, lo más frecuente es guardar el izquierdo (38,10%).

4.- Dimensión texto completo: Atendiendo a la totalidad del texto, casi la mitad de los textos de los participantes del centro B se sitúan en la parte superior del folio (45,83%). La otra mitad de los textos se distribuyen casi por igual entre la zona media (29,17%) y la zona inferior del folio (25,00%). Los márgenes más respetados son el lateral izquierdo (33,33%) y el sagital inferior (33,33%), ambos respetados en el mismo porcentaje de textos.

c) Resultados comparativos centro A y B

En términos generales, la grafía espontánea o productiva de los participantes pertenecientes a cada uno de los dos centros es muy similar, encontrándose algunas diferencias referidas esencialmente a la dimensión de párrafo (ubicación y márgenes laterales) y márgenes (laterales y sagitales) del texto completo.

Atendiendo a la dimensión palabra, en ambos centros la calidad de su trazo es mayoritariamente bueno, siendo muy poco frecuente el trazo de mala calidad. Sin embargo, en el centro B, comparativamente al centro A, existe un porcentaje superior de textos con buena calidad y un porcentaje menor con textos de mala calidad. En cuanto a la regularidad o uniformidad de las letras de las palabras, en ambos centros se distribuyen casi por igual entre letras regulares e irregulares (en torno al 50% de cada tipo en cada centro), si bien, las pequeñas diferencias existentes se decantan a favor de letras irregulares en el centro A (53,28%) y regulares en el B (55,46%). En los dos centros destaca la casi inexistencia de soldadura ni solapación. En cuanto al tamaño de la letra, en ambos centros los textos escritos con letra de tamaño normal son los más frecuentes, y los de los de letra pequeña, los menos frecuentes; si bien los de letra normal son más frecuentes en el centro A que en el B, y los de letra pequeña, alrevés: son tres veces más frecuente en el centro B que en el A.

En la dimensión renglón, los textos de ambos centros se caracterizan por ser, fundamentalmente, continuos, horizontales, con espacios homogéneos entre las palabras, paralelos y rectos. Aunque los márgenes más respetados son los mismos en ambos centros (los dos sagitales simultáneamente y los dos laterales también de modo simultáneo), destaca que, en aquellos textos donde solo se respeta un margen lateral, en el centro A respetan el derecho, mientras que en el centro B, el izquierdo.

En cuanto al párrafo, en el centro A los textos se caracterizan por estar ubicados fundamentalmente en la zona media del folio, mientras que en el centro B, lo están en la zona alta. Los márgenes más respetados en ambos centros

son los dos sagitales, respetados conjuntamente. En cuanto a los márgenes laterales, hay diferencias entre los centros: en el centro A se respetan más los dos márgenes conjuntamente, mientras que en el centro B, el izquierdo.

En referencia al texto completo, la distribución de estos es exactamente igual en ambos centros, estando ubicado principalmente en la zona superior del folio. Por el contrario, existen diferencias en el tipo de márgenes respetados: en el centro A se respetan por igual los dos márgenes sagitales y los dos márgenes laterales, mientras que en el centro B, el sagital izquierdo y el lateral izquierdo (respetándose también ambos por igual).

4. Discusión

Según el estudio realizado y los resultados obtenidos a nivel de centro, puede decirse que la grafía de los participantes de ambos centros es correcta, caracterizándose por parámetros esencialmente adecuados: buena calidad del trazo con el que están escritas las palabras, inexistencia de soldadura y solapamientos en sus letras, y tamaño normal de las mismas; renglones continuos, horizontales respecto a una guía superior y espacios homogéneos entre las palabras que los forman; así como respeto principalmente de los dos márgenes sagitales y los dos laterales; párrafos paralelos y rectos que respetan los dos márgenes sagitales y en cuanto a los laterales, respetan o bien los dos o al menos uno de ellos. Asimismo, el texto completo respeta, al menos, uno de los márgenes sagitales (o los dos) y al menos, uno de los márgenes laterales, o ambos.

Estos últimos aspectos, los referidos a los márgenes laterales y sagitales del texto completo, así como la ubicación y márgenes laterales de los párrafos, es donde se encuentran las principales diferencias de grafía entre los textos de ambos centros.

El porqué de estas diferencias entre los centros debe ser analizado, pues en el centro B, aunque son menos los textos que respetan ambos márgenes sagitales, también son menos los textos que no respetan ninguno de estos dos márgenes. En cuanto a los márgenes laterales, son menos los textos que respetan los dos márgenes laterales, pero igual el porcentaje de aquellos que no respetan ninguno.

En el centro B, según conversaciones informales mantenidas con el profesorado, existe el problema de un alto índice de inmigración, lo que se suele asociar con resultados escolares inferiores. Sin embargo, los resultados obtenidos no apuntan en esta dirección.

5. Conclusiones

En conclusión, este estudio ha permitido dar respuesta a los dos objetivos inicialmente planteados:

Objetivo 1: analizar la grafía de la escritura espontánea (productiva) para facilitar la evaluación de la grafía al final de la etapa de Educación Primaria. Los resultados obtenidos ofrecen un análisis descriptivo de la escritura o grafía espontánea (productiva) del alumnado de quinto y sexto curso de los dos centros educativos estudiados, lo cual puede resultar de utilidad para el profesorado. En base a estos resultados, procedentes de un primer análisis donde cada participante fue analizado individualmente para posteriormente describir la grafía del alumnado en conjunto de cada centro, pueden diseñarse estrategias para la mejora de los parámetros necesarios en cada alumno en particular, atendiendo así a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

Objetivo 2: explorar las potencialidades de la metodología observacional y de los instrumentos basados en formatos de campo aplicados al estudio de la grafía. Se ha podido comprobar que la estructura del instrumento de observación de tipo formato de campo, se adapta a las exigencias de flexibilidad y de apertura que posee esta dimensión de la competencia lingüística escrita.

En esta misma línea, esta metodología resultaría útil para el estudio de las demás competencias observables en escritura como son la ortografía y la composición, requiriendo únicamente la construcción de los correspondientes instrumentos de observación tipo formato de campo, con los criterios y desplegables referidos a los elementos de interés de dichas competencias. En este sentido se está continuando este trabajo, ya que este forma parte de una investigación más amplia.

Así pues, es grande la potencialidad que ofrece la metodología observacional en el campo de la educación, y más concretamente en el ámbito de la competencia lingüística, permitiendo un minucioso análisis de su productividad habitual y espontáneo.

Referencias

Anguera, M. T. (Ed.) (1993). Metodología observacional en la investigación psicológica. Barcelona: P.P.U.

Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, *31*(1), 122-130.

Anguera, M. T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, *3*(2), 135-161.

Bakeman, R. y Quera, V. (2001). Using GSEQ with SPSS. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3*(2), 195-214.

Herrero, M. L. (2002). Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Molina, S., Arráiz, A. y Berenguer, M.J. (1990). Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar. Murcia: Marfil.

Vidal, J. y Manjón, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (Vol. II). Madrid: EOS.

Diseño de un instrumento observacional acerca del comportamiento docente en programas de natación escolar

*Casterad, J., **Estrada N., ***Herrero, M.L.

**Departamento Fisiatría y Enfermería./ **Departamento Expresión Musical, Plástica y Corporal/ ***Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España*

E-mails: jcaster@unizar.es

Resumen

La interacción didáctica tiene de un papel fundamental en la dinamización del aula como escenario de motivación para el aprendizaje. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) es esencial para explicar la variabilidad de la motivación intrínseca de los estudiantes. El objeto del presente trabajo se centra en el diseño y primera aplicación de un instrumento de observación para detectar patrones conductuales en los mecanismos de influencia educativa ejercidos por el profesorado para la consecución de niveles óptimos de autonomía, competencia y relación social en estudiantes de educación primaria. A través de la aplicación de la metodología observacional, se propone un instrumento de observación ad hoc de tres dimensiones, en la modalidad de formato de campo; igualmente se llega a formular un procedimiento de control de la calidad del dato, en base a la complementariedad de diferentes recursos tecnológicos, que posibilita la extracción y análisis de los T-Pattern objeto de análisis. Se optó como instrumento de registro por el *Software Atlas.ti 7* con el que se registra y codifica una sesión de educación física escolar de 6º curso de educación primaria, desarrollada en el medio acuático. Los resultados se tratan con el software informático *Theme6Edu_Beta* indicándonos que la aparición de cada categoría del instrumento observacional viene determinada en función de la tarea desarrollada en la sesión, del emplazamiento de la actividad y del tipo de intervención del alumnado, tomando presencia una tipología diferente de dendograma característica de cada T-Pattern obtenido. La idoneidad de estos resultados motiva y posibilita la continuidad en la aplicación del instrumento en sucesivas sesiones para determinar con mayor profundidad si cabe, la presencia de patrones que refuercen la implicación docente en el desarrollo de la autonomía, la competencia y la relación social de los estudiantes.

Palabras clave: Teoría de la autodeterminación, metodología observacional, educación física.

Design of an observational instrument for teaching behavior in school swimming programs

*Casterad, J., **Estrada N., ***Herrero, M.L.

** Physical Medicine and Nursing Department./ ** Department Musical, Plastic and Corporal Expression / *** Department of Psychology and Sociology, University of Zaragoza, Zaragoza, Spain*

E-mails: jcaster@unizar.es

Teacher-pupil interaction has a fundamental role in revitalizing the classroom as a stage of motivation for learning. Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 1985) is essential to explain the variability of intrinsic motivation of students. The purpose of this work focuses on the design and first implementation of an observation instrument for detecting behavioral patterns in the mechanisms of educational influence exercised by teachers to achieve optimum levels of autonomy, competence and social relationships in primary school students. Through the application of observational methodology, an ad hoc instrument three-dimensional observation is proposed, in the form of field format; also you get to formulate a procedure for monitoring data quality, based on the complementarity of different technological resources, which allows the extraction and analysis of the T-Pattern under analysis. It was chosen as an instrument of registration by the Software Atlas.ti 7 which is recorded and encodes a physical education session 6th grade of primary education, developed in the aquatic environment. The results are treated with computer software Theme6Edu_Beta indicating that the appearance of each category of observational instrument is determined based on the work carried out at the meeting, the location of the activity and the type of intervention of students, taking present a different type of endograma characteristic of each T-Pattern obtained. The suitability of these results motivates and enables continuity in the implementation of the instrument in subsequent sessions to determine more depth if possible, the presence of patterns that reinforce the teaching involvement in the development of autonomy, competence and social relationships of students.

Key words: Self-determination theory, observational methodology, physical education.

1. Introducción

La metodología observacional, aplicada al ámbito de la enseñanza y práctica de las actividades deportivas, tiene un amplio recorrido y consistencia en los numerosos estudios existentes en la actualidad. Anguera y Hernández (2013). A pesar de ello, son pocos los estudios que se dedican específicamente al análisis de la intervención docente en el marco de la educación física en la etapa de educación primaria. Es por ello que el objetivo principal de este trabajo sea diseñar un instrumento de observación para el análisis de la intervención docente de profesores de educación física en el contexto de las sesiones de educación física, desarrollada en el entorno acuático.

Son numerosos los estudios e investigaciones que se centran en el análisis de la motivación y autonomía del alumnado en las clases de Educación Física (EF), (Almagro, 2012; Cañabate, Torralba, Cachón, y Zagalaz, 2014; Julián, 2012; Moreno-Murcia, Gómez, y Cervelló, 2010)Así, siguiendo estas líneas de investigación, este trabajo se ubica entre la interacción didáctica y las implicaciones que la teoría de las necesidades básicas tiene en una de

las teorías motivacionales con mayor influencia en el ámbito educativo: la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Se trata de una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado a través de 4 mini-teorías: teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas (TNB). Moreno-Murcia y Martínez (2006) valoran la influencia que tiene la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la motivación del individuo, de forma que en la medida que estas necesidades son satisfechas, los individuos funcionarán de manera más eficaz y se desarrollarán de forma saludable.

En este estudio se propone un instrumento de observación ad hoc con el objetivo de valorar la influencia educativa del profesor en aras del desarrollo de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales de los estudiantes. Se identifica y analiza su estructura temporal y los T-Patterns entre las interacciones del profesor con sus estudiantes.

2. Método

2.1. Diseño

Atendiendo a las características de los diseños observacionales, nuestra propuesta se ajusta a los siguientes ejes referenciales (I/S/M) (Anguera, Blanco, Hernández, y Losada, 2011):

-*Idiográfico*, ya que se analiza el comportamiento de un único profesor.

-*De seguimiento*, debido a que la unidad de análisis se va a centrar a lo largo de las sesiones que configuran una unidad didáctica de educación física.

-*Multidimensional*, ya que las categorías de observación se centran en tres dimensiones concretas: autonomía, la competencia y las relaciones sociales.

El seguimiento se desarrolla mediante observación no participante en contexto natural a lo largo de las sesiones de una unidad didáctica de 6º curso educación física en la piscina. El planteamiento metodológico se orienta hacia un enfoque comprensivo de las actividades acuáticas escolares. (Albarracín y Moreno-Murcia, 2012; Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2005; Moreno y Gutiérrez, 1998; Moreno y Melchor, 1998).

2.2. Participantes

Se analiza la intervención de un profesor de educación física con formación de licenciado en educación física y que cuenta con experiencia docente de más diez años, durante el desarrollo de una unidad didáctica de educación física desarrollada en la piscina.

El grupo de referencia pertenece a un centro escolar concertado de educación primaria de la ciudad de Huesca.

Desde el primer momento hemos contado con la colaboración desinteresada de los participantes del estudio con la debida autorización de los centros escolares y del Ayuntamiento de Huesca, a través del Patronato Municipal de Deportes, a través del correspondiente procedimiento formal de consentimiento informado.

2.3.Instrumentos

Instrumento observacional

Se propone un instrumento ad hoc ya que, además por estar aceptada dicha combinación en la bibliografía, (Anguera, 1999; Anguera et al., 2003, 2011; Blanco, Losada, y Anguera, 2001), nos posibilita su adaptación a los objetivos de la investigación y a las diferentes situaciones de observación.

Nuestro instrumento de observación se inspira en estudios que han validado diversas escalas con las que se pretende medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte, 2011) y de percepción de soporte a la autonomía (Conde et al., 2010). Se trata de un instrumento de observación, atendiendo a las aportaciones de Anguera et al., (2007), basado en la combinación de una estructura de formato de campo con sistemas de categorías, articulado a partir de un criterio que alberga tres dimensiones: autonomía, competencia y relación social, de las que penden las siguientes categorías:

Figura.- 1.-
Instrumento de observación

AUTONOMÍA	COMPETENCIA	RELACIÓN SOCIAL
Autoevaluación (Aeval1) Autorregulación (Areg1) División del grupo (Dv1) Trabajo Libre (Tl1) …	Capacidad (Cap2) Confianza (Confi2) Corrección (Corr2) Error (Err2) Prescripción (Pres2) Satisfacción (Sat2) …	Anima Social (Ani3) Debates y diálogos (Deb3) Diálogo individualizado (Dind3) Respeto de normas (Rn3) Trabajo en equipo (Eq3) …

Instrumento de registro

Para el registro y análisis de las verbalizaciones del profesor se utiliza la versión demo del software informático Atlas.ti.v.7.5 (2015) a través de la que se codifican las verbalizaciones del profesor de forma sincronizada con las imágenes de vídeo registradas. Este soporte nos posibilita así mismo, el registro del tipo de datos que queremos analizar: datos de tipo secuencial y concurrentes (formatos de campo). Para la transcripción y tratamiento del contenido verbal de las sesiones se recure a una función propia de Atlas.ti que permite la asignación de códigos temporales de manera que se sincroniza texto y video, facilitando así el registro de los códigos.

Instrumentos técnicos:

Para registrar las imágenes, se utiliza una cámara de vídeo digital (modelo Sony Handycam HDR-CX240E) colocada en las gradas de la piscina teniendo así un campo de visión que permite cubrir todo el espacio destinado a la actividad. Paralelamente el profesor objeto de nuestro estudio se coloca un micrófono inalámbrico (modelo TS-331P de Gear4music) que registra sus verbalizaciones, que se sincronizan con las imágenes registradas por la cámara.

Instrumentos de análisis de los datos:

El análisis secuencial de patrones de conducta es parte del objetivo que se pretende con la continuidad que se le quiere dar a este trabajo. Para ello, se recurre al programa Theme6Edu (Magnusson, 2001).

Una vez se registren todas las sesiones, este software nos permite un análisis centrado en las concurrencias de forma que estudia la probabilidad de que las conductas se den al mismo tiempo (Bakeman y Quera, 1996), lo que nos lleva a identificar posibles patrones estables de conducta mediante los llamados T-Patterns o patrones temporales. (Magnusson, 1996), representados gráficamente a través de “dendogramas”.

Tal y como apuntan Camerino, Prieto, Lapresa, Gutiérrez-Santiago y Hileno (2014)this study aims to detect technical errors and behavioural sequences in the kosoto gari judo throw, and, based on this, to propose changes to the way in which judo is taught. The participants (n = 50: 38 men and 12 women; Mage = 19.23 years, SD = 1.12 “la utilización del software Theme6Edu para el estudio de la conducta deportiva se halla justificada a partir de la potencia informativa del parámetro duración, que permite un mejor conocimiento del desempeño deportivo que los tradicionales análisis estadísticos”. Es por esto que se acude al software Theme6Edu ya que se haya consolidado en la investigación en actividad física y el deporte y en las interacciones sociales (Anguera, 2005; Camerino, Chaverri,

Anguera, y Jonsson, 2012; Camerino et al., 2014; Hernández et al., 2014)along with hypothetical data that invite reflection; an initial micro-analytic study that enables the structure of the T- patterns to be better understood is carried out also. Each of the aspects addressed in the microanalysis requires further, more specific studies. As at least two interacting subjects are involved in every social interaction, the analysis of symmetry and asymmetry relationships is particularly relevant; it has to be considered the classical concept and its adaptation to the T-patterns also. Analysis of the T-pattern structure is argued to be of special interest, the relationship between the characteristics of the codes that comprise the recording (with real or simulated data.

Procedimiento

El profesor participante en el estudio forma parte de un grupo de trabajo coordinado entre técnicos deportivos y profesores que desarrollan los programas de natación escolar municipal. El criterio de selección fue el profesor hiciera un planteamiento comprensivo de los programas acuáticos. Según la programación de la piscina, se escoge un grupo que participa del programa de natación durante el segundo semestre escolar, accediendo a diez sesiones en total, de 45 minutos de programa. Para el análisis, se seleccionan al azar dos de las sesiones: la número 1 y la número 5.

Tras la filmación de las sesiones se transcribieron a través del software Atlas.ti generando unos documentos primarios con códigos temporales que, de forma sincronizada, permiten la anotación de los códigos correspondientes al instrumento de observación.

Control de calidad del dato

Para garantizar la calidad del dato, desde una perspectiva cualitativa, cada sesión registrada fue visionada dos veces utilizando la concordancia por consenso (Lago y Anguera, 2003)Desde una perspectiva cuantitativa, se acude al estadístico Kappa de Cohen, que hace referencia al concepto de asociación. Estos valores se obtienen a partir del tratamiento de los registros obtenidos con el software Atlas.ti 7.0 a través de su recurso Coding Analysis Toolkit, tratando los valores por observador y dimensiones de análisis. Se analiza el valor Kappa de las sesiones nº 1, nº 3 y nº 5, obteniendo valores de Kappa de 0.82, 0.97 y 0.94 respectivamente, resultando un valor medio “muy bueno” (k = 0.91).

Análisis de los datos

Los parámetros de búsqueda para la detección de patrones a través del software Thème6Edu, se establecen para un tipo de *T-Patterns free* con un nivel de significación $p \leq 0.05$ (Escolano, Herrero, y Echeverría, 2014)por todos los elementos que son necesarios coordinar. Se pretende conocer qu\u00e9 desarrollo se produce en dicha acci\u00f3n ofensiva en un equipo de f\u00fatbol 8 de categor\u00eda pre-benjam\u00edn durante la implementaci\u00f3n en los entrenamientos de una serie de ejercicios utilizando el entrenador un estilo de ense\u00f1anza de resoluci\u00f3n de problemas. Los resultados indican mejoras en los dos elementos trabajados que forman parte de dicha t\u00e1ctica: 1. Se seleccionan los *T-Patterns* con un nivel de ocurrencia del 5% de las secuencias, considerando un mínimo de 3 y un máximo de 15 ocurrencias para ajustarse así a los objetivos de la investigación.

3. Resultados

En un primer análisis descriptivo, podemos observar que, para las dos sesiones registradas con una duración media de 37:34 minutos, se han registrado un total de 186 eventos, obteniendo un total 208 T-Patterns de los cuales, 55 son significativos para los parámetros establecidos en el estudio, Los eventos registrados se agrupan conforme a las dimensiones del instrumento de observación en la siguiente medida: Autonomía (31%), Competencia (34%), Relación Social (35%)

Tabla 1.-

Valores medios de T-Patterns por sesión

ID	T-Patterns	T-Patterns significativos	%Duration media
Sesión 1	49	12	16.4
Sesión 2	159	43	18.0
Total	208	55	17.2

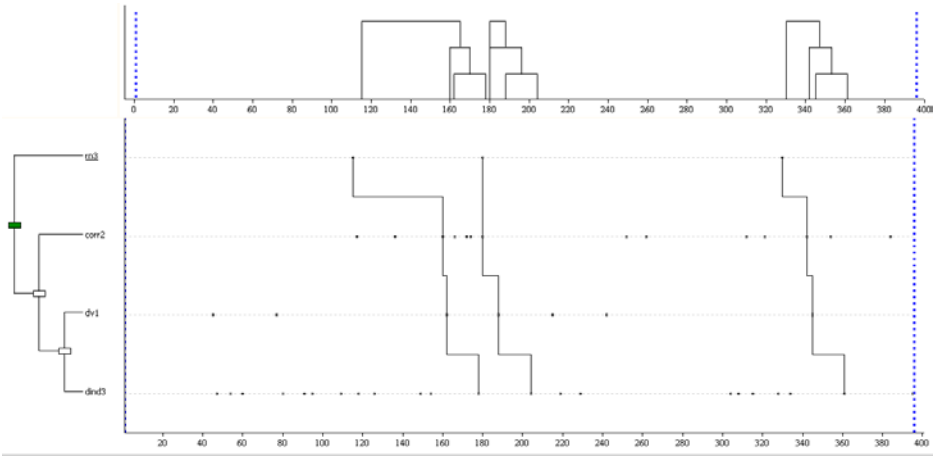
La primera sesión analizada nos ofrece un total de 49 patrones, de los que 12 son significativos para los parámetros fijados para este estudio. De ellos, nos interesan 8 por ser los que se ajustan a los objetivos establecidos en el estudio.

Se registran un total de 79 eventos correspondientes a los criterios definidos en la siguiente proporción: Autonomía 16%, Competencia 42% y Relación Social con un 42%.

Si analizamos la información que ofrecen los T-Patterns se aprecia como en la primera sesión registrada, el patrón que se inicia con un diálogo individualizado seguido de dar confianza al estudiante (dind3 confi2) y el que se inicia con una división del grupo para posteriormente dar confianza al estudiante (dv1 confi2) son los que aparecen con mayor frecuencia (n=6) y con un porcentaje de presencia en la sesión, del 5% y 18% respectivamente.

El patrón que se inicia con una alusión al respeto de las normas seguido de corrección y finalizado con división del grupo y diálogo individualizado, ID=26 (rn3 (corr2 (dv1 dind3))), es el más largo (Length= 4) teniendo una frecuencia de aparición n=3, suponiendo el mayor porcentaje de duración en la sesión (% Duration= 31), por lo que debe ser considerado como uno de los patrones más importantes detectado.

Figura 1.-
Dendograma del patrón ID_26 (rn3 (corr2 (dv1 dind3))) de la sesión nº 1.

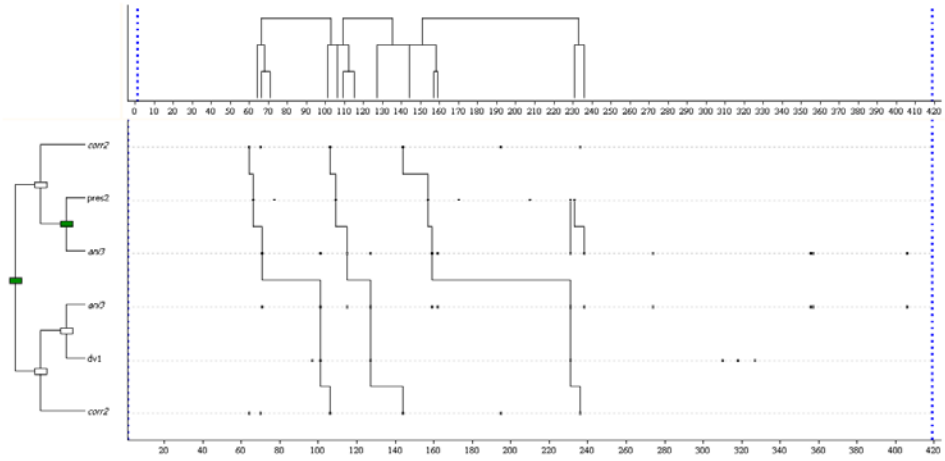


De la segunda sesión analizada, a nivel descriptivo, destacamos que se extraen 159 patrones, siendo significativos 43, pero son 31 los que se ajustan a los objetivos del estudio.

Se registran en este caso 107 TypeEvent en la siguiente proporción: Autonomía 31%, Competencia 37% y Relación Social con un 32%.

Los patrones con mayor frecuencia de aparición (n=5) son los siguientes: ((corr2 pres2) corr2), (aeval1 confi2), (ani3 confi2), (confi2 ani3), (pres2 ani3). Y los patrones que mayor porcentaje de duración muestra son los correspondientes a los identificadores Id_25 ((corr2 pres2) corr2) e Id_65 ((corr2 (pres2 ani3))((ani3 dv1) corr2)), con un 42% de presencia temporal.

Figura 2.-
Dendograma del patrón ID_65 ((corr2 (pres2 ani3))((ani3 dv1) corr2)) de la sesión nº 2.



Podemos apreciar cómo se incrementa en 32 el número de patrones en la segunda sesión siendo también mayor en número (n=13) los patrones con una longitud mayor que 3.

4. Discusión

De los resultados obtenidos podemos destacar la importancia que tiene la implicación consciente del profesor en el fomento de la autodeterminación del estudiante. En el transcurso de las sesiones analizadas se aprecia que hay un ligero reajuste en la proporción de eventos registrados para cada dimensión del instrumento de observación, con un incremento de presencia de las referencias a la autonomía, lo que nos puede indicar el especial empeño del profesor en atender de igual modo todas las dimensiones de estudio, en aras de su mayor autodeterminación. (Moreno-Murcia, Joseph, y Huéscar, 2013; Moreno-Murcia y Martínez, 2006).

Se advierte cómo los patrones más cortos aparecen con una frecuencia mayor pero los de cadena más larga, ocupan más porcentaje de tiempo a lo largo de la sesión, indicando en cierta medida y como venimos apuntando, el compromiso del profesor en combinar durante sus intervenciones, el desarrollo tanto de la autonomía, la competencia y la relación social de los estudiantes.

5. Conclusiones

La necesidad de diseñar un instrumento de observación como el propuesto cobra especial relevancia en el momento en el que se pretende introducir en los centros escolares un enfoque comprensivo de la actividad acuática diferenciándolo de los enfoques más técnicos que hasta el momento se están imponiendo. Disponer de un instrumento de estas características puede llegar a motivar a los profesores a mejorar sus intervenciones y ayudarles a reflexionar sobre su propia práctica y a disponer de más recursos para hacer un mejor seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No olvidemos que nos estamos refiriendo al conjunto de actividades acuáticas desarrolladas en el transcurso de las clases de educación física, en la educación primaria. Con el análisis de los registros obtenidos se podrá llegar a evaluar la influencia educativa del profesorado sobre el desarrollo de la autonomía, competencia y relaciones sociales del alumnado en aras del desarrollo de su propia autodeterminación.

De cara a futuros estudios, consideramos interesante poder llegar a establecer relaciones entre los patrones conductuales hallados en este trabajo con la percepción del alumnado. Finalmente, somos conscientes

de que la literatura relacionada con la interacción didáctica y las teorías motivacionales es extensa pero quizás haya carencia de trabajos que se orienten a la obtención de registros de cara a la detección de patrones conductuales de los docentes centrados en el desarrollo de la motivación de los estudiantes, principalmente en educación física, en diferentes niveles y con metodologías distintas. De ahí que se valore como interesante futuras investigaciones en esta línea.

Referencias

Albarracín, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Análisis de los contenidos y actividades desarrolladas en las clases de actividades acuáticas: una propuesta para Enseñanza Secundaria. *Apunts: Educación física y deportes*, (109), 32-43Albarracín, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2012).

Almagro, B. J. (2012). Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes. *Tesis Doctoral*. Universidad de Huelva: Departamento de Educación Física, Música y Artes Plásticas.

Anguera, M. T. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. *Monografías.* (Vol. 2). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Anguera, M. T. (2005). Microanalysis of T-patterns. Analysis of Symmetry/Asymmetry in Social Interaction. En *The Hidden Structure of Interaction: From Neurons to Culture Patterns* (pp. 51-71).

Anguera, M. T., Blanco, Á., Hernández, A., y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajustes y aplicaciones en psicologia del deporte. *Cuadernos de Psicologia del Deporte*, *11*, 63-76.

Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L., Ardá, T., Camerino, O., Castellano, J., y Hernández, A. (2003). Instrumento de codificación y registro de la acción de juego en fútbol (SOF-1). *Revista Digital de alto rendimiento. Universidad de Extremadura*.

Anguera, M. T. y Hernández, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte [Observational methodology in sport sciences]. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte; Vol. 9, Núm. 3 (2013)*.

Anguera, M. T., Magnusson, M. S., y Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en medición*, *5*(1), 63-82.

ATLAS.ti. (2015). [Software de computación]. Berlín: Scientific Sofware Development GmbH.

Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma.

Blanco, A., Losada, J. L., y Anguera, M. T. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las ciencias del comportamiento*, *3*(2), 135-160.

Camerino, O., Chaverri, J., Anguera, M. T., y Jonsson, G. K. (2012). Dynamics of the game in soccer: Detection of T-patterns. *European Journal of Sport Science*, *12*(3), 216-224.

Camerino, O., Prieto, I., Lapresa, D., Gutiérrez-Santiago, A., y Hileno, R. (2014). Detección de T-patterns en la observación de deportes de combate. *Revista de Psicología del Deporte*, *23*(1), 147-155.

Cañabate, D., Torralba, J. P., Cachón, J., y Zagalaz, M. L. (2014). Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 34-39.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior Edward L. Deci,*

Richard M. Ryan. *Perspectives in social psychology*. New York etc.: Plenum Press.

Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. *Biblioteca de Tándem.* (Vol. 219). Barcelona: Graó.

Escolano, E., Herrero, M. L., y Echeverría, R. (2014). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza para el aprendizaje de la táctica ofensiva en la categoría pre-benjamín de fútbol 8. *Revista de psicología del deporte*, *23*(1), 209-217.

Hernández, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G. K., Blanco, A., y Anguera, M. T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de psicología del deporte*, *23*(1), 111-121.

Julián, J. A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (40), 7-17.

Lago, C. y Anguera, M. T. (2003). Utilización del análisis secuencial en el estudio de las interacciones entre jugadores en el fútbol de rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, *12*(1), 27-38.

Magnusson, M. S. (1996). Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behavior: Description and detection. *European Journal of Psychological Assessment*, *12*(2), 112-123.

Magnusson, M. S. (2001). THEME 6 Edu. Vision Pattern. Recuperado de 15 de Octubre 2014.

Moreno, J. A. y Gutiérrez, M. (1998). *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas* (Vol. 801). Inde.

Moreno, J. A. y Melchor, G. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts*, (52), 16-24.

Moreno-Murcia, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (24), 15-27.

Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.

Moreno-Murcia, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, *6*(2), 40-54.

Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de «Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas» y del Cuestionario de la «Regulación Conductual en el Deporte» al contexto español. (Validation of Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale and the Behavioural Regu. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *7*(26), 355-369.

Los cursos en línea masivos y abiertos: tasas de abandono y éxito

García-Martín, Judit y García-Sánchez, Jesús Nicasio

Universidad de León

jgarm@unileon.es; jn.garcia@unileon.es

Resumen

En los últimos años, los cursos en línea masivos y abiertos han aumentado considerablemente en la enseñanza superior, incrementándose de este modo el número de plataformas para el diseño, desarrollo y ejecución de los mismos, así como el interés de investigadores, educadores y psicólogos. En esta línea, en este artículo se analiza y examina la tasa de abandono y éxito de dos cursos en línea masivos y abiertos que se llevaron a cabo a través del Moodle de la Universidad de León con los que se pretendía fomentar las competencias laborales y psicológicas de los participantes, en vistas a ofrecer una formación en línea, abierta y gratuita que permitiera mitigar en la medida de lo posible, la situación actual de desempleo creciente, todo ello, en línea con los avances de la nueva orientación psicológica, *La Psicología Positiva*, predominante en la actualidad. Si bien es cierto, aunque 1170 personas decidieron inscribirse inicialmente, solamente 622 comenzaron. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas y verificar o refutar las hipótesis iniciales, se examinaron y analizaron los datos registrados en el sistema de gestión de contenidos de ambos cursos, cuyos resultados y conclusiones se discuten en el presente artículo.
Durante la realización de este estudio, J. García-Martín recibió fondos del Subprograma FPI-MICINN (ayuda predoctoral, BES-2011-045996, en la actualidad en fase de contrato) concedida para el cuatrienio (2011-2015) dentro del proyecto competitivo (EDU2010-19250/EDUC) concedido al IP (J.N. García).
Palabras clave: CEMAs; abandono; éxito; educación en línea

MOOCs: dropout and success rates

Abstract

Recently, Massive Open Online Courses (MOOCs) have increased significantly in higher education. For this, the number of platforms for the design, development and implementation of these also have augmented as well as the interest of researchers, educators and psychologists. In this line, this article analyses and discusses the dropout and success rate of two MOOCs that was conducted through the Moodle at the University of León. These courses was intended to promote employment and psychological skills participants, with a view to providing online training, open and free that allow mitigate as far as possible, the current situation of rising unemployment, everything, in line with the progress of the new counselling, *Positive Psychology* predominant actually. Even though it is true that 1170 persons decided to register, only 622 began it. To respond to the raised issues and to verify or refute the initial hypotheses, the data recorded in the content management system of both courses were examined and analysed and the results and conclusions are discussed in this article. During the performance of this study, J. García-Martín received funding of FPI-MICINN Subprogram (Predoctoral contract, BES-2011-045996) granted for four years (2011-2015) in the competitive project (EDU2010-19250 / EDUC) granted to IP (JN García).

Key words: MOOCs; dropout; success; online education

1. Introducción

En la última década y como consecuencia de los avances en la educación en línea y a distancia (Gunawardena, 2015), el e-learning (Venkataraman y Sivakumar, 2015), el blend-learning (Mirriahi et al., 2015), los entornos de aprendizaje en línea (García-Martín, García, Álvarez y Díez, 2014) y el uso de herramientas de la web 2.0 diversas (García-Martín y García-Sánchez, 2013; García-Martín y García-Sánchez, 2015a; García-Martín y García-Sánchez, 2015b; García-Martín, Pessoa y García, 2013), surgen y se desarrollan cursos en línea masivos y abiertos (CEAMs, del inglés MOOCs), que se convierten en piezas angulares de un gran número de programas formativos que provocan el interés de investigadores (López-Meneses, Vázquez-Cano y Román-Graván, 2015) y profesionales del ámbito educativo y psicológico (García-Martín y García-Sánchez, submited-a; García-Martín y García-Sánchez, submited-b). Si bien es cierto, no se debe olvidar que la investigación en torno a ellos sigue siendo fragmentaria en cuanto al enfoque y metodología seguidos (Raffaghelli, Cucchiara y Persico, 2015), pues está centrada en investigaciones con muestras relativamente pequeñas, en su mayoría estudios de caso que tienen lugar en la Educación Superior (Kovanovic et al., 2015). A esto, hay que añadir la escasez de conocimiento disponible sobre los motivos por los que las personas deciden participar (Terras & Ramsay, 2015); la complejidad de los MOOCs (elevado número de participantes y gran cantidad de datos); las nuevas formas de aprendizaje y la libertad de elección. Consecuentemente, una nueva línea de investigación está surgiendo, centrada en analizar o examinar la tasa de abandono, así como las razones o motivos por los que esta tasa es tan elevada (Liyanagunawardena, Parlow & Williams, 2014).

Por todo ello, con el presente trabajo, además de avanzar en línea con la investigación previa, se aportarán evidencias empíricas sólidas acerca de la tasa da abandono y éxito de dos MOOCs, con los que se pretendía fomentar las competencias laborales y psicológicas de los participantes, en vistas a ofrecer una formación en línea, abierta y gratuita que permitiera mitigar en la medida de lo posible, la situación actual de desempleo creciente, todo ello, en línea con los avances de la nueva orientación psicológica, *La Psicología Positiva*, predominante en la actualidad. En este sentido, se plantean tres hipótesis: $_{1)}$ es esperable que los participantes accedan regularmente a la plataforma; $_{2)}$

se prevé que la tasa de éxito de los estudiantes del MOOC sea elevada y [3] se espera que la tasa de abandono de los MOOCs sea alta.

2. Método

2.1. Participantes

Aunque originalmente 1170 personas decidieron inscribirse de manera informada y voluntaria en los cursos en línea masivos y abiertos, con conocimientos de informática a nivel de usuario, solamente 622 comenzaron los cursos, en concreto 286 el ocupacional y 336 el psicológico (véase tabla 1).

Tabla 1
Distribución de los participantes en función del curso en línea y del género

	CEMA	***Ocupacional***	***Psicológico***	*Total Género*
Género	Hombres	83	110	193
	Mujeres	203	226	429
	Total CEMA	286	336	622

2.2. Sistema de gestión de contenido seleccionado: motivos y medidas

Los cursos en línea masivos y abiertos desarrollados y disponibles las 24/7 durante 40 semanas (ocho meses), se llevaron a cabo a través del Moodle, sistema de gestión de contenidos, seleccionado por seis motivos: i) es de código libre, ii) es comúnmente conocido; iii) es intuitivo; iv) favorece la indexación de multimedias, actividades, tareas e información externa; v) está vinculado a la universidad (el servidor, el logo y los administradores y los técnicos de la institución respaldan su relevancia y favorecen su correcta funcionalidad…) y vi) permite el monitoreo del proceso (accesos, desconexiones, duración, calificaciones, resultados, retroalimentaciones…).

2.3. Procedimiento

Inicialmente, se diseñaron y desarrollaron los cursos en línea masivos y abiertos en el moodle. Con el propósito de depurarlos, y previó a la ejecución de los cursos, se solicitó a varias personas ajenas al proceso de diseño y sin conocimientos de las temáticas que realizaran ambos cursos, obteniéndose de este modo, datos significativos sobre la accesibilidad y usabilidad de los mismos. Solventadas las pequeñas dificultades observadas, se informó por escrito a cerca de la finalidad del estudio a la totalidad de los sujetos interesados en participar y se les pidió firmar la autorización por escrito (consentimiento informado). Concluido esto y considerándose en todo momento las normas deontológicas que caracterizan a toda investigación científica se implementaron los MOOCs. Con posterioridad, se revisaron las tareas y actividades de cada una de las unidades instruccionales, de los participantes y aquellos que habían concluido todas de manera satisfactoria, se les emitió un certificado de aprovechamiento de la acción formativa, que les serviría para el reconocimiento de créditos.

Una vez finalizados, se descargaron las matrices correspondientes, se realizaron las codificaciones pertinentes y se efectuaron los análisis estadísticos oportunos a través del paquete IBM SPSS Statistics en su versión 22.

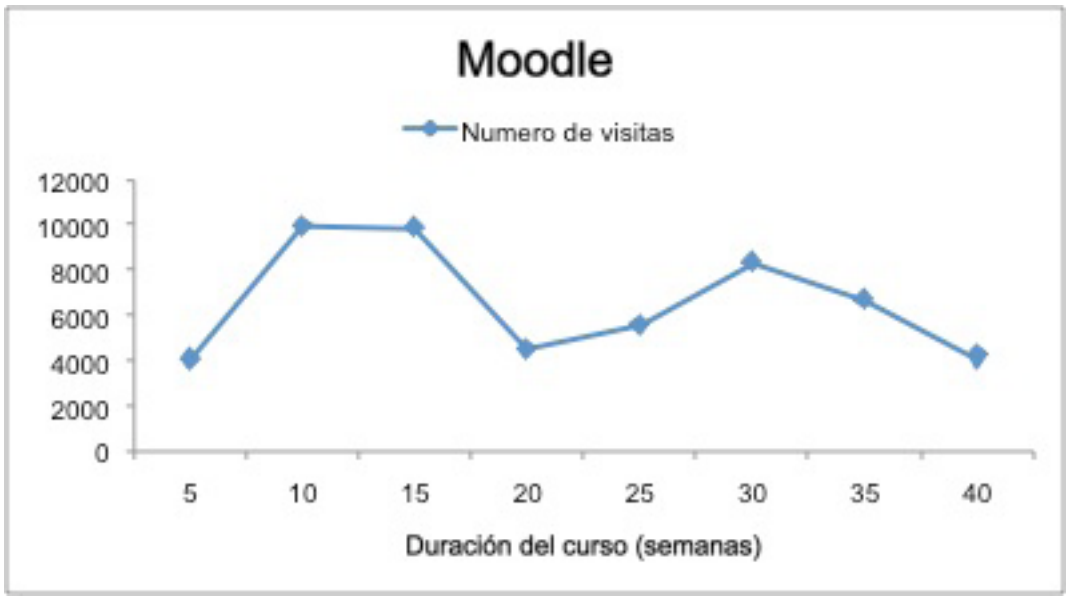
3. Resultados

Primeramente, con el objetivo de definir a los participantes, se realizaron unos análisis descriptivos relativos a la media y a la desviación típica. Después, se llevó a cabo un análisis exploratorio global de los datos registrados en el

sistema de gestión de aprendizaje, *Moodle*, y otro pormenorizado de los informes obtenidos por los participantes de cada curso.

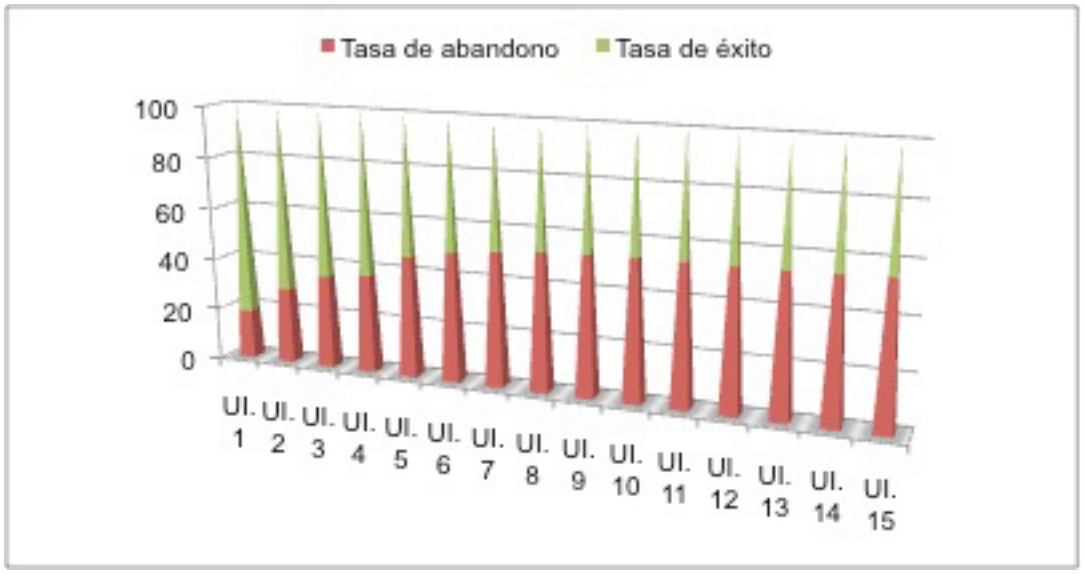
Por un lado, el análisis global demostró que los participantes tuvieron un acceso regular a la plataforma. En esta línea, los estudiantes accedieron en mayor medida durante los dos meses siguientes al de su inscripción, observándose un descenso considerable durante la semana veinte, correspondiente con el mes de Septiembre, seguido por un incremento en la semana veinticinco en torno a Octubre, que fue más acusado en la semana treinta, para acabar nuevamente descendiendo en Diciembre (semana 35) y Enero (semana 40), pese a ello, como se puede apreciar en la figura 1, el número de visitas de esos dos últimos meses (semana 35 y 40) fue mayor que el primer mes (semana 5).

Figura 1.
Visitas realizadas al sistema de gestión de contenidos, Moodle, durante la realización de los cursos en función de las semanas.



Ahora bien, cuando analizamos la realización satisfactoria de las tareas y actividades de cada unidad instruccional diseñada a través del sistema de gestión de contenido, observamos que *tasas de éxito* más altas se produjeron durante las primeras unidades instruccionales.

Figura 2. Porcentaje de la tasa de abandono y éxito de los MOOCs



En este sentido, por una parte, como se puede observar en la figura 2, alrededor del 80% de los participantes concluyeron satisfactoriamente la primera unidad, sin embargo a partir de ésta, la *tasa de éxito* fue descendiendo paulatinamente. Por otra parte, la *tasa de abandono*, fue aumentando progresivamente, llegando a ser, en el caso de la última unidad instruccional, de un 55%.

4. Discusión

Los resultados de este estudio ratifican lo observado en investigaciones internacionales previas, en las que se hace evidente que la *tasa de abandono* de los MOOCs es elevada. Si bien es cierto, la obtenida en este proyecto (55%) es inferior a la observada en el trabajo sobre MOOCs de las Universidades de Stanford, MIT y UC Berkley llevado a cabo por Meyer, en 2012, que se situaba entre el 80-95% (Yuan y Powel, 2013). Esta diferencia puede ser debida, en gran medida, a que el certificado de aprovechamiento de la acción formativa obtenido tras la finalización de los MOOCs analizados en este estudio y emitido gratuitamente por la universidad, les permitía convalidar créditos de libre elección curricular, siendo de este modo, de gran utilidad para aquellos estudiantes con titulaciones y planes de estudios declarados a extinguir.

Además, los resultados evidencian el éxito obtenido por los participantes de los MOOCs analizados, pues en este caso la *tasa de éxito*, entendida como el porcentaje de alumnos que realizaron de manera satisfactoria todas las tareas y actividades propuestas en cada una de las unidades instruccionales de los MOOCs, se sitúo en torno al 44%, siendo un poco más baja que la obtenida (50,7%) por Jordan en 2013 pero mucho más elevada que la obtenida en otros estudios previos, 7% (Yuan & Powel, 2013) y al 10% (Liyanagunawardena, Adams y Williams, 2013).

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis iniciales. En esta línea, éstos evidenciaron que los participantes accedieron a la plataforma de una forma regular, como se pudo observar en la figura 1, ratificándose de este modo la primera hipótesis. También, se corroboraron la segunda y la tercera, pues tanto *la tasa de éxito como de abandono*, obtenidas en base al número de personas inscritas en los cursos masivos y abiertos analizados, fue superior a la observada en la mayoría de los estudios previos. Ahora bien, estos resultados no pueden ser extrapolados a la población en general pues se trabajó con una muestra pequeña obtenida de una única universidad de Castilla y León. Pese a ello, nos proporcionan una vía interesante de exploración para la obtención de una mejor comprensión de las *tasas de éxito y abandono* de los MOOCs.

Agradecimientos

Durante la realización de este estudio, J. García-Martín recibió fondos del Subprograma FPI-MICINN (ayuda predoctoral, BES-2011-045996) concedida para el cuatrienio (2011-2015) dentro del proyecto competitivo (EDU2010-19250/EDUC) concedido al IP (J.N. García).

Referencias

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. Computers & Education, 67, 105-120. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.003

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2015a). Use of Facebook, Tuenti, Twitter and Myspace among young Spanish people. Behaviour & Information Technology, 34(7), 685-703. doi: 10.1080/0144929X.2014.993428

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2015b). Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: revisión de estudios internacionales (2010-2013). Estudios sobre Educación, 29, 103-122. doi:

10.15581/004.29.103-122

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (submited-b). The efficacy of four instructional approaches used in a MOOC. Journal of Educational Technology & Society

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (submited-a). The instructional effectiveness of two virtual approaches: processes and product. Educational Technology Research and Development.

García-Martín, J., García, J. N., Álvarez, M. L. y Díez, H. (2014). Efectos en la competencia digital tras la aplicación de un programa de competencias ocupacionales. European Journal of Psychology of Education, 7(2), 73-81. doi: 10.1989/ejep.v7i2.180

García-Martín, J., Pessoa, M. T. y García-Sánchez, J. N. (2013). Estudos sobre a utilização da web 2.0 na educação em Portugal (2008-2012). Educação, Formação & Tecnologias, 6(1), 52-67.

Gunawardena, C. N. (2015). Building Online Learning Communities: Design Principles and Strategies. International Conference on the Humanities 2015: New Dynamics, Directions and Divergences (ICH 2015), University of Kelaniya, Kelaniya, Sri Lanka.

Jordan, K. (2013). MOOC completion rates: The data, Retrieved from http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html

Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G. y Hatala, M. (2015), What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports. British Journal of Educational Technology, 46, 510–527. doi: 10.1111/bjet.12277

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A. y Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. International Review of Research in Open and Distance Learning, 14(3), 202-207.

Liyanagunawardena, T. R., Parslow, P. y Williams, S. (2014) Dropout: MOOC participants'perspective. In EMOOCs. (2014). The Second MOOC European Stakeholders Summit (pp. 95-100) Lausanne, Switzerland.

López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Román-Graván, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). Comunicar, 44, 73-80. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08

Meyer, R. (2012). What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?). The Atlantic. Retrieved from http://tinyurl.com/cdfvvqy

Mirriahi, N., Alonzo, D., McIntyre, S., Kligyte, G. y Fox, B. (2015). Blended learning innovations: Leadership and change in one Australian institution. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 11(1), 4-16.

Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S. y Persico, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus. British Journal of Educational Technology, 46, 488–509. doi: 10.1111/bjet.12279

Terras, M. M. y Ramsay, J. (2015). Massive open online courses (MOOCs): Insights and challenges from a psychological perspective. British Journal of Educational Technology, 46, 472–487. doi: 10.1111/bjet.12274

Venkataraman, S. y Sivakumar, S. (2015). Engaging students in group based learning through e-learning techniques in higher education system. International Journal of Emerging Trends in Science and Technology, 2(1), 1741-1746.

Yuan, L. y Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education - A white paper. JISC CETIS (Centre for Educational Technology & Interoperability Standards). Retrieved from http://publications.cetis.ac.uk/2013/667.

Elementos moduladores de la efectividad de intervenciones virtuales sobre envejecimiento activo

Cristina Díaz Prieto y Jesús Nicasio García Sánchez

Universidad de León

cdiap@unileon.es; jngars@unileon.es

Resumen

Recientemente las herramientas virtuales han irrumpido en el campo de la psicogerontología como soporte para la implementación de programas de intervención orientados a la optimización de variables de envejecimiento activo. Debido a esta reciente aparición, existen pocos datos fiables en torno a su eficacia y efectividad real. Mientras algunos estudios destacan la comparable eficacia de las intervenciones presenciales y virtuales, otros hallan importantes limitaciones en éstas últimas. El objetivo de este estudio fue analizar diferentes intervenciones de envejecimiento activo en modalidad virtual, poniendo especial énfasis en la identificación de aquellos elementos de las intervenciones basadas empíricamente (IBE) que podrían condicionar su eficacia. Se revisaron, seleccionaron y codificaron 14 estudios de intervención en modalidad virtual que reunían los siguientes criterios de selección: (i) habían sido publicados desde 2005-2015; (ii) se centraban en 6 dimensiones de calidad de vida; e, (iii) incluían los datos necesarios para el cálculo del tamaño del efecto. Los resultados muestran un escaso cumplimiento de indicadores IBE por parte de las intervenciones en modalidad virtual, lo que, unido a determinadas variables en relación a las muestras participantes en los estudios y al diseño, podrían justificar la escasa efectividad que algunas investigaciones asocian a este tipo de intervenciones. A la vista de estos resultados, se discuten las aportaciones y las líneas futuras de investigación y se constata la necesidad de incrementar la exigencia de cumplimiento de los indicadores IBE en las intervenciones sobre envejecimiento activo en modalidad virtual. C. Díaz-Prieto recibió fondos a través de una Beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU-MECD ref. 12/04517) para el cuatrienio 2013-2017.

Palabras clave: intervenciones virtuales; intervenciones basadas empíricamente; envejecimiento activo

Modulating elements of the effectiveness of interventions virtual on active aging

Abstract

Virtual tools recently have broken into the field of psychogerontology as support for the implementation of intervention programs aimed at optimizing active aging variables. Because of this recent emergence, there is little reliable data about its real effectiveness and effectiveness. While some studies emphasize the comparable effectiveness of face-to-face and virtual interventions, other studies find important limitations in the latter. The aim of this study was to analyze different interventions in virtual modality on active aging, with special emphasis on identifying those elements of empirically based interventions (EBI) that could influence their effectiveness. We review, select and encode 14 intervention studies in virtual modality that met the following criteria: (i) they had been published from 2005 to 2015; (ii) focus on 6 dimensions of quality of life; and, (iii) include the data necessary to calculate the effect size. The results show poor compliance of IBE indicators by interventions in virtual modality. This, coupled with certain variables related to the sample in the studies and design, could justify the ineffectiveness that some research associate with such interventions. In view of these results, the contributions and future research are discussed. In conclusion, we advocate the need to increase the requirement of compliance with EBI indicators in active aging interventions.

C. Díaz-Prieto received funding through a fellowship for the training of professors (FPU-MECD ref. 12/04517) for the four-year period 2013-2017.

Key words: virtual interventions; empirically based interventions; active aging

1. Introducción

Recientemente las herramientas virtuales han irrumpido en el campo de la psicogerontología como soporte para la implementación de programas de intervención orientados a la optimización de variables de envejecimiento activo (Morris et al., 2014). A pesar del potencial que diversos estudios han encontrado en el uso de este tipo de herramientas para la promoción del bienestar y la calidad de vida del adulto mayor en aspectos cognitivos, psicológicos, físicos, funcionales y emocionales (Owen, Tierney, Rtveladze, Pritchard, y Nolan, 2015), lo cierto es que estos medios, aún a día de hoy, son examinados con ciertos recelos y escepticismo en lo que a su eficacia y efectividad se refiere (Andersson, y Titov, 2014).

Algunos estudios identifican una serie de limitaciones en la implementación de estas herramientas con fines de intervención que podrían actuar en detrimento de la eficacia de la misma (problemas de evaluación online, reclutamiento de muestra, papel del investigador, entre otras). Otros, argumentan que este tipo de intervenciones no son efectivas de cara a trabajar sobre determinados focos de intervención. Si bien, entendemos que otro tipo de indicadores como son los de las intervenciones basadas empíricamente (IBE), indicadores olvidados por parte de estos estudios, podrían condicionar y modular la eficacia y eficiencia de las intervenciones y por lo tanto, serán uno de los principales focos de atención de este estudio (Ybarra, Orozco, y Valencia, 2015). De igual forma, otras variables relativas al diseño y a los participantes también podrían condicionar dicho efecto.

El objetivo de este estudio fue analizar diferentes intervenciones de envejecimiento activo en modalidad virtual, poniendo especial énfasis en la identificación de aquellos elementos de las intervenciones basadas empíricamente (IBE) que podrían condicionar su eficacia, así como otras variables relativas a las características del diseño, la intervención y los participantes.

Se plantearon las siguientes hipótesis: (i) la eficacia y eficiencia de las intervenciones virtuales está condicionada por el grado de cumplimiento de indicadores IBE; (ii) la eficacia de las intervenciones virtuales ha de ser modulada por otro tipo de variables relativas a la muestra y al diseño de intervención; y, (iii) el foco de intervención, por sí sólo, no condiciona ni limita la eficacia y efectividad de las intervenciones.

Previsiblemente, los resultados aquí obtenidos contribuyan a la consideración de los indicadores IBE como elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar intervenciones virtuales en envejecimiento.

2. Método

2.1. Búsqueda de estudios, criterios de selección y variables analizadas.

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática de estudios de intervención en modalidad virtual en personas mayores a través de diferentes bases de datos (Medline, Web of Knowledge, entre otras). Se identificaron 14 estudios en modalidad virtual que reunían los siguientes criterios de selección: i) son estudios implementados con estrategias eficaces; (ii) desde los años 2005-2015; (iii) se centran en una o varias de las siguientes dimensiones de calidad de vida: afectivo-emocional; física; creencias personales y afrontamiento (CPA); cognitiva; socio-comunicativa y funcional; y, (iv) proporcionan los datos necesarios para el cálculo del tamaño del efecto según la fórmula de Cohen (*d*).

Los estudios han sido analizados a través de un protocolo de codificación que atiende a las siguientes variables:

Tabla 1
Protocolo de codificación de los estudios

Grupo	Subgrupo	Variables específicas
Dimensiones de calidad de vida	Afectivo-emocional	Depresión; Ansiedad; Estado de ánimo; Satisfacción vital; Emociones
	Física	Estado físico; Actividad física; Equilibrio; Movilidad
	CPA	Autoeficacia; Afrontamiento
	Cognitiva	Funcionamiento cognitivo; Funcionamiento mental; Memoria; Atención; Inteligencia; Salud mental
	Sociocomunicativa	Redes sociales frecuencia y satisfacción; Fluidez verbal; Soledad
	Funcional	Actividades básicas e instrumentales de la vida diaria
Características de los estudios revisados	Características de los estudios y de la intervención	País; Año; Campo científico; Foco específico; Contexto intervención; Duración; Tipo de instrumento
	Características de los participantes	Muestra; Género; Edad media; Trastorno de los participantes; Nivel educativo; Nivel socioeconómico
	Tamaño del efecto	*d* Cohen
Controles IBE	Controles IBE	Registro de las sesiones; Tipo de registro; Entrenamiento de los instructores; Protocolo de intervención; Contraste modalidad de intervención; Generalización; Seguimiento; Total de indicadores.

Nota: CPA = creencias personales y afrontamiento

2.2. Procedimiento

Una vez identificados los estudios, se procedió a su codificación y análisis en base a un protocolo de registro que incluía las variables anteriores, calculando a su vez los tamaños del efecto.

3. Resultados

La mayoría de los estudios cuentan con un diseño de uno o dos grupos (control y experimental), siendo las muestras bastante reducidas y con una participación mayoritariamente masculina. La duración de las intervenciones es variable, al igual que los contextos de intervención; si bien, entre los instrumentos de medida predominan los de autoinforme.

Las intervenciones se desarrollan desde un enfoque basado en el déficit, principalmente desde el campo sanitario y psicológico, trabajando sobre las dimensiones cognitiva y física, y centrándose en el plano afectivo-emocional mayoritariamente en lo referente a problemas tales como depresión y ansiedad.

Existe un escaso cumplimiento de indicadores IBE por parte de los estudios. El cumplimiento en la mayoría de los casos se sitúa entre 3 y 4 indicadores. Parece existir una relación entre el cumplimiento de indicadores IBE y el tamaño del efecto, es decir, a mayor cumplimiento de controles IBE, mayor efecto de las intervenciones. No obstante, dado que no siempre se cumple la condición anterior, otras variables relativas a los participantes y al diseño, así como a las dimensiones y variables específicas trabajadas, podrían condicionar el efecto de las intervenciones.

Tabla 2
Características de los estudios, de la intervención, dimensión y variables específicas abordadas, tamaño del efecto e indicadores IBE.

Estudio	País	Campo	Grupos	Muestra	Edad (*M* y *SD*)	Rango edad	Duración	Contexto intervención	Dimensión	Foco específico	Tamaño efecto	IBE	Total IBE
Bayen et al. (2013)	Alemania	Sanitario	3	60	69.2 (6.4)	60-84	1 sesión	Experimental	Cognitiva	Memoria	0.4	RS/ EI/PI/ CM	4
Berman, Iris, Bode, y Drengenberg (2009)	EEUU	Sanitario	2	78	65.9	55-91	1 sesión/semana durante 6 semanas	Hogar	Afectivo-emocional	Depresión	0.23	PI/SEG	2
										Ansiedad	0.09		
									CPA	Autoeficacia	0.11		
										Afrontamiento	0.21		
Cavanagh et al. (2006)	R. Unido	Psicológico	1	219	43.6 (11.7)	19-70	9 sesiones	Sanitario	Afectivo-emocional	Ansiedad	0.61	RS/EI/PI/ CM/G/SEG	6
										Depresión	0.54		
Chao, Scherer, Wu, Lucke, y Montgomery (2013)	EEUU	Sanitario	1	7	86 (5)	80-94	8 semanas	Centro mayores	CPA	Autoeficacia	0.06	RS7EI/PI	3
									Física	Equilibrio	0.67		
										Movilidad	0.71		
Etchemendy et al. (2011)	España	Psicologico	1	17	68.29 (5.72)	58-79	4 sesiones	S. educativo	Afectivo emocional	Ansiedad	1.02	RS/EI/PI/ SEG	4
										Estado de ánimo	0.22		
Fernández-Ballesteros, Caprara, Iñiguez, y García (2005)	España	Psicológico	3	107	70.65 (6.3)	-	22 sesiones	Centro mayores	Sociocomunicativa	Redes sociales frecuencia	0.24	EI/PI/CM	3
										Redes sociales satisfacción	0.19		
									Funcional	Actividades instrumentales de la vida diaria	0.76		
									Física	Estado físico	0.1		
									Afectivo-emocional	Satisfacción vital	0.05		

Tabla 2 (Continuación)

Estudio	País		Grupos	Muestra	Edad (M y SD)	Rango edad	Duración	Lugar	Dimensión	Variable	Tamaño efecto	IBE	Total IBE
Galante, Venturini, y Fiaccadori (2007)	Italia	Psicológico	2	11	76 (6.0)	-	4 semanas	No figura	Afectivo-emocional	Depresión	0.21	PI/CM/SEG	3
									Cognitiva	Func. Cognitivo general	0.56		
										Func. Mental general	0.25		
										Memoria largo plazo	0.32		
										Memoria corto plazo	0.95		
										Atención selectiva	0.19		
										Inteligencia	0.53		
									Sociocomunicativa	Fluidez verbal semántica	0.1		
										Fluidez verbal fonética	0.24		
									Funcional	Actividades básicas de la vida diaria	0.11		
										Actividades instrumentales de la vida diaria	0.63		
Kessler et al. (2009)	R. Unido	Sanitario	2	297	34.95 (1.6)	18-75	16 semanas	Hogar	Afectivo-emocional	Depresión	0.6	RS/PI/CM/SEG	4
Mouton & Cloes (2015)	Bélgica	Sanitario/ Educativo	4	149	65.08 (6.55)	50 y mayores	9 semanas	Hogar	Física	Actividad física	0.06	EI/PI/CM/SEG	4
Ouweneel, Le Blanc, y Schaufeli (2013)	Holanda	Psicológico	2	311	46.4 (10.1)	-	25 sesiones	Hogar	CPA	Autoeficacia	1.48	RS/PI/CM	3
									Afectivo-emocional	Emociones positivas	2.81		
Proudfoot et al. (2004)	Australia	Psicológico	2	274	43.5 (14)	18-75	9 semanas	Sanitario	Afectivo-emocional	Depresión	0.62	RS/EI/PI/CM/G/SEG	6
										Ansiedad	0.38		

Tabla 2(Continuación)

Estudio	País	Campo	Grupos	Muestra	Edad (M y SD)	Rango edad	Duración	Lugar	Dimensión	Variable	Tamaño efecto	IBE	Total IBE
Rosenberg et al. (2010)	EEUU	Sanitario/Psicológico	1	19	78.7 (8.7)	63-94	12 semanas	Centro mayores	Física	Estado físico	0.02	EI/PI/SEG	3
									Afectivo-emocional	Depresión	0.81		
										Ansiedad	0.33		
									Cognitiva	Salud mental	0.34		
Slegers, van Boxtel, y Jolles (2008)	Holanda	Psicológico	4	220	-	64-75	2 semanas	No figura	Física	Estado físico	0.19	RS/PI/CM/SEG	4
									Afectivo-emocional	Satisfacción vital	0.01		
										Depresión	0.02		
										Ansiedad	0.04		
									Cognitiva	Funcionamiento mental	0.24		
									Sociocomunicativa	Soledad	0.01		
Wright et al. (2005)	EEUU	Psicológico	3	45	40.23 (9.83)	18-65	8 semanas	Sanitario	Afectivo-emocional	Depresión	0.67	RS7EI/PI/CM/SEG	5

Nota: RS = registro sesiones; EI = entrenamiento instructores; PI = protocolo intervención; CM = contraste modalidad de intervención; G = generalización; SEG = seguimiento

4. Discusión

El objetivo planteado se ha cumplido y las hipótesis han sido constatadas. La revisión realizada apunta a un escaso cumplimiento de indicadores IBE por parte de los estudios de intervención en modalidad virtual, así como a un posible efecto modulador de estos indicadores en la eficacia de las intervenciones (Díaz, y García, 2016). Así, a mayor cumplimiento de los indicadores de las intervenciones basadas empíricamente, mayor efecto de las intervenciones. De este modo, tales indicadores se convierten en elementos a tener en cuenta en cualquier diseño de intervención, al ser una garantía de riguridad y eficacia (Faggiano et al., 2014). Asimismo, dado que no siempre se cumple esta condición, otras variables como la edad media de los participantes, podrían ejercer su influencia en el efecto de las intervenciones, de modo que, a mayor edad, menor efecto de las intervenciones, circunstancia que podría explicarse en base al proceso de deterioro de ciertas capacidades que inevitablemente conlleva el envejecimiento. De la misma manera, otras variables relativas a los grupos tales como el nivel educativo, el género, el nivel socioeconómico, de autonomía y la presencia o no de enfermedad y/o trastorno podrían influir en dirección positiva o negativa.

En cuanto al diseño de las intervenciones, el tamaño de la muestra, el número de grupos o la propia duración de las intervenciones, deberían tomarse muy en consideración a la hora de determinar la eficacia de intervenciones de este tipo. No obstante, y al contrario de lo que señalan otros estudios, no parece que el foco de intervención constituya el principal obstáculo a la hora de garantizar la eficacia de las intervenciones virtuales (Andersson, y Titov, 2014), ya que, cuando se procura un adecuado diseño y se atiende al cumplimiento de los indicadores IBE, se garantiza el efecto de las intervenciones independientemente del foco abordado.

Este estudio presenta una serie de limitaciones. En primer lugar, las dificultades de generalización, al incluir un número de estudios muy reducido. Por otro lado, se harían necesarios análisis descriptivos y multivariados que determinaran con mayor precisión en qué grado influyen tales indicadores y el efecto de otras variables relativas al diseño y la muestra (número de grupos, de participantes, edad, género, duración de las intervenciones, contexto de intervención, entre otras). Para superar tales limitaciones, en el presente año, se ha llevado a cabo una revisión en el seno de nuestro grupo de investigación que contrasta la modalidad virtual y presencial de intervención sobre variables de envejecimiento activo, incluyendo análisis descriptivos y multivariados, y atendiendo a todas las variables tomadas en consideración en este estudio (ver Díaz, y García, 2016).

Finalmente destacar que los resultados derivados de esta investigación pueden tener importantes implicaciones de cara a mejorar la eficacia y eficiencia de las intervenciones virtuales en envejecimiento activo.

Agradecimientos: C. Díaz-Prieto recibió fondos a través de una beca para la formación del profesorado universitario (FPU-MECD ref. 12/04517) para el cuatrienio 2013-2017.

Referencias

Las referencias señaladas con un asterisco indican los estudios analizados en este trabajo.

Andersson, G., y Titov, N. (2014). Advantages and limitations of internet-based interventions for common mental disorders. *World Psychiatry, 13*(1), 4-11. doi: http://dx.doi.org/10.1002/wps.20083.

*Bayen, U. J., Dogangün, A., Grundgeiger, T., Haese, A., Stockmanns, G., y Ziegler, J. (2013). Evaluating the effectiveness of a memory aid system. *Gerontology, 59*(1), 77–84. doi: http://dx.doi.org/10.1159/000339096

*Berman, R., Iris, M., Bode, R., y Drengenberg, C. (2009). The effectiveness of an online mind-body intervention for older adults with chronic pain. *The Journal of Pain, 10*(2), 68-79. doi: http://dx.doi.org/10.1016/J.JPAIN.2008.07.006

*Cavanagh, K., Shapiro, D. A., Van Den Berg, S., Swain, S., Barkham, M., y Proudfoot, J. (2006). The effectiveness of computerized cognitive behavioural therapy in routine care. *British Journal of Clinical Psychology, 45*, 499–514. doi: http://dx.doi.org/10.1348/014466505X84782

*Chao, Y. Y., Scherer, Y., Wu, Y. W., y Lucke, K. T. (2013). The feasibility of an intervention combining self-efficacy theory and Wii Fit exergames in assisted living residents: A pilot study. *Geriatric Nursing, 34*, 377-382. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.gerinurse.2013.05.006

Díaz, C., y García, J. N. (2016). Identification of Relevant Elements for Promoting Effective Interventions in Old Age. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 1-17. doi: http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13854

*Etchemendy, E., Baños, R. M., Botella, C., Castilla, D., Alcañiz, M., Rasal, P., y Farfallini, L. (2011). An e-health platform for the elderly population: The butler system. *Computers & Education, 56*, 275–279. doi: http://dx.doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2010.07.022

*Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M. G., Iñigueza, J., y García, L. F. (2005). Promoción del envejecimiento activo: efectos del programa "Vivir con vitalidad". *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 40*(2), 92-102. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0211-139X(05)74834-4

*Galante, E., Venturini, G., y Fiaccadori, C. (2007). Computer-based cognitive intervention for dementia: preliminary results of a randomized clinical trial. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 29*(3), B26-B32. Recuperado de http://www.aracneeditrice.it/aracneweb/index.php/rivista.html?col=GIMLE

*Kessler, D., Lewis, G., Kaur, S., Wiles, N., King, M., Weich, S., … Peters, T. J. (2009). Therapist-delivered internet psychotherapy for depression in primary care: A randomised controlled trial. *The Lancet, 374*, 628-34. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61257-5

Morris, M. E., Adair, B., Ozanne, E., Kurowski, W., Miller, K. J., Pearce, A. J., … Said, C. M. (2014). Smart technologies to enhance social connectedness in older people who live at home. *Australasian Journal on Ageing, 33*(3), 142-152. doi: http://dx.doi.org/10.1111/AJAG.12154

*Mouton, A., y Cloes, M. (2015). Efficacy of a web-based, center-based or combined physical activity intervention among older adults. *Health Education Research,* 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1093/her/cyv012

*Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., y Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself an online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International, 18*(2), 173-195. doi: http://dx.doi.org/10.1108/CDI-10-2012-0102

Owen, L., Tierney, R., Rtveladze, K., Pritchard, C., y Nolan, K. (2015). Cost-utility analysis of an internet and computer training intervention to improve independence and mental wellbeing of older people. *The Lancet, 386*(2), S62. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00900-9

*Proudfoot, J., Ryden, C., Everitt, B., Shapiro, D. A., Goldberg, D., Mann, A., … Gray, J. A. (2004). Clinical efficacy of computerised cognitive behavioural therapy for anxiety and depression in primary care: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry, 185*, 46-54. doi: http://dx.doi.org/10.1192/bjp.185.1.46

*Rosenberg, D., Depp, C. A., Vahia, I. V., Reichstadt, J., Palmer, B. W., Kerr, J., … Jeste, D. V. (2010). Exergames for subsyndromal depression in older adults: A pilot study of a novel intervention. *American Journal Geriatric Psychiatry, 18*(3), 221–226. doi: http://dx.doi.org/10.1097/JGP.0B013E3181C534B5

*Slegers, K., van Boxtel, M. P. J., y Jolles, J. (2008). Effects of computer training and internet usage on the well-

being and quality of life of older adults: A randomized controlled study. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 63*(3), 176–184. Recuperado de http://psychsocgerontology.oxfordjournals.org/content/63/3/P176.short

*Wright, J. H., Wright, A. S., Albano, A. M., Basco, M. R., Goldsmith, L. J., Raffield, T., y Otto, M. W. (2005). Computer-assisted cognitive therapy for depression: Maintaining efficacy while reducing therapist time. *American Journal Psychiatry, 162*(6), 1158-1164. Recuperado de http://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.ajp.162.6.1158

Ybarra, J. L., Orozco, L. A., y Valencia, I. (2015). *Intervenciones con apoyo empírico: Herramienta fundamental para el psicólogo clínico y de la salud.* Cuauhtémoc: El Manual Moderno S. A.

Intervención Presencial con foco en Fuentes de Autoeficacia Percibida en Universitarios

Escate Lay, Eduardo Genaro, *García-Sánchez, Jesús-Nicasio, & **Pacheco-Sanz, Deilis-Ivonne

*Universidad Federal de Amazonas, *Universidad de León, **Universidad de Valladolid*

genaroescate@yahoo.com.br; jn.garcia@unileon.es; deilisivonne.pacheco@uva.es

Resumen

Este estudio presenta una intervención instruccional centrada en la mejora de la autoeficacia, en el alumnado universitario fomentando las cuatro fuentes de autoeficacia de Bandura, fomento de estado psicológico y emocional, maestría probada, feedback verbal y experiencia vicaria, para optimizar el aprendizaje y dominio de la materia o área de conocimiento específica. El problema de la investigación queda enunciado a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención de estrategias de autoeficacia en estudiantes universitarios de Estudios Empresariales en sus logros en el rendimiento académico de la materia de Contabilidad de Costes? El objetivo general de la presente investigación es desarrollar un programa de intervención de estrategias de autoeficacia en alumnos universitarios, para mejorar sus logros en el rendimiento académico de la materia y posibilitar un incremento significativo en su nivel de auto-eficacia en relación con la mismaa. El estudio utilizó un grupo experimental de autoeficacia (N = 300) y otro de enseñanza tradicional (N = 300), con medidas pretest y postest. Los resultados revelan una mejora significativa no solo en la mayoría de las medidas basadas en el rendimiento académico de la 1ª, 2ª, 3ª y 4ª evaluación, sino también en los procesos cognitivos implicados en las estrategias de aprendizaje y motivación; estilos de aprendizaje y motivación; en conocimiento metacognitivo; en autoeficacia hacia la asignatura; y estilos de pensamiento.

Palabras clave: estrategias de autoeficacia y metacognición; rendimiento académico; estilos de aprendizaje y motivación.

Face to face instruction with perceived self-efficacy sources focus in College Students

Abstract

We present an instructional intervention study focused on the improvement of self-efficacy in college students fostering the four sources of Bandura´s self-efficacy: emotional and psychological state, proven expertise, verbal feed-back, and vicarius experience. This was for optimizing the learning and mastering of the Accountability and cost analysis II. The research problem starting from this question: What was the effectiveness of that an instructional program? The general aim was develop and implement an intervention program focused on self-efficacy strategies, not only for improving the learning and mastering of the subject, but to improve the perceived self-efficacy towards the subject. We used an experimental group of self-efficacy (N = 300) and another focused on traditional teaching (N = 300), with pretest and postest assessments. Results show a statistical significant rise of the majority of the measures, based on academic achievement in the 1st, 2nd, 3rd and 4th asessment, and too, in cognitive processes involved in the variables of learning strategies and motivation; learning styles and motivation; in knowledge metacognitive; in self-efficacy towards the subjet; and in thinking styles.

Keywords: self-efficacy strategies and metacognition; academic achievement; learning styles and motivation.

1 Introducción

Este estudio presenta una investigación instruccional centrada en la mejora de la autoeficacia, en el alumnado universitario de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Federal do Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities, con el fin de optimizar su aprendizaje y dominio de la materia o área de conocimiento específica en la que se implementó el programa instruccional, en este caso, la materia de contabilidad y análisis de costos II.

La investigación realizada identificó escasos estudios de mejora de autoeficacia. Una investigación sobresaliente fue: De Caso, García (2006) desarrollaron una intervención para determinar si un determinado programa en la escritura de la auto-eficacia, compuesto de las cuatro fuentes de autoeficacia de acuerdo con Bandura (1997), podría mejorar la productividad y la calidad en un grupo de estudiantes con LD y sus procesos de escritura, y también sus creencias de autoeficacia (García y Rodríguez, Fidalgo, Arias-Gundín, González, y Martínez-Cocó 2007; Pacheco y García, 2012a). Después de asegurarse de que todos los estudiantes en la condición experimental estaban familiarizados con el procesos de escritura, comenzó a aplicarse el programa para mejorar su auto-eficacia en la escritura mediante la introducción de cada una de las cuatro fuentes de autoeficacia (Bandura, 1997). En las sesiones se capacitaba en la auto-instrucción, mediante ella tenían que decir en voz alta lo que estaban haciendo con el fin de promover el conocimiento de lo que iban logrando. Por último, se introducía el concepto de experiencia vicaria mediante modelado entre los estudiantes de los dos últimos períodos de sesiones. Por lo tanto, el mejor estudiante, según el modelo maestro de la tarea de escritura, colaboraba con el trabajo de su compañero, que entonces mejoraba el cumplimiento de sus tareas, mientras que el estudiante inicial retroalimenta a su par. Los resultados revelaron diferencias significativas entre los participantes del grupo control y del grupo experimental.

Conforme los resultados de la investigación referida en el párrafo anterior, las diferencias fueron manifiestas en 25 de las 28 variables de escritura en los post-test. Los resultados del cuestionario de autoeficacia EPP y FPE demostraron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron su autoeficacia de

31,75 en el pre-test a 33,03 en el post-test. Los participantes del grupo control tuvieron como resultado 31,4 en el pre-test y 30,1 en el post-test (Arias-Gundín y García, 2006).

En general, la asignatura que siempre ocasionó mayores dificultades para aprender en estudios empresariales fue y es la asignatura Contabilidad de costos (Arias-Gundín, González-Sánchez, Martínez-Cocó, Pacheco-Sanz, Robledo, Díez, y Álvarez, 2007). La asignatura prioriza el estudio de la empresa industrial, pero el contenido puede ser utilizado en todos los segmentos de negocio como las empresas prestadoras de servicios y las comerciales. También son estudiados los conceptos de margen de contribución, el costeo directo, el costeo por absorción, la relación costo-volumen-beneficio análisis y balance, los comportamientos de los costos fijos y los costos variables, las decisiones de comprar el producto, los costos para los fines de la planificación y el control, los costos estándar, el cálculo y el análisis de varianza de mano de obra, mano de obra directa, materiales y gastos generales de fabricación. La presente investigación usó como metodología, la discusión de los ejercicios teóricos-prácticos y de informes gerenciales. Las clases se impartieron con poco uso de recursos audiovisuales y de informática. Los estudios se basaron en estudios de casos simulados de la Fabricación y producción de bienes y servicios. Las investigaciones alertan sobre características de riesgo observadas cuando se imparte la enseñanza y el aprendizaje en estos estudiantes que han sido señaladas por muchos maestros: Muchos estudiantes en poco espacio, falta de vocación real para el curso en cuestión, muchos estudiantes se convierten en inadaptados, apáticos o hiperactivos y estudiantes sin hábito de estudiar o pensar por su cuenta (no interesados en el aprendizaje autónomo), los estudiantes sin base suficiente para la disciplina de de la contabilidad de costos, un estudiante que no conoce bien la Contabilidad General y tiene dificultades de aprendizaje, mucho valor dado a la nota y al diploma y poca valorización al conocimiento (Diez, Pacheco y García, 2010; Itoz y Mineiro, 2004).

El problema de la investigación queda enunciado a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención de estrategias de autoeficacia en estudiantes universitarios de Estudios Empresariales en sus logros en el rendimiento académico de la materia de Contabilidad de Costes de la Universidad Federal del Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities?

El objetivo general de la presente investigación es desarrollar un programa de intervención de estrategias de autoeficacia en alumnos universitarios de Estudios Empresariales, con el fin de mejorar sus logros en el rendimiento académico de la materia Contabilidad y Análisis de Costes, y al mismo tiempo, posibilitar un incremento significativo en su nivel de auto-eficacia en relación a la materia.

La hipótesis planteada consiste en que el programa de intervención de estrategias de autoeficacia en estudiantes universitarios de Estudios Empresariales incidirá positivamente en los logros o rendimiento académico del alumnado universitario en la materia Análisis de Costos II; favoreciendo a su vez un dominio mayor de dicha materia por el alumnado, propiciando un incremento significativamente mayor en sus sentimiento de autoeficacia.

2 Método

Participantes

La muestra es intencional, la cual está conformada por tres grupos como sigue:

a. Trescientos alumnos del curso de Contabilidad de la UFAM y UNINORTE. Dicho alumnado recibió el programa de instrucción metacognitiva en el desarrollo de su asignatura, formando así el primer grupo experimental).

b. Trescientos alumnos del curso de Contabilidad de la UFAM y UNINORTE. Dicho alumnado recibió el programa de instrucción de mejora de la autoeficacia en el desarrollo de su asignatura, formando así el segundo grupo experimental).

c. Trescientos alumnos del curso de Contabilidad de la UFAM y UNINORTE. Constituyeron el grupo de Control recibiendo la instrucción ordinaria dentro de su grupo clase.

En los grupos de control y en los dos grupos de intervención, la materia de Contabilidad y Análisis de Costos fue impartida por el mismo profesor, en este caso el primer autor del estudio, abarcando idénticos contenidos, durante el mismo semestre.

Podemos observar en la tabla 1.1, que los participantes tuvieron una mayoría de sexo femenino en todos los grupos. En el grupo de intervención metacognitiva hubo 129 estudiantes de sexo masculino y 171 de sexo femenino. En el grupo de intervención de autoeficacia los individuos de sexo masculino fueron 146 y los de sexo femenino 154. En el grupo de curriculum ordinário la diferencia de sexos fue más notoria, 129 académicos de sexo masculino y 171 de sexo femenino. Observando el total de géneros participantes, vemos que 404 estudiantes eran de sexo masculino y 496 de sexo femenino, haciendo un total de 900 participantes.

Tabla 1.1
Distribución de participantes por género y grupo de intervención

	Intervención Meta-cognitiva	**Intervención de Au-toeficacia**	**Curriculum Ordi-nario**	**Total de Géneros**
Masculino	129	146	129	404
Femenino	171	154	171	496
Total Grupos	300	300	300	900

En la tabla 1.2 podemos observar la descripción de los instrumentos analizada en cuatro columnas que identifican el aspecto evaluado, el instrumento, la variable que mide, los parámetros utilizados.

Tabla 1.2
Descripción de los Instrumentos

Aspecto eva-luado	Instrumento	Variables que mide	Parámetros
Estrategias de aprendizaje y motivación	CEAM	Estrategias: organizativas, metacognitivas, autoevaluación, es-tablecimiento de relaciones, aprendizaje superficial, aprendizaje y estudio Motivación: intrínseca, para el trabajo en grupo, necesidad reco-nocimiento, autoeficacia, atribución interna	Puntuación de 1 a 5 y sumatorios
Estilos de aprendizaje y motivación	CEPEA	Motivación superficial, profunda y de logro. Estilo superficial, profundo y de logro, superficial-logro, profundo-logro	Puntuación de 1 a 5 y sumatorios
Rendimiento académico	RA	Contenidos asignatura Costes	Puntuación de 1 a 10
Conocimiento metacognitivo	CM	Declarativo, procedimental y condicional	Puntuación de 1 a 10
Autoeficacia hacia Costes	AEC	Creencia capacidad	Puntuaciones 1 a 100
Estilos de pen-samiento	MSG	Legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, liberal, conserva-dor, jerárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno y externo	Puntuaciones 1 a 7 y sumatorios
Inteligencia general	Cattel	Factor g	Coeficientes inteligen-cia, percentiles

Diseño

El estudio consideró la naturaleza y el planteamiento de esta investigación, y por ello fue utilizado un diseño cuasi-experimental con pretest, postest y con grupo control (Alvites y Bayona, 2014; Carbonero, Roman y Ferrer, 2013; León y Montero, 2004).

El programa de intervención practicó las fuentes de entrenamiento de Autoeficácia en todas las 60 sesiones de intervención de Autoeficácia (Apéndice AN). Se inició en el primer día de clases con la presentación de la Asignatura Contabilidad y Análisis de Costes II entregando a los alumnos del grupo experimental el plan de enseñanza que a continuación seria analizado por el profesor y los alumnos. El instructor expuso y analizó los objetivos, el contenido programático dividido en unidades, metodología didáctica, instrumentos de evaluación y la bibliografía básica y complementaria propuesta por el.

En estas sesiones se desarrollaron en forma genérica los siguientes contenidos programáticos: I Análisis del comportamiento de los costes como instrumento de gerencia y control; II Relación coste/volumen/lucro; III Sistemas de costeamento; IV Implantación del sistemas de costes utilizando una combinación de las 4 estrategias de autoeficacia de Estado Afectivo Psicológico; *Feed-Back* Verbal; Maestría Probada; Experiencia Vicaria.

3 Resultados

Los resultados que se presentan se obtuvieron mediante el tratamiento estadístico de los datos con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.0.

Con el objeto de verificar el cumplimiento o no de las hipótesis planteadas en el estudio y ajustándose al diseño del mismo, se realizaron los análisis estadísticos que se presentan a continuación.

En primer lugar, para conocer los efectos diferenciales inmediatos de los diferentes tratamientos instruccionales sobre el rendimiento en contabilidad de costes de los alumnos (proceso-producto), la motivación de éstos hacia la metacognición, la autoeficacia y el currículum ordinario, se ha llevado a cabo un análisis de la varianza con medidas repetidas 4 X 2. En él se ha considerado, los grupos experimentales Metacognición y Autoeficacia, así como el grupo de curriculum ordinario.

En la tabla 1.4, se presentan, en un primer momento, los resultados referentes al modelo lineal general de medidas repetidas, considerando como factor intra-sujeto el tiempo de medida y como variables dependientes las medidas utilizadas. Las variables analizadas son las Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G.

Observamos las Medidas de producto de Pruebas de rendimiento académico y en las variables Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G Comenzando, en primer lugar, por el análisis de medidas repetidas 2 X 3, los contrastes multivariados de la varianza muestran resultados estadísticamente significativos y con un gran tamaño del efecto para todas las medidas basadas en los rendimientos académicos y las variables en estudio tal y como se recoge en la Tabla 1.4

El análisis muestra una mejora significativa en la mayoría de las medidas basadas en el rendimiento académico de la 1ª, 2ª, 3ª y 4ª evaluación como a los procesos cognitivos implicados en las variables Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G, aunque hay decrementos significativos entre el postest y el seguimiento en las variables se mantienen de manera significativa las mejoras en estos aspectos en relación a la situación inicial (pretest). Por su parte, en lo referente a la estructura textual, las

ganancias obtenidas tras la implementación de los diferentes tratamientos, continúan evidenciándose, prácticamente en su totalidad, transcurridos cinco meses de la finalización de la intervención.

Los indicadores estadísticos reflejan los Resultado del Conocimiento Metacognitivo Pre y post (gráfico 1) y Resultado del Rendimiento Académico Pre y post (gráfico 2).

Figura 1:
del Conocimiento Metacognitivo Pre y post

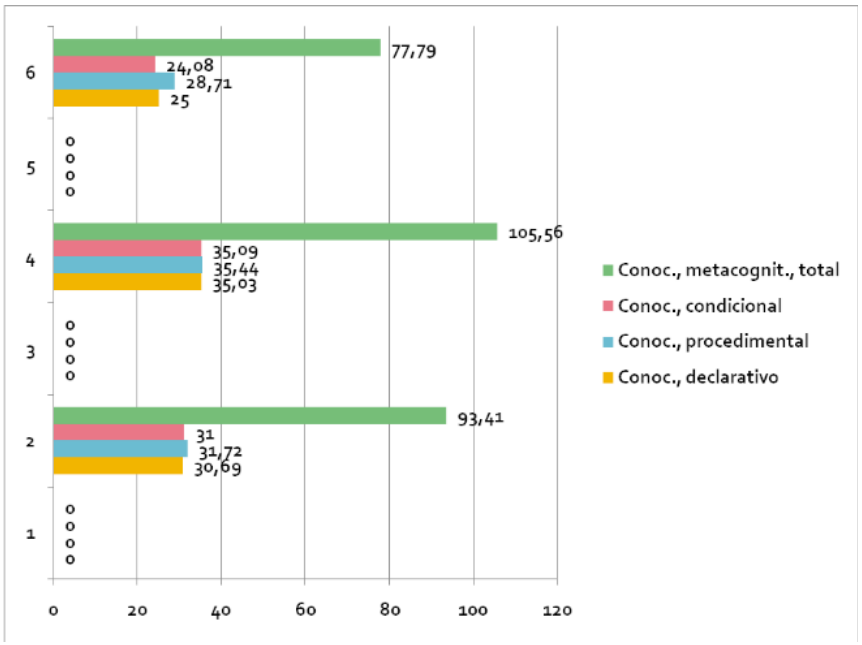


Tabla 1.4 *Resultados del Modelo Lineal General (Análisis Multivariado de la Varianza) de Medidas Repetida, considerando como factor intra-sujeto el tiempo de medida (pre vs., post, y como factor inter-sujetos la intervención o grupo (metacognición vs., autoeficacia vs., curriculum ordinario), y como variables dependientes las medidas utilizadas. Diseño factorial 2 X 3. Solo se presentan los resultados estadísticamente significativos*

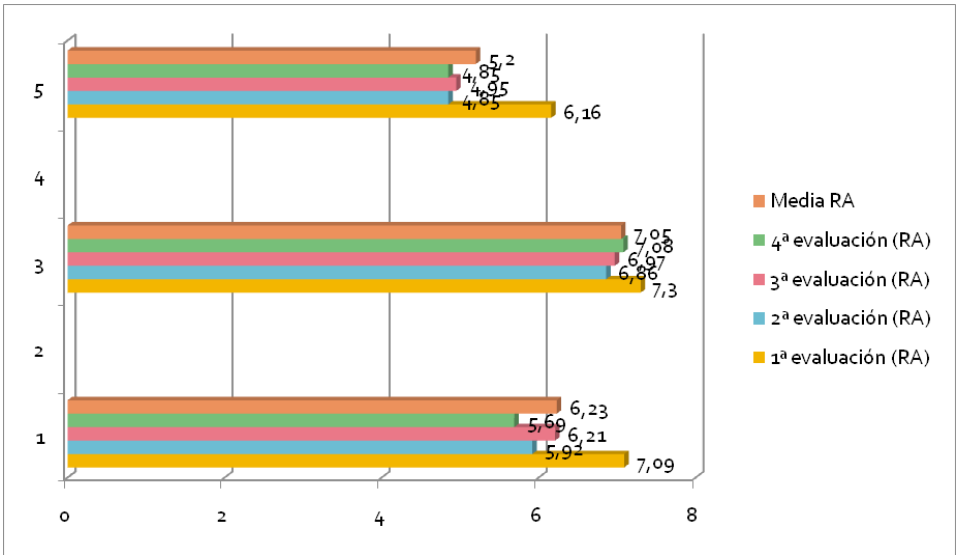
	METACOGNICIÓN				AUTOEFICACIA				CURRICULUM ORDINARIO				Antes_vs_Después			Antes_vs_Después por Intervención		
	Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post		F	*p*	□²	*F*	*p*	□²
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT						
CEAM																		
Estr. Regulación Metacog. / Autoeva.	34,98	8,243	35,94	8,208	22,63	6,628	22,63	6,628	31,31	9,927	31,31	9,927	1,8617	0,001	0,669	1.816,07	0,001	0,802
Motiv. Necesidad Reconoc.	27,67	6,069	27,67	6,069	31,21	6,821	31,21	6,824	29,23	6,754	29,23	6,754	1.000	0,318	0,001	2.000	0,368	0,002
Auto-eficacia	-11,33	3,909	-11,33	3,909	-12,84	4,349	-12,31	4,181	-11,50	3,869	-11,50	3,869	35,602	0,001	0,0038	35,602	0,001	0,0074
CEPEA																		
Motivación superficial	3,63	0,498	3,63	0,499	3,069	0,2716	3,10	0,2785	3,47	0,55	3,47	0,55	80,196	0,001	0,082	73,328	0,001	0,131
Motivación profunda	3,64	0,4968	3,64	0,4968	3,078	0,335	3,182	0,279	3,457	0,52	3,457	0,52	0,699	0,403	0,001	0,699	0,497	0,002
ML	3,386	0,568	3,387	0,567	3,071	0,275	3,08	0,279	3,387	0,58	3,384	0,584	420,623	0,001	0,319	443,236	0,001	0,497
ESS	2,93	0,49	2,97	0,49	3,08	0,28	3,08	0,28	2,95	0,45	2,96	0,45	78,985	0,001	0,081	63,938	0,001	0,125
ESP	3,49	0,60	3,57	0,60	3,08	0,30	3,08	0,30	3,34	0,55	3,34	0,55	256,637	0,001	0,222	216,424	0,001	0,325
ESL	3,45	0,534	3,48	0,532	3,08	0,269	3,08	0,269	3,36	0,574	3,36	0,576	68,353	0,001	0,071	65,659	0,001	0,128
ES	3,28	0,413	3,30	0,413	3,08	0,201	3,09	0,203	3,21	0,391	3,21	0,392	159,411	0,001	0,151	39,295	0,001	0,081
EP	3,57	0,498	3,60	0,498	3,079	0,23	3,076	0,22	3,40	0,48	3,40	0,48	46,959	0,001	0,050	54,383	0,001	0,108
EL	3,42	0,47	3,43	0,47	3,076	0,20	3,132	0,21	3,375	0,51	3,374	0,51	464,647	0,001	0,341	232,437	0,001	0,341
CP-L	3,492	0,44	3,519	0,44	3,078	0,171	3,104	0,168	3,387	0,46	3,387	0,46	331,688	0,001	0,270	84,086	0,001	0,158
CS-L	3,456	0,49	3,50	0,48	3,077	0,195	3,110	0,195	3,358	0,49	3,358	0,49	1.002,034	0,001	0,528	260,227	0,001	0,367
Conocimiento metacognitivo																		

Tabla 1.4 (continuación) *Resultados del Modelo Lineal General (Análisis Multivariado de la Varianza) de Medidas Repetida, considerando como factor intra-sujeto el tiempo de medida (pre vs., post, y como factor inter-sujetos la intervención o grupo (metacognición vs., autoeficacia vs., curriculum ordinario); y como variables dependientes las medidas utilizadas. Diseño factorial 2 X 3. Solo se presentan los resultados estadísticamente significativos*

Conoc., declarativo	0,0	0,0	30,69	5,09	0,0	0,0	35,03	3,24	0,0	0,0	25,00	3,758	48.870,432	0,001	0,982	450,645	0,001	0,501
Conoc., procedimental	0,0	0,0	31,72	6,73	0,0	0,0	35,44	4,09	0,0	0,0	28,71	3,804	36.069,899	0,001	0,976	134,053	0,001	0,230
Conoc., condicional	0,0	0,0	31,00	5,25	0,0	0,0	35,09	3,57	0,0	0,0	24,08	4,48	40.380,799	0,001	0,978	460,915	0,001	0,978
Conoc., metacognit., total	0,0	0,0	93,41	14,73	0,0	0,0	105,56	7,08	0,0	0,0	77,79	6,92	72.931,551	0,001	0,988	553,539	0,001	0,552
Autoeficacia (total)	2.055,36	862,968	2.074,38	858,501	2.254,01	824,995	2.562,86	788,924	2.411,07	891,436	2.411,07	891,436	439,021	0,001	0,329	367,060	0,001	0,450
MSG																		
Legislativo	38,73	6,80	38,73	6,80	39,95	6,87	42,18	6,14	38,88	6,72	38,91	6,68	732,315	0,001	0,449	691,072	0,001	0,606
Ejecutivo	39,99	6,71	40	6,71	40,90	6,54	40,90	6,54	40,25	5,99	40,25	5,99	1.000	0,318	0,001	1.000	0,368	0,002
Global	37,03	6,51	37,03	6,51	37,81	6,55	37,81	6,55	37,40	6,96	37,40	6,96	1.000	0,318	0,001	1.000	0,368	0,002
Local	35,97	6,22	36,21	6,20	36,18	6,36	36,18	6,36	36,36	6,09	36,36	6,09	97.903	0,001	0,098	97.903	0,001	0,179
Liberal	38,69	7,53	38,93	7,44	39,53	7,76	39,53	7,76	39,27	6,97	39,27	6,97	92.703	0,001	0,094	92.703	0,001	0,171
Jerárquico	39,87	6,87	39,88	6,86	40,85	6,70	42,92	6,00	40,18	7,10	40,18	7,10	739.453	0,001	0,452	732.232	0,001	0,620
Monárquico	37,63	6,07	37,63	6,07	38,12	6,25	38,12	6,25	37,83	6,44	37,83	6,44	1.000	0,318	0,001	1.000	0,368	0,002
Oligárquico	38,55	6,79	38,56	6,79	39,51	6,49	41,59	5,65	38,76	6,86	38,76	6,86	625.706	0,001	0,411	616.753	0,001	0,579
Interno	34,83	6,80	35,08	6,75	35,52	6,93	35,52	6,93	34,80	6,95	34,80	6,95	99.667	0,001	0,100	99.667	0,001	0,182
Cattell Factor G	22,56	5,37	22,59	5,32	23,97	4,99	24,03	4,91	23,73	5,30	23,73	5,18	0,632	0,427	0,001	0,187	0,829	0,001

El gráfico 1 muestra comparativamente las notas de conocimiento metacognitivo de la intervención metacognitiva, la intervención de autoeficacia y el enseño tradicional. Se observa claramente que, el experimento con la intervención de autoeficacia consiguió los mejores resultados en el critério de la totalidad (105,56), seguido por las notas del experimento con la intervención metacognitiva (93,41), por último tenemos las calificaciones del grupo de control (77,79). Respecto al conocimiento declarativo, los resultados favorecen a la intervención de autoeficacia (35,03) seguido de la intervención metacognitiva (30,69), y finalmente el menor resultado alcanzado es del grupo de control. Con relación al conocimiento condicional, los mejores resultados fueron alcanzados por el grupo experimental de autoeficacia (35,09), seguido del grupo experimental de metacognición (31) y finalmente el grupo de control (24,08). Relativo al conocimiento procedimental, los mejores resultados fueron alcanzados por el grupo experimental de autoeficacia (35,44), seguido del grupo experimental de metacognición (31,72) y finalmente el grupo de control (28,71).

Figura 2:
Resultado del Rendimiento Académico Pre y post



El gráfico 2 muestra comparativamente las notas de las 4 evaluaciones del rendimiento académico de la intervención metacognitiva, la intervención de autoeficacia y el enseño tradicional. Se observa claramente que, el experimento con la intervención de autoeficacia consiguió los mejores resultados en la media de la primera evaluación académica (7,03), seguido por las notas del experimento con la intervención metacognitiva (7,09), por último tenemos las calificaciones del grupo de control (6,16). Respecto a la segunda evaluación, los resultados favorecen a la intervención de autoeficacia (6,86) seguido de la intervención metacognitiva (5,92), y finalmente el menor resultado alcanzado es del grupo de control (4,85). Con relación a la tercera evaluación, los mejores resultados fueron alcanzados por el grupo experimental de autoeficacia (6,97), seguido del grupo experimental de metacognición (6,21) y finalmente el grupo de control (4,95). Relativo a la cuarta evaluación, los mejores resultados fueron alcanzados por el grupo experimental de autoeficacia (7,08), seguido del grupo experimental de metacognición (5,69) y finalmente el grupo de control (4,85). El experimento con la intervención de autoeficacia consiguió los mejores resultados en la media del total de las evaluaciones académicas (7,05), seguido por las notas del experimento con la intervención metacognitiva (6,23), por último tenemos las calificaciones del grupo de control (5,2).

4 Discusión y conclusiones

Considerando los antecedentes y la justificación del estudio sobre la muestra que midió la Autoeficacia y diversas variables , en el alumnado universitario de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Federal do Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities, con el fin de optimizar su aprendizaje y dominio de la materia o área de

conocimiento específica en la que se implementó el programa instruccional, en este caso, la materia de contabilidad y análisis de costos II. El objetivo de la presente investigación fue desarrollar un programa de intervención de autoeficacia en alumnos universitarios de Estudios Empresariales, con el fin de mejorar sus logros en el rendimiento académico de la materia, y a su vez, favorecer un incremento significativo en su nivel de auto-eficacia en relación a la materia.

Los resultados revelaron las medidas de producto de Pruebas de rendimiento académico y en las variables Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G Comenzando, en primer lugar, por el análisis de medidas repetidas 3 X 1, los contrastes multivariados de la varianza muestran resultados estadísticamente significativos y con un gran tamaño del efecto para todas las medidas basadas en los rendimientos académicos y las variables en estudio.

El análisis demuestra que, cinco meses después de la implementación de las diferentes modalidades de intervención, en los grupos de Metacognición y Autoeficacia, se detecta un mantenimiento parcial de las ganancias obtenidas como consecuencia de dichas intervenciones.

Los resultados revelan que cómo, aunque hay decrementos significativos entre el postest y el seguimiento en las variables se mantienen de manera significativa las mejoras en estos aspectos en relación a la situación inicial (pretest). Por su parte, en lo que hace a la estructura textual, las ganancias obtenidas tras la implementación de los diferentes tratamientos, continúan evidenciándose, prácticamente en su totalidad, transcurridos cinco meses de la finalización de la intervención.

5 Referencias

Alvites, H. C. G. y Bayona A. C. E. (2014). *El módulo didáctico de la pizarra digital interactiva mejora el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de primaria de la i.e. 14502 caserio coyona-piura*

http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4218/1/VE14.355.pdf

Arias-Gundín, O., y García, J. N. (2006). Instrucción en el proceso de revisión textual mediante el procedimiento CDO en estudiantes que presentan bajo rendimiento [Instruction in textual revision process by the CDO procedure in students with low achievement]. *Análisis y Modificación de Conducta,* 32 (145), 693-713.

Bandura, A. (1997). Personal efficacy in psychobiologic functioning. In G. V. Caprara (Ed.), *Bandura: A leader in psychology* (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco Angeli.

Carbonero, J. M. Á., Román, M., y Ferrer, M. (2013). Programa para "aprender estratégicamente" con estudiantes universitarios: Diseño y validación experimental. ISSN 0212-9728. Anal. Psicol. Vol.29 No.3 Murcia Oct. 2013. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.165671

De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología*. 27 (2). 221-242.

Diez, M. C., Pacheco, D. I., y García, J. N. (2010). Como influyen las habilidades sociales en la adaptación escolar? Em J. J. G. Linares, y M. C. P. Fuentes (Eds.), *Investigación en Convivencia Escolar* (pp. 571-576). Granada: Editorial Geu.

García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., y Álvarez, L. (2007). Datos descriptivos sobre solapamiento

de problemas atencionales y de hiperactividad e impulsividad en base a la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 19* (1, 3), 339-352.

García, J. N., Rodríguez, C., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., y Martínez-Cocó, B. (2007). El trastorno por déficit de atención en hiperactividad (TDAH), diferencias entre los diversos subtipos en la composición escrita. *Análisis y Modificación de Conducta, 33 (149),* 277-384.

Itoz, C., y Mineiro, M. (2004). Ensino-Aprendizagem da Contabilidade de Custos: componentes, desafios e inovação prática. Artículo presentado en el *17ºCongresso Brasileiro de Contabilidade* – Santos-SP. de 24 a 28/10/2004. Vol. 24, Nº.2, Julho-Dezembro/2005. Periodicidade Semestral, pp. 53-65.

León, O. G., y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España.

Pacheco, D. I. y García, J. N. (2012). The quality of teaching determines students' achievement in writing. In W. Sittiprapaporn (Ed.,), *Learning Disabilities (pp 175-194).* Rijeka: InTech (ISBN 978-953-51-0269-4).

Eficacia diferencial de dos modalidades instruccionales en universitarios frente a la enseñanza tradicional: fuentes de autoeficacia vs., auto-regulación

Escate Lay, Eduardo Genaro, *García-Sánchez, Jesús-Nicasio, & **Pacheco-Sanz, Deilis-Ivonne

*Universidad Federal de Amazonas, *Universidad de León, **Universidad de Valladolid*

genaroescate@yahoo.com.br; jn.garcia@unileon.es; deilisivonne.pacheco@uva.es

Resumen

Dadas las dificultades tradicionales para el aprendizaje en los estudios empresariales de la asignatura de Contabilidad de costos, parece oportuno buscar alternativas instruccionales para su superación, básicamente desde la psicología de la instrucción. Por una parte, desde la metacognición hay estudios para el fomento del aprendizaje autorregulado, y menos con el fomento de la autoeficacia percibida de las asignaturas, con resultados positivos en la mejora de competencias básicas e instrumentales. En el ámbito universitario son mucho más escasas estas intervenciones. Por ello, se planteó el estudio de contrastar la eficacia diferencial entre dos modalidades instruccionales, una con foco en la metacognición y otro en las fuentes de autoeficacia de Bandura, con contenidos específicos universitarios, en la asignatura de Contabilidad de costos II que permitieran explorar la viabilidad de la mejora del rendimiento en dicha materia, además de fomentar el aprendizaje autorregulado y las creencias de capacidad. Para ello se implementó un estudio de intervención durante un curso académico comparando tres grupos de intervención, centrado en la metacognición (N = 300), centrado en las fuentes de autoeficacia (N = 300) y su comparación con la enseñanza tradicional (N = 300), en dos universidades brasileñas, con medidas pre y post intervención. Los resultados indican mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en los procesos implicados en las variables de estrategias de aprendizaje y motivación, autoeficacia hacia la contabilidad de costes, conocimiento metacognitivo, estilos de pensamiento, en todos, siendo significativamente mayores en los grupos de metacognición y autoeficacia. Medidas adicionales en el seguimiento, indican el mantenimiento de estas mejoras cinco meses después.

Palabras clave: fuentes de autoeficacia vs., metacognición; rendimiento académico; estilos de aprendizaje y motivación.

Differential efficiency of two instructional interventions vs., traditional one in college students: self-efficacy sources vs., self-regulation

Abstract

The need for searching alternatives from Instructional Psychology to traditional teaching in business college students was justified because of the difficulties observed in the different subjects, specially in Cost Accountability. From the metacognition there are studies that afford the teaching of self-regulated learning; and from the self-efficacy sourdes of Bandura we found less studies. But in both cases, in general, are focused on pre-college students. Exploring the posibility of improving not only the academic achievement, but the perceived capacity related with the subject, we designed an instructional study contrasting the differential eficciency programs during one acadamic year, among three groups, one focused on metacognition (N = 300), another in self-efficacy (N = 300), and last focused on tradicional teaching (N = 300), with measures pre and post treatment. Results show styatistically significant improvement not only in academic achievement but in cognitive variables of motivation and learning strategies, perceived self-efficay towards Cost Accountability, metacognitive knowledge, thinking styles, in general, but more significant in metacognitive and self-efficacy groups. Aditional measures in the follow-up show the maintenant of this improvements five months later.

Keywords: self-efficacy sources vs., metacognition training; academic achievement; motivbation and learning styles.

1 Introducción

Este investigación presenta un estudio instruccional centrado en la comparación de intervención Metacognitiva e intervención de Autoeficacia, en el alumnado universitario de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Federal do Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities, con el fin de optimizar su aprendizaje y dominio de la materia o área de conocimiento específica en la que se implementó el programa instruccional respectivo, en este caso, la materia de contabilidad y análisis de costos II.

Las investigaciones revisadas presentan la preocupación de los autores en mejorar el desempeño, motivación, confianza y autorregulación del aprendizaje de los alumnos con el uso de estrategias de autoeficacia, metacognitivas y aprendizaje autorregulado. Los estudios instruccionales revelaron las diversas dificultades que tuvieron los instructores para que los académicos entendiesen lo valioso de su participación activa cuando aprenden a mejorar su metacognición y su autoeficacia (Alvarado y Vega et al., 2014; Arancibia y Perez, 2007; Bandura, 1997; Barrera, 2010; Coutinho, 2007; De Caso y García, 2006; Escalante y Rivas, 2002; Fernández y Bernardo, 2011; Gibelli, 2013; Fidalgo y García, 2008; Graham y Harris, 1996; McCabe, 2003; Reid, y Pinard, 1985; Romainville, 1994; Schloemer y Brenan, 2006; Sinkavich, 1994; Thiede, 1999; Thomas y Barksdale-Ladd, 2000; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001; Zan, 2000; Zimmerman, 1990; Zimmerman y Kitsantas, 2002;)

Por todo ello, el problema de la investigación queda enunciado a través de la siguiente pregunta: ¿Cual es el Contraste de la eficacia diferencial de tres modalidades instruccionales: centradas en la auto-regulación del aprendizaje vs., en la auto-eficacia percibida hacia el aprendizaje vs., instrucción tradicional en estudiantes universitarios de Estudios Empresariales y sus logros en el rendimiento académico de la materia de Contabilidad de Costes de la Universidad Federal del Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities?

El objetivo formulado en el presente capítulo de investigación fue definido en los siguientes términos: Contrastar la eficacia diferencial de tres modalidades instruccionales: centradas en la auto-regulación del aprendizaje vs., en la auto-eficacia percibida hacia el aprendizaje vs., instrucción tradicional en alumnos universitarios de Estudios Empresariales y sus logros en el rendimiento académico de la materia de Contabilidad de Costes de la Universidad Federal del Amazonas de Brasil y del Centro Universitario del Norte Laureate International Universities.

2 Método

Participantes

Podemos observar en la tabla 1.1 Distribución de participantes de la intervención del primer estudio, en la cual hubo un total de 97 participantes en contraste con la tabla 1.2 Distribución de participantes de la intervención del segundo estudio, en la cual hubo un total de 900 participantes.

Tabla 1.1
Distribución de participantes de la intervención del segundo estudio

	Intervención Metacognitiva	Curriculum Ordinario	Total
Masculino	29	18	47
Femenino	18	32	50
Total Grupos	47	50	97

Tabla 1.2
Distribución de participantes de la intervención del segundo estudio

	Intervención Metacognitiva	Intervención de Autoeficacia	Curriculum Ordinario	Total de Géneros
Masculino	129	146	129	404
Femenino	171	154	171	496
Total Grupos	300	300	300	900

Instrumentos y diseño

Cuando comparamos el diseño de la primera intervención metacognitiva y la segunda intervención de Autoeficacia y Metacognitiva, observamos que, en la primera intervención se aplicaron solamente medidas postest y de auto-conocimiento metacognitivo en relación a la materia tras la intervención o instrucción tradicional de la materia en relación al rendimiento en la materia. En la segunda intervención se aplicaron medidas pretest y postest y de auto-conocimiento metacognitivo en relación a la materia, y las variables de auto-eficacia.

Tabla 1.3
Diferencias entre programas: metacognición vs., AE vs., Tradicional

Programa	Sesiones / Duración	Estrategias y técnicas	Aclaraciones
Metacognición	24 / 16 semanas	El instructor distribuyó las guías del conocimiento metacognitivo	Diferenciación de los tipos de conocimiento declarativo, procedimental y condicional
Autoeficacia	60 / 1 curso	Utilización de estrategias de Estado Afectivo Psicológico; Feed-Back Verbal; Maestría Probada; Experiencia Vicaria; visitas técnicas, Business games lúdicos de Massa maluca, Casino de costos, visitas técnicas a las fábricas industriales de Manaus	Fueron usados alumnos monitores
Tradicional	60 / 1 curso	Núcleo de atención al alumno con dificultades	

La Tabla 1.3 Diferencias entre programas: metacognición vs., AE vs., Tradicional muestra los diferentes programas de intervención Meta cognitiva, de Autoeficacia y tradicional, sesiones/duración, estrategias y técnicas.

El estudio empírico de la 1ª y 2ª intervención Metacognitiva y de Autoeficacia utilizó los mismos instrumentos de evaluación para determinar la eficacia de la intervención Metacognitiva y de Autoeficacia. Los instrumentos fueron: Cuestionario de Auto-eficacia hacia la Contabilidad; Cuestionario de evaluación del autoconocimento metacognitivo para medir el conocimiento declarativo, procedimental y condicional del alumnado sobre la asignatura; Pruebas de rendimiento de la materia de Contabilidad por unidad temática; Inventario de estilos de pensamiento MSG (Sternberg y Wagner, 1991); Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM, Ayala, et al., 2004); Cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje (CEPEA, Barca, 1999); Test de Factor G (Cattell y Cattell, 2001).

Programas intervención

En la intervención Metacognitiva, el instructor distribuyó las guías del conocimiento metacognitivo de la materia y junto con todo el material completo de la asignatura conteniendo la parte teórica, la diferenciación en los tres tipos de conocimiento metacognitivo: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.

En la 2ª Intervención de Autoeficacia, el instructor orientó en la utilización de estrategias de Estado Afectivo Psicológico; Feed-Back Verbal; Maestría Probada; Experiencia Vicaria. En estas sesiones se desarrollaron en forma genérica los siguientes contenidos programáticos: I Análisis del comportamiento de los costes como instrumento de gerencia y control; II Relación coste/volumen/lucro; III Sistemas de costeamento; IV Implantación del sistemas de costes utilizando una combinación de las 4 estrategias de autoeficacia de Estado Afectivo Psicológico; *Feed-Back* Verbal; Maestría Probada; Experiencia Vicaria. A seguir las estrategias fueron desarrolladas asociadas a cada unidad de estudio y utilizando técnicas pedagógicas que colaborasen con un eficaz aprendizaje como tareas individuales, tareas en equipo, visitas técnicas, business games lúdicos de massa maluca, business games lúdicos como casino de costos, visitas técnicas a las fábricas industriales de Manaus, trabajos por pares, participación de solución de tareas en la pizarra, trabajos en casa y otros.

3 Resultados

Se aplicaron análisis estadísticos de la varianza entre los dos Grupos Experimentales y el Grupo Control para las medidas Postest de Auto-conocimiento Metacognitivo y Auto-Eficacia y rendimiento incluyendo como covariables los estilos de pensamiento, las estrategias de aprendizaje y motivación, las medidas de aptitud, y los procesos de estudio y aprendizaje.

La tabla 1.4 Resultados Estadísticos Significativos del Análisis de la Varianza entre el Grupo Experimental y el control para las medidas Post-test de Auto-conocimiento Metacognitivo y Auto-Eficácia muestra los resultados en relación a las diferencias entre el grupo experimental y control en el autoconocimiento metacognitivo declarativo, procedimental y condicional, y de la auto-eficacia.

En general el grupo experimental tuvo una media estadísticamente significativa superior a los del grupo control, principalmente en el conocimiento procedimental ($F = 9.482$; $p = .003$; $\eta 2 = .126$) seguido de procedimiento condicional ($F = 4.56$; $p = .036$; $\eta 2 = .065$), mientras que no de forma significativa en el conocimiento declarativo ($F = 1.192$; $p =$ n.s.).

Por otro lado, el total de conocimiento metacognitivo, también muestra diferencias significativas entre el grupo control y experimental, a favor del último ($F = 10.302$; $p = .002$; $\eta 2 = .0135$), con un tamaño del efecto medio.

Se obtiene también ésta tendencia, en relación a las medidas de auto-eficacia en la contabilidad, logrando el grupo

experimental unas creencias de auto-eficacia hacia la materia significativamente mayores que en el grupo control, con un tamaño del efecto grande (F = 22.623; p = .001; η2 = .255).

Tabla 1.4
Resultados Estadísticos Significativos del Análisis de la Varianza entre el Grupo Experimental y el control para las medidas Post-test de Auto-conocimiento Metacognitivo y Auto-Eficácia

	Grupo Experimental (N = 47)		**Grupo Control (N = 50)**		**Diferencias – Post (Experimental vs control)**		
Auto-conocimiento Metacognitivo	M	DT	M	DT	F (1,95)	*p*	η2
Subtotal Declarativo	8,51	1,828	7,72	1,386	1,192	0,279	0,018
Subtotal Procedimental	8,72	1,690	7,3	1,46	9,482	0,003	0,126
Subtotal Condicional	5,91	1,898	4,46	1,515	4,56	0,036	0,065
Total Auto-conocimiento Metacognitivo	23,149	3,942	19,48	2,14	10,302	0,002	0,135
	M	DT	M	DT	F	P	a
Auto-eficacia hacia la materia							
Total Auto-eficacia	3.362,13	400,461	2.884,4	298 –234	22.623	<0,001	0,255
Nota: H2 (eta-squared statistic) = Estimación del tamaño del efecto; La regla de COHEN							
señala (1988) = : 01 - : 06 (tamaño del efecto pequeño); .06 - .14 (tamaño del efecto medio);							
> 14 (tamaño del efecto grande).							

Por otra parte, la tabla 1.5 Resultados Estadísticos Significativos del Análisis de la Varianza entre el Grupo Experimental y el control para las medidas Post-test de Rendimiento Académico muestra el rendimiento académico obtenido por el alumnado del grupo experimental y control en los 4 bloques de las respectivas 4 unidades constitutivas de la materia.

Tabla 1.5
Resultados Estadísticos Significativos del Análisis de la Varianza entre el Grupo Experimental y el control para las medidas Post-test de Rendimiento Académico

	Grupo Experimental (N = 47)		Grupo Control (N = 50)		Diferencias – Post (Experimental vs control)		
Rendimiento Académico	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*F (1,95)*	*p*	η2
Bloque 1	8,77	1,747	6,7	1,502	10,190	.002	.134
Bloque 2	8,81	1,740	7,50	1,344	4,340	.041	.062
Bloque 3	8,91	1,692	6,82	983	17,483	<.001	.209
Bloque 4	9,17	1,551	7,84	1,057	12,296	.001	.157
	M	*DT*	*M*	*DT*	*F*	*p*	η2
Total Rendimiento Matéria	8,915	1,352	7,215	648	20,600	<.001	.238

Bloque 1= Análisis del comportamiento de costos; Bloque 2= Relación Costo/Volumen/Lucro; Bloque 3= Sistemas de costos; Bloque 4= Implantacón de Sistemas de Costos

Resultados de la 2ª intervención Metacognitiva y de Autoeficacia

La segunda intervención Metacognitiva obtuvo resultados mediante el tratamiento estadístico de los datos con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.0.

En la tabla 1.6, se presentan, en un primer momento, los resultados referentes a los rendimientos académicos para, a continuación, recoger los relativos a las variables Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G.

También se pueden observar las Medidas de producto de Pruebas de rendimiento académico y en las variables Estrategias de Aprendizaje y Motivación CEAM, Estilos de Aprendizaje y Motivación CEPEA, Conocimiento Metacognitivo, Autoeficacia hacia la Contabilidad de Costes y Estilos de Pensamiento MSG e Inteligencia general Cattel Factor G Comenzando, en primer lugar, por el análisis de medidas repetidas 3 X 1, los contrastes multivariados de la varianza muestran resultados estadísticamente significativos y con un gran tamaño del efecto para todas las medidas basadas en los rendimientos académicos y las variables en estudio tal y como se recoge en la Tabla 1.6.

Haciendo un análisis comparativo entre las intervenciones Metacognitiva y de Autoeficacia, se puede afirmar que ambas fueron eficazes con relación a la mejora de la Metacognición y Autoeficacia, asi como del rendimiento académico del alumnado de estudios empresariales de la disciplina Contabilidad y Análisis de Costes II. Los datos estadísticos muestran un resultado un poco mejor de la segunda intervención debido probablemente a la aplicación de estrategias de autoeficacia que demandó mayor esfuerzo, uso de business games e otros recursos didácticos aplicados siendo que los instrumentos de evaluación de ambas intervenciones fueron los mismos. Lo que fue muy diferente fue el programa de intervención, como se muestra en la Tabla 1.3 Diferencias entre programas: metacognición vs., AE vs., Tradicional.

Tabla 1.6

Resultados del Modelo Lineal General (Análisis Multivariado de la Varianza), considerando como variable de agrupamiento el tipo de intervención (metacognicion vs., autoeficacia vs., currículum ordinario) y como variables dependientes los resultados en las medidas totales del post. Diseño factorial 1 x 3. Se incluyen solo las diferencias estadísticamente significativas.

	Metacognición		Autoeficacia		Curriculum Ordinario				
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	F	p	□2
Pruebas de rendimiento académico (RA)									
1ª evaluación (RA)	7,09	1,32	7,30	0,74	6,16	0,82	110,23	0,001	0,0198
2ª evaluación (RA)	5,92	1,19	6,86	0,78	4,85	0,89	326,20	0,001	0,422
3ª evaluación (RA)	6,21	1,33	6,97	0,85	4,95	1,02	263,52	0,001	0,371
4ª evaluación (RA)	5,69	1,39	7,08	0,85	4,85	1,05	304,41	0,001	0,405
Media RA	6,23	1,31	7,05	0,81	5,20	0,94	599,83	0,001	0,573
CEAM									
Estr. Organización	34,31	7,64	23,97	6,61	30,58	9,35	126,60	0,001	0,221
Estr. Regulación Metacog / Autoev	35,94	8,21	22,63	6,63	31,31	9,93	191,59	0,001	0,300
Estr. Establec. Relaciones	33,57	6,67	24,35	6,29	30,18	8,60	121,38	0,001	0,214
Estr., Aprend., Superficial	31,57	5,24	29,96	6,16	30,67	5,86	5,459	0,001	0,012
Motiv., Valor., Aprendizaje y Estudio	38,00	6,55	32,08	5,16	35,58	5,95	74,042	0,001	0,142
Motiv., Intrínseca	1,40	4,20	-4,13	4,97	-0,75	4,53	110,972	0,001	0,199
Motiv., trabajo grupo	36,02	6,43	23,54	6,63	32,51	9,03	220,198	0,001	0,330
Motiv., Neces., Reconoc.	27,67	6,07	31,21	6,82	29,23	6,75	16,979	0,001	0,043
Auto-eficacia	-11,33	3,91	-12,31	4,18	-11,50	3,87	5,803	0,001	0,013
Atribución Interna	-1,22	5,54	-6,33	5,27	-3,61	5,36	67,596	0,001	0,131
CEPEA									
MSPOST	3,63	0,50	3,10	0,28	3,47	0,55	105,340	0,001	0,191
MPPOST	3,64	0,50	3,07	0,29	3,46	0,52	124,670	0,001	0,218
MLPOST	3,39	0,57	3,18	0,28	3,38	0,58	16,289	0,001	0,035
ESSPOST	2,97	0,49	3,08	0,28	2,96	0,45	8,855	0,001	0,019
ESPPOST	3,57	0,60	3,08	0,30	3,34	0,55	68,076	0,001	0,0132
ESLPOST	3,48	0,53	3,08	0,27	3,36	0,58	52,311	0,001	0,0105
ESPOST	3,30	0,41	3,09	0,20	3,21	0,39	26,481	0,001	0,056
EPPOST	3,60	0,50	3,08	0,22	3,40	0,48	118,277	0,001	0,209
ELPOST	3,43	0,47	3,13	0,21	3,37	0,51	41,842	0,001	0,086
CP-LPOST	3,52	0,44	3,10	0,17	3,39	0,46	89,229	0,001	0,166
CS-LPOST	3,50	0,48	3,11	0,20	3,36	0,49	66,064	0,001	0,129
CM									
Declarativo	30,69	5,09	35,03	3,24	25,00	3,76	445,725	0,001	0,499
Procedimental	31,72	6,73	35,44	4,09	28,71	3,80	133,749	0,001	0,230
Condicional	31,00	5,25	35,09	3,57	24,08	4,48	458,293	0,001	0,506
Conoc., metacog., total	93,41	14,73	105,56	7,08	77,79	6,92	550,886	0,001	0,552
Autoeficacia (total)	2.074,38	858,50	2.562,86	788,93	2.411,07	891,44	24,312	0,001	0,052
MSG									
Legislativo	38,73	6,80	42,18	6,14	38,91	6,68	27,205	0,001	0,057
Judicial	39,11	6,70	40,38	6,53	39,39	5,75	3,486	0,031	0,008
Jerárquico	39,88	6,86	42,92	6,00	40,18	7,10	19,599	0,001	0,042
Oligárquico	38,56	6,79	41,59	5,65	38,76	6,86	19,980	0,001	0,043
Externo	39,85	6,79	41,23	6,75	40,25	6,65	3,118	0,045	0,007
Factor G	22,59	5,32	24,03	4,91	23,73	5,18	7,273	0,001	0,016

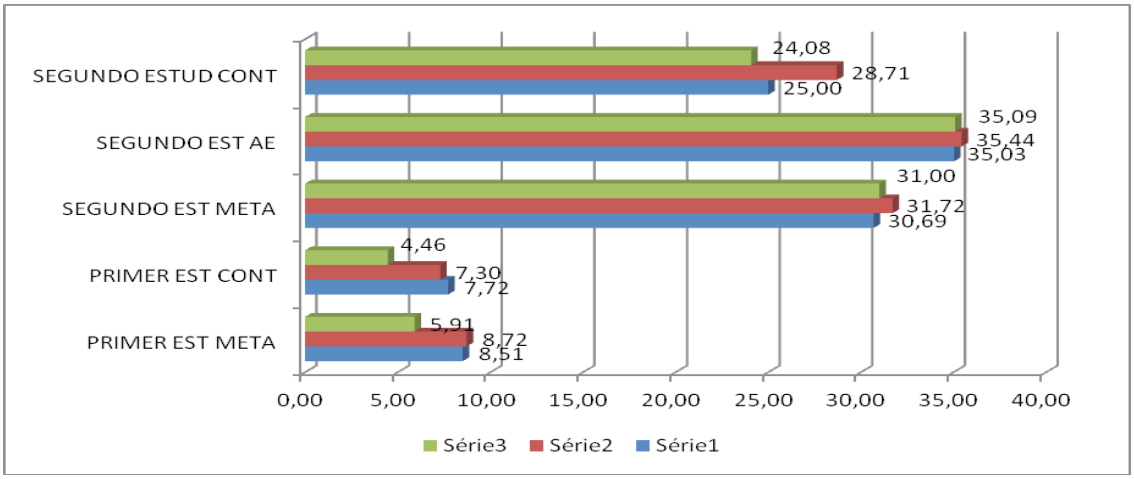


***Figura 1**: Auto-conocimiento Metacognitivo. Diferencias entre Resultados del Primer Estudio y el Segundo Estudio: Metacognición (1) vs., Tradicional (1) vs., Metacognición (2) vs., Autoeficacia vs., Tradicional (1) .*

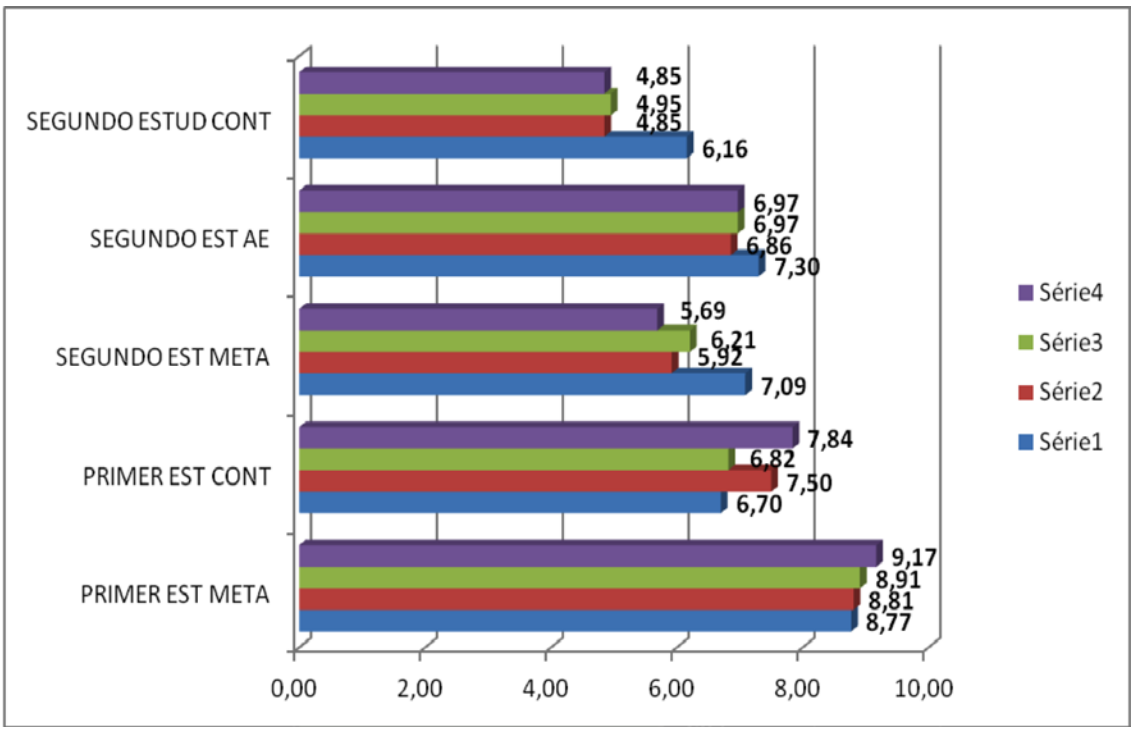


***Figura 2**: Rendimiento académico. Diferencias entre Resultados del Primer Estudio y el Segundo Estudio: Metacognición (1) vs., Tradicional (1) vs., Metacognición (2) vs., Autoeficacia vs., Tradicional (1) .*

4 Discusión y conclusiones

Los resultados estadísticos revelan que las notas de las evaluaciones de Auto-conocimiento Metacognitico en Contabilidad y Análise de Custos II (Gráfico 1) fueron mejores en el segundo estudio de la intervención de Autoeficacia (C. Declarativo = 35,03; C. Procedimental = 35,44 y C. Condicional = 35,09). En segundo lugar están registradas las evaluaciones del segundo estudio de intervención metacognitiva (C. Declarativo = 30,69; C. Procedimental = 31,72 y C. Condicional = 31,00). En tercer lugar están registradas las evaluaciones del Grupo Control del segundo estudio (C. Declarativo = 25,00; C. Procedimental = 28,71 y C. Condicional = 24,08).

Los resultados estadísticos revelan que las notas de las evaluaciones del Rendimiento académico de Contabilidad y Análise de Custos II (Gráfico 2) fueron mejores en el primer estudio de la intervención de Metacognición (Bloque

1= 8,77; Bloque 2= 8,81; Bloque 3= 8,91 y Bloque 4= 9,17). En segundo lugar están registradas las evaluaciones del Grupo de Control del primer estudio (Bloque 1= 6,70; Bloque 2= 7,50; Bloque 3= 6,82; Bloque 4= 7,84). En tercer lugar están registradas las evaluaciones del Grupo de intervención de Autoeficacia del segundo estudio (Bloque 1= 7,30; Bloque 2= 6,86; Bloque 3= 6,97; Bloque 4= 6,97). En cuarto lugar están registradas las evaluaciones del Grupo de intervención de Metacognición del segundo estudio (Bloque 1= 7,09; Bloque 2= 5,92; Bloque 3= 6,21; Bloque 4= 5,69). En quinto lugar están registradas las evaluaciones del Grupo Control del segundo estudio (Bloque 1= 6,16; Bloque 2= 4,85; Bloque 3= 4,95; Bloque 4= 4,85). (Vea en la tabla 1.5 el significado de los bloques).

5 Referencias

Alvarado, G. I. R., Vega V. Z., Cepeda I. M. L. y Del Bosque F. A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. Artículo presentado a la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México. *Versión On-line* ISSN 1607-4041. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol.16 Nº.1 2014 pp. 137-148.

Arancibia, A. G. y Péres A. X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. Artículo presentado a la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". *Revista AJAYU*, 2007, Vol V, Nº 2 pp. 133-155.

Ayala, C., Martínez Arias, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación.* Madrid: EOS.

Bandura, A. (1997). Personal efficacy in psychobiologic functioning. In G. V. Caprara (Ed.), *Bandura: A leader in psychology* (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco Angeli.

Barca, A. (1999). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). A Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.

Barrera, M. L. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. Artículo presentado a la Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET, Argentina. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº6, Vol 3, Octubre de 2010.

Cattell, R.B., y Cattell, A.K.S. (2001). *Factor "g", Escalas 2 y 3. Manual* Madrid: Tea Ediciones, S. A.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, Vol.7, 1, pp. 39-47

De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología*. 27 (2). 221-242.

Escalante, M., y Rivas, S. (2002). *Programa de Intervención de Estratégias de aprendizaje em el marco de la metacognición aplicado em la asignatura de Lengua I.* Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Fernández, E. y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. Artículo presentado a la Universidad de Oviedo. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Desafío y perspectivas actuales en el campo de la educación. *INFAD Revista de Psicología*, Nº1, Vol.3, 2011. ISSN: 0214-9877, pp. 201-208.

Fidalgo, R., y García, J. N. (Coors.,) (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento (metacognición) en la composición escrita.* Barcelona: Davinci Continental**.**

Gibelli, T. I. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. Un estudio con

ingresantes universitarios en el área de matemática. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática. La Plata – Argentina. pp. 215.

Graham, S., y Harris, K. R. (1996). Teaching writing strategies within the context of a whole language class. In E. McIntyre y M. Pressley (Eds.), *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language* (pp. 155-175). New York: Christopher- Gordon.

McCabe, P. (2003). Enhancing self-efficacy for high-stakes reading tests. *The Reading Teacher*, 57, pp. 12-20.

Reid, L., y Pinard, A. (1985). Influence de l'induction des processus d'autorégulation sur le rendement à une tâche cognitive. *Canadian Journal of Behavioural Science*. Vol 17(4), pp. 315-326. Ríos, C. P. (1999). *La aventura de aprender.* Caracas: Cognitus.

Romainville, M. (1994). Faire apprendre des méthodes: le cas de la prise de notes. *Recherche em éducation*, 18-19, pp. 37-55.

Schloemer, P., y Brenan, K. (2006). From Students to Learners: Developing Self-Regulated Learning. *The Journal of Education for Business*, Volume 82, 2, pp. 81-87.

Sinkavich, F. J. (1994). Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students. *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), pp. 172-182.

Sternberg, R. J., y Wagner, R. K. (1991). MSG Thinking Styles Inventory. In E. Marchena y C. Alcalde (Coord.) (2000). *Actas del IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia. Vol. 1*, 451-455, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz (Trad. Castejón, J.L., Bermejo, M.R. y Gilar, R.).

Thiede, K. W. (1999). The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning. *Psychonomic Bulletin y Review*, *Vol* 6 (4), Dec 1999, pp. 662-667.

Thomas, K. F., Barksdale-Ladd, M. A. (2000). Metacognitive processes: Teaching Strategies in Literacy Education Courses. *Reading Psychology*, 21, pp. 67–84

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Zan, R. (2000). A metacognitive intervention in mathematics at university level. *Int. J. Math. Edc. Sci. Technol*, Vol. 31, 1, pp. 143-150.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, pp. 173-201.

Zimmerman, B., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), pp. 660-668.

Indicadores de buenas prácticas en Educación Intergeneracional

Canedo-García, Alejandro; García-Sánchez, Jesús-Nicasio; Pacheco-Sanz Deilis-Ivonne*

*Universidad de León, Universidad de Valladolid**

acang@unileon.es; jn.garcia@unileon.es; deilisivonne.pacheco@uva.es

Resumen

La Educación Intergeneracional se ha constituido a lo largo de las últimas décadas en la mejor opción a la hora de facilitar la necesidad de comunicación, cooperación y formación entre generaciones, surgida a raíz de los cambios demográficos que se están produciendo en todo el mundo, especialmente en los países desarrollados. Cada día son más los profesionales e investigadores del campo de trabajo intergeneracional que demandan un mayor rigor en el desarrollo y puesta en práctica de las intervenciones de este ámbito. Tanto es así, que con el objetivo de diseñar futuros programas que se adecuen a estas características y necesidades, se contrastó la eficacia y eficiencia empíricas de un total de 50 estudios de este tipo en un reciente trabajo de revisión. Ni las diferencias entre las características de las muestras, los sesgos detectados en el diseño de los diferentes estudios, o la modalidad de intervención empleada en los mismos parecen influir en el éxito y rigor científico de estos. En cambio, se ha probado como un mayor cumplimiento de indicadores basados empíricamente tales como la generalización de los resultados, el entrenamiento de los instructores, el seguimiento, el protocolo de intervención, o el registro de sesiones; así como las variables de foco o dimensión de calidad de vida trabajada y el trastorno de los participantes, determinan la eficacia de las intervenciones. Se examinan las implicaciones de estos hallazgos, confirmándose la necesidad de aumentar el nivel de exigencia en cuanto al cumplimiento de los indicadores basados empíricamente (IBE); así como la disposición, en base a la escasez de estudios encontrados para la modalidad combinada de intervención, de implementar programas de carácter virtual que garanticen la eficiencia de las actuaciones.

Palabras clave: educación intergeneracional, intervenciones basadas empíricamente, intervenciones presenciales, intervenciones virtuales.

Indicators of good practice in Intergenerational Education

Abstract

Intergenerational Education has become over recent decades in the best choice when the need to facilitate communication, cooperation and training between generations arises from the demographic changes that are occurring around the world, especially in developed countries. Each day there are more and more professionals and researchers in the field of intergenerational work demanding greater rigor in the development and implementation of interventions in this field. So much so, that in order to design future programs that fit these characteristics and needs, empirical effectiveness and efficiency of a total of 50 such studies was contrasted in a recent review paper. Or the differences between the characteristics of the samples, detected bias in the design of the different studies, or the type of intervention employed in them seem to influence the success and scientific rigor of these. Instead, it has been tried as a greater compliance with empirically based indicators such as the generalization of results, training of trainers, monitoring, intervention protocol, or recording session; and the variables of focus or dimension of quality of life worked as well as the participants´ disorders, determine the effectiveness of interventions. The implications of these findings are discussed, confirming the need to increase the level of demand for compliance of the empirically based indicators (IBE); and the provision, based on the lack of studies found for the combined modality of intervention, to implement online programs, to ensure the efficiency of the proceedings.

Keywords: intergenerational education, empirically based interventions, face to face interventions, virtual interventions.

1. Introducción

En Europa, los cambios demográficos, sociales, y económicos, han contribuido al distanciamiento entre generaciones, encontrándose cada vez más una mayor separación de las mismas. En este sentido, la educación intergeneracional puede hacer una gran aportación al aprendizaje a lo largo del ciclo vital de las personas, donde las generaciones trabajarán juntas en la mejora de la comunicación y la adquisición de conocimientos, habilidades y sensibilidades. Y es que no cabe duda, que la experiencia intergeneracional fomenta todo tipo de relaciones de enseñanza recíprocas entre sujetos de diferentes edades y ayuda a desarrollar el capital y la cohesión social en un contexto occidental cada vez más envejecido y necesitado de prácticas que puedan mejorar la solidaridad entre los distintos grupos (Hake, 2014). Prácticas, que según determinados autores (Bostrom, 2014) pueden ser fácilmente reconocidas a través de las diferentes políticas que se han ido desarrollando a nivel europeo.

Entre los beneficios probados de estos programas se evidencia la aparición de actitudes positivas y omisión de estereotipos negativos hacia otras generaciones; la mejora del autoconcepto y la autopercepción de los usuarios; una mayor conexión social conducente a la reducción del aislamiento y la soledad de las personas mayores o en riesgo de exclusión; la disminución de los niveles de depresión en los participantes; y el aumento de percepciones y pensamientos favorables hacia el futuro. Otros estudios analizados muestran además un aumento de la autoestima de los usuarios; sensación de rejuvenecimiento en los mayores; el desarrollo de diferentes tipos de habilidades sociales; del altruismo de las personas; así como una mejora en la calidad de vida de las mismas (Knight, Skouteris, Townsend, y Hooley, 2014).

De este modo, debe promoverse la implementación de este tipo de actuaciones, si bien, la rápida aparición de herramientas basadas en la web crea retos tanto para los profesionales que las desarrollan como para los usuarios (Lyashenko, 2016). No obstante, si tenemos en cuenta las ventajas que los medios digitales nos ofrecen a la hora de mejorar la eficiencia de las intervenciones (Chen, Wen, y Xie, 2012), la equiparable eficacia de estas respecto a la modalidad empleada (virtual o presencial) en otros campos (Lappalainen et al., 2014), y la adaptación favorable de los jóvenes (Chen, 2014) y los mayores (Lelkes, 2013) participantes al trabajo en línea; se hace aconsejable el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestro ámbito de estudio.

Ahora bien, hasta la fecha, los estudios del campo de trabajo intergeneracional se han centrado principalmente en el interés para el aprendizaje de adultos y mayores, quienes han mostrado una mayor disposición para reunirse con las generaciones más jóvenes y participar de la experiencia intergeneracional. Así, es frecuente encontrarse en estos programas a ancianos con un elevado nivel de actividad y participación ciudadana, al igual que a adultos con una imagen positiva del envejecimiento y en contacto con las generaciones más jóvenes. Y es que de acuerdo con Schmidt-Hertha y Thalhammer (2012) los trabajos se centran principalmente en aquellos usuarios que, como alumnos, ya participan de algún modo en los programas intergeneracionales, desaprovechando la oportunidad de acceder a una muestra más representativa de jóvenes de diferentes edades; error que no debemos cometer a la hora de desarrollar futuras intervenciones, teniendo en cuenta, a su vez, las diferencias existentes entre las necesidades de aprendizaje e intereses educativos de las distintas generaciones.

Por otro lado, a esa falta de focalización de las intervenciones sobre los intereses de ambos grupos de edad, se suma la escasez de estudios empíricos en este campo, carencia que se agrava en aquellos casos en los que la modalidad de intervención elegida es la virtual, pues la mayoría de las publicaciones son experiencias educativas o didácticas que carecen de análisis empíricos sólidos y consolidados que avalen o contradigan sus afirmaciones o conclusiones.

En este sentido, Kuehene (2003b) estableció los retos a los que esta área debe hacer frente en relación a tareas de investigación y evaluación, premisas, que sin lugar a dudas, continúan vigentes a día de hoy: (i) Fortalecer el marco teórico sobre el que se constituyen las intervenciones intergeneracionales. (ii) Comparar programas de diferentes contextos. (iii) Estudiar todos los aspectos en los que la implementación de este tipo de actividades pueda influir. (iv) Promover todo tipo de intervenciones intergeneracionales eficaces y eficientes.

Así, la eficacia de los programas haría referencia de manera indirecta a los conceptos metodológicos de validez interna y externa, con lo que se buscaría un control no sesgado de los efectos de las intervenciones; mientras que la eficiencia determinaría si dicha intervención, además de ser eficaz, es útil y práctica en la vida real; tal y como se refiere en estudios focalizados en la promoción de intervenciones eficaces en la vejez (Díaz, y García, 2016).

La presente comunicación aporta los resultados descriptivos de una revisión sistemática de estudios empíricos diseñada con el objetivo de analizar qué características de los programas intergeneracionales promueven una mayor eficacia y eficiencia de las intervenciones; centradas todas ellas en la mejora de la calidad de vida de los participantes, dado que las publicaciones revisadas se pueden agrupar en diferentes focos que atienden a aspectos relacionados con el aumento del bienestar físico y emocional de los usuarios, la calidad de las relaciones interpersonales que los mismos establecen, su grado de inclusión social y desarrollo personal, el nivel de autodeterminación, estado de bienestar material, y derechos.

Una ilustración de este tipo es la de DeMichelis, Ferrari, Rozin, y Stern (2015), estudio en el que a partir de los aspectos específicos abordados en la intervención efectuada con jóvenes de 18 años y mayores de 72, agrupamos dichos sub-aspectos entorno a la dimensión de calidad de vida para la mejora del bienestar emocional, dado que las variables analizadas en este trabajo: (i) sabiduría mostrada por los adolescentes, (ii) satisfacción con la vida de los adolescentes, (iii) sabiduría mostrada por los mayores, y (iv) satisfacción con la vida por parte de los mayores; mostraban un gran nivel de relación con la misma. Los instrumentos utilizados por los evaluadores para medir los resultados del programa sobre dichos aspectos fueron la *Self Assessed Wisdom Scale* y la *Temporal Satisfaction with Life Scale*. La intervención se realizó en un instituto de educación secundaria, a lo largo de una sesión de hora y media duración a la semana durante tres semanas. Ninguno de los participantes padecía trastorno. En este caso la muestra empleada fue pequeña (23 personas) y no aleatoria. No obstante, se trata de un estudio cuasi-experimental con un cumplimiento de 6 indicadores IBE sobre los 7 que conforman el total de los que hemos decidido tomar en consideración para intervenciones de este tipo.

2. Método

2.1. Corpus Documental

Tras la búsqueda sistemática de artículos en la red, haciendo uso de las principales bases de datos (ERIC, Medline, Psicodoc, Web of Science), utilizando palabras clave como: *educación intergeneracional;, intervenciones basadas empíricamente; intervenciones presenciales; intervenciones virtuales*; etc. y sus respectivas combinaciones y traducciones al inglés, se obtuvo un corpus documental de 50 estudios empíricos intergeneracionales, publicados en la última década, y focalizados en la mejora de la calidad de vida de los participantes; siendo Estados Unidos, con 29 intervenciones de este tipo, el principal proveedor de trabajos de entre los 10 países que aportaron los diferentes programas.

2.2. Variables analizadas

Se utilizaron tres tipos de variables:

Las relativas a la mejora de la autodeterminación, el bienestar emocional, el bienestar físico, material, desarrollo personal, inclusión social, y relaciones interpersonales de los participantes. Todas ellas *dimensiones para la mejora de la calidad de vida* en las que se englobaron cada uno de los aspectos específicos trabajados en las intervenciones.

Características de los estudios revisados, donde se incluyen las características generales de los estudios y de la intervención (país, año, campo científico, foco específico, modalidad, contexto de intervención, duración, tipo de instrumento de evaluación); así como las características de los participantes (muestra, género, edad media, trastorno de los participantes, y criterios de inclusión)

Indicadores IBE: registro de las sesiones, tipo de registro, entrenamiento de los instructores, protocolo de intervención, contraste modalidad de intervención, generalización, seguimiento, y total de indicadores.

2.3. Procedimiento

Tal y como ya se ha referido, se llevó a cabo una búsqueda de estudios en la red desde noviembre de 2014 hasta noviembre de 2015. Una vez recopilados los estudios, éstos fueron analizados atendiendo a un protocolo de registro codificado mediante matrices *Excel* que incluye las variables anteriormente mencionadas.

3. Resultados

Los programas identificados abarcan múltiples contextos de intervención, desde centros educativos (colegios, institutos, universidades…), de mayores (residencias, centros de día…), sociales (centros juveniles, de orientación familiar…), sanitarios (hospitales, centros de salud…), hasta residencias familiares o intervenciones en diversos lugares.

En relación a los ámbitos de conocimiento desde los que se llevan a cabo los estudios, destaca en primer lugar el campo de trabajo intergeneracional, seguido del de la salud y el gerontológico, con el educativo y psicológico en última instancia.

Entre los distintos tipos de instrumentos de evaluación empleados a la hora de valorar los resultados de las intervenciones predomina el uso del autoinforme, con pruebas como el *Beck Depression Inventory, Montreal Cognitive Assessment Scale, Rosenbergs Self Esteem Scale, Image of Aging Scale,* etc.; de las entrevistas semiestructuradas valiéndose de procedimientos como el *Strauss and Corbin Open-coding*; y en menor medida de las entrevistas estructuradas (Jackson, Owens, Friedman, y Hebert, 2014) y la resolución de tareas. Mención aparte merece la denominada *Intergenerational Observation Scale*, una escala diseñada especialmente para medir las interacciones y el afecto existente entre el grupo de jóvenes y mayores durante el desarrollo de los programas intergeneracionales. Así, pese a que comúnmente los investigadores utilizan medidas no paralelas al evaluar a dos grupos de edad diferentes, esta escala, no sólo permite la colección de datos estandarizada para ambas edades, sino que posibilita la recopilación de los mismos para todas las generaciones participantes.

En cuanto a los criterios de inclusión, se contemplan un total de 14 principios, siendo el nivel de competencia socio-comunitaria de los participantes aquel que toman en consideración un mayor número de estudios, seguido de la proximidad geográfica de los mismos respecto al contexto de intervención, su pertenencia a algún tipo de organización, y por supuesto la edad de los usuarios. En menor medida, pautas como el elevado riesgo de exclusión que padezcan los sujetos, sus capacidades físicas o mentales, su mayor o menor grado de alfabetización o competencia académica, el interés profesional o el nivel de compromiso con el programa se postulan como norma para la selección de la muestra.

Respecto a la duración de las intervenciones la media se ubica en 25 semanas, siendo escasos los estudios con una permanencia inferior a un mes (Chippendale, 2015) y variados todos ellos en relación a las características de las sesiones y naturaleza de las actividades que se llevan a cabo.

Predominan los estudios con un diseño cuasi-experimental (Gamliel y Gabay, 2014), de un solo grupo experimental intergeneracional con medidas pre y post; si bien, también encontramos investigaciones puramente experimentales que hacen uso de grupos de control (Murayama et al., 2015), e inclusive 7 publicaciones con hasta dos grupos experimentales.

En lo que respecta al tamaño de las muestras, estas son pequeñas (menos de 51 personas) en 25 de los 50 estudios analizados, siendo 20 los trabajos que cuentan con un tamaño medio (51-200 sujetos), y 5 aquellos con más de 200 usuarios.

En otro orden, abundan los estudios centrados en el desarrollo de la formación, las habilidades, y capacidades resolutivas de los sujetos, esto es, aquellos que se ocupan de mejorar su desarrollo personal; seguidos por los que atienden a un aumento de la inclusión social de los participantes, trabajando la aceptación, el estatus, el ambiente laboral, así como la integración y la participación de estas personas en la comunidad (Gaggioli et al., 2014). En menor medida, los trabajos se ocupan en las dimensiones para la mejora del bienestar físico y material de los usuarios, incrementándose su interés por potenciar el conocimiento y la autodeterminación de los mismos (Skropeta, Colvin y Sladen, 2014). Además, un elevado número de aspectos específicos, de entre la gran variedad trabajada por los diferentes programas, muestra la preocupación de las intervenciones por el enriquecimiento de las relaciones inter-

personales de los sujetos, su espiritualidad, y satisfacción con ellos mismos, lo que se relaciona directamente con la dimensión para la mejora del bienestar emocional de las personas.

Si atendemos ahora a la modalidad de intervención, se han hallado tan solo 7 estudios que hacen uso de una modalidad combinada (presencial y virtual), empleando en su desarrollo distintos tipos de programas y aplicaciones web, junto con los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales (Sanders, O´Sullivan, DeBurra, y Fedner, 2013).

La media de edad de los grupos de mayores es de 65,1 años para el conjunto de los estudios, mientras que 22,5 es la que corresponde a la de los no mayores. Existe sólo un estudio en el que participan más hombres que mujeres, y otro en el que empatan en número de usuarios.

En cuanto al trastorno, predomina el de tipo psíquico (Suzuki et al., 2014) frente al físico o el conjunto, siendo superior el número de estudios en los que los participantes no manifiestan problema alguno.

Por último, y en relación al cumplimiento de los *indicadores basados empíricamente IBE,* todos los trabajos revisados llevan a cabo un registro de sesiones de las intervenciones, siguiendo a su vez protocolos de actuación bien pautados, que parten de la formación o entrenamiento de los instructores. Las intervenciones se contrastan en aquellos casos que cuentan con 2 o más grupos experimentales, siendo a su vez 7 los estudios en los que podemos hablar de una generalización de resultados, y 15 los programas que realizan un seguimiento de las intervenciones.

4. Discusión y conclusiones

La transición demográfica actual, caracterizada por la alta esperanza de vida frente a las bajas tasas de natalidad y mortalidad, hace que países como España, cuenten con pirámides de población con una elevada presencia de personas mayores de 65 años. Ante este fenómeno, la sociedad tiene que integrar a los mayores en aras de garantizar su futuro desarrollo y supervivencia como comunidad. En este sentido, fomentar las políticas y actuaciones públicas para un envejecimiento activo, y las relaciones intergeneracionales a través de la puesta en práctica de estos programas, se constituye en la mejor garantía de progreso y salvaguarda de las diferentes culturas y generaciones existentes.

Multitud de programas intergeneracionales han puesto de manifiesto los beneficios que se desprenden de los mismos, y no sólo para los participantes o usuarios de estos. Tras el estudio de revisión efectuado, nosotros nos sumamos a las premisas de numerosos autores de este campo, que ven en este tipo de intervenciones el mejor medio para alcanzar la cohesión, interrelación, y complicidad entre los distintos grupos de edad.

No obstante, la efectividad de estas actuaciones, lleva implícita no solo el cumplimiento de determinados controles IBE, sino su correcto diseño y ejecución. Tanto es así, que siguiendo a McCrea, Weissmann y Thorpe-Brown, (2004) se descubre cómo el proceso debe estar organizado en seis partes: (i) Planificación de la intervención. (ii) Selección de los participantes. (iii) Instrucción de los usuarios. (iv) Conservación del programa. (v) Evaluación. (vi) Apoyo económico.

Por otro lado, respecto a la eficiencia de los mismos, si bien esta se ve influenciada por todas aquellas variables que afectan a la eficacia de las intervenciones, también es cierto que el papel que juegan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es crucial en este aspecto, ya que facilitará el trabajo en términos de generalización, seguimiento, flexibilidad, y accesibilidad de los programas.

Así pues, dado que la eficacia de las intervenciones se ve condicionada por la presencia o ausencia del máximo número de *indicadores IBE*, su confluencia con la dimensión de calidad de vida trabajada, o el

trastorno de los participantes; y la eficiencia, por el empleo de la modalidad virtual o combinada de intervención; echamos en falta un mayor número de estudios que cumplan con ambos requisitos de forma simultánea, lo que abre la puerta a su futuro diseño e implementación, justificado a su vez en esa capacidad de los jóvenes para el empleo de la tecnología (García-Martín, y García-Sánchez, 2013), la influencia que los mayores ejercen sobre el aprendizaje de estos (Takeuchi, et al., 2012), y el dinamismo de los profesionales del campo de trabajo intergeneracional para adaptarse a las necesidades de cambio y corrientes dominantes en la actualidad.

Finalmente destacar que los resultados obtenidos en el estudio original sobre el que se efectúa esta comunicación (Canedo, García, y Pacheco, submitted), pueden tener importantes repercusiones, tanto a nivel institucional, promoviendo el interés y la participación de toda clase de agentes en el ámbito intergeneracional; como a nivel social, contribuyendo a la adquisición de los beneficios anteriormente referenciados; y científico, teniendo en cuenta la rigurosidad y calidad con la que se llevó a cabo el trabajo.

Agradecimientos

El primer autor recibió fondos a través de una ayuda destinada a financiar la contratación predoctoral de personal investigador por la Junta de Castilla y León (EDU/1083/2013, 2013), cofinanciada por el Fondo Social Europeo, dentro del Programa Operativo del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) 2014-2020 de Castilla y León.

Referencias

Bostrom, A- K. (2014). Reflections on Intergenerational Policy in Europe. Journal of Intergenerational Relationships, 12(4), 357-367. doi: 10.1080/15350770.2014.961828

Canedo, A., García, J. N. & Pacheco, D. I. (submitted). Empirical differential effectiveness and efficiency in Intergenerational Education.

Chen, Y. (2014). The effect of using a Facebook group as a learning management system. Computers in Education Journal, 5(4), 42-53.

Chen, Y., Wen, J., y Xie, B. (2012). I Communicate with my Children in the Game: Mediated Intergenerational Family Relationships through a Social Networking Game. The Journal of Community Informatics, 8(1). Recuperado de http://goo.gl/LcQRnr

Chippendale, T., y Boltz, M. (2015). Living Legends: Students´ Responses to an Intergenerational Life Review Writing Program. Journal of the American Geriatrics Society, 63(4), 782-788. doi: 10.1111/jgs.13236

DeMichelis, C., Ferrari, M., Rozin, T., y Stern, B. (2015). Teaching for Wisdom in an Intergenerational High-School-English Class. Educational Gerontology, 41(8), 551-566. doi: 10.1080/03601277.2014.994355

Díaz, C., y García, J. N. (2016). Identification of relevant elements for promoting eficient interventions in older people. Journal of Psychodidactics, 21(1), 157-173. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13854

Gaggioli, A., Morganti, L., Bonfiglio, S., Scaratti, C., Cipresso, P., Serino, S., y Riva, G. (2014). Intergenerational Group Reminiscence: A Potentially Effective Intervention to Enhance Elderly Psychosocial Well-being and to Improve Children´s Perception of Aging. Educational Gerontology, 40(7), 486-498. doi: 10.1080/03601277.2013.844042

Gamliel, T., y Gabay, N. (2014). Knowledge Exchange, Social Interactions, and Empowerment in an Intergenerational Technology Program at School. Educational Gerontology, 40(8), 597-617. doi: 10.1080/03601277.2013.863097

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among Young Spanish people. Computers & Education, 67, 105-120. doi:10.1016/j.compedu.2013.03.003

Hake, B. J. (2014). What Grows in Gardens?. En Learning across Generations in Europe (pp. 155-166). SensePublishers.

Jackson, D. D., Owens, O. L, Friedman, D. B., y Hebert, J. R. (2014). An Intergenerational approach to Prostate Cancer Education: Findings from a Pilot project in the Southeastern USA. Journal of Cancer Education, 29(4), 649-656. doi: 10.1007/s13187-014-0618-x

Knight, T., Skouteris, H., Townsend, M., y Hooley, M. (2014) The Act of Giving: A Systematic Review of Non-familial Intergenerational Interaction. Journal of Intergenerational Relationships, 12(3), 257-278, doi: 10.1080/15350770.2014.929913

Kuehne, V. (2003b). The State of Our Art: Intergenerational Program Research and Evaluation: Part One. Journal of Intergenerational Relationships, 1(2), 79-94.

Lappalainen, P., Granlund, A., Siltanen, S., Ahonen, S., Vitikainen, M., Tolvanen, A., y Lappalainen, R. (2014). ACT internet-based vs face-to-face? A randomized controlled trial of two ways to deliver acceptance and commitment therapy for depressive symptoms: An 18-month follow-up. Behaviour Research and Therapy, 61, 43-54. doi: 10.1016/j.brat.2014.07.00610.1016/j.brat.2014.07.006

Lelkes, O. (2013). Happier and less Isolated: Internet use in Old Age. Journal of Poverty & Social Justice, 21(1), 33-46.

Lyashenko, M. S. (2016). Implementation of Web-Based Technologies into Teaching and LearniMang Practices in the University. International Journal of Information and Education Technology, 6(3).

McCrea, J. M., Weissmann, M., y Thorpe-Brown, G. (2004). Connecting the Generations: A Practical Guide for Developing Intergenerational Programs. Pittsburg, PA: Generations Together.

Murayama, Y., Hiromi, O., Yasunaga, M., Nonaka, K., Takeuchi, R., Nishi, M., … Fujiwara, Y. (2015). The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults. Aging & Mental Health, 19(4), 306-314. doi: 10.1080/13607863.2014.933309

Sanders, M., O´Sullivan, B., DeBurra, K., y Fedner, A. (2013). Computer Training for Seniors: An Academic-Community Partnership. Educational Gerontology, 39(3), 179-193. doi: 10.1080/03601277.2012.700816

Skropeta, C. M., Colvin, A., y Sladen, S. (2014). An evaluative study of the benefits of participating in intergenerational playgroups in aged care for older people. BMC Geriatrics, 14(109), 1-11. doi: 10.1186/1471-2318-14-109

Schmidt-Hertha, B., y Thalhammer, V. (2012). Intergenerative Aneignung von Medienkompetenz in informellen Kontexten. In A. Hartung, B. Schorb, y C. Kuttner (Eds.), Generationen und Medienpädagogik. Annährungen aus Theorie, Forschung und Praxis (pp. 129-148). München:Kopaed-Verlag.

Takeuchi, R., Murayama, Y., Yasunaga, M., Nonaka, K., Kuraoka, M., Ohba, H., y Fujiwara, Y. (2012). The effect of an intergenerational program in relieving stress in school children: the role of elderly volunteers in the special program `REPRINTS´. Journal of Japan Society for Intergenerational Studies, 2, 49-56.

Comunicación social en niños con TEA y TDAH

Mercader, J.*, y Miranda, A**

**Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España*

***Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España*

amiranda@uv.es

Resumen

La investigación pone de manifiesto que tanto los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) como los sujetos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) poseen menores habilidades de comunicación social en comparación con los niños con un desarrollo típico. Sin embargo, la información acerca de las habilidades de comunicación social cuando se comparan ambas condiciones es menor. El objetivo del presente estudio consistió en examinar las diferencias en la comunicación social de niños con un diagnóstico de TEA y sujetos con un diagnóstico de TDAH. La información se extrajo de la cumplimentación por parte de los padres del cuestionario Social Comunication Questionnaire (SCQ), compuesto por 40 ítems que evalúan distintas conductas relacionadas con la comunicación social del niño. Los ítems se agrupan en base a tres dominios: comunicación, interacciones sociales y conductas restringidas y/o estereotipadas. El grupo con TEA obtuvo peores puntuaciones en las tres subescalas de comunicación social que contempla el cuestionario. Los resultados sugieren la importancia de las conductas de comunicación social para discriminar entre niños con TEA y con TDAH.

Palabras clave: TEA; TDAH; Comunicación Social; SCQ

Social communication in children with ASD and ADHD

Mercader, J.*, y Miranda, A**

**Department of Developmental, Educational, Social and Methodological Psychology, Jaume I University, Castellón de la Plana, Spain **Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia, Valencia, Spain*

amiranda@uv.es

Research shows that both children with Autism Spectrum Disorder (ASD) as subjects with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) have less social communication skills compared to children with typical development. However, information about social communication skills when both conditions are compared is limited. The aim of the present study was to examine differences in social communication of children with an ASD diagnosis and subjects with a diagnosis of ADHD. The information was extracted from Social Comunication Questionnaire (SCQ) filled by parents. The questionnaire is composed of 40 items that assess different behaviors related to social communication of the child. The items are grouped based on three domains: communication, social interactions, and restricted and / or stereotyped behaviors. The ASD group had worse scores on the three subscales of social communication that includes the questionnaire. The results showed the importance of social communication behaviors to discriminate between ASD and ADHD.
Key words: ASD; ADHD; Social communication; SCQ

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) constituyen dos de los Trastornos del Neurodesarrollo con una elevada tasa de solapamiento (véase Berenguer-Forner, Miranda-Casas, Pastor-Cerezuela, y Roselló-Miranda, 2015), aspecto que complica el diagnóstico diferencial (Mayes, Calhoun, Mayes, y Molitoris, 2012).

Pese a la inexistencia de coincidencias en los rasgos definitorios de ambos trastornos, diferentes investigaciones de tipo epidemiológico informan de que entre un 1/3 y 1/2 de niños con un diagnóstico de TEA cumplen criterios para el diagnóstico de TDAH (Gadow, De Vincent, y Pomeroy, 2006; Leyfer et al., 2006; Simonoff et al., 2008; Sizing, Morsch, y Lehmkhul, 2008; van Steensel, Bögels, y Bruin, 2013). En esta línea, un reciente trabajo de Grzadzinski, Dick, Lord, y Bishop (2016) pone de manifiesto la situación inversa. Los autores reportan que, en una muestra de niños con un diagnóstico de TDAH entre 4 y 18 años, el 21% de los participantes se encontraba por encima del punto de corte para el diagnóstico de TEA en base al instrumento de observación ADOS (Rutter, DiLavore, Risi, Gotham, & Bishop, 2012) y el 30% superaba dicho criterio según la entrevista para padres ADI-R (Lord, Rutter, y Couteur, 1994). Todo ello, resalta la importancia de utilizar herramientas iniciales de detección que permitan la diferenciación como paso previo al diagnóstico, con la intención de prevenir falsos positivos, orientar intervenciones focalizadas y facilitar la identificación de la presentación comórbida que permite el actual DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).

En este sentido, el *Social Comunicaction Questionaire* (SCQ; Rutter, Bailey y Lord, 2003) constituye una de las herramientas más utilizadas para el *screening* de TEA. Este cuestionario, ha demostrado tener una amplia sensibilidad y especificad cuando se trata de discriminar entre niños con TEA y sujetos con un desarrollo típico en comparación con otros instrumentos para la detección de comportamientos autistas (véase Norris y Lecavalier, 2010). Distintos trabajos realizados con curvas ROC evidencian como el SCQ, cuando se trata de discriminar entre niños con y sin TEA, tiene niveles de sensibilidad de buenos a excelentes, indicando incluso que el punto de corte puede ser menor al que se propone originalmente en la prueba (de 7 a 15). Los datos relativos a la especificidad de la prueba parecen ser más dependientes de las características de la muestra empleada, tales como la edad, el nivel de inteligencia o el uso de muestras de riesgo (Snow y Lecavalier, 2008; Chandler et al., 2007; Allen, Silove, Williams y Hutchins, 2007). No obstante, cuando se trata de discriminar entre niños sin TEA y con TEA con alto nivel de funcionamiento (CI > 70), los niveles de especificidad son elevados (Schanding, Nowell, y Goin-Kochel, 2012; Schwenck y Freitag, 2014).

Por otra parte, en lo que se refiere al SCQ como instrumento para la discriminación entre las condiciones TEA y TDAH, los hallazgos son más limitados. Así, algunos trabajos han determinado que los sujetos con TEA presentan una putuación total significativamente mayor que los niños con TDAH en dicho cuestionario. Este hecho se refleja tanto en sujetos con TEA y problemas intelectuales (Craig et al., 2015) como en niños sin dichos problemas asociados (Ghaziuddin, Welch, Mohiuddin, Lagrou, y Ghaziuddin, 2010). Respecto a los niveles de sensibilidad y especificidad del instrumento, investigaciones que han tratado de determinar la bondad del cuestionario para diferenciar entre niños con TEA de alto funcionamiento y sujetos con TDAH encuentran criterios de bondad adecuados (Kröger, et al., 2011; Schwenck y Freitag, 2014), aunque menores que los que se reportan para la discriminación entre TEA y desarrollo típico. Estos trabajos reflejan resultados contradictorios respecto al punto de corte para discriminar entre TEA y TDAH, que se establece en 11 y 15 puntos, respectivamente. A modo de conclusión, los trabajos anteriormente revisados reflejan la necesidad de llevar a cabo más estudios que permitan determinar la validez del SCQ como herramienta primaria en el *screening* y la diferenciación entre estas condiciones clínicas que tienen una elevada tasa de solapamiento.

En virtud de lo anteriormente expuesto, el presente trabajo pretende analizar la utilidad potencial del SCQ para realizar un primer cribado de discriminación entre niños con TEA, TDAH y sujetos con un desarrollo típico. Para ello, se plantean dos objetivos diferenciados: a) Analizar las diferencias en las distintas dimensiones del cuestionario SCQ (interacción social, comunicación, y comportamientos repetitivos y estereotipados) entre sujetos con TEA, TDAH y desarrollo típico; y en conexión con el objetivo anterior b) Examinar el porcentaje de casos de cada una de las submuestras que sobrepasa el punto de corte en el cuestionario.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de este estudio consistió en 48 sujetos, que estaban distribuidos en tres grupos: 16 niños con TEA, 16 niños con TDAH y 16 niños con DT, con edades comprendidas entre 7 y 11 años. Los participantes de los 3 grupos tenían una capacidad intelectual (CI) superior a 80 medida por el K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000) y estaban equilibrados en edad, sexo y CI (Véase Tabla 1).

Los niños de los dos grupos clínicos habían recibido un diagnóstico de TEA o de TDAH en Servicios de Neuropediatría y de Psiquiatría de hospitales o de centros de salud de las provincias de Valencia y de Castellón (Comunidad Valenciana) y todos asistían a aulas ordinarias de su localidad. Los diagnósticos fueron confirmados antes de proceder a aplicar la batería de pruebas seleccionadas para la presente investigación.

El diagnóstico clínico de TEA fue confirmado con la combinación del juicio clínico experto, los criterios del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) y los resultados del ADI-R (Rutter, Le Couteur, y Lord, 2006), que fue administrado a los padres por una psicóloga acreditada en su aplicación. El diagnóstico de TDAH fue confirmado por una psicóloga clínica mediante entrevistas con padres y con profesores que aportaron información relativa a los criterios del DSM-5 del TDAH, presentación combinada (American Psychiatric Association, 2013). Específicamente, presencia al menos de seis síntomas de inatención y de otros seis de hiperactividad/impulsividad, persistencia de los síntomas al menos durante un año, provocando una clara interferencia en el funcionamiento diario del sujeto.

El grupo control incluyó 16 niños que se seleccionaron aleatoriamente en las clases de los centros escolares a los que asistían los niños con TDAH y con TEA. No tenían historia de ninguna psicopatología o remisión a unidades de salud mental infantil (USMI), confirmada por la información que aportaron los padres.

Los criterios de exclusión para los niños de los tres grupos que participaron en esta investigación fueron valorados a través de una extensa anamnesis previa realizada con las familias. Comprendían enfermedades neurológicas o genéticas, lesión cerebral, déficits sensoriales visuales, auditivos o motores y un cociente intelectual inferior a 80. La administración de psicofármacos solo fue un criterio de exclusión para los niños del grupo de control. Por el contrario el 25% de niños de la muestra con TEA estaban tomando antipsicóticos (sobre todo Risperdal) y al 81.3% de niños de la muestra con TDAH se les estaba administrando psicoestimulantes, en general de liberación prolongada (mayoritariamente, Concerta).

Tabla 1.
Descriptivos de la muestra

	TEA	TDAH	Control	$F_{2, 45}$	$\chi^2(2)$	*p*
N	16	16	16	-	-	-
Edad [Media (DT)]	9 (1.36)	9.88 (1.08)	9 (1.09)	.153	-	.859
CI [Media (DT)]	99.56 (5.77)	100.69 (11.44)	101.06 (5.23)	2.88	-	.066
Sexo (% varones)	93.75%	93.75%	75%	-	3.43	.180

2.2. Medidas

Social Comunication Questionaire (SCQ; Rutter et al., 2003). Se trata de un cuestionario de estimación conductual desarrollado en base al instrumento ADI-R (Lord et al., 1994) para el *screening* del TEA. Se compone de 40 ítems a cumplimentar por los padres que se agrupan en tres dominios: interacción social ("¿Tiene su hijo/a amigos concretos o algún amigo íntimo?"), comunicación (i.e. "¿Puede Vd. entablar con él/ella una conversación que fluya en ambos sentidos que requiera hablar por turnos o elaborar lo previamente dicho? "), y comportamientos repetitivos y estereotipados (i.e. "¿Alguna vez ha aparentado mostrar mayor interés por las partes de un juguete u objeto (por ejemplo girar las ruedas de un coche) que por el uso propio del juguete?"). Las respuestas se emiten en términos de ausencia o presencia del comportamiento que se describe en cada ítem. El cuestionario cuenta con índices de fiabilidad, validez, sensibilidad y especificidad. En cuanto a la puntuación total del cuestionario, se establece un punto de corte de 15 puntos. En la presente investigación, fueron utilizadas las puntuaciones directas en cada uno de los factores y la puntuación total del cuestionario.

2.3. Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Valencia (Declaración de Helsinki en el Convenio del Consejo de Europa, 1964). Se obtuvo el respaldo de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana para proceder a la evaluación que se realizó en los propios centros educativos en los que estaban escolarizados los niños. Se contó también con el consentimiento informado de los padres de todos los participantes con los que se comentó de forma personal los propósitos de la investigación.

El presente trabajo forma parte de un estudio más extenso, que tiene como objetivo profundizar en distintos componentes del procesamiento de la información social en niños con TEA, TDAH y desarrollo típico. En términos globales, la evaluación fue llevada a cabo en espacios habilitados por los centros escolares, que reunían las condiciones de luminosidad, ventilación y aislamiento óptimas para la evaluación psicopedagógica. Padres, profesores y niños fueron evaluados en horario escolar, sin interferir en las actividades curriculares fundamentales. Las pruebas fueron aplicadas por profesionales experimentados y familiarizados con el uso de los distintos instrumentos. La evaluación para los padres comprendió 2 sesiones de 2 horas de duración. Los niños fueron evaluados en 2 sesiones de 90 minutos. La información de los profesores se recogió en cada uno de los centros escolares colaboradores. Por lo que se refiere a este trabajo en particular, el SCQ fue aplicado a modo de entrevista al cuidador principal del niño, en un tiempo aproximado a los 15 minutos.

3. Resultados

Los análisis estadísticos se realizaron con el software Statistical Package for the Social Science (SPSS), versión 22.00 (SPSS Inc., Chicago, IL USA). Para analizar las diferencias entre los grupos TEA, TDAH y control en las distintas subescalas del SCQ se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Las diferencias en el total de la prueba se comprobaron mediante un análisis univariado de la varianza (ANOVA) adicional. En ambos casos, se estableció el nivel de significación se fijó en .05 y se calculó el valor de η^2_p para comprobar la fuerza de asociación (Véase Tabla 2).

El efecto principal de grupo resultó estadísticamente significativo en el caso del análisis realizado para las subescalas del SCQ [Wilk's Lambda (Λ) = .144, $F_{6, 86} = 23.49$, $p < .001$, $\eta^2p = .621$]. Los ANOVA's de confirmación ofrecieron los siguientes resultados: interacción social, $F_{2, 45} = 87.52$, $p < .001$, $\eta^2_p = .796$; comunicación, $F_{2, 45} = 94.39$, $p < .001$, $\eta^2_p = .808$, y comportamientos repetitivos y estereotipados, $F_{2, 45} = 44.58$, $p < .001$, $\eta^2_p = .665$. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el caso de la puntuación total ($F_{1, 91} = 7.36$, $p = .008$, $\eta^2_p = .075$). Los análisis post-hoc (Bonferroni) mostraron diferencias estadísticamanete significativas entre el grupo TEA y el control en las tres subescalas ($p < .001$). Este mismo patrón se observó en las diferencias entre el grupo con TEA y el grupo con TDAH ($p < .001$). Las diferencias en la puntuación total se encontraron, igualmente, entre el grupo TEA y el grupo control ($p < .001$), así como entre el grupo TEA y el grupo TDAH ($p < .001$). No se encontraron diferencias entre el grupo TDAH y el control en ninguno de los casos.

Tabla 2.
Diferencias entre los grupos TEA, TDAH y control en las subesaclas y puntuación total del SCQ.

	TEA (n=16)		TDAH (n=16)		Control (n=16)		$F_{2,45}$	η^2_P	Diferencias grupo
SCQ	M	DT	M	DT	M	DT			
I. Social	11.19	4.10	.94	1.14	.63	.88	87.52**	.796	TEA > Control TEA > TDAH
Comunicación	8.81	1.87	1.50	1.09	2.25	1.80	93.40**	.808	TEA > Control TEA > TDAH
Estereotipias	4.88	2.12	.19	.40	.81	1.51	44.58**	.665	TEA > Control TEA > TDAH
Total	26.07	7.08	2.50	2.42	3.68	3.11	128.62**	.851	TEA > Control TEA > TDAH

Nota: ** p <.001

Para analizar el porcentaje de casos que superaba el punto de corte en cada uno de los grupos, se categorizó la puntuación total del SCQ estableciendo 15 como punto de corte (Véase Tabla 3). Las tablas de frecuencias realizadas para cada uno de los grupos revelaron que el 100% de los casos se situaba por debajo del punto de corte en el caso del grupo con TDAH y el grupo control. En el grupo con TEA, el 93.8% de los sujetos se situó por encima del punto de corte. Únicamente un sujeto quedó por debajo del punto de corte (6.2%), con una puntuación de 14.

Tabla 3.
Porcentaje de casos por encima/debajo del punto de corte (15)

Total SCQ	TEA	TDAH	Control
Puntuación ≥ 15	93.8% (n = 15)	-	-
Puntuación ≤ 15	6.2 % (n = 1)	100% (n = 16)	100% (n = 16)

4. Discusión

El objetivo de este estudio consistió en examinar el poder de discriminación del cuestionario SCQ entre las condiciones TEA, TDAH y desarrollo típico. Se examinaron las posibles diferencias entre los tres grupos en las subescalas y en el total del cuestionario y se determinó el número de casos del grupo con TEA, con TDAH y con desarrollo típico que estaba situado por encima del punto de corte establecido.

Los resultados mostraron que, tanto en las subescalas como en el total del cuestionario, los padres de los niños con TEA informaron de problemas más severos en comparación con el grupo de desarrollo típico. Este patrón, se repitió respecto al grupo con TDAH. En la línea de trabajos anteriores, estos resultados avalan la funcionalidad del cuestionario para detectar, en un momento inicial del diagnóstico, la posibilidad de padecer algún tipo de disfunción relacionada con el espectro del autismo (Norris y Lecavalier, 2010; Schanding, et al., 2012; Schwenck y Freitag, 2014). Asimismo, se resalta su utilidad para discriminar el TEA de una condición con la que mantiene una elevada tasa de solapamiento como es el TDAH (Ghaziuddin, et al., 2010; Kröger, et al., 2011; Schwenck y Freitag, 2014). Este hecho se refleja también en el análisis cualitativo relativo al porcentaje de casos que supera el punto de corte de cada uno de estos dos trastornos del neurodesarrollo.

Por otra parte, en el presente trabajo no se han encontrado diferencias en ninguno de los casos entre el grupo con TDAH y el grupo con desarrollo típico, en contraposición a otros estudios que muestran que los sujetos con TDAH presentan puntuaciones más elevadas en los distintos aspectos que evalúa el SCQ (Mulligan et al., 2009; Nijmeijer et al., 2009; Kochar et al., 2011). Estos resultados podrían explicarse en base a que el aumento de los síntomas de TEA en el SCQ en niños con TDAH podría asociarse a factores como severidad del TDAH, género, o presencia de ma-

yores síntomas de hiperactividad/impulsividad Green et al. (2015). Los participantes de esta investigación tenían un diagnóstico clínico de TDAH y, como ya se conoce, esta procedencia supone mayor probabilidades de incluir niños con síntomas más severos (St. Pourcain et al., 2011).

El presente trabajo no está exento de limitaciones. La incorporación de muestras con mayor número de sujetos podría incrementar el poder de generalización, siendo también interesante aumentar el número de mujeres. Asimismo, en este caso se han utilizado sujetos con un buen funcionamiento cognitivo. Sería interesante analizar qué pasa con niños con déficit en esta área. Por último, futuros trabajos deberían incorporar el grupo comórbido (TEA+TDAH) con el objetivo de determinar el perfil de dichos sujetos en el cuestionario SCQ para poder establecer protocolos de detección e identificación.

No obstante, los resultados que se han obtenido sugieren importantes implicaciones para la práctica psicoeducativa. Así, los hallazgos sugieren la importancia de incluir, en los protocolos de identificación y detección de sujetos en riesgo de padecer TEA, el instrumento SCQ como screening válido. Por otra parte, dicho instrumento podría introducirse en la evaluación de sujetos con sospecha de TDAH, dada su funcionalidad para discriminar entre ambas condiciones.

5. Conclusiones

Los hallazgos muestran como el SCQ supone una herramienta funcional, de rápida y fácil aplicación, en la detección previa al diagnóstico para discriminar entre sujetos con TEA, TDAH y desarrollo típico.

Referencias

Allen, C. W., Silove, N., Williams, K., & Hutchins, P. (2007). Validity of the social with developmental problems. *Journal of Autism and Developmental disorders*, *3*, 1272-1278.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5®)*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Berenguer-Forner, C., Miranda-Casas, A., Pastor-Cerezuela, G., y Roselló-Miranda, R. (2015). Comorbilidad del trastorno del espectro autista y el déficit de atención con hiperactividad. Estudio de revisión. *Revista de Neurología*, *60*(Supl. 1), S37-S43.

Chandler, S., Charman, T., Baird, G., Simonoff, E., Loucas, T., Meldrum, D., ... & Pickles, A. (2007). Validation of the social communication questionnaire in a population cohort of children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46*, 1324-1332.

Craig, F., Lamanna, A. L., Margari, F., Matera, E., Simone, M., & Margari, L. (2015). Overlap between autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder: searching for distinctive/common clinical features. *Autism Research*, *8*, 328-337.

Gadow, K. D., DeVincent, C. J., & Pomeroy, J. (2006). ADHD symptom subtypes in children with pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 271-283.

Ghaziuddin, M., Welch, K., Mohiuddin, S., Lagrou, R., & Ghaziuddin, N. (2010). Utility of the Social and Communication Questionnaire in the differentiation of autism from ADHD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*, 359-366.

Green, J. L., Rinehart, N., Anderson, V., Nicholson, J. M., Jongeling, B., & Sciberras, E. (2015). Autism spectrum disorder symptoms in children with ADHD: A community-based study. *Research in Developmental Disabilities*, *47*, 175-184.

Grzadzinski, R., Dick, C., Lord, C., & Bishop, S. (2016). Parent-reported and clinician-observed autism spectrum disorder (ASD) symptoms in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): implications for practice under DSM-5. *Molecular Autism*, *7*, 1.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2000). *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN*. Madrid: Tea ediciones

Kochhar, P., Batty, M. J., Liddle, E. B., Groom, M. J., Scerif, G., Liddle, P. F., & Hollis, C. P. (2011). Autistic spectrum disorder traits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Child: Care, Health and Development*, *37*, 103-110.

Kröger, A., Hänig, S., Seitz, C., Palmason, H., Meyer, J., & Freitag, C. M. (2011). Risk factors of autistic symptoms in children with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *20*(11-12), 561-570.

Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., ... & Lainhart, J. E. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 849-861.

Lord, C., Rutter, M., & Le Conteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24,* 659-685.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Mayes, R. D., & Molitoris, S. (2012). Autism and ADHD: Overlapping and discriminating symptoms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*, 277-285.

Mulligan, A., Anney, R. J., O'Regan, M., Chen, W., Butler, L., Fitzgerald, M., ... & Nijmeijer, J. (2009). Autism symptoms in attention-deficit/hyperactivity disorder: a familial trait which correlates with conduct, oppositional defiant, language and motor disorders. *Journal of Autism and Developmental disorders*,*39*, 197-209.

Nijmeijer, J. S., Hoekstra, P. J., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Altink, M. E., Buschgens, C. J. M., ... & Hartman, C. A. (2009). PDD symptoms in ADHD, an independent familial trait? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 443-453.

Norris, M., y Lecavalier, L. (2010). Screening Accuracy of Level 2 Autism Spectrum Disorder Rating Scales A Review of Selected Instruments. *Autism*,*14*, 263-284.

Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *SCQ; The Social Communication Questionnaire.* Torrance, CA: Western Psychological Services.

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2006). *ADI-R; Entrevista Clínica para el Diagnóstico del Autismo-Revisada.* Madrid: TEA Ediciones.

Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule: ADOS-2*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Schanding Jr, G. T., Nowell, K. P., & Goin-Kochel, R. P. (2012). Utility of the Social Communication Questionnaire-Current and Social Responsiveness Scale as teacher-report screening tools for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 1705-1716.

Schwenck, C., & Freitag, C. M. (2014). Differentiation between attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder by the Social Communication Questionnaire. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, *6*, 221-229.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *47*, 921-929.

Sinzig, J., Morsch, D., & Lehmkuhl, G. (2008). Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD? *European Child & Adolescent Psychiatry*,*17*, 63-72.

Snow, A. V., & Lecavalier, L. (2008). Sensitivity and specificity of the Modified Checklist for Autism in Toddlers and the Social Communication Questionnaire in preschoolers suspected of having pervasive developmental disorders. *Autism*, *12*, 627-644.

St. Pourcain, B., Mandy, W. P., Heron, J., Golding, J., Smith, G. D., & Skuse, D. H. (2011). Links between co-occurring social-communication and hyperactive/inattentive trait trajectories**.** *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psiquiatry, 50,* 892-902

van Steensel, F. J., Bögels, S. M., & de Bruin, E. I. (2013). Psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorders: A comparison with children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, *22*, 368-376.

Funcionamiento social en niños con TEA y TDAH

Colomer C.*, Miranda A.**, Berenguer C.**, Palomero B.*

*Departamento de Educación, Universitat Jaume I, Castellón, España **Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia, Valencia, España

colomerc@uji.es

Resumen

Los déficits en el desarrollo de la interacción social y de otras habilidades sociales son una de las principales características de los niños con trastornos del espectro autista (TEA). A su vez, los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), suelen presentar peores habilidades sociales que derivan en pobres relaciones con los compañeros y la familia. El objetivo de este estudio es comparar a niños con TEA y niños con TDAH en los problemas que presentan en las relaciones con los compañeros. Los instrumentos utilizados fueron el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) y el School Social Behavior Scales (SSBS). El SSBS es un instrumento en el que los profesores evalúan la conducta social de los alumnos, concretamente se utilizó la escala de competencia social (subescala de relaciones con los compañeros). El SDQ fue cumplimentado por los padres, la escala utilizada fue la de problemas con los compañeros. Los resultados indican que existen diferencias entre los niños con TEA y TDAH en las relaciones con los compañeros. Los niños con TEA presentaron más problemas sociales que los niños con TDAH especialmente en aspectos relacionados con la dificultad para iniciar intercambios sociales. Las diferencias entre los dos grupos fueron más marcadas en el cuestionario evaluado por los padres (SDQ), que en las estimaciones de los profesores (SSBS). Estos resultados apuntan a que pueden existir mecanismos diferentes en la aparición y desarrollo de las interacciones sociales en niños con TEA y con TDAH. Además, es necesario investigar en profundidad sobre el funcionamiento social de estos dos trastornos en diferentes contextos, así como el posible sesgo existente en los diferentes tipos de evaluadores, padres y profesores, y el papel que juegan en la detección de este tipo de dificultades.

Palabras clave: Funcionamiento social; TDAH; TEA

Social functioning in children with ASD and ADHD

Colomer C.*, Miranda A.**, Berenguer C.**, Palomero B.*

**Education Department, Universitat Jaume I, Castellón, Spain ** Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia,* Valencia, Spain

colomerc@uji.es

Deficits in the development of social interaction and other social skills is one of the main characteristics of children with autism spectrum disorders (ASD). In turn, children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), often have worse social skills that lead to poor relationships with peers and family. The aim of this study is to compare peer relationship problems of children with ASD and children with ADHD. The instruments used were the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the School Social Behavior Scales (SSBS). The SSBS is an instrument in which teachers assess the social behavior of the students, particularly we used the social competence scale (subscale of peer relations). The SDQ was completed by parents, the scale used was peer problems. Results indicate that there were differences between children with ASD and ADHD in peer relationships. Children with ASD have more social problems than children with ADHD especially in areas related to the difficulty initiating social exchanges. The differences between the two groups were more marked in the questionnaire assessed by parents (SDQ), than in the teacher's estimates (SSBS). These results suggest that there may be different mechanisms in the emergence and development of social interactions in children with ASD and ADHD. It is also necessary to explore thoroughly the social functioning of these two disorders in different contexts and at the possible bias in the different types of evaluators, parents and teachers, and their role in detecting this type of difficulties.

Key words: ADHD; ASD; Social functioning

1. Introducción

Las habilidades sociales comprenden conductas específicas que tienen como consecuencia interacciones sociales positivas las cuales afectan directamente a las relaciones con los compañeros. Los niños que presentan déficits en las habilidades sociales, no cuentan con el repertorio de habilidades necesarias para interactuar con otros de acuerdo con las convenciones sociales lo que afecta a su desarrollo social y académico, así como al establecimiento de relaciones satisfactorias tanto a nivel familiar como con los iguales.

La socialización está afectada tanto en individuos diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) como con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Los déficits en el desarrollo de la interacción social son una de las principales características de los niños con trastornos del espectro autista (APA, 2014). Las dificultades en la socialización de los niños con TEA de alto funcionamiento varían desde aspectos relacionados con la percepción de emociones, hasta dificultades relacionadas con comenzar y mantener las relaciones. Estos niños interactúan menos con sus iguales y tienen más dificultades manteniendo estas interacciones (MacIntosh & Dissanayake, 2006).

A su vez, los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), suelen presentar peores habilidades sociales que derivan en pobres relaciones con los compañeros y la familia. En concreto, la literatura indica

que entre el 50% y el 70% de los niños con TDAH presentan problemas en las relaciones con los compañeros (ver Antshel, Macias & Barkley, 2009). Tienden a tener menos amigos, menor calidad de las amistades y mayores niveles de victimización, los cuales predicen consecuencias negativas a largo plazo como abuso de sustancias, dificultades académicas o psicopatología (Hoza, 2007; Nijmeijer et al., 2008).

Algunos estudios se han centrado en explorar las similitudes y discrepancias en los perfiles de conducta social de niños con TEA y TDAH. Demopoulos, Hopkins y Davis (2013) compararon los perfiles cognitivo-sociales de 573 niños de entre 6 y 17 años con TEA y TDAH. Encontraron que ambos grupos puntuaron peor que el grupo normativo en una escala de habilidades sociales cumplimentada tanto por los padres como por los profesores y su perfil de déficits era similar, aunque el grupo con TEA se encontraba más afectado. En la misma línea, los resultados del estudio de Luteijn et al., (2000) indicaron que tanto el grupo con trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD) como el grupo con TDAH presentaron dificultades sociales, sin embargo, el grupo con TGD presentó una mayor severidad de los déficits relacionados con el retraimiento y la interacción social estimada por los padres. En un estudio más específico, Cervantes et al. (2013) encontraron que ambos trastornos presentaban déficits significativos en las habilidades sociales comparado con otro grupo de niños con desarrollo atípico, sin embargo, los déficits específicos variaron entre los grupos: los niños con TEA presentaron falta de habilidades sociales adaptativas mientras que los niños con TDAH mostraron conocimiento de las habilidades sociales pero presentaban conductas sociales desadaptativas.

Pocos estudios se han realizado comparando ambos grupos en el cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ). Thomas, Sciberras, Lycett, Papadopoulos, & Rinehart (2015) utilizaron el SDQ para comparar los perfiles de 392 niños con TDAH y con TEA+TDAH. En el caso del SDQ cumplimentado por los padres encontraron mayores problemas en las relaciones con los compañeros en el grupo TEA+TDAH que en el grupo TDAH solo. En la misma línea, Iizuka et al. (2010) encontraron una peor puntuación en la subescala de problemas con los compañeros en el grupo TEA que el grupo TDAH. Además, las dos subescalas del SDQ que evalúan aspectos relacionados con la interacción social (problemas con los compañeros y conducta prosocial) estuvieron asociados al perfil del grupo con TEA.

Existe un creciente interés en identificar los síntomas que se encuentran solapados en el TEA y en el TDAH, dado que la diferenciación entre ambos trastornos representa un reto clínico. En este sentido, aun no queda claro si los déficits sociales de ambos trastornos se diferencian en cantidad o en calidad. Los estudios han encontrado generalmente que las alteraciones en el dominio social son menos severas en niños con TDAH que en niños con TEA. Las posibles diferencias cualitativas entre ambos trastornos del neurodesarrollo han sido menos estudiadas y los resultados son incluso conflictivos.El objetivo de este trabajo es comparar los perfiles de competencia social, incidiendo concretamente en las relaciones con los compañeros, en niños con TEA de alto funcionamiento, TDAH y desarrollo típico (DT).

2. Método

2.1. Participantes

En este trabajo participaron 16 niños con un diagnóstico de TEA, 16 niños con TDAH y 16 niños con desarrollo típico con edades entre los 7 y los 11 años, sus padres y sus profesores. La descripción exhaustiva de los participantes se puede encontrar en Mercader y Miranda (2016).

2.2. Medidas

Además de las medidas de selección utilizadas para confirmar el diagnóstico de TEA y de TDAH y descartar posibles trastornos en el grupo de desarrollo típico, en este trabajo se han utilizado dos escalas de estimación del funcionamiento social cumplimentadas por padres y profesores.

Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties Questionnaire; SDQ; Goodman, 1997). Se trata de un cuestionario de 25 items dirigido a niños entre 4 y 16 años. Los ítems están divididos en 5 subescalas: Síntomas emocionales, Problemas de conducta, Hiperactividad, Relaciones con los compañeros y Conductas prosociales. Además, cuenta con una puntuación total de dificultad creada mediante la suma de todas las subescalas excepto la de Conducta prosocial. Existen tres versiones del cuestionario: padres, profesores y autoinforme, en esta investigación el SDQ fue cumplimentado por los padres. Los ítems se puntúan en una escala tipo Likert que va de 1 (no es cierto) a 3 (completamente cierto). En todas las escalas una puntuación superior implica mayor problematicidad a excepción de la escala Conducta prosocial, donde una puntuación mayor es más positiva que una menor. El SDQ fue cumplimentado por los padres. EL DSQ cuenta con propiedades estadística y psicométricas adecuadas en la población española (Rodríguez-Hernández et al., 2014) y en muestras con TEA (Findon et al, 2016).

School Social Behavior Scales (SSBS, Merrell, 1993; adaptación española, Peralta-Sanchez, 2014). Este instrumento está diseñado para evaluar la conducta social de los niños en la escuela. Consta de 64 ítems cumplimentados por los profesores y divididos en dos escalas: competencia social y problemas de conducta. La primera consta de 32 items que describen habilidades sociales divididas en tres subescalas: relaciones con los compañeros, autocontrol/obediencia y comportamiento académico. En este trabajo se utilizó el factor de la adaptación española "compromiso, cooperación y liderazgo" relacionado con las relaciones con los compañeros. Los ítems de esta subescala se refieren al inicio, frecuencia y calidad de las interacciones con los iguales, las habilidades sociales o el respeto de los compañeros. Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert que va de 1 (nunca) a 5 (frecuentemente). Este instrumento cuenta con propiedades psicométricas adecuadas.

2.3. Procedimiento

Una vez realizada la primera selección de la muestra por parte de los orientadores de los centros escolares, se contactó con los padres de los participantes vía telefónica para explicarles el objetivo de la investigación. Antes de la participación en el estudio, todos los participantes firmaron el consentimiento informado. Se realizó una entrevista con los padres en la que cumplimentaron el SDQ. El profesor del aula ordinaria de cada uno de los participantes cumplimentó la escala SSBS de Merrell.

3. Resultados

El MANOVA realizado para evaluar las diferencias en las escalas del SDQ entre los grupos TEA, TDAH y control resultó estadísticamente significativo (Lambda de Wilks = .12; $F_{10,82} = 15.33$; $p < .001$; $\eta^2p = .652$). Los posteriores ANCOVAs mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas (Ver tabla 1). Los análisis post-hoc revelaron diferencias significativas entre el grupo DT y el resto de grupos (TEA y TDAH) en las subescalas de síntomas emocionales (p=.001; p<.001), problemas de comportamiento (p=.003; p=.003) e hiperactividad (p<.001; p<.001), en todos los casos las puntuaciones de grupo DT fueron inferiores. El grupo TEA presentó diferencias estadísticamente significativas con los otros dos grupos (DT y TDAH) en la subescala de conducta prosocial (p<.001; p<.001). Finalmente, los tres grupos se diferenciaron en la subescala de relaciones entre iguales, el grupo DT presentó puntuaciones superiores a las del grupo TEA (p<.001) y a las del grupo TDAH (p=.001) y a su vez, el grupo TEA presentó puntuaciones inferiores a las del grupo TDAH (p<.001). En el gráfico 1 se pueden apreciar las diferencias entre los diferentes grupos.

Por otra parte, los tres grupos también presentaron diferencias estadísticamente significativas la subescala de relaciones con los compañeros del SSBS de Merrell ($F_{2,45} = 19.45$; $p < .001$; $\eta^2p = .464$). En concreto, el grupo DT presentó puntuaciones superiores a las del grupo TEA (p<.001) y TDAH (p<.001). A continuación, se realizó un

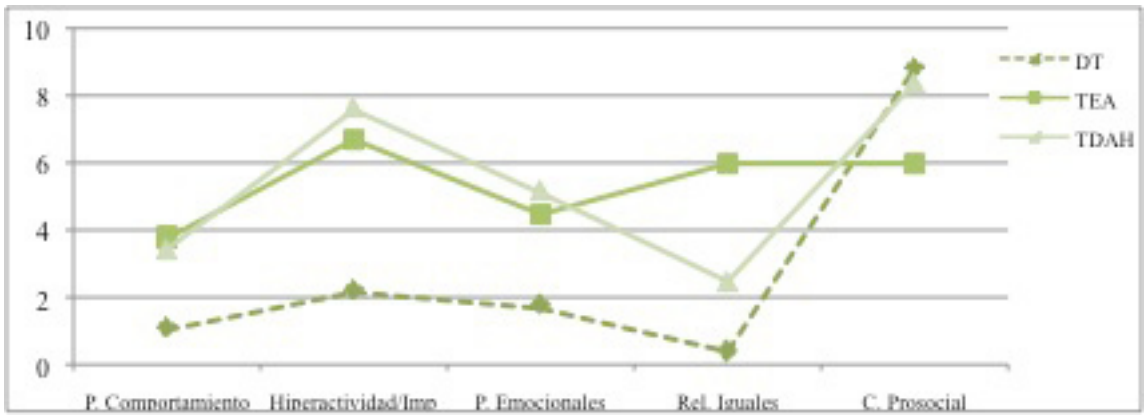
análisis más pormenorizado de cada uno de los ítems de dicha subescala para detectar posibles diferencias entre los grupos TEA y TDAH. En doce de los trece ítems con los que cuenta la subescala se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y los grupos clínicos. Sin embargo, los dos únicos ítems que presentaron diferencias significativas entre los grupos TEA y TDAH fueron "sabe introducirse en el juego de los demás" (p=.007) e "invita a participar a otros compañeros en actividades" (p=.019). Finalmente, e ítem "es respetado por los compañeros" no presentó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Tabla 1.
Diferencias entre los grupos de niños TDAH, TEA, y DT en las subescalas del SDQ (Anovas)

SDQ	TEA (n = 16) M (DT)	TDAH (n = 16) M (DT)	DT (n = 16) M (DT)	$F_{(2,45)}$	η^2_p	Diferencias de grupo
P. Comportamiento	3.75 (2.23)	3.75 (2.24)	1.06 (1.29)	8.38*	.271	TEA, TDAH > C
Hiperactividad/Imp	6.69 (1.89)	7.60 (2.05)	2.19 (1.42)	42.75*	.655	TDAH, TEA > C
P. Emocionales	4.44 (2.37)	5.25 (2.24)	1.75 (1.24)	13.28*	.371	TDAH, TEA > C
Rel. entre iguales	5.94 (2.02)	2.69 (1.89)	0.38 (0.81)	45.29*	.668	TEA>TDAH > C
C. Prosocial	5.94 (2.27)	8.50 (1.59)	8.81 (1.28)	12.85*	.364	TEA < TDAH, C
SSBS						
Relaciones con los compañeros	30.50 (8.96)	34.44 (10.05)	48.50 (6.29)	19.45*	.464	TEA, TDAH < C

* $p < .001$. *En todas las subescalas: a mayor puntuación más problematicidad (a excepción de Conducta prosocial –SDQ- y de Relaciones con los compañeros –SSBS-)*

Figura 1.
Puntuaciones medias en las escalas del SDQ de los grupos TEA, TDAH y TD



4. Discusión

El objetivo principal de este trabajo es comparar los perfiles de niños con TEA y niños con TDAH en los problemas que presentan en las relaciones con los compañeros. Para ello, padres y profesores cumplimentaron dos cuestionarios relacionados con el funcionamiento social de sus hijos. El procedimiento permitió analizar las posibles diferencias en el plano de interacción social tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y la percepción de evaluadores de diferentes contextos, esto es, los padres y los profesores.

El cuestionario cumplimentado por los padres (SDQ), mostró diferencias entre los dos grupos clínicos y el grupo con un desarrollo típico en todas las subescalas relacionadas con dificultades de distinta naturaleza: problemas de conducta, síntomas emocionales, hiperactividad y relaciones con los compañeros. Las principales diferencias entre los grupos con TEA y TDAH se encontraron en los dos aspectos relacionados más directamente con el funcionamiento social: relaciones con los compañeros y conducta prosocial. Estos resultados siguen la línea de los de Thomas et al. (2015) obtenidos con una muestra de 392 niños, en el que en el caso del SDQ cumplimentado por los padres, únicamente encontraron diferencias entre ambos grupos en la subescala de relaciones con los compañeros (no reportan información sobre la escala de conducta prosocial). Otros estudios sugieren que la conducta prosocial tiene una particular importancia en el TEA, siendo el predictor más fuerte de este trastorno del neurodesarrollo (Rusell, Rodgers, & Ford, 2013).

En el caso del cuestionario cumplimentado por los profesores, el patrón de déficits fue similar al aportado por los padres, es decir, los grupos de TEA y TDAH presentaron más dificultades en las relaciones sociales que los niños del grupo de desarrollo típico. El patrón de dificultades fue similar en ambos grupos, a pesar de que el grupo con TEA presentó déficits más severos. En particular, según los profesores, los niños con TEA tienen más problemas en el inicio de las interacciones sociales y parece que les cuesta más introducirse en el juego de los demás e invitar a los compañeros a participar en juegos o actividades. Una posible explicación es que los niños con TDAH suelen caracterizarse por conductas relacionadas con interrumpir a los demás o participar en conversaciones en las que no han sido invitados.

Cabe destacar que el único ítem que no mostró diferencias entre ninguno de los grupos fue el relacionado con ser respetado por los compañeros, lo que puede indicar el gran trabajo que se está haciendo desde las aulas en España en relación a la educación emocional y la inclusión.

En resumen, tanto los niños con TEA como los niños con TDAH puntuaron significativamente peor que la muestra de desarrollo típico en todas las medidas, aunque en general el grupo con TEA presentó una mayor afectación que el grupo TDAH. Los resultados de este estudio son consistentes con la literatura existente que indica que a pesar de que los niños con TEA y TDAH presentan un peor funcionamiento social que los niños con desarrollo típico, el rendimiento de los niños con TEA es inferior al de los niños con TDAH (Cervantes et al., 2013, Demopoulos et al., 2013). La misma tendencia se ha encontrado, tanto utilizando diferentes cuestionarios cumplimentados por padres y profesores como con medidas observacionales como es la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS) (Salley, Gabrielli, Smith, & Brauna, 2015).

Una de las razones por las que las interacciones con los compañeros están más afectadas en los niños con TEA que en los niños con TDAH puede deberse a que los niños con TEA tienen dificultades relacionadas con teoría de la mente que afecta directamente a la reciprocidad en las relaciones, así como conductas repetitivas e intereses restringidos que pueden causar problemas sociales adicionales. A esto se añade que los niños con TDAH pueden experimentar dificultades en la interacción social, pero no presentan un desinterés por estas interacciones (Nijmeijer et al., 2008). Es posible que sus dificultades no se encuentren en la comprensión de las normas sociales, sino en la aplicación de estos conocimientos. Por consiguiente en el caso de niños con TDAH el problema puede obedecer más bien a un déficit de carácter procedimental y no tanto a dificultades de índole conceptual.

Estos resultados implican que, tanto los niños con TEA como los niños con TDAH, necesitan una evaluación periódica de las dificultades en socialización así como tratamientos focalizados en las habilidades sociales y en particular en mejorar las relaciones con los compañeros. Existen diferentes intervenciones dirigidas tanto a niños con autismo de alto funcionamiento (Rao et al., 2008) como a niños con TDAH (Gardner & Gerdes, 2015), aunque es necesario crear programas para implementar en contextos diarios como las escuelas o los centros comunitarios que promuevan la generalización.

5. Conclusiones

Existe una afectación en el funcionamiento social, y en particular en las relaciones con los compañeros tanto en niños con TEA como en niños con TDAH. Los resultados de este trabajo apuntan a que las diferencias entre ambos grupos son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Por una parte, los niños con TEA presentan más problemas que los niños con TDAH en este dominio, y por otra, las dificultades específicas de los niños con TEA a la hora de iniciar las interacciones sociales no se encontrarían en el grupo con TDAH. El perfil que se denota en las relaciones sociales presentadas por los dos trastornos del neurodesarrollo que se han analizado indican la necesidad de planificar intervenciones que subsanen esos déficits para mejorar la adaptación social.

Agradecimientos: Estudio financiado por la Universidad de Valencia, en el marco del Subprograma "Atracció de Talent" de VLC-CAMPUS (UV-INV-PREDOC15-265889).

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Antshel, K., Macias, M., & Barkley, R. A. (2009). The child with attention deficit hyperactivity disorder. *Child Pediatric Neurology,* 525-40.

Cervantes, P. E., Matson, J. L., Adams, H. L, Williams, L. W., Goldin, R. L., & Jang, J. (2013). Comparing social skill profiles of children with autism spectrum disorders versus children with attention deficit hyperactivity disorder: Where the deficits lie. Research in Autism Spectrum Disorders, 7, 1104-1110. doi: 10.1016/j.rasd.2013.05.008

Demopoulos, C., Hopkins, J., & Davis, A. (2013). A comparison of social cognitive profiles in children with autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: a matter of quantitative but not qualitative difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(5), 1157–70. doi: 10.1007/s10803-012-1657.

Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 19*(10), 844-855. doi: 10.1177/1087054713501552

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 655-663.

Findon, J., Cadman, T., Stewart, C. S., Woodhouse, E., Eklund, H., Hayward, H., ... & Murphy, D. (2016). Screening for co□occurring conditions in adults with autism spectrum disorder using the strengths and difficulties questionnaire: A pilot study. *Autism Research*. Advance online publication. doi: 10.1002/aur.1625

Iizuka, C., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Yamashita, T., Araki, Y., Ohya, T. … Matsuishi, T. (2010). Comparison of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) scores between children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD) and attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD). *Brain and Development, 32*, 609–12

Krasny, L., Williams, B. J, Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics in North America, 12*(1), 107–122.

Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). A comparative study of the spontaneous social interactions of children with high-functioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism, 10*(2), 199-220.

Mercader, J., & Miranda, A. (2016). Comunicación social en niños con TEA y TDAH. [incluido en este número].

Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating Scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133.

Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review, 28*(4), 692-708.

Rao, P.A., Beidel, D. C., & Murray, M.J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 353-361. doi: 10.1007/s10803-007-0402-4

Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Álvarez, E.,J., & De las Cuevas,-Castresana, C. (2012). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strength and difficulties questionnaire (SDQ) in a spanish sample1. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*(2), 265-279.

Russell, G., Rodgers, L. R., & Ford, T. (2013). The strengths and difficulties questionnaire as a predictor of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *PloS one, 8*(12), e80247. doi:10.1371/journal.pone.0080247

Salley, B., Gabrielli, J., Smith, C. M., & Brauna, M. (2015). Do communication and social interaction skills differ across youth diagnosed with autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, or dual diagnosis? *Research in Autism Spectrum Disorders, 20*, 58–66. doi: 10.1016/j.rasd.2015.08.006

Thomas, S., Sciberras, E., Lycett, K., Papadopoulos, N., & Rinehart, N. (2015). Physical functioning, emotional, and behavioral problems in children with ADHD and comorbid ASD a cross-sectional study. *Journal of attention disorders*. Advance online publication. doi: 10.1177/1087054715587096.

Componentes del funcionamiento ejecutivo en niños con TDAH y niños con TEA de alto funcionamiento

Roselló, B., Berenguer, C.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia, Valencia, España

m.belen.rosello@uv.es

Resumen

no de los modelos explicativos más divulgado sobre trastornos del neurodesarrollo está fundamentado en los déficits en funcionamiento ejecutivo (FE). El FE se refiere a habilidades implicadas en procesos cognitivos de alto nivel que permiten gestionar y regular la propia conducta con el fin de alcanzar una meta deseada. Por consiguiente son cruciales para la autorregulación que exige el funcionamiento eficiente del individuo en la vida diaria.

Los déficits en las funciones ejecutivas son característicos tanto del TDAH (Ver Barkley, 1997) como del TEA (Ozonoff, Goodlin-Jones, y Solomon, 2005). En conexión con el trabajo sobre endofenotipos, los estudios realizados en el ámbito de la neurociencia indican que existe una predisposición genética y circuitos cerebrales alterados en los dos trastornos: los circuitos de funciones ejecutivas, el somatomotor, el dorsal atencional y el visual, que afectan entre otros procesos a la planificación, inhibición, toma de decisiones y memoria de trabajo (Proal, González-Olvera, Blancas, Chalita, y Castellanos, 2013).

La diferenciación de los grupos en perfiles del funcionamiento ejecutivo está siendo investigada, aunque hay aún pocos estudios y sus resultados son poco consistentes. Los escasos trabajos sobre el tema apuntan a la existencia de diferencias en algunos componentes del FE entre ambos trastornos. Así, los niños con TEA parecen presentar más dificultades en los dominios de planificación y de flexibilidad cognitiva mientras que los niños con TDAH experimentan más problemas de control inhibitorio y mayor variabilidad intra-individual (Miranda, Baixauli, Colomer y Roselló, 2013).

Siguiendo esta línea de trabajo, se presentan los resultados de la comparación según la estimación de los profesores en el amplio espectro de funciones ejecutivas que mide el BRIEF (Inventario breve del Funcionamiento Ejecutivo). La tendencia indica que los problemas en Inhibición, memoria de trabajo, así como en los índices metacognitivo y general son más acusados en los niños con TDAH. Se analizan además las relaciones entre FE y competencia social.

Palabras clave: Indice metacognitivo, índice de regulación conductual, BRIEF, funcionamiento ejecutivo.

Components of executive functioning in children with ASD nd children with ADHD

Roselló, B., Berenguer, C.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia, Valencia, Spain

m.belen.rosello@uv.es

Abstract

One of the most spread explanatory models of neurodevelopmental disorders is based on deficits in executive functioning (EF). The EF refers to skills involved in high-level cognitive processes that manage and regulate their own behavior in order to achieve a desired goal. They are therefore crucial for self-regulation that requires the efficient functioning of the individual in daily life.

Deficits in executive functions are characteristic of both ADHD (see Barkley, 1997) and ASD (Ozonoff, Goodlin-Jones, y Solomon, 2005). In connection with work on endophenotypes, studies in the field of neuroscience indicate a genetic predisposition and altered brain circuits in both disorders: executive functions, somatomotor, dorsal attentional and visual circuits, affecting planning, inhibition, decision making and working memory processes, among others (Proal, González-Olvera, Blancas, Chalita, y Castellanos, 2013).

The differentiation of groups in executive functioning profiles is being investigated, although there are still few studies and their results are inconsistent. The few studies on the topic seem to indicate differences on some components of EF between the two disorders. Thus, children with ASD seem to have more difficulties in planning and cognitive flexibility while children with ADHD experience more inhibitory control problems and greater intra-individual variability (Miranda, Baixauli, Colomer y Rosello, 2013).

Following this line of work, we discussed the results of the comparison on teachers estimations of the wide range of executive functions measured by the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) . The trend indicates that problems in inhibition, working memory, as well as the meta-cognitive and general index are most pronounced in children with ADHD.

Keywords: metacognitive Index, index of behavioral regulation, BRIEF, executive functioning.

Introducción

El trastorno del espectro autista y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad comparten teorías explicativas entre las que destaca la teoría basada en el funcionamiento ejecutivo (FE). Desde este enfoque, las complejas manifestaciones del TEA y del TDAH son consideradas como consecuencias de la alteración en los procesos ejecutivos, un conjunto de habilidades que permiten autorregular el comportamiento de forma dinámica y lograr una meta futura (Barkley, 1997). El FE es un constructo complejo que en esencia incluye planificación, memoria de trabajo, control atencional, inhibición y flexibilidad mental (Goldstein, Naglieri, Princiotta, y Otero, 2013). Este abanico de habilidades, que se fundamentan en áreas prefontales del cerebro y talámico-reticulares dirige el pensamiento, la acción y las emociones desempeñando un papel determinante en la adaptación socio personal (Barkley, 2011).

Funcionamiento Ejecutivo en Niños con TEA y en niños con TDAH.

La posible especificidad de los déficits ejecutivos en el TEA y en el TDAH es un tema pendiente de aclarar. La revisión sistemática de la literatura hasta 2012 (Miranda, Baixauli, Colomer y Roselló, 2013) sugiere que los niños con TEA parecen manifestar mayores dificultades en planificación y flexibilidad mientras que los problemas en el control inhibitorio del impulso serían más severos en niños con TDAH. Investigaciones posteriores, que han profundizado en el tema, han arrojado resultados diversos. Matsuura et al. (2014) realizaron una evaluación multidimensional que incluyó tests cognitivos y una batería de tareas neuropsicológicas, encontrando un perfil de déficits diferentes. Los grupos clínicos de TEA y de TDAH se equipararon en edad, CI, sexo y estatus socioeconómico a un grupo con DT. Se halló que el grupo con TEA obtuvo puntuaciones inferiores al grupo con DT en razonamiento perceptivo, mientras que el grupo con TDAH puntuó más bajo en memoria de trabajo espacial que el grupo con DT. Por el contrario, Andersen, Hovik, Skogli, Egeland y Æie (2013) no encontraron diferencias en una tarea de memoria de trabajo verbal entre grupos de niños/adolescentes con TEA y con TDAH, aunque ambos tuvieron un rendimiento inferior al grupo de controles.

Información concreta sobre la capacidad de planificación ha aportado el estudio de Salcedo, Moreno, Ruiz y Ferrín (2013) en el que se comparó una muestra de 80 niños y adolescentes con TDAH con 23 niños con TEA equiparados en edad y CI en la tarea del mapa del zoo. Los niños con TEA presentaron más errores en planificación que parecían estar mediados por la velocidad de procesamiento y coordinación motora, pero no por otros problemas ejecutivos de atención, memoria de trabajo o inhibición.

Otros trabajos no han respaldado la existencia de un perfil específico de los niños con TEA respecto a los niños con TDAH en FE. Sinzig, Vinzelberg, Evers y Lehmkuhl (2014) compararon los perfiles neuropsicológicos en funciones ejecutivas y atención en niños entre 4 y 9 años con TEA, con TDAH y con desarrollo neurotípico, midiendo las funciones ejecutivas con tareas de inhibición (GoNoGo), flexibilidad (cambio de set) y atención sostenida. Los tamaños del efecto mostraron déficits notables en inhibición tanto en los niños con TDAH como en niños con TEA y fallos en la atención sostenida en niños con TEA.

Los procedimientos de evaluación son factores que pueden estar influyendo en la diversidad de los resultados comentados. Los tests de FE basados en el rendimiento, aunque de partida midan el mismo proceso, tienen distintas exigencias y su validez se ha cuestionado por las diferencias que existen entre las exigencias de un escenario de evaluación estructurado y las de la vida real. Intentando superar esta limitación metodológica las escalas de estimación recogen información de personas significativas que conocen bien al sujeto.

Solo en un trabajo, al menos que nosotros conozcamos, se han utilizado estimaciones ecológicas del FE para comparar niños con TDAH y niños con TEA (Berenguer, Roselló, Miranda, Baixauli y Palomero, 2016). Se concluyó que los niños con TDAH, según sus profesores, experimentaban más dificultades que los niños con TEA en memoria de trabajo y en planificación y en el índice metacognitivo del BRIEF. En el resto de procesos ejecutivos (inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, organización del material y monitoreo) no había diferencias entre los dos grupos a nivel de significación estadística. Aunque sugerentes, los hallazgos no permiten estimar el perfil ejecutivo de cada grupo en relación a niños con un desarrollo típico, un dato valioso para la intervención, porque no se contó con un grupo de control neurotípico.

Relaciones entre funciones ejecutivas y competencia social en el TEA y en el TDAH

Se conocen relativamente bien las características del perfil socio-adaptativo de los niños con TEA, en el que predominan los déficits en la socialización, comunicación y habilidades para la vida diaria. Así mismo es conocido que los niños con TDAH sufren inadaptación social, que resulta más evidente incluso en el contexto de los iguales. La mayoría son rechazados y es poco probable que tengan "buenos amigos". Son considerados menos competentes socialmente tanto por los profesores como por los compañeros, una valoración negativa que por desgracia se mantiene en el tiempo.

Avanzando un paso más, otro asunto que merece ser investigado hace referencia al papel que los déficits ejecutivos juegan en las habilidades sociales de interacción con compañeros. En este sentido, la inhibición y la memoria de trabajo se han situado entre los factores fundamentales en la competencia social de niños con TDAH (Rinsky y Hinshaw, 2011). También ha sido identificada una asociación entre fluidez verbal y problemas de comunicación y socialización en jóvenes con TDAH, habiendo indicios sólidos de la asociación entre síntomas de TDAH, déficits ejecutivos y disfunción social (Diamantopoulou, Rydell, Thorell y Bohlin, 2007).

Por otra parte, a pesar de que la dificultad en la comunicación social constituye un síntoma nuclear del TEA, apenas se ha explorado el papel del funcionamiento ejecutivo en esta asociación. En un reciente trabajo Leung, Vogan, Powell, Anagnostou, y Taylor (2015) analizaron la relación entre funciones ejecutivas (medidas por el BRIEF), disfunción social (medida por la escala de sensibilidad social) y sintomatología total de autismo, medida por el ADOS, en niños y adolescentes con TEA (N=70) y sin TEA (N=71). Los procesos ejecutivos de regulación conductual (inhibición, cambio y regulación emocional) predijeron el funcionamiento social en todos los niños. Sin embargo los procesos ejecutivos metacognitivos (iniciación, memoria de trabajo, monitoreo, planificación y organización) predijeron la adaptación social en niños con TEA, no en niños con DT.

Las relaciones entre FE y conductas sociales comparando los dos trastornos, TEA y TDAH, fueron abordadas en un trabajo de Sinzig et al. (2014). Los análisis mostraron una asociación significativa entre problemas de pensamiento y atención sostenida en niños con TEA. En el grupo de niños con TDAH los problemas sociales y la agresividad estaban relacionados con el desempeño en las tareas ejecutivas de inhibición (Go/NoGo), flexibilidad (cambio de set) y atención sostenida.

Se concluye que hay escasa información sobre el posible perfil diferencial en el FE de niños con TEA, niños con TDAH y niños con un DT, valorado mediante estimaciones recogidas de la vida diaria. Así mismo la revisión de la literatura evidencia que no hay estudios que se hayan dirigido a clarificar el papel de las FE en el funcionamiento social en la escuela de niños con estos trastornos.

El presente trabajo, que se enmarca en la línea de investigación sobre funciones ejecutivas en el trastorno del espectro del autismo y en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, plantea tres objetivos:

Comparar niños con TEA, niños con TDAH, presentación combinada, y niños con DT en componentes del FE, valorados con estimaciones de la vida diaria.

Analizar en los tres grupos, TEA, TDAH y DT, las relaciones entre funciones ejecutivas y síntomas de inatención e hiperactividad/impulsividad.

Determinar la capacidad predictiva que tienen las FE (índice metacognitivo e índice de regulación comportamental) sobre la competencia social en la escuela.

Hipotetizamos que los niños con TEA y niños con TDAH obtendrán una valoración peor de sus profesores en las habilidades ejecutivas de la vida diaria y que los índices FE demostrarán capacidad para predecir la competencia social

2. Método

2.1.Participantes.

La muestra de este estudio consistió en 48 sujetos, distribuidos en tres grupos: 16 niños con TEA de alto funcionamiento, 16 niños con TDAH y 16 niños con DT, con edades entre 7 y 11 años. Los participantes de los 3 grupos tenían un CI superior a 80 y estaban equilibrados en edad y sexo (Ver información detallada sobre la muestra y el procedimiento en el trabajo de Mercader y Miranda, 2016, presentado en este mismo Symposium)

2.2. Medidas

Los profesores/tutores de todos los niños cumplimentaron el Inventario de funciones Ejecutivas, el Cuestionario de Competencia Social en la Escuela y el cuestionario de criterios diagnósticos del DSM-5 para el TDAH.

Cuestionario de Competencia Social en la Escuela (School Social Behavior Scale, Merrell, 1993; adaptado y validado por Peralta, 2004). Evalúa la competencia social que muestra un estudiante según el punto de vista del profesor/tutor. Consta de 33 items que se responden mediante una escala con cinco niveles de graduación (en absoluto, un poco, algo bastante, mucho). Los ítems se integran en tres factores: habilidades interpersonales (14 items) describe habilidades esenciales para establecer relaciones positivas y lograr aceptación social de los iguales; el segundo factor (13 items) valora habilidades sociales de cooperación, compromiso y liderazgo social; el tercer factor (5 items) está dirigido a la valoración de las habilidades socio-afectivas. En nuestro estudio el profesor/tutor de cada niño cumplimentó los ítems del factor de habilidades sociales, que hacen referencia a comportamientos como: "Es buscado por sus compañeros para realizar actividades", "Coopera con otros estudiantes den distintas situaciones" o "Es respetado por los compañeros"

Cuestionario de Estimación de la Función Ejecutiva. (Behavior Rating Inventory of Executive Function; BRIEF, Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2002). Se aplicó la versión del cuestionario para ser cumplimentada por los profesores. El objetivo es la valoración de las funciones ejecutivas del niño a través de la observación de su comportamiento por parte de los profesores/tutores en el contexto escolar. Consta de 86 items que se puntúan mediante una escala de tipo Likert con tres niveles (nunca, a veces, frecuentemente). Los ítems se agrupan en 8 escalas: inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitoreo. Las escalas conforman dos índices. El Índice de regulación comportamental incluye las subescalas de inhibición, cambio y control emocional. El índice metacognitivo incluye las subescalas restantes, esto es, iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitoreo.

Las puntuaciones directas se pueden transformar en puntuaciones T, indicando las puntuaciones más altas un peor funcionamiento. Así, las puntuaciones T iguales o superiores a 65 se considera que tienen significación clínica de problematicidad.

Cuestionario de criterios diagnósticos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad del DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales Los padres (generalmente la madre), en una extensa entrevista que mantuvieron con una de las autoras de este trabajo, aportaron la información relativa a los 18 criterios que se listan en el DSM-5 para el diagnóstico del TDAH.

3. Resultados

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 19.0. Con la finalidad de analizar las diferencias entre los grupos TEA, TDAH y DT en las diferentes escalas e índices del funcionamiento ejecutivo se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con las escalas del BRIEF como variables dependientes. Se llevaron a cabo pruebas post hoc para todos los pares de combinaciones posibles. También se realizaron correlaciones de Pearson para calcular la relación entre funciones ejecutivas y síntomas de TDAH en los tres grupos que participaron en este estudio, TEA, TDAH y DT. Por último, se llevaron a cabo análisis de regresión para cada grupo por el método de stepwise (pasos sucesivos) para identificar la capacidad predictiva del índice de regulación comportamental y del metacognitivo sobre la competencia social en la escuela.

Comparación de niños con TEA, con TDAH y con DT en funcionamiento ejecutivo

Los MANOVAs arrojaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables del BRIEF (Ver tabla 1): Inhibición ($F_{2,45} = 11.59$; $p = .000$; $\eta^2_p = .340$), cambio ($F_{2,45} = 10.33$; $p = .000$; $\eta^2_p = .315$), control emocional ($F_{2,45}$

= 5.81; p = .006; η^2_p = .205), índice de regulación comportamental ($F_{2,45}$ = 11.67; p = .000; η^2_p = .342), memoria de trabajo ($F_{2,45}$ = 19.27; p = .000; η^2_p = .461), planificación ($F_{2,45}$ = 25.61; p = .000; η^2_p = .532), organización de materiales ($F_{2,45}$ = 8.13; p = .001; η^2_p = .265), monitoreo ($F_{2,45}$ = 17.44 p = .000; η^2_p = .437), índice metacognitivo ($F_{2,45}$ = 26.73; p = .000; η^2_p = .536).

Tabla 1.
Comparaciones en Funciones Ejecutivas entre los grupos de niños con DT, con TEA y con TDAH

	DT (N=16)		TEA (N=16)		TDAH (N=16)		$F_{(2,45)}$	η^2_P	Diferencias grupo
BRIEF	M	DT	M	DT	M	DT			
Inhibición	48.75	5.41	59.44	13.99	67.81	12.37	11.59**	.34	DT<TEA, TDAH; TEA< TDAH
Cambio	54.38	8.45	69.69	10.18	69.88	13.88	10.32**	.31	DT<TEA, TDAH
C. Emocional	53.19	6.54	63.81	15.28	68.89	15.57	5.80*	.21	DT<TEA, TDAH
IRConductual	51.81	5.18	65.50	12.31	70.88	13.49	12.86**	.36	DT<TEA, TDAH
Iniciativa	55.31	10.19	66.00	9.86	71.44	8.69	11.67**	.34	DT<TEA, TDAH
Mem Trabajo	51.06	8.57	65.13	14.55	76.38	10.73	19.27**	.46	DT<TEA,TDAH; TEA< TDAH
Planificación	50.13	8.75	65.00	12.07	73.94	8.83	25.60**	.53	DT<TEA,TDAH; TEA< TDAH
Organización	51.19	3.33	61.44	12.33	70.00	18.99	8.12**	.28	DT<TEA, TDAH
Monitoreo	49.50	7.02	65.63	11.39	70.06	11.96	17.43**	.43	DT<TEA, TDAH
IMetacognitiv	51.38	6.30	65.94	11.17	74.94	9.44	26.73**	.54	DT<TEA, TDAH; TEA< TDAH
Indic General	51.09	5.46	66.88	11.06	75.12	10.40	26.03**	.53	DT<TEA, TDAH; TEA< TDAH

**p < .001

Las comparaciones a posteriori pusieron de manifiesto que el grupo de niños con DT recibía mejores estimaciones de sus profesores en todas las variables de funcionamiento ejecutivo que los dos grupos clínicos. Sin embargo el grupo de niños con TDAH y el grupo de niños con TEA solo se diferenciaban significativamente entre sí en inhibición (p = .040), memoria de trabajo (p = .008), planificación (p = .011) y en dos índices del BRIEF, el índice metacognitivo (p = .008) y el índice general (p = .016). En todos los casos los niños con TDAH presentaban una mayor afectación.

Correlaciones entre funciones ejecutivas, inatención e hiperactividad/impulsividad

En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre FE y sintomatología de inatención y de hiperactividad/impulsividad. En el grupo con DT solo alcanzó significación estadística la asociación entre iniciativa e hiperactividad/impulsividad, y en el grupo con TDAH la memoria de trabajo presentó una relación significativa con síntomas de inatención. Por otra parte, en el grupo de niños con TEA se observaron relaciones positivas de las manifestaciones de inatención con iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y el índice metacognitivo.

Tabla 2.
Correlaciones entre funciones ejecutivas, inatención e hiperactividad/impulsividad.

	DT (N=16)		TEA (N=16)		TDAH (N=16)	
BRIEF	Inatenc	Hiperac	Inatenc	Hiperac	Inatenc	Hiperac
Inhibición	-.15	.02	.12	.32	- .01	.24
Cambio	.31	.29	.09	.41	.18	.13
C. Emocional	-.31	.03	.07	.37	.13	.29
Í,R.Conductual	-.04	.21	.06	.44	.12	.27
Iniciativa	.36	.50*	.60*	.37	.03	-.02
MemoriaTrabajo	.15	.17	.51*	.26	.52*	.31
Planificación	.28	.05	.67**	.06	.48	.06
Organización	.21	-.03	.53*	.26	.42	.21
Monitoreo	.07	-.26	.48	.28	-.32	.11
Í.Metacognitivo	.26	.16	.63**	.30	.28	.21
Índice General	.19	.22	.47	.38	.21	.24

* $p < .05$;** $p < .01$

Finalmente, los análisis de regresión por pasos sucesivos que se llevaron a cabo para determinar la capacidad predictiva que tienen los dos índices de FE, el índice de regulación comportamental y el índice metacognitivo sobre la competencia social en la escuela, solo aportaron resultados significativos para el grupo con TDAH. Concretamente la competencia social fue explicada por el índice metacognitivo en un 28.1% *(p* < .02).

4. Discusión

La disfunción ejecutiva se sitúa entre los candidatos propuestos como posibles fenotipos cognitivos del TEA y del TDAH. Este enfoque en la investigación sobre los trastornos del neurodesarrollo, abre posibilidades de análisis interesantes y puede aportar información valiosa para la intervención ayudando a identificar posibles antecedentes de las manifestaciones conductuales.

Los problemas ejecutivos eran compartidos en nuestro estudio por los niños con TEA y por los niños con TDAH. Coincidiendo con Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers, y Sergeant (2004) ambos grupos mostraban diferencias con el grupo con DT en todas las funciones valoradas por el BRIEF: Inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales, monitoreo y en los índices de regulación conductual, metacognitivo y general. En línea con otros resultados (Andersen et al., 2013; Sinzig et al., 2014) no se identificó el perfil diferencial esperado entre TEA y TDAH aunque los niños con TDAH mostraron déficits más significativos que los niños con TEA en inhibición, memoria de trabajo, planificación y en el índice metacognitivo. En suma, el deterioro de las funciones cognitivas era más grave en los niños con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Por otra parte, sobre la asociación entre FE y síntomas de inatención y de hiperactividad/impulsividad, en la muestra de TEA aparecieron correlaciones que sugerían una relación positiva entre atención y FE de iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y el índice metacognitivo. La tendencia subraya la implicación que los recursos atencionales

tienen en componentes cognitivos y habilidades sociales de cooperación, compromiso y liderazgo social de niños con TEA, mientras que en el grupo con DT solo alcanzó significación estadística la asociación entre iniciativa e hiperactividad/impulsividad. En el grupo con TDAH la memoria de trabajo demostró tener una relación significativa con síntomas de inatención. El resultado reafirma el importante papel que juegan los síntomas del trastorno en el funcionamiento de la memoria que fundamenta muchos otros procesos cognitivos y competencias para el aprendizaje (Kasper, Alderson, Hudec, 2012). Es posible que la relación puede explicar en gran medida el riesgo de dificultades para el aprendizaje que tienen los estudiantes con TDAH.

El último objetivo del presente trabajo aportó un hallazgo significativo por la originalidad y repercusión práctica, referido a las relaciones entre dos dominios esenciales del funcionamiento, adaptación social y funcionamiento ejecutivo. Concretamente el índice metacognitivo explicó la competencia social en el grupo con TDAH en un 28.1% *(p* < .02). Las habilidades que incluye el índice metacognitivo del BRIEF,- iniciativa, organización memoria de trabajo y planificación-, son esenciales para la solución de problemas en el dominio socio-emocional y resulta necesario valorar su papel mediador en los modelos de intervención psicosocial para niños con TDAH.

La muestra de este trabajo tenía un número reducido de participantes con lo que sus resultados tienen un carácter preliminar y necesitan replicación. Otra limitación que debe subsanarse, se refiere a la medida de adaptación social que se ha utilizado. Como se trata de un constructo multidimensional tendrían que incorporarse en futuros análisis diferentes facetas del mismo. Pero, a pesar de las limitaciones, este estudio aporta algunas ideas que tienen interés sobre las funciones ejecutivas de niños con TEA y niños con TDAH y sobre su relación con la competencia social entre iguales.

Agradecimientos: Estudio financiado por la Universidad de Valencia, en el marco del Subprograma "Atracció de Talent" de VLC-CAMPUS (UV-INV-PREDOC15-265889).

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5®)*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Andersen, P.N., Hovik, K.T., Skogli, E.W., Egeland, J., & Æie, M. (2013) Symptoms of ADHD in children with high-functioning autism are related to impaired verbal working memory and verbal delayed recall. *PLoS One ;8*(5): e64842.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-control.* New York: Guilford.

Barkley, R.A. (2011). *Executive Functioning and Self Regulation. Integration, Extended Phenotype and Clinical Implications*. New York: Guilford Press.

Berenguer, C., Roselló, B., Miranda, A., Baixauli, I., y Palomero, B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con trastorno del espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, 1,* 103-112.

Diamantopoulou, S., Rydell, A., Thorell, L.B., & Bohlin, G. (2007). Impact of executive functioning and symptoms of attention de cit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental Neuropsychology*, *32*, 521-42.

Geurts, H.M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J.A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry 45*, 836–854.

Gioia, G., Isquith, P.K., Guy, S.C., and Kenworthy, L.; Reviewed by Baron, I.S. (2000). "Test Review: Behavior Rating Inventory of Executive Function". *Child Neuropsychology 6* (3), 235–238.

Goldstein, S., Naglieri, J.A., Princiotta, D., & Otero, T.M. (2013). Introduction: A hystory of executive functioning as a theoretical and clinical construct. In S. Goldstein and J.A Naglieri (Eds), *Handbook of Executive Functioning,* 3-12. New York, NY. Springer.

Kasper, L.J., Alderson, R.M., Hudec, K.L. (2012). Moderators of working memory deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 32*, 605–617. doi: 10.1016/j.cpr. 2012.07.001.

Leung, R.C., Vogan, V.M., Powell, T.L., Anagnostou, E., & Taylor, M.J. (2015). The role of executive functions in social impairment in autism spectrum disorder. *Child Neuropsychology*, March Doi:10.1080/09297049.2015.1005066.

Matsuura, N. Ishitobi, M., Arai, S., Kawamura, K., Asano, M., Inohara, K., & Kosaka, H. (2014). Distinguising between autism spectrum disorder and attention déficit hyperactivity disorder by using behavioral checklist cognitive assessment and neuropsychological test battery. *Asian Journal of Psychiatry, 12*, 50-57. doi: 10.1016/j.ajp.2014.06.011.

Mercader, J., & Miranda, A. (2016). *Comunicación social en niños con TEA y con TDAH*. VII Congreso Internacional de Psicología y Educación Alicante 15-17 de Junio.

Merrell, K.W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: developmentof the school social behavior scales. *School Psychology Review, 22,* 115-133.

Miranda-Casas, A., Baixauli-Fortea, I., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología, 57*, S177-S184.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B.L, & Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology 34,* 523-40.

Peralta, F.J. (2004). *Estudio de los Problemas de Convivencia en Estudiantes de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Proal, E., González-Olvera, J., Blancas, A.S., Chalita, P.J., & Castellanos, F.X. (2013). Neurobiología del autismo y del trastorno por déficit de atención/hiperactividad mediante técnicas de neuroimagen: divergencias y convergencias. *Revista de Neurología, 57*, S163-S175.

Rinsky, J., & Hinshaw, S.P. (2011). Linkages between childhood executive functioning and adolescent social functioning and psychopathology in girls with ADHD. *Child Neuropsychology Journal, 4*, 368– 390.

Salcedo, M.D., Moreno, J.M., Ruiz, M., & Ferrín, M. (2013). Evaluation of planning dysfuntion in attention déficit hyperactivity disorder and autistic spectrum disorder using the zoo map task. *Chid Psychiatry and Human Development, 44*, 166-185. doi: 10.1007/s10578-012-0317-y.

Sinzig, J., Vinzelberg, I., Evers, D., & Lehmkuhl, G. (2014). Executive function and attention profiles in preschool and elementary school children with autism spectrum disorders or ADHD. *International Journal of Developmental Disabilities, 60,* 144-154.

Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TDAH y niños con TEA

Baixauli, I.

Universidad Católica de Valencia, Valencia, España

inmaculada.baixauli@ucv.es

Resumen

El lenguaje expresivo y receptivo, las habilidades pragmáticas o la prosodia, influyen en las habilidades de comunicación, uno de los déficits principales en los niños con TEA. Pero también algunos estudios muestran que los niños con TDAH presentan dificultades pragmáticas en el lenguaje que son similares a las de los niños con TEA (Bishop y Baird, 2001) y déficits en habilidades narrativas. De hecho, cuando se comparan ambos trastornos del neurodesarrollo con el desarrollo típico (DT), las narraciones de los niños con autismo y las de los niños con TDAH tienen menos coherencia y son más cortas que las narraciones producidas por los niños con DT (Rumpf, Kamp-Becker, Becker y Kauschke, 2012). No obstante los déficits en habilidades pragmáticas tienen mayor severidad en el autismo que en el TDAH (Helland, Biringer, Helland, y Heimann, 2012). Siguiendo esta línea de trabajo se presentan los resultados del análisis exhaustivo de los componentes concretos que establecen las mayores diferencias entre niños con TDAH y niños con TEA. La información es significativa de cara a determinar la validez diferencial de los indicadores relativos a aspectos que caracteriza la comunicación de ambos trastornos del neurodesarrollo en la vida diaria.

Palabras clave. Pragmática, coherencia, comunicación no verbal

Pragmatic abilities analysis in children with ADHD and children with ASD

Baixauli, I

Universidad Católica de Valencia, Valencia, Spain

inmaculada.baixauli@ucv.es

Expressive and receptive language, pragmatic abilities and prosody have a great influence on communicative abilities, one of the main deficits of children with ASD. But several studies also show that children with ADHD display pragmatic difficulties similar to the experienced by children with ASD (Bishop & Baird, 2001) as well as impairments on narrative performance. In fact, when both neurodevelopmental disorders are compared to typical development, stories by children with ASD and by children with ADHD are described as shorter and less coherent than narratives of children with typical development (Rumpf, Kamp-Becker, Becker, & Kauschke, 2012). However, pragmatic impairments are more severe in autism than in ADHD (Helland, Biringer, Helland, & Heimann, 2012). Following this line of research, the results of an exhaustive analysis of the concrete components revealing the greatest differences between children with ADHD and children with ASD are presented. This information is relevant in order to determine the differential validity of indicators concerning communication in everyday life in both neurodevelopmental disorders.

Key words. Pragmatics, coherence, nonverbal communication

1. Introducción

Las habilidades pragmáticas se definen como el uso apropiado que el hablante hace del lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores (Baixauli, Roselló y Miranda, 2004). Además, la comprensión pragmática del lenguaje implica la habilidad para interpretar el significado lingüístico, teniendo en cuenta el contexto. Por ello, su dominio tiene consecuencias en diversas áreas evolutivas, con especial influencia en la adaptación social (Staikova, Gomes, Tarter, McCabe y Halperin, 2013).

El análisis de la competencia pragmática ha suscitado un especial interés tanto en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), cuyos principales síntomas son la falta de atención, el exceso de actividad y la impulsividad, como en el Trastorno del espectro autista (TEA), que cursa con deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Aunque los criterios diagnósticos de ambos trastornos no muestran coincidencias, actualmente existe un intenso debate en la investigación acerca de sus convergencias y divergencias (Miranda, Baixauli, Colomer y Roselló, 2013). Es evidente que las características nucleares del TDAH (inatención, elevado nivel de actividad) son componentes del autismo. Y, a la inversa, conductas características del TEA, como la escasa empatía, las pobres habilidades sociales o las dificultades pragmáticas, están presentes también en el TDAH (Berenguer, Miranda, Pastor y Roselló, 2015). Incluso en los casos en que las habilidades lingüísticas se encuentran dentro de la normalidad, los niños con TDAH manifiestan problemas pragmáticos y de comunicación (Väisänen, Loukusa, Moilanen y Yliherva, 2014). Precisamente, en un estudio reciente, Green, Johnson y Bretherton (2014) realizaron una exhaustiva revisión de treinta estudios empíricos sobre el análisis de las habilidades pragmáticas en niños con rasgos de TDAH. La evidencia aportada a través del uso de distintos métodos de valoración, mostró de forma consistente mayores dificultades en el uso del lenguaje

en comparación con sus pares con desarrollo típico (DT). Estas se manifiestan principalmente en un habla en exceso y un discurso falto de coherencia, organización y fluidez. Además, experimentan problemas para adoptar de forma adecuada los roles de hablante y oyente y para la comprensión de lenguaje de alto nivel (inferencias, por ejemplo). En concreto, nueve de los estudios revisados por Green et al. (2014) utilizaron el Children's Communication Checklist (CCC) (Bishop, 1998) o su versión más reciente, el CCC-2 (Bishop, 2003), un cuestionario ampliamente usado en la valoración de la pragmática. En uno de ellos, cuyo objetivo era examinar si este instrumento tenía la capacidad para discriminar entre varios grupos diagnósticos, Bishop y Baird (2001) hallaron que los niños con TDAH evidenciaban dificultades pragmáticas significativas, que diferían tan solo marginalmente de las manifestadas por los niños con Síndrome de Asperger (SA). Investigaciones posteriores encontraron déficits similares en ambas poblaciones en *coherencia* (falta de claridad en sus relatos, alteraciones de la secuencia temporal…) e *inicios inapropiados* (dirigirse a los demás de forma precipitada, tendencia a la logorrea…), si bien estas dificultades no eran tan severas en el TDAH como en el TEA de alto funcionamiento, cuya problemática era más marcada en la comunicación no verbal y en la cualidad estereotipada del lenguaje (Geurts et al., 2004, Geurts y Embrecths, 2008, Helland et al., 2012). De este modo, las alteraciones pragmáticas del grupo con TDAH se situaron en un punto intermedio entre el grupo con TEA y el grupo de comparación con DT.

El objetivo de este estudio es investigar el patrón de dificultades en la competencia comunicativa que experimentan niños con TEA y con TDAH, con el fin de determinar aspectos de similitud y diferencias entre grupos.

2. Método

2.1. Participantes

Formaron parte de esta investigación un total de 48 niños entre 7 y 11 años de edad. 16 con un diagnóstico de TEA de alto funcionamiento, 16 con un diagnóstico de TDAH y 16 con desarrollo típico (DT). Para una descripción más detallada de la muestra ver Mercader y Miranda (2016).

2.2. Medidas

2.2.1. Evaluación de la competencia comunicativa: The Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2)

El CCC-2 (Bishop, 2003) es un cuestionario diseñado para distinguir los niños con dificultades en la comunicación de los niños con DT y también ayuda a identificar el trastorno del lenguaje pragmático en niños con problemas de comunicación. El instrumento contiene 70 ítems agrupados en 10 subescalas que miden diferentes aspectos de la comunicación: cuatro escalas evalúan la estructura del lenguaje (el *habla*, la *sintaxis*, la *semántica*, la *coherencia*) cuatro escalas evalúan la pragmática (*Iniciación inapropiada, lenguaje estereotipado,* el *uso de contexto* y la *comunicación no verbal*) y dos escalas evalúan las conductas que se encuentran deterioradas en los niños con TEA (*relaciones sociales* e *intereses*).

La frecuencia de las conductas descritas en cada ítem se califica en una escala de 4 puntos; Una puntuación alta indica más problemas de comunicación. Las puntuaciones directas se convierten en puntuaciones escalares con una media de 10 y una desviación típica de 3 (puntuaciones altas indican un mejor rendimiento). Una medida global de la comunicación, la comunicación general compuesta (CCG) se obtiene sumando las puntuaciones escalares de las primeras ocho subescalas. El CCG discrimina a los niños con problemas de comunicación de los niños con desarrollo normal. Asimismo y siguiendo estudios anteriores como el de Helland (2014) se incluye un compuesto pramático no estandarizado (PC) basado en los resultados de las *escalas de coherencia, iniciación inapropiada, lenguaje estereo-*

tipado, uso del contexto y *comunicación no verbal*. Una puntuación baja en estos dos índices generales indica mayor deterioro.

El CCC-2 presenta una buena consistencia interna con valores alfa que van desde 0,73 hasta 0,89 y fiabilidad que va desde 0,44 a 0,76 (Helland, Biringer, Helland, & Heimann, 2009).

2.3. Procedimiento

Los padres de los niños seleccionados en este estudio cumplimentaron, a través de una entrevista, el cuestionario CCC-2 para valorar las dificultades en la comunicación. Esta fue realizada por examinadores entrenados, en aulas habilitadas de diferentes colegios de la Comunidad Valenciana. Todas las familias dieron su consentimiento informado para que sus hijos participaran en este estudio.

3. Resultados

Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), versión 19.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.) Con el objetivo de estudiar las diferencias entre los tres grupos, TEA, TDAH y DT, en las habilidades de comunicación y en las habilidades narrativas se realizaron dos Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVAs). Las pruebas post hoc contemplaron todos los posibles pares de comparaciones y el nivel de significación se fijó en 0.05 para las comparaciones de las diferentes escalas del CCC-2.

El MANOVA realizado comparando las medias de las diferentes escalas del CCC-2 y de los dos índices reveló diferencias estadísticamente significativas [Wilks' Lambda (Λ) = .023, $F_{(24,68)}$ = 15.79, p = .000, η^2_p = .84]. En los resultados de los ANOVAs posteriores se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las cuatro escalas que evalúan los aspectos estructurales de la comunicación, concretamente en las escalas de *habla*, $F_{(2,45)}$ = 8.64, p = .001, h^2_p = .27; *sintaxis*, $F_{(2,45)}$ = 5.23, p = .009, h^2_p = .18; semántica, $F_{(2,45)}$ = 13.80, p = .000, h^2_p = .38 y coherencia, $F_{(2,45)}$ = 41.57, p = .000, h^2_p = .64. En las escalas relativas a la pragmática del lenguaje se hallaron diferencias significativas en todas las escalas; *iniciación inapropiada*, $F_{(2,45)}$ = 29.84, p = .000, h^2_p = .57; *lenguaje estereotipado*, $F_{(2,45)}$ = .46.11, p = .000, h^2_p = .67; *uso del contexto*, $F_{(2,45)}$ = 119.83, p = .000, h^2_p = .84 y *comunicación no verbal* $F_{(2,45)}$ = 95.12, p = .000, h^2_p = .80. Así mismo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las escalas de *intereses*, *relaciones sociales* y en los dos índices del CCC-2 considerados en el presente estudio; el GCC y el Compuesto pragmático no estandarizado con grandes tamaños del efecto, en torno a .80 (ver Tabla 1).

Los pruebas post hoc realizadas mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo DT y los grupos clínicos en todas las escalas del cuestionario. En las escalas que miden los aspectos más pragmáticos de la comunicación se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos clínicos, excepto en la escala de *iniciación inapropiada*. En general, el grupo con TEA obtuvo puntuaciones más altas en las diez escalas del CCC-2 y puntuaciones más bajas en los dos índices generales analizados en relación al resto de los grupos.

Tabla 1.
CCC-2: Comparación entre niños con DT, TEA y TDAH

	DT (n=16)		TEA (n=16)		TDAH (n=16)				
CCC-2	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(2,45)}$	η^2_P	Diferencias entre grupos
Habla	.44	.89	3.75	2.79	2.38	2.60	8.64*	.27	DT<TEA
Sintaxis	0.88	1.20	3.19	2.48	2.69	2.44	5.23*	.18	DT<TEA
Semántica	2.06	2.40	6.56	3.03	5.19	1.87	13.80*	.38	DT<TEA, TDAH
Coherencia	1.25	1.12	9.88	3.94	5.69	2.15	41.57*	.64	DT<TEA, TDAH; TDAH<TEA
I.inapropiada	2.94	2.81	12.81	4.66	11.13	3.89	29.84*	.57	DT<TEA, TDAH
L.Estereotipado	.75	1.18	10.25	3.94	3.38	2.84	46.11*	.67	DT<TEA, TDAH;TDAH<TEA
U. Contexto	1.19	1.51	14.44	4.17	2.94	.99	119.83*	.84	DT<TEA;TDAH<TEA
C. no verbal	1.06	1.12	13.44	3.82	4.50	2.16	95.12*	.80	DT<TEA, TDAH;TDAH<TEA
R. Sociales	1.13	1.31	12.69	3.17	8.81	4.30	54.73*	.70	DT<TEA, TDAH;TDAH<TEA
Intereses	2.63	1.78	14.44	3.11	6.50	2.63	87.69*	.79	DT<TEA, TDAH;TDAH<TEA
PC	61.12	13.73	13.68	6.65	32.50	8.39	90.34*	.80	DT>TEA, TDAH;TDAH>TEA
GCC	85.25	14.27	30.25	10.12	53.31	11.47	83.62*	.78	DT>TEA, TDAH;TDAH>TEA

Abreviaturas: I.inapropiada (iniciación inapropiada), L.Estereotipado (Lenguaje estereotipado), U. Contexto (Uso del contexto), C. no verbal (Comunicación no verbal), R.Sociales (Relaciones sociales), PC (Compuesto pragmático no estandarizado), GCC (Indice de Comunicación general compuesta).

$p < .05$

4. Discusión

El propósito de este estudio ha sido analizar el patrón de alteraciones que los niños con TEA y con TDAH manifiestan en su competencia comunicativa, valorada a través de las estimaciones de sus padres, registradas mediante el CCC-2 (Bishop, 2003). Los resultados obtenidos en la medida de *comunicación general compuesta* (CCG) y en el *compuesto pragmático no estandarizado* (PC) revelan que el grupo con TEA y el grupo con TDAH experimentan dificultades en la comunicación que difieren de forma significativa del grupo con DT. Según estos datos, estos déficits no son tan severos en el TDAH, cuyas puntuaciones son mejores en comparación con las alcanzadas por el grupo con TEA. De forma consistente con su fenotipo conductual, los niños con TEA presentaron alteraciones en todos los dominios del funcionamiento sociopragmático, mientras que los niños con TDAH mostraron algunas áreas de fortaleza en comparación con el TEA. Esencialmente, los padres otorgaron a sus hijos con TDAH valoraciones significativamente más altas en ítems relacionados con el uso y comprensión de expresiones afectivas, la prosodia, la sobreutilización de frases aprendidas y la relación social. Estos resultados replican parcialmente los hallados en los estudios llevados a cabo por Geurts et al. (2008) y Helland et al. (2012), que también apuntan a un rendimiento significativamente superior del grupo con desarrollo típico. Sin embargo, en estos mismos trabajos, la puntuación global comunicativa, el CCG, no permitió diferenciar al grupo de TDAH y TEA, contrariamente a lo que indican los resultados de nuestro estudio, en el que esta medida fue capaz de discriminar a ambos grupos.

Además, los perfiles obtenidos en el CCC-2 evidenciaron que los niños con TDAH y con TEA no presentaban diferencias significativas entre sí en las escalas de *semántica* -que valora aspectos como las dificultades de acceso al léxico o las sustituciones de palabras con significado similar- y en la de *inicios inapropiados* –que evalúa el carácter abrupto de las iniciativas comunicativas o el habla verborreica-. Sin embargo, el grupo con TEA obtuvo unos resul-

tados significativamente más elevados en las escalas de *lenguaje estereotipado* y *comunicación no verbal*, denotando alteraciones en estos aspectos. Estos hallazgos están en consonancia con los aportados por Geurts y Embrechts (2008) y Helland et al. (2012). En nuestro estudio, además, la escala *Uso del contexto* permitió diferenciar al grupo con TDAH del grupo con TEA, que experimentó también una mayor dificultad en este sentido. Este dato podría respaldar la idea de "ceguera contextual" propuesta por Vermeulen (2015) en su caracterización neurocognitiva de los TEA, según la cual existiría una dificultad para tener en cuenta el contexto con el fin de dotar de sentido a lo que es percibido. En la misma línea, con respecto a la escala de *coherencia*, el grupo con TEA manifestó alteraciones significativas con respecto al grupo con DT y al grupo con TDAH. Este resultado mantiene una estrecha relación con la hipótesis del déficit en la coherencia central (Frith y Happé, 1994, Happé y Frith, 2006), un sesgo en el procesamiento característico de las personas con TEA, que les impediría integrar la información y extraer lo relevante.

Por lo que respecta a escalas relacionadas con aspectos estructurales del lenguaje, *habla* y *sintaxis*, contrariamente a lo observado en el grupo con TDAH, el grupo con TEA presentó dificultades significativas en comparación con el grupo con DT. Este hallazgo es, en cierto modo, inesperado, ya que con frecuencia se ha destacado en la literatura un buen desarrollo de las habilidades fonológicas y gramaticales en esta población (Tager-Flusberg, Paul y Lord, 2005). Los estudios previos con los que se ha contrastado el presente trabajo tampoco han encontrado deficiencias significativas en estos niveles del lenguaje (Geurts y Embrechts, 2008, Helland et al., 2012, Volden y Philips, 2010). Es más, en una investigación comparativa entre el TEA y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que también usó el CCC-2, Helland (2014) halló que el habla y la sintaxis de los niños con TEA estaban relativamente "intactas". Es posible, sin embargo, que algunos de los participantes del grupo con TEA de nuestro estudio manifiesten alteraciones en los aspectos gramaticales del lenguaje, lo que ha sido referido en algunos trabajos de seguimiento longitudinal (Tek, Mesite, Fein y Naigles, 2014) o bien presenten un perfil irregular en el que haya una combinación de habilidades intactas, retrasadas y atípicas (Park, Yelland, Taffe y Gray, 2012).

Asimismo, los padres informan en nuestro trabajo de alteraciones notables en el habla, lo que concuerda con las investigaciones que han advertido anomalías en la prosodia–ritmo, acento inapropiado, habla "extraña" o "robótica"- y una elevada prevalencia de errores articulatorios en el SA y autismo de alto funcionamiento (Shriberg et al., 2001), aunque sin llegar a la severidad del TEL (Kielgaard y Tager-Flusberg, 2001).

Finalmente, las escalas de *Relaciones sociales* e *Intereses* también permitieron la diferenciación del grupo con TEA con respecto al grupo con DT y al grupo con TDAH. Este resultado es esperable, dado que estas escalas han mostrado sensibilidad para la detección de conductas autistas (Bishop, 2003). Sorprendentemente, estas diferencias no alcanzaron la significatividad en el estudio de Helland et al. (2012) ni tampoco en el de Geurts y Embrechts (2008) en la escala de *Intereses*.

Las discordancias entre los resultados de nuestro estudio y el de trabajos anteriores pueden ser debidas a varios factores. Una cuestión importante hace referencia a los criterios diagnósticos utilizados. Las investigaciones previas son anteriores a la publicación del DSM-5 (APA, 2013) que, según señalan Volkmar y Reichow (2013), parece proponer unos criterios más restrictivos que el anterior DSM-IV-TR (APA, 2000). De hecho, algunas investigaciones han destacado que un número inferior de niños serían clasificados dentro del TEA usando los criterios del DSM-5 en comparación con los del DSM-IV-TR (Maenner et al., 2014). Son, por tanto, necesarios nuevos trabajos que, en base a los criterios diagnósticos actuales, identifiquen similitudes y diferencias en el perfil comunicativo de niños con TEA, con respecto a otros trastornos del neurodesarrollo. Además de las diferencias culturales, estrechamente relacionadas con la valoración de la pragmática (Adams, 2002), también es importante señalar que, tanto en el estudio de Helland et al. (2012) como en el de Geurts y Embrechts (2008), el rango de edad estudiado es ligeramente superior (6 a 15 años). En general, las dificultades lingüísticas y pragmáticas del grupo con TEA en nuestro trabajo son más acusadas que las referidas en los estudios comparativos anteriormente mencionados que cubren un tramo mayor de

edad. Es posible que con el paso del tiempo, las diferencias entre grupos puedan atenuarse en algunas escalas, en función de la evolución y de la respuesta a la intervención terapéutica.

Consideramos que, a pesar de las limitaciones de nuestro estudio, como por ejemplo, el reducido número de participantes, los resultados tienen repercusiones tanto para el proceso de evaluación como para la intervención. Una mejor comprensión de las fortalezas y debilidades en el uso del lenguaje puede favorecer el establecimiento de objetivos apropiados y las estrategias de tratamiento más acordes a las alteraciones pragmáticas observadas.

Sin duda, son necesarias más investigaciones, con muestras más amplias, que analicen el perfil comunicativo en los trastornos neuroevolutivos, mediante estimaciones de otros informantes significativos en la vida del niño (terapeutas, profesores) y la combinación de otros instrumentos de evaluación (la narrativa, por ejemplo). También resulta clave analizar el papel que desempeñan los déficits subyacentes (funcionamiento ejecutivo, cognición social, etc.) en las dificultades de comunicación e interacción social que presentan las personas con TDAH y con TEA.

Referencias

Adams, C. (2002). Practitioner Review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(8), 973-987.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: Author.

Baixauli, I., Roselló, B., & Miranda, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología, 38*, 69-79.

Berenguer, C., Miranda, A., Pastor, G., & Roselló, R. (2015). Comorbilidad del trastorno del espectro autista y el déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 60, S37-S43.

Bishop, D. V. M. (2003). The Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2). London: The Psychological Corporation.

Bishop, D. V.M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(6), 879-891.

Bishop, D.V.M., & Baird G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *43*(12), 809-818.

Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition, 50*(1-3), 115-132.

Geurts, H.M., & Embrechts, M.T. (2008). Language profiles in ASF, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(10), 1931-1943.

Geurts, H.M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C.A., Mulder, … & Sergeant, J.A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(8), 1437-1453.

Green, B., Johnson, K., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(1), 15-29.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 5-25.

Helland, W. A., Biringer, E., Helland, T., & Heimann, M. (2009). The usability of a Norwegian adap-

tation of the Children's Communication Checklist–Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6-to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology, 50*, 287-292.

Helland, W.A., Biringer, E., Helland, T., & Heimann, M. (2012). Exploring language profiles for children with ADHD and children with Asperger Syndrome. *Journal of Attention Disorders, 16*(1), 34-43.

Helland, W.A. (2014). Differentiating Children with Specific Language Impairment and Children with Asperger Syndrome Using Parental Reports. Annals of Psychiatry and Mental Health, 2(3), 1013.

Maenner, M., Rice, C., Arneson, C., Cunniff, C., Schieve, L., Carpenter, L., … & Durkin, M. (2014). Potential impact of DSM-5 Criteria on Autism Spectrum Disorder Prevalence. *JAMA Psychiatry, 71*(3), 292-300.

Mercader, J., & Miranda, A. (2016). *Comunicación social en niños con TEA y con TDAH*. VII Congreso Internacional de Psicología y Educación Alicante 15-17 de Junio.

Miranda, A., Baixauli, I., Colomer, C., & Roselló, B. (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología, 57*, S177-S184.

Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J., & Gray, K. (2012). Morphological and syntactic skills in language samples of preschool aged children with autism: atypical development? *International Journal of Speech-Language Pathology, 14(*2), 95-108.

Rumpf, A-L., Kamp-Becker, I., Becker, K., & Kauschke, C. (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities, 33*(5), 1395-1407.

Shriberg, L.D., Paul, R., McSweeny, J.L., Klin, A., Cohen, D., & Vokkmar, F. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44*(5), 1097-1115.

Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(12), 1275-1283.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. E. (2005). Language and communication in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. J. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorder: Vol. 1 (3rd ed., pp. 335–364). New York: Wiley.

Tek, S., Mesite, L., Fein, D., & Naigles, L. (2014). Longitudinal analyses of expressive languge development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, *44*(1), 75-89.

Väisänen, R., Loukusa, S., Moilanen, I., & Yliherva, A. (2014). Language and pragmatic profile in children with ADHD measured by Children's Communication Checklist 2nd edition. Logopedics Phoniatrics Vocology, *39*(4), 1-9.

Vermeulen, P. (2015). Context blindness in Autism Spectrum Disorder: not using the forest to see the trees as trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30*(3), 182-192.

Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with Autism Spectrum Disorders: Comparing the Children's Communication Checklist-2 and the Test of Pragmatic Language. American Journal of Speech-Language Pathology, *19*, 204-212.

Volkmar, F., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: progress and challenges. *Molecular Autism, 4*(13-1), 1-6.

El valor de la Teoría de la Mente en la diferenciación de niños con TDAH y con TEA

Berenguer, C., Roselló B.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia, Valencia, España

E-mail; carmen.berenguer @uv.es

Resumen

El desarrollo de la cognición social, teoría de la mente (ToM) e identificación de emociones, tiene consecuencias notables para la adaptación social en sus múltiples formas, por ejemplo; juegos, acuerdos, conversaciones y amistades que implican sensibilidad interpersonal en los escenarios sociales del mundo real. Estos dos componentes puede ser responsables en parte de las dificultades sociales descritas en niños con TDAH y con TDAH.

Los niños con TEA experimentan un déficit primario ampliamente documentado en la orientación social y deficiencias en teoría de la mente (ToM). Los niños con TDAH, aunque tienen habilidades de ToM tempranas intactas, es probable que desarrollen fallos en esta área como consecuencia de la influencia de dos factores. Por un lado, los déficits en el control inhibitorio y, por el otro lado, los problemas en el establecimiento de relaciones sociales, lo que les privaría del aprendizaje adecuado de competencias mentales a partir de la experiencia cotidiana en contextos naturales.

Una cuestión interesante que se aborda en este trabajo consiste en analizar el rendimiento de niños con TDAH y niños con TEA en tareas relacionadas con identificación de emociones y con ToM que exigen niveles de procesamiento diferentes. Los resultados, que son clarificadores indican que no se producen diferencias entre los grupos clínicos en la identificación de expresiones emocionales mientras que el rendimiento del grupo con TEA es significativamente inferior en tareas de la mente con un componente verbal.

Palabras clave: Teoría de la mente, expresión emocional, TDAH, TEA

Theory of the mind- ToM between ADHD children and ASD children

Berenguer, C., Roselló, B.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia, Valencia, Spain

E-mail; carmen.berenguer@uv.es

Abstract

The development of the theory of mind (ToM) is notable for the social adaptation consequences in its many forms, for example, agreements games, conversations and friendships that involve interpersonal social sensitivity in real world.

Facial affect recognition is a major component of social behaviour and might be partly responsible for social dysfunction described in children and adolescents with ADHD.

Children with ASD experience a widely documented in the social orientation and deficiencies in theory of mind (ToM) primary deficit. Children with ADHD, although they have intact early ToM skills, is likely to develop faults in this area due to the influence of two factors. On the one hand, deficits in inhibitory control and, on the other hand, problems in establishing social relations, thus depriving them of proper training in mental skills from everyday experience in natural settings.

An interesting question addressed in this paper is to study the performance of children with ADHD and children with ASD related to ToM tasks that require different processing levels. The results, indicate no differences occur in the identification of emotional expressions between clinical sample, while the performance ASD group is significantly lower in daily verbal mind task than ADHD group.

Key words. Theory of Mind. ADHD. ASD. Facial affect recognition

1. Introducción

La evidencia sugiere que hay un solapamiento clínico significativo entre el TDAH y el TEA en términos de disfunción en la competencia social y en la regulación emocional. Greene et al. (1996) concluyeron que un 22% de niños con TDAH tenían problemas significativos en el funcionamiento social, mientras que Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) encontraron que el 80% de una muestra de niños y adolescentes con autismo de alto funcionamiento presentaron dificultades en tareas de falsa creencia.

Las dificultades en la cognición social afectan a múltiples dominios que incluyen el reconocimiento facial de emociones, la Teoría de la mente (ToM), el conocimiento social, el estilo atribucional y la percepción social (Green et al., 2008). Dos de los dominios que han sido más investigados son el reconocimiento facial de emociones y la ToM. El primero se refiere a la habilidad para reconocer emociones en las otras personas y generalmente se evalúa mediante medidas basadas en fotos o imágenes mostrando las seis emociones básicas. Las habilidades de teoría de la mente se refieren a la capacidad de atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo; sentimientos, creencias, intenciones y deseos. Se desarrollan tempranamente en el niño, comenzando con la capacidad para comprender las creencias de los demás acerca de una situación (ToM de primer orden), seguidas de la comprensión de que las personas tienen pensamientos o creencias sobre los pensamientos de otras personas (ToM de segundo orden) y finalmente se desarrollan habilidades mentalistas sociales más complejas (Brent, Rios, Happé y Charman, 2004).

Los estudios que han explorado la cognición social en TEA y TDAH ofrecen resultados poco concluyentes, ya que

no está claro si la disfunción característica del TEA, es comparable en severidad al TDAH. No obstante, la tendencia que cuenta con más apoyo en el análisis comparativo de habilidades mentalistas y de reconocimiento de emociones de niños y adolescentes con TEA, con TDAH y con desarrollo normativo, pone de manifiesto la existencia de dificultades más acusadas en el grupo con TEA (Demopoulos, Hopkins y Davis, 2013; Demurie, de Core y Roeyers, 2011; Yang, Zhou, Yao, Su y Mc Whinnie, 2009). Sin embargo, un estudio pionero demostró que los síntomas de TDAH tenían un efecto negativo en el reconocimiento de emociones en caras. Sinzig, Morsch y Lehmkuhl (2008) compararon las habilidades de reconocimiento facial del afecto entre grupos de niños y adolescentes con TEA, TDAH, TEA+TDAH y desarrollo típico. Los hallazgos revelaron que los grupos con TDAH tenían más dificultades en el reconocimiento facial del afecto que los grupos con TEA y con desarrollo típico. Además, los síntomas de inatención e hiperactividad/impulsividad tenían un impacto negativo en el reconocimiento de emociones faciales. Resultados contrarios obtuvieron Oerlemans et al. (2014) quienes utilizaron tareas de reconocimiento de emociones y prosodia afectiva en niños con TEA, TEA+TDAH y sus hermanos con desarrollo típico. El grupo con TEA obtuvo peores resultados en el reconocimiento facial de emociones y en la tarea de prosodia afectiva, en comparación con los controles.

Es posible que el desarrollo de las habilidades de ToM tenga un curso diferente, en el TDAH y en el TEA, marcando una evolución distinta en los déficits, según indica el trabajo de Bühler et al. (2011). Estos investigadores examinaron las habilidades de ToM en niños y adolescents (de 5 a 22 años) con TEA, TDAH y TEA+TDAH. Aplicaron una prueba de atribución de significación social a una serie de secuencias animadas que representaban situaciones sociales concretas. No se encontraron diferencias entre los grupos totales en la realización de la tarea ToM, pero se observó una diferencia significativa en el reconocimiento facial de emociones entre los grupos de TEA y TDAH más jóvenes (TEA< TDAH), que no se producía entre los grupos más mayores. De ahí que Buhler et al. (2011) concluyeran que los déficits en las habilidades de ToM en el TDAH se producen más tardíamente que en el TEA. En definitiva parecen depender en gran manera de la estimulación de los padres y más tarde de las experiencias dentro del grupo de iguales.

La investigación en el marco de las neurociencias ha aportado también información relativa al estudio del reconocimiento facial de emociones a través de las respuestas electrofisiológicas. Los hallazgos han evidenciado, que ambos grupos, TEA y TDAH, muestran déficits significativos en el procesamiento de emociones, pero sin que ninguno de los dos grupos presente mayores déficits (Tye et al., 2014).

La información más exhaustiva sobre cognición social en sujetos con TDAH en comparación con sujetos con TEA y desarrollo típico se ofrece en un reciente metanálisis de Bora y Pantelis (2016) en el que se incluyeron 44 estudios comparando TDAH y DT y 17 comparando TDAH y TEA. Los resultados pusieron de manifiesto que los déficits en la cognición social, especialmente en ToM, eran significativamente más pronunciados en los sujetos con TEA en comparación con los sujetos con TDAH. En el reconocimiento emociones, sobre todo de ira y miedo y en tareas de ToM, los niños con TDAH tenían un rendimiento inferior a los grupos con DT, mientras que en adultos TDAH no había déficits en ToM. Resumiendo, se producen trayectorias distintas de los déficits sociocognitivos, de manera que los sujetos con TEA tienen déficits más notables en todas las etapas, si bien la magnitud de las diferencias sugiere que hay un considerable solapamiento entre ambos grupos. Por consiguiente, los déficits en la cognición social no pueden considerarse como específicos del TEA.

Además del estadio de desarrollo, el procedimiento de evaluación de habilidades mentalistas que se adopta puede estar modulando los resultados que se obtienen, tal y como queda reflejado en el trabajo de Hutchins et al. (2016). En todas las tareas mentalistas, tanto las que se incluían en la batería que valoraba esencialmente el conocimiento conceptual de la ToM (conocimiento explícito) como en el inventario TOMI que recoge situaciones de la vida diaria, el grupo con TEA tuvo una peor ejecución respecto al resto de grupos. Sin embargo, el grupo TDAH consiguió un nivel de ejecución más alto en las tareas explícitas, es decir de laboratorio. De hecho no se encontraron diferencias entre TDAH y el grupo neurotípico en la puntuación compuesta en la batería de tareas de ToM (conocimiento conceptual),

mientras que en el inventario TOMI, el grupo con TDAH mostró niveles de ejecución significativamente más bajos que el grupo con D.T. Los autores argumentan que la panorámica obedece a que los procesos "Cool" (fríos) son activados por problemas abstractos (atención, memoria), mientras que los "Hot" se activan ante problemas que implican regulación del afecto y de la motivación.

Estudios, como los comentados subrayan la dificultad del procesamiento de la información social en el TEA y en el TDAH, evidenciando generalmente una mayor disfunción en el TEA. Pero los estudios suelen incluir participantes con un rango amplio de edad y parece oportuno utilizar muestras más homogéneas para evitar posibles sesgos. Otra consideración importante se refiere al posible factor de confusión de la neurocognición en las diferencias halladas entre controles, TDAH y TEA. En general, cuando el nivel cognitivo (capacidad intelectual) es más bajo se aprecian diferencias más acusadas en tareas de cognición social, entre sujetos con TEA y con TDAH.

Desde las anteriores consideraciones, el objetivo del presente trabajo es profundizar en la cognición social de niños con trastornos del neurodesarrollo, analizando el reconocimiento de emociones en niños con TEA, TDAH y niños con desarrollo típico-DT en edad escolar y un CI medio alto en todos los casos.

2. Método

2.1. Participantes

Formaron parte de esta investigación un total de 48 niños entre 7 y 11 años de edad. 16 niños con TEA de alto funcionamiento, 16 niños con TDAH y 16 niños con DT. Los participantes de los 3 grupos tenían un CI superior a 80 y estaban equilibrados en edad y sexo (Ver información detallada sobre la muestra y el procedimiento en el trabajo de Mercader y Miranda, 2016, presentado en este mismo Symposium).

2.2. Medidas

NEPSY-II, Batería de evaluación del desarrollo Neuropsicológico (Korkman, Kirk y Kemp, 2007b).

La batería está diseñada para la evaluación del desarrollo neuropsicológico de preescolares, niños y adolescentes. Contiene 32 subpruebas, que se dividen en seis dominios del funcionamiento cognitivo: Atención y función ejecutiva, lenguaje, memoria y aprendizaje, área sensoriomotora, percepción social y procesamiento viso-espacial. Los coeficientes de fiabilidad interna son altos ($r \geq 0{,}80$) (Brooks, Sterman y Strauss, 2010). Para la realización de este trabajo se seleccionaron las subpruebas del dominio de percepción social.

Subprueba Reconocimiento de Emociones:

Está formada por cuatro tareas diferentes y su objetivo es valorar la habilidad de reconocer las seis emociones básicas; alegría, tristeza, miedo, ira y asco) a partir de las fotografías de caras de niños. En la primera y segunda tarea el niño selecciona dos fotografías de caras con la misma emoción. En la tercera tarea el niño debe seleccionar una de las cuatro caras que muestre la misma emoción que la fotografía de la parte superior y en la última tarea al niño se le muestra durante cinco segundos una cara y debe seleccionar dos fotografías que muestren la misma emoción que la cara mostrada previamente. Las opciones de respuesta van de 0 (respuesta incorrecta o ausencia de respuesta) a 1 (respuesta correcta) y las puntuaciones directas se convierten en escalares (media 10, dt=3).

Teoría de la Mente:

Esta prueba está diseñada para evaluar la capacidad de comprender funciones mentales como las creencias, las intenciones, el engaño y las emociones, entre otras. El objetivo de la prueba por tanto es valorar la capacidad para

entender que los demás tienen pensamientos y sentimientos que pueden ser distintos a los propios. Así mismo, se pretende medir la capacidad para comprender la relación entre las emociones y el contexto social e identificar la emoción apropiada en contextos sociales determinados. Consta de dos tareas, la tarea verbal consiste en mostrar al niño una imagen y describirle una situación relacionada con esa imagen, a continuación se le formula una pregunta que requiere que el niño comprenda el punto de vista de otra persona, para que la respuesta sea correcta. La tarea combina preguntas de primer y segundo orden. En la tarea contextual se muestran unas imágenes de niños en diferentes contextos sociales y se emplaza al niño a que identifique aquella que mejor representa el sentimiento del personaje objetivo que se muestra en todas las imágenes.

La tarea verbal está formada por 15 ítems y la puntuación máxima es de 22. Un ejemplo de la tarea verbal para niños entre 7 y 11 años sería el siguiente enunciado: "los niños de la clase de la maestra Judith están decorando las tarjetas de Navidad. Como era ya casi la hora del recreo, la maestra Judith dijo: "niños poneos las pilas". ¿Qué quiso decir?" La tarea contextual está formada por 6 ítems y la puntación máxima es de 6, ya que en esta tarea se concede 1 punto para las respuestas correctas y 0 para las incorrectas o no contestadas.

2.3. Procedimiento

Niños y niñas entre 7 y 11 años realizaron las dos pruebas del dominio de percepción social de la batería NEPSY-II. Las pruebas se realizaron individualmente y fueron administradas por examinadores entrenados, en aulas habilitadas de diferentes colegios de la Comunidad Valenciana. Todos los padres dieron su consentimiento informado para que sus hijos participaran en este estudio. Igualmente los directores de los centros escolares dieron su consentimiento para utilizar las instalaciones de los colegios a los que asistían los participantes.

3. Resultados

Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), versión 19.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.) Con el objetivo de estudiar las diferencias entre los tres grupos; TEA, TDAH y el grupo con desarrollo típico-DT en las habilidades mentalistas y en el reconocimiento de emociones se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA). Las pruebas post hoc contemplaron todos los posibles pares de comparaciones y el nivel de significación se fijó en 0.05 para las comparaciones de las diferentes variables analizadas.

El MANOVA realizado comparando las medias de las habilidades mentalistas y de la tarea de reconocimiento de emociones reveló diferencias estadísticamente significativas [Wilks' Lambda (Λ) = .483, $F_{(6,84)}$ = 6.14, p = .000, η^2_p = .30]. En los resultados de los ANOVAs posteriores se encontraron diferencias estadísticamente significativas en reconocimiento de emociones, $F_{(2,45)}$ = 8.64, p = .001, h^2_p = .27. En relación a las tareas mentalistas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la tarea verbal, $F_{(2,45)}$ = 13.80, p = .000, h^2_p = .38 y en el total de la tarea ToM, $F_{(2,45)}$ = 41.57, p = .000, h^2_p = .64. En la tarea mentalista de tipo contextual no se hallaron diferencias significativas, $F_{(2,45)}$ = 29.84, p = .000, h^2_p = .57 (ver Tabla 1).

Los pruebas post hoc realizadas mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo DT y el grupo TEA en reconocimiento de emociones y en las tareas de teoría de la mente. Concretamente en la tarea de reconocimiento de emociones se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con DT y los dos grupos clínicos, pero no se apreciaron diferencias significativas entre el grupo de niños con TEA y el grupo TDAH.

En relación a las variables que miden las habilidades mentalistas, los datos indican diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos clínicos, en la tarea verbal y en el total de la tarea ToM. No obstante, en la tarea contextual se hallaron diferencias significativas entre el grupo con DT y el grupo con TEA, tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1.
Reconocimiento de emociones y ToM: Comparación entre niños con DT, TEA y TDAH

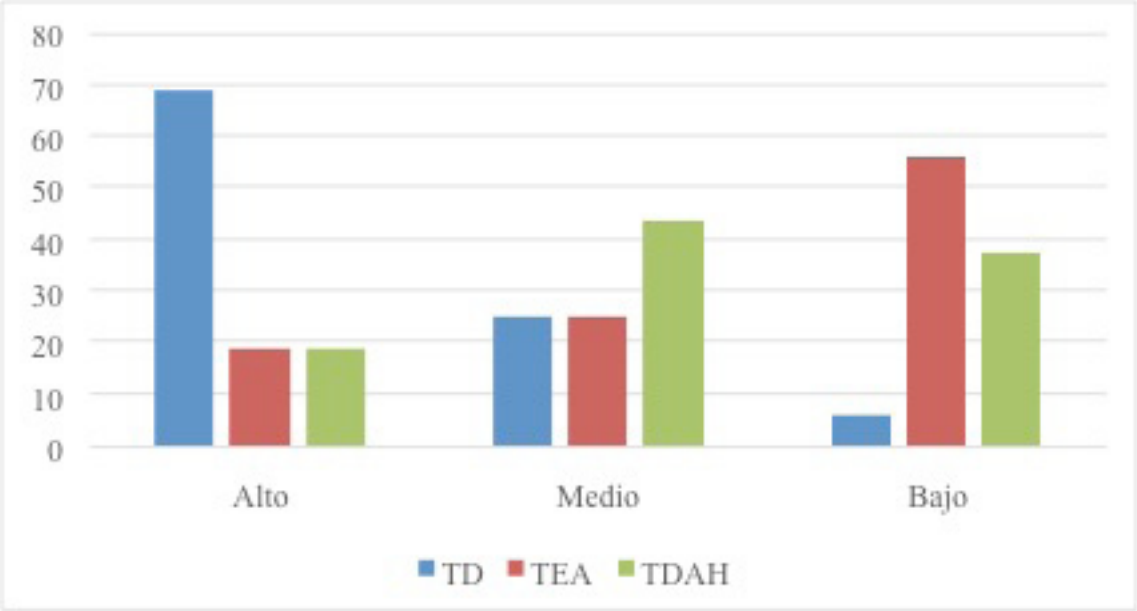
	DT (n=16)		TEA (n=16)		TDAH (n=15)				
NEPSY-II	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(2,44)}$	η^2_P	Diferencias grupo
R.Emoc	11.38	2.21	7.70	3.31	8.27	3.39	7.40*	.25	DT>TEA,TDAH
ToM Ve	17.18	2.13	13.00	2.71	15.53	2.77	10.93*	.33	DT>TEA;TDAH>TEA
ToM Co	4.87	.95	3.81	1.86	4.00	1.46	2.34	.09	DT>TEA
ToM To	22.06	2.40	16.81	3.41	19.53	3.96	10.08*	.31	DT>TEA,TDAH;TDAH>TEA

Abreviaturas: REmoc (Reconocimiento de emociones), ToM Ve (Teoría de la mente Verbal), ToM Co (Teoría de la mente contextual), ToM To (Teoría de la mente total).

$p < .05$

Así mismo en la tarea de reconocimiento de emociones el 56,3% de los niños con TEA presentaron un nivel de ejecución significativamente bajo, comparándolo con el 37,5% de niños con TDAH y 6% de niños con desarrollo típico que mostraron también problemas en la ejecución de la tarea (ver figura 1).

Fig. 1.
Tarea Reconocimiento de Emociones: Nivel de ejecución



4. Discusión

El objetivo planteado en este trabajo fue analizar las habilidades de teoría de la mente y el procesamiento de emociones en niños con TEA, con TDAH y con desarrollo típico.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de disfunciones en los grupos clínicos en tareas relacionadas con los procesos de cognición social, al compararlos con sujetos sin trastornos del neurodesarrollo. Los hallazgos son consistentes con los que han aportado una mayoría de los estudios sobre el tema. Los resultados se enmarcan en la línea de otras investigaciones (Demopoulos et al., 2011; Yang et al., 2009; Demurie et al., 2011), donde los grupos con TEA evidenciaron mayores disfunciones socio-cognitivas en relación a otros grupos, al realizar tareas mentalistas y de reconocimiento facial de emociones.

Concretamente en el reconocimiento de emociones, el procesamiento emocional estaba significativamente más afectado en los dos grupos, TEA y TDAH, en comparación con el grupo normativo. Además, aunque las diferencias entre los dos grupos clínicos en el reconocimiento de emociones faciales no alcanzaron el nivel de significación estadístico, casi el doble de los niños con TEA (56,3%) presentaron un nivel de ejecución significativamente bajo frente a los niños con TDAH (37,5%).

Cuando se analizan los dos indicadores de procesamiento sociocognitivo utilizados en esta investigación, los resultados muestran que el grupo con TEA de alto nivel de funcionamiento experimentaba más limitaciones en teoría de la mente que en la comprensión de emociones. Este hallazgo es consistente con otra reciente investigación de Thommer, Cartier-Nelles, Guidoux y Wiesendarger (2014). Aunque los fallos en la tarea verbal, que incluye enunciados y preguntas de comprensión de primer y segundo orden eran superiores en los dos grupos clínicos al grupo con desarrollo típico, el grupo con TEA mostró niveles de ejecución significativamente más bajos que el grupo TDAH y DT. Aún más, si bien en la tarea contextual, en la que intervienen procesos socio-emocionales en situaciones de relativa complejidad, el grupo TDAH tuvo un nivel de ejecución similar al grupo con DT, el grupo con TEA presentó diferencias significativas en esta tarea, respecto al grupo normativo. Por consiguiente, no parece ser que el deterioro en el desempeño de las tareas mentalistas en el grupo con TEA obedezca simplemente a limitaciones del lenguaje sino a un déficit metarepresentacional más profundo (Hutchins et al., 2016), una hipótesis que habrá que poner a prueba en otra investigación. Como conclusión, los resultados son coherentes con el metanálisis de Bora y Pantelis (2016), al poner de manifiesto la existencia de deficiencias más severas en la cognición social en el grupo TEA respecto al grupo TDAH, aunque ambos evidencian disfunciones en el procesamiento de la información social.

No obstante, los hallazgos deben valorarse considerando varias limitaciones metodológicas. El reducido tamaño de la muestra y el hecho de que el grupo TDAH esté formado en su mayoría por niños con un diagnóstico clínico de TDAH subtipo combinado pueden estar afectando a la generalización de los resultados. Otra de las limitaciones se refiere a las medidas de evaluación que se han empleado, al tratarse exclusivamente de medidas de laboratorio. Por lo que, habría que incorporar medidas más ecológicas en futuras investigaciones.

A pesar de las limitaciones, el trabajo presentado aporta nuevas evidencias sobre los procesos de cognición social en niños con TEA y TDAH y también sugiere la importancia de incorporar programas específicos de entrenamiento en habilidades mentalistas en el tratamiento de niños con TDAH. Programas que han demostrado su eficacia en las intervenciones de niños con TEA (Begeer et al., 2015; Clifford et al., 2011).

5. Conclusiones

La cognición social es un constructo complejo y multifacético que engloba habilidades mentalistas y procesamiento de emociones. Los niños con TEA presentan mayores déficits en estos procesos cuando se comparan con niños con TDAH y DT. No obstante los sujetos con TDAH también presentan disfunciones en la cognición social. Por tanto, aunque los sujetos con TEA evidencian más déficits cognitivo-sociales, los resultados sugieren que los patrones de esos déficits guardan cierta similitud con el TDAH.

Agradecimientos: Estudio financiado por la Universidad de Valencia, en el marco del Subprograma “Atracció de Talent” de VLC-CAMPUS (UV-INV-PREDOC15-265889).

Referencias

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition, 21*, 37 – 46.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenback, E., & Boer, F. (2011). Theory of mind training for children with autism: A randomized control trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 997–1006.

Bora, E., & Pantelis, C. (2016). Meta-analysis of social cognition in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Comparison with healthy controls and autistic spectrum disorder. *Psychological Medicine, 46*(4), 699. doi:10.1017/S0033291715002573

Brent, E., Rios, P., Happé, F., & Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, *8*, 283-299. doi:10.1177/1362361304045217

Brooks, B., Sterman, E., & Strauss, E. (2010). Test Review: NEPSY-II: A developmental Neuropsychological assessment, Second Ed. *Child Neuropsychology*, *16*, 80-101.

Bühler, E. Bachmann, C., Goyert, H., Heinzel-Gutenbrunner, M., & Kamp-Becker, I. (2011). Differential diagnosis of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder by meansof inhibitory control and 'Theory of Mind'. *Neurology*, *77*, 1718–1726.

Clifford, P., Kat, K., Begeer, S. M., Verhoeve, M., Boer, F., Gevers, C., & Hoddenbach, E. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 997-1006. doi:10.1007/s10803-010-1121-9.

Demopoulos, C., Hopkins, J., & Davis, A. (2013). A comparison of social cognitive profiles in children with autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: A matter of quantitative but not qualitative difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43,* 1157-1170. doi:10.1007/s10803-012-1657-y.

Demurie, E., de Core, M., & Roeyers, H. (2011). Empathic accuracy in adolescents with autism spectrum disorders and adolescents with attention deficit/ hyperactivity disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*, 126–134.

Green, M.F., Penn, D.L., Bentall, R., Carpenter, W.T., Gaebel, W., Gur, R.C., … Heinssen, R. (2008). Social cognition in schizophrenia: an NIMH workshop on definitions, assessment, and research opportunities. *Schizophrenia Bulletin, 34*, 1211–1220.

Greene, R.W., Biederman, J., Faraone, S.V., Ouellette, C.A., Penn, C., & Griffin, S.M. (1996). Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention déficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 571–578.

Hutchins, T. L., Prelock, P. A., Morris, H., Benner, J., LaVigne, T., & Hoza, B. (2016). Explicit vs. applied theory of mind competence: A comparison of typically developing males, males with ASD, and males with ADHD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 21*, 94-108. doi:10.1016/j.rasd.2015.10.004.

Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007b). NEPSY-II: *Clinical and interpretive manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Mercader, J. & Miranda, A. (2016, junio). Comunicación social en niños con TEA y TDAH. Comunicación presenta-

da en el Congreso Internacional de Psicología y Educación (*CIPE 2016*), Alicante, España.

Oerlemans, A.M., van der Meer, J.M., van Steijn, D.J., de Ruiter, S.W., de Bruijn, Y.G., de Sonneville, L.M., … Rommelse, N. (2014). Recognition of facial emotion and affective prosody in children with ASD (+ADHD) and their unaffected siblings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *23*, 257-71.

Sinzig, J., Morsch, D., & Lehmkuhl, G. (2008). Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD? *European Child & Adolescent Psychiatry, 17*, 63-72. doi:10.1007/s00787-007-0637-9.

Thommer, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A., & Wiesendarger, S. (2014). Cognitive particularities in autis spectrum disorder: Theory of mind and executive functions. *Archives of Neurology and Psychiatry, 165*, 290-292.

Tye, C., Battaglia, M., Bertoletti, E., Ashwood, K. L., Azadi, B., Asherson, P… McLoughlin, G. (2014). Altered neurophysiological responses to emotional faces discriminate children with ASD, ADHD and ASD+ADHD. *Biological Psychology, 103*, 125-134. doi:10.1016/j.biopsycho.2014.08.013.

Yang, J., Zhou, S., Yao, S., Su, L., & Mc Whinnie, C. (2009). The relationship between theory of mind and executive function in a sample of children from Mainland China. *Child Psychiatry and Human Development*, *40*, 169–182.

Ajuste personal en niños y adolescentes diabéticos y no diabéticos

Quesada-Conde, A.B., Villena, M.D., Romero, M. y Benavides, A.

Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

abqc@ugr.es

Resumen

La siguiente investigación pretende comprobar la existencia de posibles diferencias entre un grupo de niños y adolescentes diabéticos con otro que no lo es, en lo que a ajuste personal se refiere. En el estudio participaron un total de 88 familias con hijos de entre 10 y 18 años, de los cuales 42 niños padecían diabetes y los otros 46 no. El instrumento seleccionado para medir el ajuste social (compuesto por las dimensiones de autoestima, confianza en sí mismo, relaciones interpersonales y relaciones con los padres) ha sido el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC). Los análisis de diferencia de muestras concluyen que los niños diabéticos tienden a puntuar más bajo en dicha dimensión global, si bien las diferencias halladas entre ambos grupos no son significativas. Sin embargo, en las subescalas de confianza en sí mismos (niños) y autoestima (adolescentes) sí se pueden observar diferencias significativas entre ambos grupos. Dichas puntuaciones sugieren que, como vienen mostrando numerosos estudios en este ámbito, la aparición de esta enfermedad produce altos índices de depresión, ansiedad y baja autoestima –principalmente durante la adolescencia–, por lo que se han de promover actitudes positivas y de resiliencia que mejoren dicha situación. Asimismo, demuestran la importancia de enfatizar la independencia de niños con diabetes, para ayudarlos a ganar confianza en sí mismos en pro de mejorar esta habilidad.

Palabras clave: diabetes, ajuste social, autoestima, confianza, BASC

Personal adjustment in children and adolescents diabetics and non-diabetics

Quesada-Conde, A.B., Villena, M.D., Romero, M. y Benavides, A.

Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

abqc@ugr.es

The following research aims to check for possible differences between a group of children and adolescents with diabetes and a group with no diabetes, in regards to personal adjustment. A total of 88 families with children between the ages of 10 and 18 years old participated in the study, of which 42 suffer from diabetes and the other 46 do not suffer from diabetes. The instrument selected for measuring social adjustment (dimensions made up of self-esteem, self- confidence, interpersonal relationships and relationships with parents) was the Behavior Assessment System for Children (BASC). The different sample analyses conclude that diabetic children tend to score lower in this global dimension, although the differences found between both groups are not significant. However, the subscales of self- confidence (children) and self-esteem (adolescents) are able to observe significant differences between both groups. These scores suggest that, as numerous studies from this field have been showing, the appearance of this illness causes high rates of depression, anxiety, and low self-esteem mainly during adolescence, that's why they have to promote positive attitudes and resilience in order to improve their situation. They also demonstrate the importance of emphasizing the independence of children with diabetes, in order to help them gain self- confidence in support of improving this skill.

Key words: diabetes, personal adjustment, self-esteem, self-confident, BASC

1. Introducción

En la actualidad no podemos hablar ya de la enfermedad en sí como un mero concepto biológico, sino que ha de entenderse como una confluencia de factores psicológicos, sociales, físicos y biológicos. De este modo, la propia Organización Mundial de la Salud (OMS) describe la salud, en contraposición a la enfermedad, como un «estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Es por ello, que cuando hablamos de pacientes, se han de tener en cuenta los diversos síntomas que estos puedan sentir en cada uno de los ámbitos que se ven involucrados a partir de su diagnóstico, motivo por el cual ha de abordarse desde una perspectiva también multidisciplinar (American Academy of Pediatrics; 1993).

En el caso que ocupa el siguiente estudio, además, ha de tenerse en cuenta la cronicidad de la enfermedad analizada, la diabetes mellitus tipo 1 (DM1) –la cual afecta aproximadamente a 1,5 por cada mil niños y adolescentes menores de 14 años en nuestro país (Conde et al., 2014; Gómez, 2011; IDF, 2013; Ruíz-Ramos et al., 2006)–. Este factor, generalmente, incrementa y agrava los síntomas tanto del paciente como de su entorno más cercano, pues el shock que produce es mayor, teniendo en cuenta la duración y progresión que la enfermedad tendrá en el desarrollo de su día a día y sabiendo además, desde el inicio del diagnóstico, que será permanente (Pérez-Marín, Gómez-Rico y Montoya-Castilla, 2015).

Las investigaciones con este tipo de pacientes, tienden a señalar que existen mayores factores de riesgo potenciales entre ellos y sus iguales. Así pues, y siguiendo esta línea de investigación, se observa la tendencia de los pacientes

pediátricos diabéticos a presentar una baja autoestima y nivel de autonomía –dando lugar a mayores dificultades en sus relaciones interpersonales–, dificultades de aprendizaje –que suelen llevar a un fracaso escolar reiterado– y mayores problemas de conducta, entre otros (Bilbao-Cercós, 2014; García, 2006; Kovacs et al., 1997; Martínez, Lastra y Luzuriaga, 2001; Whittemore et al., 2010; Zabala, Vázquez y Whetsell, 2006).

A estas edades, es comprensible que los niños –más que los adolescentes– tiendan a presentar una mayor dependencia de sus padres y/o tutores (Grey et al., 1995), teniendo en cuenta la complejidad de la enfermedad y el tiempo de adaptación a la misma. Ahora bien, dicha dependencia, en muchas ocasiones, tiende a volverse crónica, al igual que la enfermedad, derivando en una disminución del bienestar de los adolescentes con diabetes y un aumento de sus niveles de Ansiedad y Depresión, así como una menor energía, como concluyen De Dios et al (2003).

Con ello, el objetivo principal del presente estudio se centrará en comprobar la existencia de las posibles diferencias entre un grupo de niños y adolescentes diabéticos con otro que no lo es, en lo que a Ajuste personal (Autoestima, Confianza en sí mismos, Relaciones interpersonales y Relaciones con los padres) se refiere. Con este planteamiento, y de acuerdo a la literatura revisada para la realización de la investigación, se espera que los niños y adolescentes con diabetes presenten un menor nivel en lo que a Ajuste Personal respecta, así como en las subescalas que conforman esta variable, en contraposición con su grupo de iguales que no padecían ninguna enfermedad crónica.

2. Método

2.1. Participantes

En la presente investigación han participado un total de 88 familias de niños y adolescentes diagnosticados con DM1 (42 familias) y sin ningún otro tipo de patología crónica conocida (46 familias) previo consentimiento firmado de sus padres. Para este estudio tan solo se tendrán en cuenta las respuestas aportadas por los niños y jóvenes. Las edades de los participantes en el estudio oscilaban entre los 10 y los 18 años (M= 12.74; D.T.=2.173).

Los criterios de inclusión para la muestra de niños diabéticos incluían haber sido diagnosticados de dicha patología con al menos un período superior a los 6 meses, no padecer ninguna deficiencia psíquica que le impidiera contestar los cuestionarios por sí mismo y contar con el consentimiento de los padres o tutores para formar parte de la investigación. En el caso del grupo control, se requería que los niños y jóvenes no hubieran sido diagnosticados hasta la fecha en que se realizó la evaluación con ningún tipo de patología crónica y, al igual que en el caso anterior, no padecer ninguna deficiencia psíquica que le impidiera contestar los cuestionarios por sí mismo y contar con el consentimiento de los padres o tutores.

Se tuvieron en cuenta distintas variables sociodemográficas: sexo, edad, curso educativo y, en el caso del grupo experimental, tiempo de diagnóstico y si se trataba del primer caso en la familia en padecer DM1 o era hereditario.

2.2. Medidas

El instrumento seleccionado para realizar las medidas de las variables estudiadas ha sido el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC), en su versión española validada y adaptada por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004). Se trata de un multimétodo psicométrico de evaluación que, en su versión original (Reynolds & Kamphaus, 1992), mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad de niños y adolescentes, incluyendo dimensiones tanto positivas o adaptativas, como negativas o clínicas. Para el presente estudio, se utilizaron los autoinformes para niños de 8 a 12 años (S2) y adolescentes de 13 a 18 años (S3).

El Ajuste Personal es, en este caso, una dimensión global de nivel adaptativo conformada por las subescalas de Autoestima, Confianza en sí mismo, Relación con los padres y Relaciones interpersonales. Esta escala global está formada por un total de 37 ítems para los niños (S2) y 40 ítems para los adolescentes (S3) presentados en un formato de respuesta verdadero/falso.

La metodología de investigación seleccionada, acorde a la hipótesis de esta investigación, fue de tipo transversal con un diseño cuasiexperimental con un grupo experimental (niños y adolescentes diabéticos) y uno control.

2.3. Procedimiento

En el caso del grupo experimental, inicialmente los investigadores se desplazaron hasta el Hospital Materno Infantil Virgen de las Nieves (Granada), hasta la sala de espera de la consulta de Endocrinología, donde las familias eran entrevistadas junto con sus hijos y se les pasaban los cuestionarios oportunos. Sin embargo, y tras comprobar que la mayor parte de los datos no se rellenaban finalmente, bien porque las familias entraban y salían de las consultas, bien porque se los llevaban para entregarlos a posteriori y no era así, finalmente se optó por el muestreo del tipo bola de nieve a partir del cual los investigadores solicitaban permiso previamente a las familias interesadas en participar en el estudio y, una vez concedido, se dirigían personalmente a su domicilio, donde éstas completaban los cuestionarios, que eran recogidos el mismo día por dichos investigadores.

A continuación, y una vez se había completado el grupo experimental, se pasó a conformar el grupo control, cuyos participantes debían de contar con el requisito de que el hijo al que se iba a evaluar no estuviera diagnosticado de ninguna enfermedad crónica hasta la fecha en que formaron parte de la investigación. En este caso se trataron de equilibrar en la medida de lo posible las características sociodemográficas de uno y otro. Al igual que en el caso anterior, inicialmente se solicitaba permiso a los padres para que formaran parte de la investigación y, una vez que estos accedían, la investigadora procedía a pasar el instrumento de evaluación en el domicilio de los participantes.

Asimismo, tanto en el caso del grupo control, como del grupo experimental, la investigadora se encontraba cerca del niño o joven para tratar de resolver las posibles dudas que le surgieran con respecto al cuestionario, y evitar que fueran los padres quienes los indujeran a contestar una u otra pregunta, tratando de resolver sus preguntas.

Una vez recogidos todos los datos, se procedió a volcarlos en una base de datos con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión *Statistics 20* para Windows.

En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo de los participantes, teniendo en cuenta, por una parte, medidas de frecuencia como la media, y por otra, medidas de distribución, como la desviación típica. A continuación, y con el fin de esclarecer hipótesis de la investigación se optó por la realización de un análisis de contraste de medias independientes, teniendo en cuenta como variable de agrupación la pertenencia o no al grupo experimental.

3. Resultados

Previamente al establecimiento de diferencias en Ajuste personal de los participantes, se procedió a la realización de una comparación para muestras independientes en las subescalas que componen la dimensión global, en primer caso para los niños y, posteriormente, para los adolescentes. Dichos análisis arrojan los siguientes resultados.

Como se puede comprobar en esta primera aproximación a los resultados, si bien se aprecia notablemente que existen diferencias entre ambos grupos, y que el experimental tiende a puntuar por debajo en todas las subescalas analizadas, tan solo aparece una puntuación significativa en la dimensión Confianza en sí mismo [$t_{(46)}$=-3.392; p<.001], en lo que respecta al grupo de niños.

Entre los adolescentes, se puede comprobar también cómo la Autoestima está al borde de arrojar resultados significativos a favor del grupo control, que es quien puntúa por encima en este caso [$t_{(38)}$=-2.843; p<.007].

A continuación, se procedió a la realización de un análisis comparativo de muestras independientes para la dimensión global Ajuste personal, tanto en niños como en adolescentes, como se puede observar en las tablas 3 y 4.

Tabla 1
Resultados obtenidos en el análisis de la diferencia de muestras en las subescalas de Ajuste personal en niños (S2).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
SUBESCALAS	F	Sig,	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia Inferior	95% intervalo de confianza para la diferencia	Superior
Autoestima	.025	.876	-1.463 -1.462	46 45.508	.150 .151	-.584 -.584	.399 .400	-1.388 -1.389	.220 .221
Confianza en sí mismo	7.237	.010	-3.392 -3.332	46 36.892	.001 .002	-2.113 -2.113	.623 .634	-3.367 -3.398	-.859 -.828
Relaciones interpersonales	1.550	.219	-.789 -.786	46 44.505	.434 .436	-.463 -.463	.586 .589	-1.643 -1.649	.717 .723
Relaciones con los padres	.449	.506	-1.208 -1.213	46 45.991	.233 .231	-.367 -.367	.304 .303	-.979 -.976	.245 .242

Tabla 2
Resultados obtenidos en el análisis de la diferencia de muestras en las subescalas de Ajuste personal en adolescentes (S3).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
SUBESCALAS	F	Sig,	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia Inferior	95% intervalo de confianza para la diferencia	Superior
Autoestima	3.136	.085	-2.843 -2.916	38 32.685	.007 .006	-1.201 -1.201	.422 .412	-2.055 -2.038	-.346 -.363
Confianza en sí mismo	4.470	.041	-1.236 -1.256	38 36.296	.224 .217	-.556 -.556	.450 .443	-1.468 -1.454	.355 .342
Relaciones interpersonales	.576	.453	-.119 -.119	37 35.265	.906 .906	-.032 -.032	.264 .266	-.568 -.571	.504 .508
Relaciones con los padres	2.692	.109	-.077 -.079	38 32.652	.939 .938	-.035 -.035	.457 .445	-.960 -.941	.890 .871

Tabla 3
Resultados obtenidos en el análisis de la diferencia de muestras en las subescalas de Ajuste personal en niños (S2).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
SUBESCALAS	F	Sig,	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia Inferior	95% intervalo de confianza para la diferencia	Superior
Ajuste personal	.563	.457	-2.595 -2.581	46 44.096	.013 .013	-3.527 -3.527	1.359 1.366	-6.263 -6.280	-.791 -.773

Tabla 4
Resultados obtenidos en el análisis de la diferencia de muestras en las subescalas de Ajuste personal en adolescentes (S3).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
SUBESCALAS	F	Sig,	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior	
Ajuste personal	3.328	.076	-1.820 -1.844	37 30.795	.077 .075	-1.897 -1.897	1.043 1.029	-4.009 -3.997	.215 .202

Al igual que ocurría con las subescalas, la tendencia a puntuar por debajo del grupo experimental existe, pero en ninguno de los casos analizados se pueden apreciar resultados significativos entre ambos grupos.

4. Discusión

Como puede observarse en los resultados que arroja el estudio, las diferencias entre el grupo control y el experimental existen, a favor del primero, el cual puntúa por encima del segundo tanto en Ajuste personal como en las diferentes escalas que lo conforman. Sin embargo, tan solo se han apreciado resultados significativos en lo que respecta a Confianza en sí mismos –en el grupo de niños– y rozando la significatividad en Autoestima –en el grupo de adolescentes–.

Ambas puntuaciones, acordes con lo expuesto al inicio de la investigación, encuentran su explicación si se tiene en cuenta la adaptación a la enfermedad. Los niños –de entre 10 y 12 años–, tienden a ser más dependientes de sus padres en el control de la enfermedad, en la mayor parte de las veces, porque los propios padres ejercen un control excesivo sobre estos al no considerarlos «capaces» de hacer frente a la nueva situación. Este mayor control y sobreprotección ejercidos por los progenitores pueden conllevar a una baja percepción de autoeficacia, presentando una menor confianza en sí mismos, sintiéndose incapaces de hacer cosas por sí mismos (Quesada-Conde, 2014).

Asimismo, en lo que respecta al grupo de adolescentes, como exponían Bilbao-Cercós et al. (2014), las bajas puntuaciones en autoestima del grupo diabético con respecto al grupo control pueden tener origen en la inseguridad que estos suelen experimentar frente a su grupo de iguales, ante los que se sienten diferentes a la hora de realizar actividades cotidianas a estas edades, como salir a cenar, hacer deporte, probar el alcohol, etc.

En el resto de dimensiones estudiadas, si bien el grupo experimental ha puntuado por debajo al control, no se consideran diferencias significativas. Con lo cual se puede concluir que el Ajuste personal entre ambos grupos analizados es similar, en contraposición a lo expuesto por los expertos en el área. Este hecho puede deberse a la heterogeneidad del grupo analizado con respecto al tiempo de antigüedad de la enfermedad (encontrándose pacientes a los que les fue diagnosticada hace ya más de 10 años y otros que apenas comenzaron hace unos meses). Sin embargo, ha de tenerse en cuenta también que no se han hallado tampoco diferencias significativas en las variables estudiadas entre los grupos a los que la enfermedad les fue diagnosticada antes o después; con lo que no consideramos que esta sea una variable a considerar.

5. Conclusiones

Como viene mostrando gran parte de los estudios en este ámbito, la aparición de la DM1 produce peor ajuste personal, dando lugar a una baja autoestima –principalmente durante la adolescencia–, y peor calidad en las relaciones

con sus iguales; así como una inferior confianza en sí mismos a la hora de afrontar la enfermedad. Por estos motivos, se considera imprescindible promover actitudes positivas y de resiliencia que mejoren dicha situación entre los pacientes diabéticos en edad pediátrica.

Asimismo, se deja entrever la importancia de enfatizar la independencia de niños con diabetes, haciendo que se sientan más capaces a la hora de aceptar y sobrellevar la enfermedad de la manera más normalizada posible, evitando que puedan llegar a sentirse diferentes –en el sentido peyorativo del término– a sus semejantes.

Referencias

American Academy of Pediatrics Committee on Children Disabilities and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (1993). Psychosocial risks of chronic health conditions in childhood and adolescence. Pediatrics, 92 (6), 876-878.

Bilbao-Cercós, A., Beniel-Navarro, D., Pérez-Martín, M., Montoya-Castillo, I., Alcón-Sáez, J.J. y Prado-Gascó, V.J. (2014). El autoconcepto y la adaptación a la enfermedad en pacientes diabéticos pediátricos. *Clínica y salud*, 25 (1), 57-65.

Conde, S., Rodríguez, M., Bueno, G., López, J.P., González, B., Rodrigo, M.P. y Compés, M.L. (2014). Epidemiología de la diabetes mellitus tipo 1 en menores de 15 años en España. *Anales de pediatría*, 81 (3), 189.e1-189.e12.

De Dios, C., Avedillo, C., Palao, A., Ortiz, A. y Agud, J.L. (2003). Factores familiares y sociales asociados al bienestar emocional en adolescentes diabéticos. *The European journal of psychiatry*, 17 (3), 171-182.

García, J.L. (2006). Diabetes y depresión en niños, preadolescentes, adolescentes y adultos que padecen diabetes mellitus tipo 1. *Revista Qurriculum*, 19, 267-281.

Gómez, A.L., López-Siguero, J.P. y Grupo Andaluz de Diabetes Infantil (2011, mayo). *Incidencia de la diabetes mellitus tipo 1 en menores de 14 años en Andalucía (2000-2009)* en Congreso de la Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica, Granada, España.

González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC. Madrid: TEA Ediciones.

Grey, M., Cameron, M.E., Lipman, T.H., Thurber, F.W. (1995). Psychosocial status of children with diabetes in the first two years after diagnosis. *Diabetes Care*, 18 (10), 1330-1336.

International Diabetes Federation. *IDF diabetes Atlas. (2013). 7th Edition.* Belgium: International Diabetes Federation.

Kovacs, M., Goldston, D., Obrosky, D.S. y Bonar, L.K. (1997). Psychiatric disorders in youths with IDDM: rates and risk factors. *Diabetes care*, 20 (1), 36-44.

Martínez, M.J., Lastra, I. y Luzuriaga, T. (2001). Características psicosociales de los niños y adolescentes con diabetes mellitus tipo 1. *Anales españoles de pediatría*, 55, 406-412.

Quesada-Conde, A.B. (2014). Estilos de crianza y dimensiones de socialización adaptativas y desadaptativas en una muestra de niños hospitalizados y no hospitalizados. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista*, 71, 123-135.

Pérez-Marín, M., Gómez-Rico, I. y Montoya-Castilla, I. (2015). Diabetes mellitus tipo 1: factores psicosiciales y adaptación del paciente pediátrico y su familia. Revisión. *Archivos argentinos de pediatría*, 113 (2), 158-162.

Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (1992). Behavior Assessment System for Children: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance.

Ruiz-Ramos, M., Escolar-Pujolar, A., Mayoral-Sánchez, E., Corral-San Laureano, F. y Ferández-Fernández, I. (2006). La diabetes mellitus en España: mortalidad, prevalencia, incidencia, costes económicos y desigualdades. *Gaceta Sanitaria*, 20 (Supl. 1), 15-24.

Whittemore, R., Jaser, S., Guo, J., Grey, M.A. (2010). A conceptual model of childhood adaptataion to type 1 diabetes. *Nurse Outlook*, 58 (5), 242-251.

Zabala, M., Vázquez, O. Whetsell, M.V. (2006). Bienestar spiritual y ansiedad en pacientes diabéticos. *Aquichan*, 6 (1), 8-21.

Programa de Intervención en Sexualidad a personas con Daño Cerebral Adquirido (DCA)

Autoras: Honrubia, M.*; Sánchez, E.**

**Departamento de Enfermería de Salud Pública, Salud Mental y Maternoinfantil, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Vicepresidenta de la Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD).*

E-mail: mhonrubia@ub.edu

***Directora de la Empresa de Servicios Sociosanitarios ASAD. Presidenta de la Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (ANSSYD). Alella, Barcelona, España*

E-mail. esanchezra@gmail.com

Resumen

Realizar un Programa de Intervención a personas con (DCA) en sexualidad, obedece a la falta de programas de estas características, a la creciente demanda de información sobre la actividad sexual después de un (DCA), y a la falta de respuesta profesional especializada. Se trabaja desde el Modelo Social basado en Derechos y el Modelo Biográfico Profesional. El trabajo que se presenta forma parte de una tesis doctoral del Programa de Doctorat: Psicologia de la Educació (DIPE) del Departament de Psicologia Evolutiva i de la Educació la Universidad de Barcelona.

Los objetivos del Programa son: 1. Presentar el Programa de Intervención en sexualidad según las necesidades de los pacientes con DCA. 2. Implementar el Programa en ambos sexos. 3. Valorar el Programa por las personas con DCA.

La metodología de trabajo se remonta a la Implantación de un Programa de intervención durante los años 2013-15: Asociación Ateneo de Castellón, HospitalAsepeyo de SantCugat (Barcelona) y Asociación TRACE de Barcelona, a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios Evas H y Evas M. Los Sujetos:38 personas, 31 hombres y 7 mujeres.

Programa de 10 horas, a partir de dinámicas y talleres para favorecer la participación y la atención en grupos con afectación cognitiva moderada o leve. Los temas de las Sesiones: Presentación de participantes y conductoras, Aspectos que nos preocupan de la sexualidad, Marco Jurídico y Derechos, Conceptos básicos en sexualidad, Planificación familiar adecuada a su disfuncionalidad, Alteraciones en la respuesta sexual, Recursos pedagógicos y lúdicos, Relaciones íntimas y de pareja, Aspectos específicos a clarificar.Cuestionario de Evaluación Post-Programa y Cuaderno de campo para describir emociones y aportaciones verbales.

Resultados: Valoración altamente satisfactoria de las personas con DCA, de los profesionales al cuidado y las conductoras del programa, reflejados en Cuaderno de Bitácora y Cuestionario.

Conclusiones: Transmitir alos profesionales la importancia de informarpost-accidente sobre cómo será a partir de ahora la actividad sexualy las relaciones. Destacar la importancia del acompañamiento profesional enel proceso de adaptación para mejorarsusalud global y calidad de vida.

Palabras Clave: Programa educativo, sexualidad, discapacidad, daño cerebral adquirido

Intervention in sexuality program to persons with Brain Injury (BI)

Autoras: Honrubia, M.*; Sánchez, E.**

**Departament ofNursing in PublicHealth, Mental Health and Maternal-child, University of Barcelona, Barcelona, Spain. Vice President of ANSSYD.*

E-mail: mhonrubia@ub.edu

*** Director of thecompany'sservices social ASAD. President of theNationalAssociation of Sexual Health and disability (ANSSYD). Alella, Barcelona, Spain.*

E-mail. esanchezra@gmail.com

Introduction

Perform a program of intervention for people with (BI) on sexuality, is due to lack of such programs, increased demand for information on the activity sexual after a (BI), and lack of specialized professional response. Working from the Social model based on rights, theories of fairness and professional biographical model. Part of doctoral thesis of the doctoral program: psychology of education (DIPE). Departament of Psychology and Education of University of Barcelona

Objectives: 1. Present the intervention program on sexuality according to demands of patients with (BI). 2. Implement the program in both sexes. 3. Rating program for persons with (BI).

Methods: Questionnaire EVAS-M and EVAS-F on alterations of sexuality in (BI). Implementation of the program years 2013-15: Association Ateneo de Castellón, Hospital Asepeyo de SantCugat (Barcelona) and TRACE Association of Barcelona. Subjects: 38 persons, 31 men and 7 women.

10-hour program, from Dynamics and workshops to encourage participation and care in groups with moderate or mild cognitive impairment. Session: Presentation of participants and conductive, aspects that concern us rights, sexuality and legal framework, basic concepts in sexuality, family planning, adequate to its dysfunctionality, alterations in sexual response, educational and recreational resources, intimate relationships and partner, specific aspects to clarify. Post-program evaluation questionnaire and country book to describe emotions and verbal contributions.

Results: Highly satisfactory evaluation of persons with(BI), from professionals to the care and the drivers of program, reflected in logbook and questionnaire.

Conclusions: Convey the importance of reporting post-accident on how professionals will be from now on sexual activity and relations. Professional accompaniment in the adaptation process to improve their overall health and quality of life.

Key words: sexuality, educative program, disability, brain injury

1.Introducción

En el amplio universo de la discapacidad, las personas con Daño Cerebral Adquirido, ocupan un importante lugar. El (DCA) es: "una lesión traumática en el cerebro, de naturaleza no degenerativa ni congénita, sobre el cuero cabelludo, bóveda craneal y/o su contenido, producida por accidentes de tráfico y/o laborales, caídas, lesiones por prácticas deportivas, problemas vasculares, metabólicos, infecciones o agresiones (National Health Injury Fundation, 2008), que puede producir una disminución o alteración del estado de conciencia y ocasionar una alteración a nivel cognitivo y/o físico, a la vez que una disfunción conductual y emocional (Roig Rovira, M. T., 2006). Estas deficiencias pueden presentarse de forma temporal o permanente y ser el origen de una discapacidad funcional o desajuste psicosocial. Las secuelas derivadas de estas lesiones son muy complejas (físicas, sensoriales, cognitivas y conductuales), con repercusiones sobre la vida de los pacientes a todos los niveles, (actividades de la vida diaria, laboral, social, económica…) y de sus familiares.

Es una patología frecuente en los países industrializados. Figura como la tercera causa de muerte en la población y la primera entre las mujeres, siendo en el mundo occidental la primera causa de incapacidad grave y crónica. En España hay más de 150.000 personas con esta patología que necesitan cuidadores para el resto de su vida, y supone un problema social y económico importante para las familias y los afectados. (Defensor del pueblo, 2005). La Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD, INE, 2008), refleja que en España residen 420.064 personas con (DCA), el 78% debido a accidentes cerebro-vasculares y el Boletín del Observatorio Estatal de la Discapacidad del año 2011, afirma que el (DCA) constituye una discapacidad en aumento en nuestras sociedades, a pesar de que el avance médico logra salvar vidas y reducir el alcance de las lesiones provocadas. Se pueden distinguir dos tipos de lesiones básicas: lesión cerebral primaria producida por impacto directo, es la que predomina en los accidentes de tráfico y en donde las fuerzas físicas rotacionales distorsionan el cerebro moviéndose en dirección contraria al cráneo, rompiendo los axones y vainas de mielina y lesión cerebral secundaria que se manifiesta clínicamente en una fase posterior y está en relación con las lesiones ocupantes del espacio, como el edema cerebral, isquemia, hipoxia, alteraciones metabólicas e infecciones. La lesión cerebral secundaria puede y debe ser prevenida y tratada precozmente, ya que la morbimortalidad evitable en el (DCA) severo depende fundamentalmente de ella. (García Peláez y Arcos Solas, 2007).

La producción científica sobre los problemas sexuales derivados de la lesión cerebral escasa y comparativamente mucho menor que la ofertada a otras discapacidades con menor número de afectados, hace necesario y urgente profundizar en el tema dado el alarmante número de personas que la padecen, la severidad de sus secuelas con consecuencias en su estado físico y psicológico, y las dificultades para vivenciar plenamente su sexualidad. Es imprescindible, por tanto, que en los programas de rehabilitación se instituya apropiadamente la atención de la sexualidad de estas personas. Dicha atención debe incluir, además del tratamiento específico de las disfunciones sexuales, acciones encaminadas a cambiar actitudes sociales negativas y modificar múltiples elementos contextuales que impiden la participación expedita de las personas con discapacidad en su entorno. (Castillo Cuello, 2011).

Los cambios en la sexualidad que se dan con más frecuencia después de un (DCA) se refieren a disfunciones sexuales durante la respuesta sexual como: - Disminución de la libido, - Problemas eréctiles – Anorgasmia - Comportamiento sexual inadecuado, - Reducción en la frecuencia de contactos sexuales, - la inhabilidad, - depresión, - la desintegración de la relación y problemas sexuales, (Disability Services. Australia Department of Human Services, 2008). Otras investigaciones, dirigidas a estudiar el impacto que tiene el (DCA) en la satisfacción de las relaciones matrimoniales, han detectado desajustes en las relaciones sexuales por todas las alteraciones sexuales antes mencionadas después del DCA, (Blais, M. C. y Boisvert, J. M, 2007; Rolf, B. Gainer y Stanley Ducharme, 2010). En conclusión, la respuesta y la expresión sexual después de un (DCA) puede verse alterada tanto por las secuelas físicas

como por las neuropsicológicas, emocionales y conductuales, de manera temporal o permanente y ser el origen de una discapacidad funcional o desajuste psicosocial, (Aloni y Katz, 1999; Curcoll, M.L 2006; Roig, M.T., 2008).

La sexualidad forma parte de la personalidad del individuo, manifestándose progresivamente a lo largo de la vida. En el ser humano no se limita a una necesidad fisiológica, sino que se amplía como una capacidad de comunicar, expresar, dar y obtener placer. (OMS, 1974). Una concepción amplia en el estudio de la sexualidad humana incluye tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos, sociales y personales. En este sentido, es relevante la atención a los conflictos que ocurren, y transmitir actitudes positivas hacia la sexualidad y a un comportamiento sexual y afectivo "autónomo, responsable, consciente y placentero" (Canciano y García, 2008). Esta es una perspectiva basada en el "autocontrol", en el "cuidado de sí mismo", dejándose de contemplar que las subjetividades se construyen necesariamente en la relación con los otros. Este enfoque humanista crítico de la sexualidad se sustenta en una concepción del ser humano como eje y árbitro de su vida y a su vez parte indisoluble del mundo, inmerso en las más variadas formas de relación y comunicación con las personas que le rodean. Por tanto, consciente y responsable de la trascendencia de sus comportamientos individuales y grupales.

Las actitudes y concepciones negativas sobre la sexualidad en estas personas, asociadas a la falta de conocimientos de los profesionales y las dificultades biológicas que menoscaban el funcionamiento sexual, han inculcado el criterio de que la atención de la sexualidad no es un hecho primario que debe tenerse en cuenta durante el proceso de rehabilitación; por tanto, muchas veces este aspecto es obviado o relegado a un segundo plano (Castillo Cuello, 2007 y 2008).

La afectividad y la sexualidad deben desarrollarse satisfactoriamente en los individuos aunque estos no estén en plenitud de condiciones físicas y psíquicas (López, F. en, Sánchez, E.; Honrubia, M., Chacón, M.D., 2007).

Una persona con discapacidad se enfrenta cotidianamente un sinnúmero de dificultades que repercuten negativamente, en mayor o menor cuantía, sobre su sexualidad (Chipouras et al., 1979; Master y Johnson, 1985; Kolodny,; Posse y Verdeguer, 1993; Castillo y Mena, 1995; Castillo et al., 1997; Castillo, Figueredo e Infante, 1999; Castillo Cuello, 2007).

Aún hoy en día mucha gente piensa, que las personas con discapacidad deberían de preocuparse por cuestiones más importantes en su vida y desentenderse de sus necesidades sexuales, pero el deseo sexual se encuentra igualmente intensificado o disminuido en todos, ya se tenga una disfuncionalidad o no, por lo que debemos ofrecerles alternativas para darle salida.

Es muy difícil que una persona disfrute plenamente su sexualidad si no se siente, tratada como un ser sexuado, capaz de amar y ser amado, de disfrutar y hacer disfrutar con plenitud las relaciones interpersonales en general y las eróticas en particular, y sin poder, además, participar enteramente, y sin obstáculos, en el medio donde se desenvuelve (Sánchez, 2006). La atención de la sexualidad, va más allá del tratamiento específico de la dificultad sexual, por lo que siempre contendrá la equiparación de oportunidades, a través de acciones sobre el ámbito social y el medio físico, (Castillo, 2011).

El 13 de diciembre de 2006 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus familias. Este nuevo instrumento supone importantes consecuencias, de las que destaca la "visibilidad" de este grupo ciudadano dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, y contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas como paso importante en la asunción del derechos al reconcerlas como personas sexuadas..

La última legislación del Gobierno Español en materia de derechos sexuales y reproductivos para las personas, son los redactados en la Ley Orgánica de Salud Sexual y Reproductiva e Interrupción Voluntaria del Embarazo (BOE,

Ley 3/2010), en la que en los artículos 3, 5, 7, se hace referencia a que nadie será discriminado en el acceso a las prestaciones y servicios en materia de salud sexual y reproductiva y en los que expresamente define que serán de calidad, y los artículos 8, 9, 10 y 11 en los que se expone la necesidad de formación en materia sexual para todas las personas, haciendo especial mención a los colectivos más vulnerables y a las personas con discapacidad y el deber de los profesionales de los ámbitos sanitarios, de la educación y de las instituciones de formar y estar formados en sexualidad, para poder atender las demandas que soliciten los ciudadanos.

2.Método

La metodología de trabajo es la implantación de un Programa de intervención en sexualidad para personas con DCA, diseñado para ellas y que consta de un total de 10 horas, divididas en 5 sesiones de 2 horas cada una, semanales, que se imparten en la Asociación o el Hospital donde van las personas a rehabilitación.

La finalidad del programa de intervención, no solamente es fomentar el desarrollo de determinados conocimientos de sexualidad, sino que ha de servir para integrar en los objetivos de las Instituciones la educación afectivo sexual de las personas con Diversidad Funcional, establecer el sistema de relaciones interpersonales dentro de ellas con una perspectiva de salud integral positiva, fomentar cambios en la familia, necesarios para que puedan establecer y mantener vínculos y relaciones adecuadas e introducir cambios en la comunidad para conseguir una mayor efectividad del mismo.

En general son especialmente útiles las metodologías activas y dentro de ellas el entrenamiento en habilidades. En las sesiones con los diferentes grupos se utilizaran metodologías participativas que seguirán el modelo teórico ASE (Attitude, Social Influence, Efficacy), frecuentemente utilizado en los programas y proyectos de Educación para la Salud. Según este modelo, para promover conductas saludables es necesario intervenir en los tres aspectos que determinan la intención de la conducta: la actitud, la influencia social y la autoeficacia..

El programa como se implementó con personas con una diversidad funcional adquirida, se llevó a cabo, cuando ya están dadas de alta hospitalaria y se integran a la comunidad, siendo los profesionales los que habrían de introducirlos en el tema y atender sus demandas.

La formación debe ser impartida por profesionales formados o por especialistas.

Contenidos a desarrollar en las sesiones:

1ª Sesión:- Presentación de las personas participantes. - Elaboración de un listado de preferencias de temas a tratar. Reconocimiento, aceptación y conocimientos sobre sexualidad

2ª Sesión:- Aclaraciones y desmitificación del funcionamiento y anatomía externa e interna del aparato genital masculino y femenino.La respuesta sexual: Orgasmo y eyaculación - Métodos anticonceptivos adecuados en el DCA.

3ª Sesión:- Diferencias entre los géneros. La identidad y la orientación sexual –Habilidades sociales.- La autoestima en relación a la figura corporal sexuada, cuerpo de su propiedad, derecho a la intimidad. - La autoestima social, sentirse queridos por los otros

4ª Sesión: El galanteo - Las conductas sexuales: masturbación, juegos sexuales, Caricias sexuales coitales y no cóitales - La pareja y sus comportamientos de pasión, intimidad y compromiso - Las reglas de oro de las relaciones sexuales: respeto, comunicación, responsabilidad y placer. - Que son los abusos sexuales. - A quien pueden pedir ayuda si sufren una agresión sexual

5ª sesión: Recursos para potenciar el placer. – Extensionalización de la sexualidad.- Cierre en donde se comen-

tarán aspectos que no hayan quedado claros en las anteriores jornadas, se pedirá que vengan con reflexiones o planteamientos que hayan surgido durante las sesiones de trabajo y se hará una evaluación del programa por parte de los asistentes.

2.1. Participantes

Son personas de ambos sexos con (DCA) de las asociaciones adscritas a FEDACE, que se concretan en la Asociación Catalana TRACE, el Hospital ASEPEYO de Sant Cugat en Barcelona y la Asociación de Daño Cerebral, ATENEO de Castellón, que han aceptado que sus asociados participen en el Programa, con edades comprendidas entre 35 y 75 años, con buen nivel cognitivo que les ha permitido seguir el programa de intervención y sin otras enfermedades de carácter crónico degenerativo asociado. Quedaron excluidos del programa todos los sujetos con enfermedades de carácter crónico degenerativo, alteraciones cognitivas, y/o edad superior a los 75 años.

En total el programa se ha realizado con 38 personas, 31 hombres y 7 mujeres.

2.2. Medidas

Las medidas utilizadas para la obtención de los datos son los resultados de los cuestionarios EVAS-H y EVAS-M sobre alteraciones de la sexualidad después del DCA a nivel Nacional, la información de 3 grupos de discusión, la valoración del programa por los profesionales, el cuestionario de evaluación del Programa de Intervención por las personas con DCA y el Cuaderno de Bitácora, cuaderno de campo para describir el desarrollo de las sesiones del Programa.

2.3. Procedimiento

1. Con los datos obtenidos de los 185 cuestionarios EVAS H y EVAS M y los de los 3 grupos de discusión, se elabora el programa que es presentado a profesionales expertas, que lo valoran positivamente. A partir de esta valoración se implementa el Programa en los lugares descritos y se evalúa al finalizar. Pasados 3 meses se realiza una sesión con las personas que participaron en el programa, se evalúa a través del mismo cuestionario si ha habido cambios en la sexualidad.

Todas las personas se les explica en que consiste la actividad y se les pide que firmen el consentimiento informado. Hay además el permiso de las Asociaciones y del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona.

El desarrollo de las sesiones es registrado en el Cuaderno de Bitácora, en el que quedan reflejadas las interacciones, las opiniones, las dudas y las situaciones que van surgiendo por parte de las personas con DCA.

3.Resultados

Todos los informantes refieren cambios muy significativos en su Sexualidad, en las prácticas sexuales y en las fases de la Respuesta sexual: deseo, excitación y orgasmo, sobre todos los que padecen la discapacidad física adquirida después del nacimiento. Ninguno comenta estar satisfecho con su sexualidad actual. La mayoría de los varones, incluidos los que tienen pareja estable, practican la masturbación con frecuencia, algunos que no conviven en pareja y no están tutelados, si disponen de poder adquisitivo utilizan con frecuencia los servicios sexuales de pago. Ej: [Eee… yo sí que he notado cambios en relaciones sexuales, para mal. No sé si es cosa de la medicación o…lo que antes me costaba media hora pues ahora me cuesta una hora]. […Claro yo cuando tuve el accidente…la pareja me dejó]. […Es fácil pero te tiene que gustar, porque pagar para tener servicios y cuando ya pagas…si te he visto no me acuerdo, me voy a por otro. A mi eso no me gusta.]

No han recibido información sobre sexualidad por parte de los profesionales que les han cuidado y que han echado de menos recibir una educación sexual adecuada a sus necesidades. Ej: […A mí por ejemplo el médico de cabecera me mandó a la asistenta social para que una sexóloga me aconsejara y me dijera todo lo que tenía que hacer. Fui la primera vez, me dijo…estuvo hablando conmigo, me vio y me dijo que estudiarí a mi caso y todavía estoy esperando a que me vuelva a llamar. Y hace por lo menos un año]

Cambios en sus relaciones sociales: Las personas que padecen una D.F se encuentran a menudo en una situación de aislamiento, suelen tener menos amigos y contactos sociales.

Más de la mitad de la muestra (55,7%) está muy o bastante insatisfecha con su actividad sexual, siendo este porcentaje mayor en las mujeres (78,3% respecto al 47,2% en los hombres). La dependencia es muy significativa (estadístico de asociación lineal $p<0,001$). Un aumento de las disfunciones sexuales tanto en varones como en mujeres así como una disminución en la frecuencia de las relaciones sexuales.

Tras el DCA, hay un aumento de las dudas sobre cómo será su sexualidad después de la lesión tanto en hombres como en mujeres.

4. Discusión

Según los resultados, la población afectada de DCA es mayoritariamente masculina (75%). Los cambios en el funcionamiento sexual son comunes después de un DCA, esto se constató en los años 50 y 60, (Gray WG., 1966), cuando se realizaron los primeros estudios sobre poblaciones con DCA, señalando ya entonces la existencia de trastornos de la conducta sexual posterior al Daño Cerebral Adquirido. A partir de los años 80, demuestran, que después de sufrir un DCA aparecen problemas sexuales persistentes, y un aumento de la disminución de la frecuencia de relaciones coitales, (Oddy y Humphrey, 1981) datos afianzados por un estudio realizado recientemente y que coinciden con los datos aportados en este Trabajo, (Gill CJ, Sander AM, Robins N, Mazzei DK, Struchen MA., 2011)

Respecto a la caracterización del tipo de alteraciones sexuales, (Kosteljanetz et al., 1981) observaron, en una muestra de 19 varones, una reducción de la libido (53%). Con relación al sexo femenino algunos autores han observado alteraciones del deseo, del orgasmo y la disminución de la frecuencia en las relaciones sexuales tras un DCA, así como una disminución importante en la lubricación vaginal, (Ponsford J., 2003) (Kosteljanetz ed alt, 1981); (Mary R. Hibbard ed alt, 2000); (Sanders, 2012).

Agradecimientos

A las personas que han formado los grupos, por su colaboración, su estima y la afectividad con la que nos han recibido cada día y sobre todo por sus sonrisas y su capacidad de adaptación y de superación que ha sido una lección de vida desde el primer día que contactamos con ellos. Gracias por su amistad y a las Asociaciones que han permitido que se realice el Programa de Intervención

Referencias

Águila, E .M; Sánchez, L; Daza, M.T; La-Calle, P; Fernández, I. Disfunciones sexuales en pacientes con DCA: Estudio exploratorio descriptivo con el cuestionario EVAS-M y EVAS-H. Comunicación, Congreso Español de Sexología, V Encuentro Iberoamericano de Profesionales de la Sexología. Documento Inédito. 30 Sept-2 Oct. Santiago de Compostela. 2010.

Aloni, R. y Katz, S.(1999). *A review of the effect of traumatic brain injury on the human sexual response.* Rev. Brain Injury 13 (4): 269-80.

Bascones, L.M; Quezada, M.Y.; Fernández, M; López, P.; Tejero, M. (2005) *Informe sobre el Daño Cerebral Sobrevenido: Un acercamiento epidemiológico y Sociosanitario.* Defensor del pueblo.

Disponible en: http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp. Consultado el 15 de Mayo 2014

Blais, M.C. y Boisvert, J.M. (2007). *Psychological adjustment and marital satisfaction following head injury. Which critical personal characteristics should both partners develop?* Rev Brain Injury; 21(4): 357-72.

Boletín Oficial del Estado. (3-4-2010) Ley General de Educación Afectivo-sexual e Interrupción Voluntaria del Embarazo. Disponible en: http://w.w.w.boe.es Consultado el 12-6-2011.

Boletín del Observatorio Estatal de la Discapacidad (2011). *El Daño Cerebral Adquirido (DCA) en España: principales resultados a partir de la Encuesta EDAD-2008.*nº3. pps. 39-59.

Canciano, E. y García, A.L. (2008). *Notas sobre la Sexualidad en el terreno de la Salud.* En Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Castillo, C.(2011) *La sexualidad de los pacientes con Traumatismo Craneoencefálico.* Revista Sexología y Sociedad, Año 17, no. 47, diciembre de 2011.

Comunidad Europea. (1997) *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.* Ámsterdam. – - Comunidad Europea. (1999) Tratado de la Comisión Europea. Artículo.

Curcoll, M.L.(2006). *Sexualidad y traumatismo Craneoencefálico (TCE).* Rev. Sobre Ruedas, 64, 6-9.

Defensor del pueblo. (2005) *Daño Cerebral Sobrevenido en España: un acercamiento epidemiológico y Sociosanitario.* Madrid.

Department of Human Services (Australia), Disability Services. *Traumatic brain injury and sexual issues. Disponible* http://www.betterhealth.vic.gov.au/ BHCV2/bhcarticles.nsf/pages/ (Consultado el 4 de Julio de 2012).

Diamond, M. (1976) *Desarrollo Sexual Humano: Fundamentos biológicos para el desarrollo social.* En: Beach F.A. (Ed.): *La Sexualidad Humana en Cuatro Perspectivas.* John Hopkins Press: Baltimore.

Federación de Daño Cerebral. Disponible en: http://www.fedace.org/web/dano.php (consultada 30/06/2010)

Elliott, M.L. y Biever, LS.(1996) *Head injury and sexual dysfunction.* Journal Title. London, 10, vol.10, 703-717.

Fleck U. (1952) Sexual disturbances after brain injuries. Dtsch Med Wochenschr; nº77:139-141.

Fundación ONCE (2006) *El portal de la discapacidad. Fondo Europeo de Desarrollo Regional.* Disponible en: http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/ desarrollo Motor /traumatismocraneoencefalico/Paginas/trauma.aspx. Consultado el 31 de Marzo de 2008

Gill CJ, Sander AM, Robins N, Mazzei DK, Struchen MA. (2011) Exploring experiences of intimacy from the

viewpoint of individuals with traumatic brain injury and their partners. J Head Trauma Rehabil; nº26:56-68.

Institut Guttman (2012) Informe de Neurorehabilitación. Badalona

Gray WG.(1966). Abnormal patterns of sexual behavior following brain trauma. Med Leg Bull. nº 15:1-6.

La Calle, P.; García, J.; Fernández, I.; de la Fuente, L.; García, M.I. (2009) *Escala de Valoración de la Actividad Sexual en la Mujer (EVAS-M). Validación a través de entrevista con experto.* Rev. Sexología Integral. 6(4), 160-166

Kreutzer JS, Zasler ND. (1989). Psychosexual consequences of traumatic brain injury: methodology and preliminary findings. Brain Inj. nº 3:177-186.

Kosteljanetz, M.; Jensen, T.; Norgard, B.; Lunde, I.; Jensen, P., & Johnsen, S. (1981) Sexual and hypothalamic dysfunction in the post-concussional syndrome. Acta Neurologica Scandinavica, nº63: 169-80.

López F. y Fuertes, A. (1996) *Para comprender la sexualidad.* 6ª ed. Navarra: Verbo Divino.

Martin, O.R. y Madrid, E.M. (1985) *Didáctica de la educación sexual: un enfoque personalizante de la sexualidad y el amor.* Buenos Aires: El Ateneo.

Moll, L.C. (Comp.). (1995). *Vigotski y la Educación.* Buenos Aires: Aique.

OCU. *Daño Cerebral Adquirido,* Disponible en: http://www.ocu.org/map/src/346804. htm. [consultado el 22 de Mayo de 2012]

OMS (Organización Mundial de la Salud) (1974) *Defining sexuality.* Ginebra.

OMS (Organización Mundial de la Salud) (1974). Comité de expertos en farmacodependencia, informe 20 pág. 51

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2006) *Defining sexual health. Report of a technical consultation on Sexual Health.* Ginebra, 28-31.

Pastor, J.(2009) Relevancia de Foucault para la Psicología. Rev. Psicothema vol 21 nº 4 pp. 628-632. www.psicothema.com (consultada el 25 de Junio de 2013)

Ponsford J. (2003). Sexual changes associated with traumatic brain injury. Neuropsychol Rehabil. nº 13:275-289.

Salud Madrid. Portal de Salud de la Comunidad de Madrid. (2008) *Encuesta deDiscapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia. Resultados detallados, INE.* Disponible: http://www.madrid.org/. [Consultada 23.04.2013]

Sánchez Raja, E.; Honrubia Pérez, M. y Chacón Sánchez, M.D. (2007) *Guía básica de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad visual.* Barcelona: Edicions U.B.

Sennett, R. (2003) *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona: Anagrama.

Torices, I., Ávila, G. (2006) *Orientación y Consejería en sexualidad para personas con discapacidad.* México: Trillas.

Yus Teruel. S; Cidoncha Gallego. M. (2000) *Traumatismo Craneoencefálico (TCE).* En: Manual de Medicina Intensiva. 2ª edición. De J.C. Montejo, A. García de Lorenzo, C. Ortiz Leyba, A. Bilbao: Harcourt.

School visits: health team of rehabilitation in the inclusive process of children with brain injury and developmental problems

Carolina Alves Rezende Alcântara

Network Sarah Neurorehabilitation Hospital, São Luís/Maranhão, Brasil

carolinaar@sarah.br

Abstract

This paper aims to analyze how conducting school visits can be configured as an opportunity to support inclusive school and development of children with brain damage and developmental problems. The rehabilitation process in childhood objectives to increase the quality of life of children, taking into account their peers and social spaces that take part. In school-age children, school appears as an important social context and can be related to quality of life. The defense for an inclusive school becomes central to the work of the interdisciplinary team of rehabilitation centers and teaching staff of the schools. In this study, it is understood that the school visits can be constituted as a significant tool in the field of ecological rehabilitation, within the context of individuals. The theoretical bases related to this paper are found in studies of Urie Bronfenbrenner, Mark Ylvisaker & Thimoty Fenney and Lucia Braga. This study aims to characterize the performance of school visits to the monitoring of children with brain injury inserted into a stimulation group at the Hospital Sarah Rehabilitation, unit of São Luís, Maranhão, Brazil. From this proposal will be discussed the configuration of school visits as an opportunity to support inclusive education process of children with brain injury, considering the legislation on education in Brazil. It was used as methodology to obtain data the direct observation during school visits, dialogues with the pedagogical team, documental analyses of eletronic health team records. It has as results the prospect that the interdisciplinary team was formed as a support network, favoring school adaptation strategies through participation in the curriculum adaptation process, proposing strategies for environmental management behavior, diagnostic guidance, guidelines for motor and neuropsychological stimulation of children, consolidating its position as a relevant service in the inclusive process in schools.

Key words: School visits; Inclusive school; Network support; Hospital.

1. Introduction

The objective of this study is to examine how to carry out school visits by a Neurorehabilitation Hospital is configured as a service to support the inclusive education process of children with brain injury, considering interventions developed in São Luis unit, Maranhão, Brazil. São Luís is the capital of the state of Maranhão, located in northeastern Brazil, the state rated one of the worst educational indicators and the country's quality of life. To illustrate this point, one has that Maranhão is the penultimate in the country in Brazilian Education Opportunity Index (IOEB, 2015), averaging 3.6, and the national average is 4.5. The motivation for the development of this work is located in a practice with children with brain injury, in which one of the goals as a psychologist is focused on understanding the overall functioning of the child, evaluation of their cognitive, neuropsychological and behavioral development, and analysis of how these characteristics of development interfere in family life, school, and social life of the child, and the proposition of rehabilitation strategies. These are based on the structuring of an environmental management, educational proposals with family and other social actors, and discussion of complementary strategies with other specialists such as neurologists, child psychiatrists, pediatricians, physical educators, pedagogues and other professionals of the interdisciplinary team. The objective is that the strategies outlined can qualify the child's life and of their family and their participation in everyday environments. In childhood, one of the social spaces and more meaningful learning is the school. Thus, this research is justified by the possibility of contributing to the expansion of these intervention strategies within the field of psychology, education and rehabilitation.

The development methodology of this research consisted of observations during the visits, conversations with teaching staff of the schools visited, in addition to document analysis procedure through the electronic medical record information survey. In this work will be presented literature data on the inclusive education process, support networks that participate, interventions with children with brain injury, and proposed the presentation of the possible contributions of Neurorehabilitation Hospital through the characterization of school visits in monitoring children with brain injury inserted into a stimulation group at the Hospital Sarah Rehabilitation unit in São Luis / MA.

The article will be structured to include a brief contextualization of inclusion policy in Brazil, including education, specialized education and support services. After, data about Sarah Neurorehabilitation Network and care for children with brain injury will be presented in a proposal for rehabilitation based on context, followed by the characterization of school visits to a group of children in rehabilitation program. Finally, it will be discusses some challenges and perspectives on the development of this service.

2. Research Methodology

In the present work was characterized school visits in a group of 11 children participating in a group of neurodevelopmental stimulation. The children were between 7 to 11 years of age. All of them were included in the stimulation group and all had brain damage. They were followed by the interdisciplinary rehabilitation team for a variable period, with rehabilitation proposals which included stimulation of global development, and neuropsychological, motor, cognitive or behavioral issues.

The methodological procedures used for research included observations during school visits, conversations with parents, teachers and children; document analysis through electronic medical record data collection. The study data were analyzed in 2015 and include visits since 2009, year of the first visit made to one of the children present in the group, by the year 2015, year of the last visit made by the rehabilitation team for a child group.

Conversations about the visits and its developments were conducted when the children and family attended the sessions with the interdisciplinary team, with varying regularity. Conversations with teachers were held at school

before or after the observations. These observations consisted of information sources in cases where the collection of data was given more directly, allowing the researcher to cross the information obtained in interviews with family members and teachers. Finally, the document analysis completed the tripod of data collection. It is understood that the document analysis consists of a parallel and simultaneous source of other methodological procedures (SOUZA et al., 2011). In the case of this research, the documents used were electronic records, which correspond to records held by various members of the interdisciplinary team during the service time of children in hospital.

In addition to the above data collection tools, all data were analyzed based on parameters and individual qualitative analysis, considering the principles of ecological approach to development, in which emphasize the analyzes and interventions in natural environments and look to diversity featuring subjects - their psychological processes, their active participation in the environment, their personal characteristics and their historical and social-cultural construction (ALVES, 1997; BRONFENBRENNER, 2011).

3. Context of the inclusive policy: education, specialized education and support services

According to Alcântara (2013), to carry out a historical overview of the inclusive policy in Brazil, Special Education can be understood as a historical construction, a result of constant movement which necessarily refer to the formation of Brazilian society. In this sense, Jannuzzi (2006) points to the interrelationship between education offered to students with disabilities and the social, political and cultural undergone by Brazilian society.

Mazzotta (2005) states that the history of special education in the country opened in the nineteenth century with the organization of services to help blind, deaf and mentally and physically disabled. From the 60, the public administration came to understand that Special Education is set up as a topic of State obligations to society. At this historic moment, the Special Education was, in general, restricted to companies that provided services to the upper classes, leaving to the other part of society medical care (Mazzotta, 2005).

This picture, with some contextual changes, remained in the country until the 80's, when it began a more systematic discussion about the responsibility of public authorities across the education of persons with disabilities, linking State obligations to human rights.

Bueno (2004) analyzes that the expansion and democratization in Special Education answered to a segregating process of society that had a poor social environment and less stimulating than to the democratization of education. Due to this factor, the Special Education has been expanding its audience, from blind and deaf people, and incorporating mentally handicapped, disabled, children with severe mental disorders, and also people with conduct disorders, language and learning problems. However people with language and learning disorders were always a doubt to the discussion related to public or Special Education in Brazil.

In the late 80s and early 90s of the twentieth century, we see a process of greater coordination between special education and public policy. It is involved here the 1988 Constitution, the Declaration of Salamanca of 1994, the Law of Education Guidelines and Bases of 1996, among several other devices that culminated in the recent National Policy for Special Education from the perspective of Inclusive Education, 2008 (CARVALHO, 2006).

According to Alonso (2014), inclusive education comprises special education within the regular school, with a goal of transforming the school into a space for everyone. The proposal would be focused on promoting diversity and it considers that all students may have special needs at some point in their school life.

Considering the inclusion of children and adolescents who present special needs throughout their learning process, it is understood that there are needs that significantly interfere in the learning process and that require a

specific educational attitude to the school, for example, the use specialized resources and support to ensure the learning of all students.

The proposal for Inclusive Education in Brazil is anchored in specific legislation that guides the educational system. In this sense, the National Education Plan (PNE 2011-2020), the more recent regulation, establishes the new role of special education and addresses the specialized educational services. This support specialized provides support to the student about their special educational needs, such as the teaching of languages and specific codes of communication and signaling in the case of visual and hearing impairment; mediation thought to develop strategies in the case of intellectual impairment; adaptations of the material and the physical environment in the event of disability; different strategies for adaptation and regulation of behavior; expansion of educational resources and / or acceleration of content for high skills.

In the inclusive education we also have additional support to the learning process. Alonso (2014) points out that the family makes up the support network as the first institution and significantly important for the education of the students, a source of information for the teacher on children that points to the need of a relationship cooperation between school and family. Health professionals who work with the student, such as physical therapists, psychologists, teachers, speech therapists or physicians also make up the network and can clarify needs and suggest alternatives that might be beneficial in the learning process. In care for children with brain injury, interdisciplinary rehabilitation team can act as an important link and compose the support network that promotes inclusive education.

4. Sarah Network and children with brain injury

Sarah Network of Neurorehabilitation is a reference in Brazil in the treatment of neurological problems in children and adults. It consists of nine units and serves patients from all over the country. In childhood, most of the population served has a diagnosis of cerebral palsy or traumatic brain injury. Children and adolescents are met through various treatment modalities by an interdisciplinary health team (BRAGA et al., 2010). The unit of São Luís, Maranhão, is located in Monte Castelo district and has the Neurorehabilitation programs in Spinal Cord Injury, Neurological Rehabilitation and Orthopedics, where adults and children are admitted.

The main diagnoses related to Children's Rehabilitation treated in São Luís unit are: cerebral palsy; brain injury; spinal cord injury and traumatic brain injury; myelomeningocele; arthrogryposis; congenital clubfoot and neurogenic; normal variation (foot physiological level, knee valgus, varus knee); Legg Calve Perthes; poliomyelitis sequel; Congenital dislocation of hip and injury of obstetric brachial plexus (REDE SARAH, 2015).

In addition to hospital care, this unit has a community center, open to the public, consisting of Library, Toy Library and Creation Space, and large green area. In this space, the rehabilitation of patients gets a new component benefiting from the interface with the local community.

The SARAH Hospital has the Education Program and SARAH Network Accident Prevention, working out and lectures for students of public and private school systems. In the children's rehabilitation program, the most frequently attended population are children and adolescents with brain injury.

Catroppa and Anderson (2009), in a paper on rehabilitation of children who have suffered traumatic brain injury, indicate that common post injury changes include hyperactivity, difficulties in attention and memory, problems related to motor skills, executive function and learning academic content. All this can result in changes in the child's overall functioning and its participation in the school context. These authors point out that even new arrangements for inclusion in the school environment should be thought out and tasks adaptation strategies, relaxation time, distractors

for disposal and use of external resources to support.

Prigatano and Gray (2007), in a survey to assess factors that interfere with parental stress level of families whose children have suffered brain injury, show that despite of the severity of the injury, difficulties in school performance constitute major source of concern and indicate the need to be established an educational model that reflects the need for these subjects. The authors indicate the importance of effective communication with school staff in order to reduce conflicts between teachers, families and students and discuss the participation of professionals.

The literature has pointed to a wide range of intervention programs for children with brain injury. However, as pointed out by Braga et al. (2010), intervention procedures for specific deficits succeed only in specific target, but fail to generalization. In contrast to traditional intervention approach to skills development for children with brain injury, some authors have demonstrated the possibility of expanding the therapeutic effectiveness in that intervention programs are developed in the context and offer activities of particular interest and importance to subjects who need them (BRAGA et al, 2010;. FEENEY; YLVISAKER, 2006). It is understood those group of interventions as contextual and ecological rehabilitation.

5. School Visits: the work of the interdisciplinary team as a support service to the inclusive school

Children who have a brain injury are accompanied by an individualized service model and rehabilitation proposals based on context and family participation. When they start treatment on the unit, children are evaluated by an interdisciplinary team of health and considering the demands brought by the family, targets are drawn to the rehabilitation program. These goals may include several areas of child development and social participation. A common focus of intervention refers to strategies to the educational process, whether in the insertion step or adaptations proposition throughout school participation in different stages of child development.

Within the service professionals who make up the interdisciplinary health team have their guided practice and anchored by a proposal for rehabilitation based on context, Sarah method of treatment (BRAGA & JR PAZ, 2008). Within this proposal, the team develops their professional activity together with family and looking for interventions that make sense in context and community in which the child is involved. In this perspective, it is understood that child development is mediated by the interaction with people nearby and sets up five basic principles of care in offering a quality service to the people in attendance.

Thus, it is intended: to create an appropriate individualized program to the specific stage of development of the child who is playful, using simple materials and integrating activities of different specialties in the same task to facilitate learning; develop a program based on viable and realistic goals, based on the motor prognosis, neuropsychological and child communication skills; ensure the integration of family, children and members of the rehabilitation team; contextualize the development program and integrate the child or adolescent to the community; support the family with support groups and informational meetings about the child's problem.

The data reported in this study refer to the treatment program of 11 children involved in neurodevelopmental stimulation program in the unit of São Luís, Maranhão. All children accompanied the group present the diagnosis of brain injury and had been accompanied by the team with focused targets for the overall stimulation, including motor, cognitive, behavioral and neuropsychological issues.

In the rehabilitation program, children are accompanied with families by interdisciplinary professionals who assists in conducting the rehabilitation program and articulates the indication reviews and support from other team members. Within the rehabilitation plan, participation in stimulation group is configured as a support tool to the spe-

cific program proposals. In groups, children are invited to activities of interest that are linked to each child specific goals. The objective is to develop activities that express particular interest and may, therefore, be more successful to the generalization of the acquired skills.

Participating children have different diagnoses and demands facing global development. The interdisciplinary rehabilitation team accompanies jointly the activities, promotes dialogue with family and other important actors in the development of the child (school, varied social environments) and provides support for the process of generalization and maintenance of the skills learned from participation in program. This intervention process occurs through consultations with the child and family, home and school visits, and promotion of a group of parents with all the family members who are part of the stimulation group.

The stimulation group to which refers this work consists of 11 children, with ages ranging between 7 to 11 years. Considering the total of the 11 children accompanied the group, 05 of them received school visits and 02 children had as a contact tool between rehabilitation team and school staff, the monitoring reports. In the group, to 04 children there was no direct contact between staff of rehabilitation and school staff, since the dialogue conducted by the family of the children was enough to answer questions of the school team and there was no specific barriers on the inclusive education process. However, the data show that most of the children were accompanied by direct contact between rehabilitation team and school staff through visits and / or sending reports.

There was promoted a total of 14 school visits between the years 2008 to 2015 in the study group. The average age at which was more frequent conducting visits was to 06 years. In the educational context in Brazil, this step is usually refers to the transition between preschool education and primary education, during which there is an increase in academic demands, demand level of school activities, and this may be a variable that contributes to an increase of demands for guidance and discussion of the overall development of children in rehabilitation program.

Of the 14 visits made 01 refers to community school; 05 refer to public schools; and 08 refer to private schools. Of the 07 children which there was direct contact of rehabilitation and school staff team, 02 children have cognitive and behavioral problems; 03 have only cognitive problems; 01 shows only behavior problems. This data correlates with data from the general literature of children with brain damage and problems related to development, as which shows that these problems usually have an impact on academic and learning process, demanding specific intervention on the rehabilitation program.

Among the objectives included in the direct interventions that were carried out it has been promoting curricular adaptation and management behavior (03 children); promote curricular adaptation (02 children); guide diagnosis and management of behavior (01 children); direct motor stimulation and curricular adaptation (01 children).

In all the visits were positive assessment by the rehabilitation team, school staff and family about the information sharing. This information may allow us to infer that the process of inclusive education in the evaluated children requires the contribution of different social actors, as also reported in the literature involving rehabilitation of children.

In the dialogues held with the teaching staff of schools a commonly-reported data refers to a perception of poor preparation of teaching staff for the care of children with specialized educational needs and the need for a more systematic investment policies that achieve this proposal.

In all the visits was highlighted by the rehabilitation team the importance of measured data through dialogue with teaching staff of the school and / or direct observation of the child at school. These data can increase the quality of assessment by the rehabilitation team, favoring the expansion of the perceptions of children's development and highlighting the relevance of a rehabilitation model based on the natural environment and the ecological assessments

or interventions. For the rehabilitation team professionals, conducting school visits also appears as a possibility to strengthen the bond with the child and his family, building indeed a rehabilitation beyond the hospital.

6. Final Considerations

The objective of this work was the presentation of possible contributions from the interdisciplinary team of Neurorehabilitation for inclusive education process of children with brain injury. In the survey it was found rehabilitation strategies designed by the interdisciplinary hospital staff, together with the family and school staff to qualify the learning process of children with cognitive, behavioral and neuropsychological problems as a complementary proposal for intervention in school, in an approach rehabilitation based on the context of the subject.

The description of the proposed interventions illustrated the possibility of health professionals constitute a pillar in the support network necessary for inclusive education process. It is considered that this research and the characterization of school visits in the group of children presented are significant, even considering the possibility of new demands arise in different stages of development and considering that effective interventions once to a stage of life require review and adjustments.

One of the aspects relevant to health professionals thought that work with children refers to the notion that the participation of professionals in school visits does not imply taking responsibility or disallow school staff in the evaluation process and propose strategies for the student. To think about assessment of the development of a child is to go beyond the identification of deficits and compensatory strategies. It involves a more global knowledge about the child, in which his interests, positive skills and capabilities need to be continually thought. And it is not an exclusive responsibility of the health professional team. In this process all agents are involved and can be tools for changes and to improve learning skills in natural contexts of which the child participates.

Likewise, the participation of health professionals in inclusive education process does not change the need for investment in education and teacher training process. There are interventions that can be thought of as complementary, but never in a perspective that an action excludes the other.

References

Alcântara, Ramon Luis de Santana. A ordem do discurso na educação especial. São Luís: EDUFMA, 2013.

Alonso, D. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml?page=4.X. Acessado em: 15/07/2014.

Alves, P. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, mês, v. 10, n. 2, p. 369-373,1997.

Braga, L. et al. Criar uma idiocultura para promover o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 133-143, 2010.

Braga, L; Paz Júnior, A. C. Método Sarah: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. São Paulo: Santos, 2008.

Bronfenbrenner, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. São Paulo: Artmed, 2011.

Bueno, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de. Política de educação especial: o acesso a escola e a responsabilidade do poder público. In: CABRAL NETO, Antônio et al (orgs.). Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Catroppa, C.; Anderson, V. Traumatic brain injury in childhood: rehabilitation considerations. Developmental Neurorehabilitation, February, v. 12, n. 1, p. 53-61, 2009.

Feeney, T.; Ylvisaker, M. Context-sensitive cognitive-behavioural supports for young children with TBI: a replication study. Brain injury, June, v. 20, n. 6, p. 629-645, 2006.

Jannuzzi, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores associados, 2006.

Mazzotta, Marcos. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

Prigatano, G.; Gray, J. Parental concerns and distress after paediatric traumatic brain injury: a qualitative study. Brain injury, june, v. 21, n. 7, p. 721-729, 2007.

Rede Sarah. Informações sobre doenças tratadas. Disponível em: www.sarah.br. Acessado em: 10/12/2015.

Souza, J. et al. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221- 228, maio/ago, 2011.

Distribución de los estilos educativos y su nivel de afecto y exigencia de normas

García-Jiménez, J.J., Hernández-Pérez, E. & Rabadán, J.A.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

E-mails: jrabadan@um.es

Resumen

Los estilos educativos desplegados por los padres han sido objetivo de una amplia investigación, coincidiendo muchos de ellos en la existencia de cuatro estilos. Los estilos educativos no son rasgos fijos de actuación frente a la educación de los hijos, si no que varían en un continuo en función de las distintas interacciones padre-hijo y del contexto social .Los cuatro estilos educativos no se distribuyen en la población de forma puras, sino combinados, donde predominará la conjunción de varios de ellos. El objetivo de esta investigación es valorar la distribución de los estilos educativos, si se dan en solitario o predominan la combinación entre ellos, utilizando los estilos propuestos por Magaz y García (1998), sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo. Igualmente se valorará en los estilos resultantes el nivel de afecto según dos dimensiones afecto-comunicación y crítica –rechazo, y el nivel de exigencia de normas según las tres dimensiones inductiva, rígida e indulgente. La muestra está formada por 121 padres/madres participantes en ediciones de formación para madres/padres en centros educativos. Los resultados han mostrado una predominancia del estilo asertivo, en solitario, con escasos estilos mixtos. Esto explica igualmente los altos niveles de afecto-comunicación y de estilo indulgente obtenidos. Se discuten los resultados valorando la influencia de la deseabilidad social en este tipo de estudios.

Palabras clave: Estilos educativos parentales; Nivel de afecto; Nivel de exigencia de normas; Formación para padres/madres.

Type or copy the English title of your communication here

García-Jiménez, J.J., Hernández-Pérez, E. & Rabadán, J.A.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

E-mails: jrabadan@um.es

Abstract

Educational styles made by parents have been the target of extensive research, coinciding many of them there are four styles. Educational styles are not fixed traits of action against the education of children, but it continued to vary according to the different parent-child interactions and the social context. The four parenting styles are not distributed in the population of pure form, but combined, where predominate the combination of several of them. The objective of this research is to assess the distribution of educational styles, if given alone or in combination predominate among them, using those proposed by Garcia Magaz and Styles (1998), overprotective, inhibicionista, punitive and assertive. Also be assessed in the resulting styles level in two dimensions affection affection-critical communication and Rejection, and the level of demand for the three inductive rules as rigid and indulgent dimensions. The sample consisted of 121 parents / mothers participating in training issues for mothers / parents in schools. The results showed a predominance of assertive style, alone, with few mixed styles. This also explains the high levels of communication and affection-indulgent style obtained. the results assessing the influence of social desirability in these studies are discussed.

Key words: Parenting styles; Level of affection; Requirement level standards; Training for parents / mothers.

1. Introducción

Los adultos en la educación de sus hijos despliegan una serie de conductas, actitudes y pensamientos que determinan la forma de interaccionar, resolver conflictos y tomar decisiones, utilizando una misma línea que marcaría el estilo educativo del progenitor (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Los estilos educativos han sido fruto de numerosas investigaciones, destacando incialmente la de Baumrind (1966), donde identifica tres estilos el permisivo, el autoritario y el democrático. Posteriormente se le añadió un cuarto estilo, el denominado Negligente (Maccoby y Martin, 1983). Estos estilos se basan en tres dimensiones definitorias, como son el control, la comunicación y su implicación afectiva (Carpio, Casanova, Cerezo & De la Torre, 2011). Estas dimensiones se han descrito de distintas formas, destacando la propuesta realizada por Bersabé, Fuentes y Motrico (2001) donde las ubican en distintos continuos. El nivel de afecto lo valoran según la comunicación que tienen, encontrándose en el otro extremo del continuo el rechazo, valorado según la crítica que vierten sobre sus hijos. Por otro lado encontramos la forma de establecer normas y exigir su cumplimiento, representadas según tres estilos, inductivo, rígido e indulgente. El estilo inductivo hace referencia a padres que explican las normas, adaptándolas a las características y necesidades del hijo. El estilo rígido, al contrario, imponen las normas y exigen su cumplimiento sin valorar la capacidad o necesidades del hijo. Y finalmente, el estilo indulgente, es un estilo sin normas o bien sin exigencia de cumplimiento.

En cada persona predomina una práctica educativa, definida por una conjunción de los distintos estilos educativos, con distinta preponderancia en cada uno de ellos, estando en continua evolución en función de distintos variables, tanto personales, como contextuales (Cámara y Bosco, 2011). Las variables identificadas son numero-

sas, como pueden ser la edad del menor, el número de hijos que tiene, o circunstancias estresantes que presentan (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

Los objetivos marcados en esta investigación es describir el perfil educativo identificando si predomina un estilo de forma exclusiva o si por el contrario se dan estilos mixtos. De igual forma, se identificará el grado de afecto de esos perfiles y el de normas y exigencias.

2. Método

2.1. Participantes

La realización de la investigación que en estas líneas se describe, ha sido posible gracias a la participación de 121 progenitores, destinatarios de talleres de formación en centros educativos. Del total de los familiares que colaboran, el 62.3% ostentan el rol de madres. Al inquirir acerca de la edad de los participantes, constatamos que más del 80% supera los 35 años. Más de tres cuartas partes del total de la muestra afirman estar casada cuando se demanda información sobre su estado civil. La formación de los padres participantes se reparte de forma equitativa entre las diferentes opciones propuestas. Así, el 26.7% manifiesta que dispone de estudios primarios, el 32.5% dice contar con estudios técnicos no universitarios y el 27.5% revela que su formación es universitaria

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes

Parentesco		Edad		Estado civil		Formación		Situación laboral	
Madre	81	< 25	1	Casado	106	Primarios	32	Desempleado	12
Padre	40	26-30	2	Soltero	7	Bachiller	16	Labores hg.	21
		31-35	11	Separado	7	Técnico no univ.	39	Contratado	57
		36-40	50			Universitarios	33	Autónomo	31
		> 40	57						
	121								

2.2. Medidas

- Perfil de Estilos Educativos (PEE) (Magaz-Lago y García-Pérez, 1998). Cuestionario formado por 48 ítems, valora la percepción que los padres tienen acerca de la forma de abordar la crianza y educación de sus hijos. Es una herramienta de autoinforme que, a través de sentencias que han de ser respondidas escogiendo entre la respuesta dicotómica SI/NO, revelan el perfil de estilo educativo, discerniendo entre Sobreprotector, Inhibicionista, Asertivo y Punitivo. En cada sujeto se valora el estilo educativo predominante según la puntuación obtenida en cada estilo, por lo que se obtienen cuatro puntuaciones por sujeto, una por cada estilo. La puntuación de cada estilo se distribuye en tres rangos: (a) presencia baja del estilo con puntuación de 1 a 3, (b) presencia moderada del estilo con puntuación de 4 a 7, y (c) presencia alta del estilo con puntuación de 8 a 12.

- Escala de Afecto (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Se valoran dos factores Afecto-Comunicación y Crítica-Rechazo, a través de la cumplimentación de 20 ítems donde se evalúa el grado de afecto, comunicación y crítica que los padres manifiestan con sus hijos. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 niveles, desde nunca hasta siempre. La puntuación total comprende entre 10 y 50 cada factor.

- Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Evalúa tres factores: I (forma inductiva), II (forma rígida), III (forma indulgente), relacionado como los padres establecen las normas a sus hijos y

le exigen su cumplimiento. Está compuesto por 28 factores con formato de respuesta Líkert de 5 niveles, de nunca a siempre. El factor I-Inductivo y el factor II- Rígido lo valoran 10 factores cada uno, oscilando su puntuación desde 10 a 50 puntos, y el factor III-Indulgente lo valoran los 8 items restantes, oscilando de 8 a 40 su puntuación.

- Cuestionario Variables Sociodemográficas, elaborado de forma específica para esta investigación.

2.3. Procedimiento

Estudio descriptivo relacional transversal, realizado previo solicitud del consentimiento informado a los participantes. Se utilizó la primera sesión de la formación realizada con padres/madres de alumnos de distintos colegios de la comarca de Lorca (Murcia) para recoger la información. Estos padres recibieron posteriormente un informe con las características de su estilo educativo.

Los datos obtenidos se procesaron estadísticamente mediante análisis descriptivo, a través de tablas de contingencia y pruebas x2 en las variables cualitativas, y la media, desviación típica, y la t de student en las variables cuantitativas.

3. Resultados

La cumplimentación por parte de los progenitores del Perfil de Estilos Educativos, ofrece información acerca de la percepción que los padres tienen sobre la forma en que abordan la educación y crianza de sus hijos. En la tabla 2 aparecen recogidos los estadísticos descriptivos M (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función del parentesco

Estilos educativos	**Parentesco**			
	Madre		Padre	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.9	2.74	4.33	2.87
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.914
Punitivo	5.67	1.92	5.69	2.13
Inhibicionista	3.37	1.79	3.26	2.01

De acuerdo con la información aportada por las familias, el estilo educativo prevalente, según la autopercepción de los progenitores, es el Asertivo. Independientemente del parentesco (madre o padre), el perfil educativo exhibido con mayor frecuencia por los padres participantes en la investigación es el caracterizado por un alto nivel de asertividad (Madres M = 10.47; Padres M = 10.49) y un bajo grado de inhibición (Madres M = 3.37; Padres M = 3.26)

El modo de afrontar la educación y crianza de sus hijos es, así mismo, valorado en función de la edad de los progenitores. En la tabla 3 se detallan los estadísticos descriptivos M (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista, en función de la edad. En función de la distribución de los datos sociodemográficos obtenidos, discernimos entre los padres con una edad inferior a los 40 años o superior.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función de la edad

Estilos educativos	Edad			
	≤ 40		≥40	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.59	2.45	4.86	3.10
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.869
Punitivo	5.81	2.11	5.46	1.88
Inhibicionista	3.25	1.88	3.40	1.83

De acuerdo con los datos recogidos en la tabla 3, la distribución de los estadísticos descriptivos analizados M (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados, es similar en ambos grupos de edad. Independientemente de si el padre que responde es menor o mayor de 40 años, presenta un estilo educativo caracterizado por una elevada puntuación en asertividad. De igual modo, ocurre con los demás estilos valorados. Aunque con puntuaciones muy cercanas, los padres mayores de 40 años parecen presentar un mayor grado de sobreprotección, frente a los menores de 40 años (< 40M = 4.59; >40M = 4.86), quienes recurren con mayor frecuencia a medidas educativas punitivas que los padres de mayor edad (< 40M = 5.81; >40M = 5.46).

En la tabla 4 se analizan las diferencias entre las medias exhibidas por los padres en función de su edad. Se persigue determinar si es posible aceptar la hipótesis nula (H0) que parte de la premisa de igualdad de medias, no condicionadas por la edad de los progenitores que responden los cuestionarios.

Tabla 4
Test Wilcoxon para el perfil de estilos educativos condicionado por la edad

Perfil de Estilos Educativos		
	z	**p**
Sobreprotector	-.396	.692
Asertivo	-5.50	.000
Punitivo	-2.96	.003
Inhibicionista	-2.94	.003

Para un nivel de significación de .05, aceptamos la hipótesis nula (H0) que asume la igualdad de medias (independientemente de la edad) en el estilo educativo Sobreprotector. Así pues, las medias logradas por los progenitores con una edad igual a inferior a 40 años o aquellos con una edad superior a 40, no son significativamente diferentes (no existen diferencias estadísticamente significativas). Por el contrario, si existen diferencias estadísticamente significativas para los estilos educativos asertivo (p .000), punitivo (p .003) e inhibicionista (p < .003).

El modo como los padres gestionan el establecimiento de normas y la exigencia para su cumplimiento es recogido en la tabla 5, a través de los estadísticos descriptivos M (Media) y SD (Desviación Típica).

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de la Escala de Normas y Exigencias (ENE)

ENE	Parentesco			
	Madre		Padre	
	M	SD	M	SD
Disciplina inductiva	42.59	4.94	41.15	6.62
Disciplina rígida	27.77	5.53	28.05	5.26
Disciplina indulgente	16.09	3.79	15.97	4.10

Los datos recabados de las respuestas ofrecidas por los padres, revelan el empleo de una disciplina inductiva como estrategia más prevalente para la fijación de normas en el hogar. Tanto padres como madres parecen recurrir a esta forma de proceder (Madres M = 42.59; Padres M = 41.15)

El grado de afecto, comunicación y crítica de la que los progenitores se valen para educar a sus hijos, es recogido en la tabla 6 por medio de los estadísticos descriptivos M (Media) y SD (Desviación Típica).

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de la Escala de Afecto (EA)

EA	Parentesco			
	Madre		Padre	
	M	SD	M	SD
Afecto-comunicación	44.56	4.14	41.77	5.67
Crítica-rechazo	26.91	2.52	26.77	1.81

La percepción con la que los padres cuentan sobre la forma en que se comunican con sus hijos, así como la calidad de los mensajes que les envían, evidencia que los progenitores dicen tender al factor Afecto-Comunicación. Padres y madres parecen preferir esta estrategia para emprender la interacción con sus hijos, siendo especialmente escogida por las madres (Madres M = 44.56).

Utilizando la puntuación obtenida en el cuestionario de Perfil de Estilos Educativos (PEE), se han clasificado los sujetos en grupos según la puntuación ≥ 8 obtenida en los cuatro estilos educativos. Si esta puntuación se alcanza den un único estilo educativo estaríamos hablando de un sujeto con un perfil educativo puro, y si por el contrario, el sujeto alcanza esa puntuación en dos o más estilos educativos, lo englobaríamos en un perfil educativo mixto. Como se puede comprobar en la Tabla 7 el grupo que predomina es el Asertivo Puro, donde el 71.1% del total de la muestra puntúan con más de 8 en el estilo Asertivo sin ningún otro estilo predominante. Después aparecen dos combinaciones o perfiles mixtos con el estilo Asertivo presente, son el estilo Asertivo/Punitivo con 14 sujetos, y el estilo Asertivo/Sobreprotector con 13 sujetos, en ambos grupos mixtos estos sujetos puntúan por encima de 8 en ambos estilos. Finalmente hacer referencia al grupo denominado Otros, con 6 sujetos, donde llegan a puntuar por encima de 8 en tres estilos.

Tabla 7
Clasificación de sujetos según su puntuación en el Perfil de Estilos Educativos.

Estilo Educativo	Recuento N=121	%
Punitivo puro	1	.8
Asertivo puro	86	71.1
Asertivo/Punitivo	14	11.6
Asertivo/Sobreprotector	13	10.7
Asertivo/Inhibicionista	1	.8
Otros (tres estilos)	6	5

Con los grupos de sujetos obtenidos según su perfil de estilo educativo, en la Tabla 8 se muestran los resultados descriptivos de los valores medios y desviación típica en la Escala de Normas y Exigencias y la Escala de Afecto. A través de la t de student se comprobó que no existían diferencias significativas entre los grupos en estos valores.

Tabla 8.
Escala de Normas y Exigencias y Escala de Afecto en los grupos según perfil de estilo educativo.

	Asertivo puro n = 86		Asertivo/ Punitivo n = 14		Asertivo/ Sobreprotector n = 13	
	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt
ENE						
□ Disciplina inductiva	42.35	5.32	43.93	4.06	41.8	4.66
□ Disciplina rígida	26.8	5.26	31.14	5.21	27.85	5.99
EA						
□ Afecto/Comunicación	44.17	4.19	43.01	6.17	43.46	3.3
□ Crítica/Rechazo	26.91	2.33	26.5	2.37	26.54	1.71

4. Discusión y conclusiones

La percepción que los padres tienen acerca del modo de afrontar la educación y crianza de sus hijos es valorada a partir de las respuestas ofrecidas tras la cumplimentación del *Perfil de Estilos Educativos* (PEE). En función de la información aportada por las familias, el estilo educativo prevalente, según la autopercepción de los progenitores, es el *Asertivo,* independientemente del parentesco (madre o padre) o la edad (<40 - ≥40).

De acuerdo con la literatura revisada (Cámara y Bosco, 2011), tratamos de organizar la información recabada tras la administración del PEE en *perfiles de estilos educativos* dado que, generalmente, no suelen hallarse *estilos educativos puros*. Los resultados obtenidos demuestran una predominancia del estilo asertivo, principalmente de forma exclusiva sin la influencia de otro estilo, alcanzando el 71.1% de la muestra. El resto de sujetos también reflejan un perfil asertivo de forma combinada con otros, incluso con otros incompatibles como es el punitivo. Estos resultados reiteran la importancia del método para identificar el verdadero perfil educativo, controlando la variable extraña de la alta deseabilidad social que se da en este tipo de estudios (Holden y Edwards, 1989). A este respecto hay que contextaualizar este tipo de investigaciones, ya que se enmarca en una formación para padres en centros educativos, es

decir, que el objetivo no se ubica en identificar el verdadero estilo educativo, si no, aportarle una herramienta a los padres para que reflexionen sobre sus pautas educativas, como premisa indispensable para generar un cambio hacia un estilo asertivo en la educación de sus hijos.

La predominancia del estilo asertivo en la muestra explica la elevada puntuación existente en las escalas de afecto-comunicación, y de estilo inductivo en el cumplimiento de las normas.

Como limitaciones del estudio nos encontramos principalmente el escaso control existente de la deseabilidad social de la muestra, la selección no aleatoria de la muestra, por lo que no permite una representación general de la población. Estas limitaciones dan pie a ir mejorando en próximas investigaciones.

Referencias

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37(4)*, 887-907.

Bersabé, R., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema, 13*, 678 – 684.

Cámara, A. y Bosco, J. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22* (3), 257 – 276.

Carpio, M., Casanova, P. F., Cerezo, M. T. & De la Torre, M. J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, (4),* 51-61.

Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga.

Holden, G., y Edwards, L. (1989). Parental Attitudes Toward Child Rearing: Instruments, Issues, and Implications. Psychological Bulletin, 106, 29-58.

Maccoby, E. E & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family.Parent-child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology. Vol. 4 *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Magaz Lago, A., y Garcia Perez, E. M. (1998). *PEE, Perfil de Estilos Educativos*. Madrid, Bilbao, Santander, Iberoamerica: Grupo Albor-Cohs.

Torío, S.; Peña, J.V. & Rodríguez-Menéndez (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria*, *20*, 151-178.

Estilos educativos mixtos y la influencia de variables socioeconómicas

García-Jiménez, J.J., Hernández-Pérez, E. & Rabadán, J.A.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

E-mails: jrabadan@um.es

Resumen

Los estilos educativos desplegados por los padres han sido objetivo de una amplia investigación, coincidiendo muchos de ellos en la existencia de cuatro estilos, partiendo de la propuesta inicial de Baumrind, los han denominado como sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo. Los estilos educativos no son rasgos fijos de actuación frente a la educación de los hijos, si no que varían en un continuo en función de las distintas interacciones padre-hijo y del contexto social donde se desarrollan. Los cuatro estilos educativos no se distribuyen en la población de forma puras, sino combinados, donde predominará la conjunción de varios de ellos. El objetivo de esta investigación es valorar la distribución de los estilos educativos mixtos y si correlacionan con variables socioeconómicas. La muestra está formada por 121 padres/madres participantes en ediciones de formación para madres/padres en centros educativos. Los resultados muestran que el estilo que predomina en los sujetos es el asertivo, sin la combinación de otros estilos, contradiciendo nuestra hipótesis de estilos mixtos. Únicamente señalar la existencia de dos grupos de sujetos con estilos mixtos, el Asertivo/Punitivo y Asertivo/Sobreprotector. Se valoran las características sociodemográficas de estos grupos y se discute la validez de los grupos mixtos.

Palabras clave: Estilos educativos mixtos; Contexto social; Educación de hijos; Formación de padres/madres.

Mixed educational styles and the influence of socioeconomic variables.

García-Jiménez, J.J., Hernández-Pérez, E. & Rabadán, J.A.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

E-mails: jrabadan@um.es

Educational styles made by parents have been the target of extensive research, coinciding many of them in the existence of four styles, based on the initial proposal Baumrind, the have called overprotective, inhibicionista, punitive and assertive. Educational styles are not fixed traits of action against the education of children, but it varies continuously depending on the different parent-child interactions and the social context where they develop. The four parenting styles are not distributed in the population so pure, but combined, where predominate the combination of several of them. The objective of this research is to assess the distribution of mixed educational styles and if correlated with socioeconomic variables. The sample consisted of 121 parents / mothers participating in training issues for mothers / parents in schools. The results show that the dominant style in subjects is assertive, without the combination of other styles, contradicting our hypothesis mixed styles. Only indicate the existence of two groups of subjects with mixed styles, the Assertive / Punitive and Assertive / overprotective. sociodemographic characteristics of these groups are valued and validity of mixed groups is discussed.

Key words: Mixed educational styles; Social context; Education of children; Training parents / mothers.

1. Introducción

Los estilos educativos desplegados por los adultos son esas pautas de conducta que emplean los adultos con los niños a la hora de tomar decisiones, resolver conflictos o cualquier otra interacción que se tenga con el menor (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Las distintas investigaciones realizadas sobre los estilos han llegado a confirmar la propuesta inicial de Baumrind (1966) donde predominan tres estilos educativos, el permisivo, el autoritario y el democrático, basándose en tres dimensiones que caracterizan cada estilo, como son el control, comunicación e implicación afectiva. En el permisivo predomina la implicación afectiva, en el autoritario el control y en el democrático la comunicación (Carpio, Casanova, Cerezo & De la Torre, 2011). Ha estos tres estilos Maccoby y Martin (1983) le añadieron un cuarto estilo, el negligente, caracterizado por la nula o deficitaria asunción de responsabilidad por el adulto en la educación del menor.

Los diferentes estilos no se presentan de forma exclusiva en una misma persona (Cámara y Bosco, 2011), si no que este estilo tiene cierta evolución generando ciertos perfiles mixtos, basándose en los cuatro perfiles típicos.

Las variables que afectan al desarrollo del perfil que presenta una persona son muy variados, y estos varían a lo largo de la vida, incluso son distintos según a los hijos que se le apliquen, por lo que estamos hablando de variables del tipo sociodemográfico como edad, formación, cultura, número de hijos, lugar que ocupa el hijo, etc. (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

Esta investigación nos planteamos identificar la distribución de los perfiles educativos mixtos, describiendo las variables sociodemográficas que llevan asociadas valorando si existen diferencias entre ellos.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por 121 progenitores destinatarios de talleres de formación en centros educativos. El 62.3% de los familiares que participan son madres. Más del 80% de los progenitores que cumplimentan los cuestionarios ofrecidos, supera los 35 años. El estado civil de más de tres cuartas partes del total de la muestra es *casado.* La formación de los padres participantes se reparte de forma equitativa entre las diferentes opciones propuestas. Así, el 26.7% afirma que dispone de estudios primarios, el 32.5% dice contar con estudios de formación profesional y el 27.5% revela que su formación es universitaria.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes

Parentesco		**Edad**		**Estado civil**		**Estudios**		**Situación Laboral**	
	n		n		n		n		n
Madre	81	< 25	1	Casado	106	Primarios	32	Desempleado	12
Padre	40	26-30	2	Soltero	7	Bachiller	16	Labores hg.	21
		31-35	11	Separado	7	Form.Profes.	39	Contratado	57
		36-40	50			Universitario	33	Autónomo	31
		>40	57						

2.2. Medidas

- *Perfil de Estilos Educativos (PEE) (Magaz-Lago y García-Pérez, 1998).* Cuestionario formado por 48 ítems, valora la percepción que los padres tienen acerca de la forma de abordar la crianza y educación de sus hijos. Es una herramienta de autoinforme que, a través de sentencias que han de ser respondidas escogiendo entre la respuesta dicotómica SI/NO, revelan el perfil de estilo educativo, discerniendo entre *Sobreprotector, Inhibicionista, Asertivo* y *Punitivo.* En cada sujeto se valora el estilo educativo predominante según la puntuación obtenida en cada estilo, por lo que se obtienen cuatro puntuaciones por sujeto, una por cada estilo. La puntuación de cada estilo se distribuye en tres rangos: (a) presencia baja del estilo con puntuación de 1 a 3, (b) presencia moderada del estilo con puntuación de 4 a 7, y (c) presencia alta del estilo con puntuación de 8 a 12.

- *Cuestionario Variables Sociodemográficas,* elaborado de forma específica para esta investigación.

2.3. Procedimiento

Estudio descriptivo relacional transversal, realizado previo solicitud del consentimiento informado a los participantes. Se utilizó la primera sesión de la formación realizada con padres/madres de alumnos de distintos colegios de la comarca de Lorca (Murcia) para recoger la información. Estos padres recibieron posteriormente un informe con las características de su estilo educativo.

Los datos obtenidos se procesaron estadísticamente mediante análisis descriptivo, a través de tablas de contingencia y pruebas x^2 en las variables cualitativas, y la media, desviación típica, y la t de student en las variables cuantitativas.

3. Resultados

La cumplimentación por parte de los progenitores del *Perfil de Estilos Educativos,* ofrece información acerca de la percepción que los padres tienen sobre la forma en que abordan la educación y crianza de sus hijos. En la *tabla*

2 aparecen recogidos los estadísticos descriptivos *M* (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función del parentesco

Estilos educativos	**Parentesco**			
	Madre		Padre	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.9	2.74	4.33	2.87
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.914
Punitivo	5.67	1.92	5.69	2.13
Inhibicionista	3.37	1.79	3.26	2.01

De acuerdo con la información aportada por las familias, el estilo educativo prevalente, según la autopercepción de los progenitores, es el Asertivo. Independientemente del parentesco (madre o padre), el perfil educativo exhibido con mayor frecuencia por los padres participantes en la investigación es el caracterizado por un alto nivel de asertividad (Madres M = 10.47; Padres M = 10.49) y un bajo grado de inhibición (Madres M = 3.37; Padres M = 3.26)

El modo de afrontar la educación y crianza de sus hijos es, así mismo, valorado en función de la edad de los progenitores. En la tabla 3 se detallan los estadísticos descriptivos M (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista, en función de la edad. En función de la distribución de los datos sociodemográficos obtenidos, discernimos entre los padres con una edad inferior a los 40 años o superior.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función de la edad

Estilos educativos	**Edad**			
	< 40		>40	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.59	2.45	4.86	3.10
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.869
Punitivo	5.81	2.11	5.46	1.88
Inhibicionista	3.25	1.88	3.40	1.83

De acuerdo con los datos recogidos en la tabla 3, la distribución de los estadísticos descriptivos analizados M (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados, es similar en ambos grupos de edad. Independientemente de si el padre que responde es menor o mayor de 40 años, presenta un estilo educativo caracterizado por una elevada puntuación en asertividad. De igual modo, ocurre con los demás estilos valorados. Aunque con puntuaciones muy cercanas, los padres mayores de 40 años parecen presentar un mayor grado de sobreprotección, frente a los menores de 40 años (< 40M = 4.59; >40M = 4.86), quienes recurren con mayor frecuencia a medidas educativas punitivas que los padres de mayor edad (< 40M = 5.81; >40M = 5.46).

En la *tabla* 4 se analizan las diferencias entre las medias exhibidas por los padres en función de su edad. Se persigue determinar si es posible aceptar la hipótesis nula (H_0) que parte de la premisa de igualdad de medias, no condicionadas por la edad de los progenitores que responden los cuestionarios.

Tabla 4
Test Wilcoxon para el perfil de estilos educativos condicionado por la edad

	Perfil de Estilos Educativos	
	z	p
Sobreprotector	-.396	.692
Asertivo	-5.50	.000
Punitivo	-2.96	.003
Inhibicionista	-2.94	.003

Para un nivel de significación de .05, aceptamos la hipótesis nula (H_0) que asume la igualdad de medias (independientemente de la edad) en el estilo educativo *Sobreprotector*. Así pues, las medias logradas por los progenitores con una edad igual a inferior a 40 años o aquellos con una edad superior a 40, no son significativamente diferentes (no existen diferencias estadísticamente significativas). Por el contrario, si existen diferencias estadísticamente significativas para los estilos educativos *asertivo* (p .000), *punitivo* (p .003) e *inhibicionista* (p < .003).

La situación laboral de los padres es recogido en la *tabla 5*, a través de los estadísticos descriptivos *M* (Media) y SD (Desviación Típica). Aparecen dos categorías: desempleo y trabajo.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función de la situación laboral

	Situación laboral			
	Desempleo (12)		Trabajo (N= 88)	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	6.75	2.26	4.30	2.68
Asertivo	10.58	.99	10.44	1.04
Punitivo	5.75	2.34	5.58	2.04
Inhibicionista	2.58	1.31	3.38	1.88

De acuerdo con la información aportada por los padres, tan solo el 10% (12 padres) dice estar en situación de desempleo. En cualquier caso, los estilos educativos manifestados por éstos, parecen ser diferentes en función de la situación laboral. Así, padres desempleados dicen recurrir con mayor frecuencia a un estilo educativo *sobreprotector* que aquellos que trabajan fuera de casa (desempleo $M = 6.75$; trabajo $M = 4.30$).

Tabla 6
Test Wilcoxon para perfil de estilos educativos condicionado por la situación laboral

	z	**p**
Desempleo Trabajo	-7.60	.00

Para un nivel de significación de .05, rechazamos la hipótesis nula (H_0) que asume la igualdad de medias (independientemente de la situación laboral del progenitor) en el estilo educativo exhibido. Así pues, existen diferencias estadísticamente para los estilos educativos manifestados en función de la situación laboral familiar (p <.00).

Utilizando la puntuación obtenida en el cuestionario de Perfil de Estilos Educativos (PEE), se han clasificado los sujetos en grupos según la puntuación ≥ 8 obtenida en los cuatro estilos educativos. Si esta puntuación se alcanza den un único estilo educativo estaríamos hablando de un sujeto con un perfil educativo puro, y si por el contrario, el sujeto alcanza esa puntuación en dos o más estilos educativos, lo englobaríamos en un perfil educativo mixto. Como

se puede comprobar en la Tabla 7 el grupo que predomina es el Asertivo Puro, donde el 71.1% del total de la muestra puntúan con más de 8 en el estilo Asertivo sin ningún otro estilo predominante. Después aparecen dos combinaciones o perfiles mixtos con el estilo Asertivo presente, son el estilo Asertivo/Punitivo con 14 sujetos, y el estilo Asertivo/Sobreprotector con 13 sujetos, en ambos grupos mixtos estos sujetos puntúan por encima de 8 en ambos estilos. Finalmente hacer referencia al grupo denominado Otros, con 6 sujetos, donde llegan a puntuar por encima de 8 en tres estilos.

En la Tabla 8 se describen las características sociodemográficas de los grupos de sujetos en función de su puntuación de Estilos Educativos, de este análisis se han eliminado por escasa representación los grupos Punitivo Puro, Asertivo/Inhibicionista y Otros. Únicamente se aprecian diferencias significativas en los grupos respecto al Nivel de Estudios ($\chi 2 = 25.281$, $p = .046$), donde destacan los Técnicos de Formación Profesional y los Universitarios.

Destaca el porcentaje elevado de padres Asertivo/Sobreprotector, con el 76.9% de más de 40 años. También señalar que casi todos los padres que realizan la crianza sin la unión de la pareja, por encontrarse solteros o separados, se ubican en el grupo de Asertivo Puro. Una puntuación a tener en cuenta es de aquellos padres que pasan más tiempo en casa por estar en paro o como ama de casa, ya que esta situación no se traduce en un estilo en concreto, si bien el mayor número de casos se da como Asertivo Puro (n = 15).

Tabla 7
Clasificación de sujetos según su puntuación en el Perfil de Estilos Educativos.

Estilo Educativo	Recuento N=121	%
Punitivo puro	1	.8
Asertivo puro	86	71.1
Asertivo/Punitivo	14	11.6
Asertivo/Sobreprotector	13	10.7
Asertivo/Inhibicionista	1	.8
Otros (tres estilos)	6	5

Tabla 8.
Variables sociodemográficas en los grupos según su estilo educativo

	Asertivo puro		Asertivo/ Punitivo		Asertivo/ Sobreprotector			
	n	%	n	%	n	%	χ^2	*p*
Edad:							30.31	.065
□ <25	0	0	0	0	1	7.7		
□ 26-30	2	2.3	0	0	0	0		
□ 31-35	6	7	3	21.4	0	0		
□ 36-40	38	44.2	6	42.9	2	15.4		
□ >40	40	46.5	5	35.7	10	76.9		
Estado Civil:							4.727	.909
□ Casado	73	84.9	13	100	12	92.3		
□ Soltero	6	7	0	0	1	7.7		
□ Separado	7	8.1	0	0	0	0		
Nº de hijos:							15.181	.438
□ 1	22	25.9	3	21.4	3	25		
□ 2	52	61.2	10	71.4	7	58.3		
□ 3	9	10.6	1	7.1	1	8.3		
□ 4 o más	2	2.4	0	0	1	8.3		
Estudios:							25.281	.046
□ Primarios	18	21.2	3	21.4	5	38.5		
□ Bachiller	12	14.1	1	7.1	2	14.4		
□ Formac. Profesional.	29	34.1	4	28.6	5	38.5		
□ Universitarios	26	30.6	6	42.9	1	7.7		
Situación Laboral:							10.706	.773
□ En paro	8	9.3	0	0	2	15.4		
□ Ama de casa	15	17.4	2	14.3	3	23.1		
□ Trabajador por c. ajena	41	47.7	7	50	4	30.8		
□ Autónomo	22	25.6	5	35.7	4	30.8		

4. Discusión

Los resultados ofrecen la imagen subjetiva que tienen los padres del estilo educativo que despliegan, esto implica que están inevitablemente influidos por la deseabilidad social o imagen que desean dar, opción que en esta investigación no se ha podido controlar. Ante esta premisa del diseño de investigación, los resultados muestran una elevada presencia del estilo educativo asertivo respecto al resto, tanto en solitario como en compañía del resto de estilos. El objetivo de la investigación no era saber el verdadero estilo educativo que despliegan, si no devolverles a los padres la opinión que tienen de ellos mismos, como herramienta útil en los talleres formativos como padres, facilitándole un instrumento para que reflexionen sobre como educan a sus hijos. Este sería el punto de partida para mejorar el estilo educativo de los padres, hacia un modelo más asertivo, es decir, como primer paso en la formación de los educadores estaría la toma de conciencia del modelo que emplean, para así modificarlo, independientemente del estilo que reflejan en los cuestionarios a los investigadores (Bayot-Mestre y Hernández-Viadel, 2008).

Independientemente de la puntuación ofrecida por los padres, la investigación refleja una realidad del cuestinario utilizado, el Perfil de Estilos Educativos (Magaz-Lago y García-Pérez, 1998), como es la posible información contradictoria que puede aparecer en algunos de ellos cuando se refleja en el perfil la presencia alta de estilos educativos contradictorios, como son el Asertivo/Punitivo, reflejado así en el 11,6% de la muestra. La explicación la encontra-

mos en un cuestionario no valido, bien por no entender los ítems o por exceso de deseabilidad social.

Se refuerza la idea de los factores que influyen en el estilo educativo empleado por los padres, descartándose muchos de los estudiados en esta investigación, como sería la edad, estado civil o situación laboral, no sucediendo lo mismo con el nivel de estudios de los padres. Esta situación debe de ayudar a los formadores de padres en el diseño de las intervenciones, que si bien hay que adecuar el mensaje al nivel formativo de los padres, sin que se vea modificado por el resto de variables sociodemográficas (Diaz-Sibaja, Comeche y Diaz-Garcia, 2009).

Referencias

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior.

Child Development, 37(4), 887-907.

Bayot Mestre, A., y Hernandez Viadel, J. V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.

Cámara, A. y Bosco, J. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22* (3), 257 – 276.

Carpio, M., Casanova, P. F., Cerezo, M. T. & De la Torre, M. J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, (4),* 51-61.

Diaz-Sibaja, M. A., Comeche Moreno, M. I., y Diaz-Garcia, M. (2009). *Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos.* Madrid: Piramide. Coleccion: Ojos solares. Programa Educa.

Maccoby, E. E & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family.Parent-child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology. Vol. 4 *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Magaz Lago, A., y Garcia Perez, E. M. (1998). *PEE, Perfil de Estilos Educativos.* Madrid, Bilbao, Santander, Iberoamerica: Grupo Albor-Cohs.

Torío, S., Peña, J.V. & Rodríguez-Menéndez (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria*, *20*, 151-178.

Experiencia subjetiva de egresados, antes y después de la evaluación profesional

Farfán, C1., Navarrete, E1., Dávalos, T2., Renteria, J.2

1Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

2 Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas, Campus Jalpa

mcfarfang@uaemex.mx
enavarretes@uaemex.mx
tt-kiki@hotmail.com
jennifer.rc@uaz.edu.mx

Resumen

La experiencia subjetiva abarca el consciente, el cuál debe estar determinado por las conductas que manifiesta cada persona, con base a la percepción que tiene cada una de ellas del evento estresante, en algunos casos, la respuesta posterior al evento puede resultar en un estado de placer intenso como lo menciona Solomon, involucrando también cambios en el estado fisiológico.

El proceso de titulación, es un cambio importante en la vida que se encuentra en los primeros lugares que generan estrés. El objetivo fue; Describir la experiencia subjetiva de los egresados, antes y después de la evaluación profesional. Bajo un estudio de campo, las variables fueron; variable independiente la evaluación profesional, variable dependiente la experiencia subjetiva, se trabajó con 9 egresados que presentaron su examen profesional, y que decidieron participar. La experiencia subjetiva se midió a través de una escala, elaborada y sometida a validez de jueces. Los resultados antes de la evaluación profesional indican que; se manifestó estrés desde que se conoce la fecha del examen y el que se pudiera olvidar el contenido durante la presentación, en la etapa posterior al examen, se reportó que, en minutos previos al examen se sentían con confianza en sí mismos, con nervios durante la fase de presentación y preguntas.

En conclusión, el nivel de estrés, no se representa en la experiencia subjetiva, ya que no se manifiesta verbalmente, la literatura plantea que después de un miedo intenso, al sortear la situación amenazante, surge un placer intenso, por eso no se tiene tampoco un reporte real de las emociones.

Palabras claves: estrés; titulación; experiencia; subjetiva; egresados

Subjective experience of college graduate students, before and after professional evaluation

Farfán, C1., Navarrete, E1., Dávalos, T2., Rentería, J.2

1Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

2 Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas, Campus Jalpa

mcfarfang@uaemex.mx
enavarretes@uaemex.mx
tt-kiki@hotmail.com
jennifer.rc@uaz.edu.mx

Abstract

The subjective experience consists of the conscious part of a human being, such part must be determined by the behavior that each person shows, based on the perception that anyone has towards an stressing event; in some cases, the reaction after the event may result in an intense state of pleasure as Solomon mentions, involving also changes in the physiological state.

The process to get a college degree is an important change in life which is in the first places of aspects that cause stress. The aim of the study was to describe the subjective experience of the college graduate students before and after the professional evaluation. It consisted on a study whose variables were: professional assessment (independent variable), subjective experience (dependent variable), nine students who presented their professional evaluation participated. The subjective experience was measured through a scale that followed a judges validation process. The results before the evaluation indicate that, stress was manifested from the moment the date of the exam is known, it was related to the fear to forget the information needed for the exam during the presentation. In the post test, it was reported that previous minutes to the exam, students felt self confident, nervous during their presentation stage as well as in the questions section.

In conclusion, the stress level is not represented in the subjective experience since it is not manifested orally, literature states that after an intense fear period, on facing the threatening situation, an intense pleasure comes up, that is why there is not a real emotions report either.

Key words: stress; get a degree; experience; subjective; graduate students

1. Introducción

El desarrollo de la Psicología y la salud en general ha tenido un desempeño paralelo a los modelos médicos sin precedentes, gracias a la sustitución de enfermedad por bienestar. Es en este contexto que Matarazzo (1980) definió a la psicología de la salud como "el agregado de las contribuciones educativa, científica y profesional de la psicología para la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención y el tratamiento de la enfermedad…." Uno de los aspectos que la psicología de la salud ha contemplado son los procesos cognitivos, producto de las interacciones entre un ambiente externo nocivo y el organismo, tal es el caso del estrés. Según Lazarus (1966) uno de los estudiosos más destacados del fenómeno, la respuesta del estrés es el resultado de la interacción entre las características de las personas y las demandas del medio. (Uribe, 2010).

Al estrés se le suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente, se le atribuye a situaciones que provocan miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización. (Stiglitz, 2002).

Así que, uno de los escenarios importantes que en últimas fechas se considera que genera estrés es el ámbito educativo, algunos estudiosos le han llamado estrés escolar. La etapa escolar implica un proceso de formación y desarrollo humano de los estudiantes, este proceso está rodeado de situaciones difíciles de acuerdo a las perspectivas de los escolares, que puede presentarse desde el interior del aula, la interacción con los actores del proceso y actualmente con la incorporación de las tecnologías a través del uso de plataformas virtuales, todo ello aunado a las exigencias del medio de alcanzar las metas y objetivos del sistema educativo.

El estrés escolar se define como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientes que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad especifica abordada. (Martínez, 2007).

De esta manera, en Educación Superior, el proceso de titulación es considerado como la culminación de los estudios profesionales, pues se evalúa, si el estudiante es capaz de aplicar satisfactoriamente los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera a la vida profesional; específicamente ésta evaluación tiene lugar durante el Examen Profesional, por este motivo se desencadenan una serie de reacciones estresantes que provocan respuestas a nivel fisiológico y en la percepción personal que se tiene de éste evento (experiencia subjetiva). Es así, que la experiencia subjetiva juega un papel importante, pues es la evidencia perceptual de los sujetos ante el evento estresante, mediante un cuestionario introyectivo que permite conocer los elementos que resultan más importantes durante la presentación del Examen Profesional.

Respuesta cognitiva: Experiencia Subjetiva.

Toda la actividad consciente involucra un estado de análisis y razonamiento del propio entorno, en su interacción con los registros emocionales, que generan en el sujeto una respuesta para este caso la experiencia subjetiva que se define como la percepción que tiene el sujeto ante los eventos del entorno, puesto que los sentimientos afectivos en general son un conjunto de procesos neurobiológicos, que conllevan distintos estados anatómicos, neuroquímicos, etiológicos y subjetivo. Panksepp (2011) citado por León (2012). Debido a este estado de subjetividad se logra el movimiento en los organismos en la búsqueda de la falta, por ejemplo, encontrar comida cuando se tiene hambre, o bien agua cuando se tiene sed, pero no solo existe esta subjetividad cuando se encuentran las necesidades básicas, a decir verdad, también se puede proveer de compañía cuando se encuentra sólo y así sucesivamente con cualquier necesidad.

Al observar esto desde un punto de vista más lógico, se sabe que todos estos impulsos para satisfacer las faltas, tienen un impacto en la conducta, por lo que ésta también debe verse subjetivamente, pues guían el comportamiento y la percepción del sujeto al análisis de su entorno. León (2012).

También se hace referencia a la construcción de las experiencias conscientes que se encuentran dentro del funcionamiento de un grupo afectivo, que se desarrollan evolutivamente con base a dinámicas, y éstas pueden dividirse entre neurotransmisores, hormonales y experiencias subjetivas.

Para tener un referente teórico en relacion a las emociones y la experiencia subjetiva, se aborda la Teoria de Cannon y Bard: estos autores destacan que las emociones están formadas tanto por nuestras respuestas fisiologicas como por la experiencia subjetiva de la emocion ante un estímulo. Todas las reacciones físicas son iguales para diferentes emociones, en base únicamente a las señales fisiologicas no podriamos distinguir una emocion de otra.

Así que, las emociones se integran por componentes, uno de los componentes de las emociones son los componentes subjetivos, que son los aspectos más predominantes en las emociones ya que los representan los sentimientos y los pensamientos. Los psicólogos han encontrado tres dimensiones que describen los componentes subjetivos; como son de agradables-desagradables, de atención a la experiencia y de lo intenso a lo neutral.

Al saber esto, el estudio de la emoción debe realizarse con base a lo siguiente:

* Reconocer que las emociones tienen un fundamento subjetivo, el cuál es de vital importancia al hacer el análisis, pues son cruciales para el conocimiento de los patrones de comportamiento consciente y conductual de los sujetos, ya que puede brindar información de relevancia en el estudio.

* Exponer que toda emoción tiene un estado biológico el cuál, para el caso del estrés, son aquellos que permiten la respuesta de supervivencia ante un entorno amenazante, pero depende de la experiencia subjetiva el grado de respuesta que exista en la adaptación de los organismos.

* Describir dentro de los aspectos que algunas emociones básicas están predeterminadas, no se aprende con el paso del tiempo, más bien son transmitidas genéticamente, lo que permite la auto organización en el sistema.

* Explicar diferentes formas de estudiar y comprender las emociones, en su carácter subjetivo, de acuerdo con las aproximaciones evolutivas, pues permiten reconstruir la forma de construcción de los afectos, pues se considera que un análisis psicológico no debe realizarse en las etapas finales, más bien deberían ser elaboradas desde su origen, y el desarrollo que existió. Vigotsky, citado por León (2012), este punto de vista menciona que las emociones son una extensión evolutiva de la homeostasis, es decir, el cerebro juega un papel de integrador, entre la homeostasis, emoción y cognición. Watt (2005) citado por León (2012).

Al analizar todo lo anterior se encuentra entonces que existen varios aspectos que deben ser tomados en cuenta para analizar la experiencia subjetiva en cada uno de los sujetos y que influye en su comportamiento y en la mayoría de los casos, el estado biológico de las personas, teniendo en cuenta que es un aspecto reportado conscientemente se puede manifestar incluso verbalmente, pues esta experiencia radica en la percepción que se tiene acerca del evento estresante.

Richard Solomon en 1940, defiende que después de un estado de dolor, viene seguido del placer, es decir después de un proceso afectivo positivo o negativo, se desencadena automáticamente el proceso opuesto, esta teoría de los procesos oponentes brinda la explicación de que una vez terminada la experiencia negativa, viene seguida de un placer intenso, esto ayuda a comprender en la medida de lo posible, las reacciones que experimentan los sujetos una vez realizado el evento estresante, además que podrá determinarse la conducta que viene seguida una vez eliminado el estímulo negativo, pero debería existir incentivos naturales positivos para la aplicación de esta teoría.

En resumen, la experiencia subjetiva abarca el consciente, el cuál debe estar determinado por las conductas que manifiesta cada persona, con base a la percepción que tiene cada una de ellas del evento estresante, en algunos casos, la respuesta posterior al evento puede resultar en un estado de placer intenso como lo menciona Solomon, involucrando también cambios en el estado fisiológico.

Para muchas personas, el proceso de titulación es la culminación de un periodo de desarrollo, pues de acuerdo con los indicadores de estrés es un cambio importante en la vida y se encuentra en los primeros lugares que generan

estrés, tomando en cuenta que al llegar a esta etapa, viene seguido de un cambio radical en los hábitos normales, pues ya no son concebidos como estudiantes, más bien son profesionistas en busca de un espacio laboral, el cuál atrae más responsabilidades, tanto familiares y sociales. (Martínez, 2007).

2. Método

Objetivo: Describir la experiencia subjetiva de los egresados, antes y después de la evaluación profesional.

Bajo un estudio de campo, las variables fueron:

Variable independiente: Evaluación profesional: La presentación del examen de evaluación profesional, con dos momentos: antes del examen y después del examen

Variable dependiente: Experiencia subjetiva: Se propone como el reporte verbal, de la percepción del desempeño de los alumnos y de la experiencia vivida de cada uno de los sujetos analizados.

2.1 Participantes.

La muestra fue de tipo no probabilístico intencional, debido a que se caracteriza por el uso de juicios, y por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas, incluyendo áreas o grupos, supuestamente típicos de la muestra. Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2006).

El tamaño de la muestra fue de 9 sujetos, que se obtuvieron, realizando una petición en el departamento de Titulación de la Facultad de Ciencias de la Conducta, para obtener los nombres y teléfonos de aquellos sustentantes que tuvieron su examen profesional durante los meses de mayo a agosto del 2015, explicándoles el proyecto, y pedir su colaboración, sólo se trabajó con aquellos que aceptaron esta propuesta.

2.2 Medidas

Para obtener la experiencia subjetiva, se aplicó una escala de 17 reactivos en donde se indaga en relación de la historia del sujeto en situaciones escolares similares por ejemplo exposiciones, acerca de sus expectativas acerca del contexto y de su desempeño durante el examen.

En la medición posterior al examen, se aplicó una escala de 9 reactivos el cual indaga acerca de la experiencia del sujeto durante su examen profesional, percepción del contexto y su desempeño.

Ambos instrumentos se diseñaron específicamente para el objetivo del estudio, se validó a través de jueces y su formato fue de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta.

2.3 Procedimiento

Se contactó a los egresados en proceso de titulación pidiéndoles su participación para realizar a investigación contestando dos escalas uno antes de su evaluación profesional y el otro al final de la evaluación.

Finalmente se obtuvieron los resultados de los instrumentos que midieron la experiencia subjetiva en los dos tiempos y con base en ellos, se realizó una descripción de la experiencia subjetiva antes y después de la evaluación profesional.

Procesamiento de la información.

Una vez obtenidos los datos de la experiencia subjetiva, se obtuvieron las Medidas de Tendencia Central, pues ésta forma de procesamiento, ayudó a interpretar el comportamiento de la muestra.

Con base en esto, las medidas de tendencia central sirvieron para analizar el comportamiento en un conjunto de datos, pues de acuerdo con ellas se pudieron reconocer los patrones principales de respuesta de la experiencia subjetiva, de acuerdo con los indicadores arrojados con las medidas de tendencia central, haciendo el análisis de la percepción.

3. Resultados

Los resultados de la experiencia subjetiva, se obtuvieron a través del diseño y aplicación de los instrumentos, en la etapa de "antes del examen profesional" se calificó con una escala tipo Lickert, en la cual mientras la calificación sea más alta, representa un mayor nivel de estrés. Se divide en dos partes: la primera se refiere a: "Durante tu vida académica al exponer un tema ante la clase, que tan ciertas son las siguientes frases" y segunda "En tu preparación para presentar tu examen profesional que tan ciertas son las siguientes frases". Así las preguntas que obtuvieron un puntaje por encima de la media (18) se encuentran a continuación:

Durante el "Antes del examen profesional":

1. Desde que conozco la fecha de mi examen me siento estresado (21)

2. El sínodo estará satisfecho con el contenido de mi presentación (19), Ocupare de forma adecuada el tiempo que tengo para exponer (sin pasarme, ni terminar demasiado pronto) (19) y se me olvidará parte del contenido durante la exposición (19).

3. Siempre me sentí con confianza en mí mismo (18), Ocupé de forma adecuada el tiempo que tuve para exponer (18) y Me siento con confianza en mí mismo (18). Estas aseveraciones se refieren a la vida académica.

La media se encuentra en 18, sin embargo el puntaje es de 21, lo que quiere decir que genera estrés, pero no a un nivel significativo pues la puntuación más alta es de 36, además solo existen dos preguntas en sentido negativo y son el manifiesto del estrés desde que se conoce la fecha del examen y se olvidará parte del contenido durante la presentación, en las demás preguntas de puntuaciones altas, se sienten con confianza en ellos mismos, ocupan de forma adecuada el tiempo establecido para su presentación.

Los puntajes menores encontrados, es decir los principales puntos que no generan estrés en los sustentantes, del menor al mayor se encuentran jerárquicamente a continuación:

1. En situaciones previas a la evaluación profesional, hizo el ridículo ante sus compañeros y

maestro (13).

2. Los maestros nunca formularon preguntas que los sustentantes no pudieron contestar (11).

3. Haré el ridículo ante mis compañeros y maestros (10).

De lo anterior se puede decir que durante el "antes del examen profesional" aquellos aspectos que menos causan estrés entre los sustentantes son hacer el ridículo en frente de las personas, y sienten confianza en sí mismos, pues contestarán todas las preguntas de sus profesores, lo cual les brinda una expectativa positiva para la presentación del examen profesional.

Sin embargo, de acuerdo con lo anterior, los sujetos presentan pocos rasgos de estrés en el reporte verbal de la experiencia subjetiva, esto puede deberse tal vez a que tienen problemas para reconocer sus emociones, o simplemente por temor a la vergüenza.

Para la aplicación "Posterior al examen profesional".

Al obtener también los valores del cuestionario durante la etapa posterior , se reportó que en minutos previos al examen se sentían con confianza en sí mismos, y sentían nervios durante la fase de presentación y preguntas, sin embargo, los indicadores también son bajos, pues estos dos factores tienen un puntaje de 21, la media es de 18, está apenas por encima de la media, y aquellos indicadores que no causaron estrés son haber olvidado el contenido de la exposición, y pasarse del tiempo destinado para la exposición, así pues, no manifiestan indicadores significativos por encima de la media, lo que no nos arroja un nivel considerable de estrés.

4. Discusión

En el presente estudio, los resultados obtenidos indican que el nivel de estrés, no se representa en la experiencia subjetiva, ya que no se manifiesta verbalmente, la literatura plantea que después de un miedo intenso, al sortear la situación amenazante, surge un placer intenso, por eso no se tiene tampoco un reporte real de las emociones.

De acuerdo con la teoría de los procesos oponentes, se explica que, una vez terminada la experiencia negativa, viene seguida de un placer intenso, esto ayuda a comprender en la medida de lo posible, las reacciones que experimentan los sujetos, cundo van a presentar el examen, consideran estar preparados para enfrentar la situación y una vez realizado el evento estresante, podrá determinarse la conducta que viene seguida cuando se elimina el estímulo negativo, en el caso del examen profesional al terminar el evento y obteniendo un dictamen aprobatorio, que es el reconocimiento social, como incentivo natural, vienen las felicitaciones y desaparece el evento estresante, se presenta con ello una situación satisfactoria que la da el deber cumplido.

5. Conclusiones

El examen profesional, recepcional o evaluación profesional, es la etapa final de un proceso de formación, donde el egresado culmina su preparación disciplinar y se le otorga el título de acuerdo a la disciplina, este documento tan anhelado por cualquier profesionista implica un gran esfuerzo y una gran preparación, por lo cual el obtenerlo proporciona una gran satisfacción, en esta etapa final se generan una serie de emociones y sentimientos que pueden manifestarse desde el miedo hasta la felicidad, producto fundamentalmente del estrés al que está sometido el sustentante, puesto que va a estar disertando ante sus maestros, teniendo como testigo a sus familiares y amigos, tratando de demostrar que posee los saberes que el campo laboral le demandara.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dos escalas diseñados específicamente para describir la respuesta subjetiva de las emociones ante un evento estresante como lo es el examen profesional, antes del evento y posterior al mismo, nos llevan a concluir que el nivel de estrés, no se representa en la experiencia subjetiva, ya que no se manifiesta verbalmente, la literatura plantea que después de un miedo intenso, al sortear la situación amenazante, surge un placer intenso, por eso no se tiene tampoco un reporte real de las emociones.

Finalmente, estos resultados encontrados, nos permiten considerar que existen varios aspectos que deben ser tomados en cuenta para analizar la experiencia subjetiva en cada uno de las personas, pues esta experiencia radica en la percepción que se tiene acerca del evento estresante y esta puede ser diferente en cada caso. Se sugiere realizar mediciones fisiológicas y relacionarlas con la experiencia subjetiva para determinar la presencia de estrés entre ambos aspectos, ya que como lo mencionan Cannon y Bard que las emociones están formadas tanto por nuestras respuestas fisiológicas como por la experiencia subjetiva de la emoción ante un estímulo.

Referencias

Brown, T. (1989). Psicología Fisiológica. México: Mc Graw Hill.

Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz

Facultad de ciencias de la conducta. Revisado el 1 de febrero del 2013.

http://www.facico-uaemex.mx/index.html.

Furedy, J. (1993). A Low-Tech Approach to Cardiac Reactivity: Psychophysiological

Differentiation Using Heart Rate, T-Wave Amplitude, and Skin Conductance Level.

Washington: American Psychological Association.

Gallo, J. Farbiarz, J y Alvarez, D. (1999). Análisis espectral de la variabilidad de la frecuencia cardíaca. (Vol. 12): ATREVIA.

Garrido, A., De la Cruz, B. Garrido, M. Medina, M. y Naranj. O. (2009) Variabilidad de la frecuencia cardiaca en un deportista juvenil durante una competición de bádminton de máximo nivel. México: Facultad de Organización Deportiva. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey.

Hassett, J. (1978). A Primer of Psychophysiology. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Houtman, I. y Bakker, F. (1991). Indivual differences in reactivity and coping with stress of lecturing. Journal of Psychosomatic research, 35(1), 11- 24.

Kimble D. (1982). La psicología como ciencia biológica. México: Editorial Trillas.

Levine, S. and Ursin, H. (1991) What is stress? New York: Rivier Marcel Dekker, Inc Brown.

León, D. (2012). Afectividad y conciencia: la experiencia subjetiva de los valores biológicos. Revista Chilena de Neuropsicología, (vol. 7, núm. 3) (Pp. 108-114). Chile: Temuco.

Mccraty R., Atkinson M., Tomasino D., y Trevor Bradley R. (2006). The Coherent Heart, Heart–Brain Interactions, Psychophysiological Coherence, and the Emergence of System-Wide, Institute of Heart Math.

Mc.Clelland, D. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea.

Martínez, S y Díaz, A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. Educación y Educadores. (Vol. 10, núm. 2). La Sabana.

Moscoso, S. (2009). De la mente a la celula: impacto del estres en psiconeuroinmunoendocrinologia. Liberabit. Revista de Psicología. (Vol. 15, Núm. 2). (Pp. 143-152). Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Panksepp J. (2003). The basic emotional circuits of mammalian brains: Do animals have affective lives? (Vol.35). Neuroscience and Biobehavioral Reviews.

Peek, C. (2003). Biofeedback: A practitioner´s guide: A primer of biofeedback instrumentation. New York: London The Guilford Press.

Pellicer, O., Salvador, A. y Benet, I. (2002) Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológicas e inmune en jóvenes. Psicothema, 14(2), 317 – 322.

Porges, S., Domínguez, B., Rangel, E. y Cruz, A. (2001). La Teoría Polivagal y su papel en el tratamiento de los desórdenes de atención, regulación afectiva, comunicación social y agresión. Entendiendo los mecanismos del estrés post traumático. Chicago: Universidad Illinois.

Porges, S. (1992) El tono vagal: Un indicador fisiológico de la vulnerabilidad al estrés. Institute for Child Study. University of Maryland, College Park. (Vol. 90, No. 3).

Rojas, E. (1998). La ansiedad. México, DF: Editorial Planeta.

Rosenzweg, M. Reiman, A., Breedlove, S. (2001) Psicología Biológica. Una Inducción a la Neurociencia conductual, cognoscitiva y clínica. Barcelona: Ed. Ariel.

Steckler, T., Kalin, N. y Reul, J. (2005). Handbook of stress and the brain techniques in the behavioral and neural sciences Stress: Integrative and Clinical Aspects. (Vol.1., Part 2)

Universidad Autónoma del Estado de México. Manual de Titulación. Revisado el 15 de enero del 2015. http://www.uaemex.mx/.

Uribe, J. (2010). Escala de Desgaste Ocupacional. México: Manual Moderno.

Rechazo entre iguales y violencia ¿Son los adolescentes rechazados los más violentos?

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

La integración social dentro del aula y la reputación social es fundamental para el adecuado desarrollo y ajuste psicosocial en la infancia y la adolescencia, las amistades son determinantes en el bienestar, desarrollo y para su adecuado éxito académico. En el contexto escolar se dan una serie de agrupaciones entre los grupos de iguales en función de una serie de características. De modo que se pueden dar diferentes grupos y diferentes estatus social entre el grupo de iguales. Es importante el análisis del estatus sociométrico porque la implicación en conductas violentas y la victimización se han asociado en otros estudios con el grado de aceptación social del alumnado por sus compañeros/as. El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre los tipos sociométricos (Popular/ Rechazado/ Ignorado/ Promedio y controvertido) y la victimización, la violencia escolar (manifiesta y relacional), ciberbullying y la cibervictimización. Participaron 2399 adolescentes de ambos sexos escolarizados en 3 centros educativos de Andalucía (48% chicos y 52% chicas). Se realizaron ANCOVAS. Los resultados mostraron que el alumnado rechazado obtuvo un puntuación más elevadas en violencia manifiesta pero no en relacional, además de puntuar también más alto en ciber victimización y ciber agresión. Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: Rechazo entre iguales; violencia escolar; victimización y adolescencia.

Peer rejection and violence: Are teenage rejected the most violent?

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

Social integration in the classroom and social reputation is essential for proper development and psychosocial adjustment in childhood and adolescence, friendships are crucial to the welfare, development and proper academic success. In the school context there are a number of associations between peer groups based on a number of features. So that they can give different groups and different social status among the peer group. It is important to analyze the sociometric status because involvement in violent behavior and victimization have been linked in other studies to the degree of social acceptance of students by their peers / as. The aim of this study was to analyze the relationship between sociometric types (People / Fail / Ignored / Average and controversial) and victimization, school violence (overt and relational), cyberbullying and cybervictimization. 2399 participated adolescents of both sexes enrolled in 3 schools in Andalusia (48% boys and 52% girls). ANCOVAs were performed. The results showed that students rejected obtained a higher score in overt violence but not in relational plus rate also higher in cyber cyber victimization and aggression. Finally, the results and their practical implications are discussed.
Key words: Peer rejection; school violence; victimization and adolescence.

1. Introducción

En el contexto escolar se dan una serie de agrupaciones entre el alumnado y los grupos de iguales en función de una serie de características. De modo que se pueden dar diferentes grupos y diferentes estatus social entre el grupo de iguales. Así podemos encontrarnos con los distintos tipos sociométricos o estatus de aceptación y rechazo dentro del grupo de iguales donde cada uno de ellos presenta unas particularidades en relación con su ajuste emocional y conductual.

Respecto a los tipos de estatus que existen según Jiménez, Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, (2008) son:

Popular: adolescente que gustan a la mayoría del grupo.

Rechazado/a: adolescente que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales

Ignorado/a : es aquel o aquella que resulta indiferente para su grupo de iguales, recibe poca atención de éstos y es muy poco conocido.

Promedio : es aquel o aquella que en comparación con su grupo de pares, no destacan por ser especialmente aceptados/as ni rechazados/as por sus compañeros/as.

Finalmente, el alumnado controvertido es aquel alumnado que se caracteriza por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, agrada a muchos/as pero también desagrada a otros/as muchos/as.

Es importante el análisis del estatus sociométrico porque la implicación en conductas violentas y la victimización se han asociado en otros estudios con el grado de aceptación social del alumnado por sus compañeros/as (Astor, Pitner, Benbenishty y Meyer, 2002; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Mayeux,

Bellmore y Cillesen, 2007; Parker y Asher, 1987). En este sentido, ahondaremos en esta línea analizando las relaciones entre los tipos sociométricos (Popular/ Rechazado/ Ignorado/ Promedio y controvertido) y la victimización, la violencia escolar (manifiesta y relacional), ciberbullying y la cibervictimización para abordar nuestra pregunta de investigación: ¿Son los adolescentes rechazados los más violentos?

Tanto la victimización por los iguales como el rechazo y el aislamiento social sufridos de forma reiterada inciden negativamente en el bienestar psicosocial de niños/as y adolescentes (problemas psicológicos y emocionales), al ser experiencias interpersonales especialmente estresantes (Martin y Huebner, 2007; Storch y Masia-Warner, 2004).

Existen varios/as actores/as y diversos roles en torno a la violencia escolar entre iguales, aquí nos podemos encontrar al menos, tres roles como son agresor/a, víctima y, espectador/a. En relación a los tipos de víctimas, existen varios tipos, por un lado están aquellas que muestran un comportamiento sumiso y retraído, mientras que otras manifiestan conductas de tipo provocativo o agresivo.

Respecto al ciberbullying podemos considerarlo como una modalidad más de bullying, aunque tiene características que lo hacen peculiar, ya que en muchos casos, hay una continuidad entre el acoso escolar tradicional y el acoso cibernético de modo que los problemas del adolescente en el contexto escolar se trasladan y continúan en la red (Buelga, Cava y Musitu, 2010).

Este tipo de violencia se define como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith et al., 2008).

Diferentes estudios recientes sugieren que las víctimas de cyberbullying, debido a la complejidad y características de este nuevo tipo de acoso, desarrollan incluso mayores problemas psicosociales y desórdenes afectivos que los hallados en el acoso escolar tradicional. Este distrés emocional y psicosocial se asocia con depresión (Ybarra, 2004), ansiedad (Juvoven y Gross, 2008), baja autoestima (Tokunaga, 2010), aislamiento (Topçu, Erdur-Baker y Çapa-Aydin, 2008), ideación suicida (Bissonette, 2009), y consumo de sustancias (Gerson y Rappaport, 2011).

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 2399 adolescentes de ambos sexos escolarizados en 3 centros educativos de Andalucía (48% chicos y 52% chicas) y de edades comprendidas entre los 10 y 18 años, escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos.

2.2. Instrumentos

2.2.1. .Ámbito individual

Escala de cyberbulling: agresores. Mide la agresiones a través del teléfono móvil y de Internet. Consta de :10 ítems con 4 opciones de respuesta. La escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet presenta una adecuada consistencia interna; alpha de Cronbach= .88 –

Escala de conducta violenta en la escuela. Esta escala consta de 25 ítems donde se mide la agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva:, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva, agresión relacional instrumental:. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestra últi-

ma investigación fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90.

Escala de victimización en la Escuela. Esta escala esta copmpuesta por 22 ítems que describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales y nos permiten además conocer diferentes tipos de victimización como son la relacional, física y verbal, además de la frecuencia con la que se produce la violencia y conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias. : El alpha de Cronbach obtenido para estas subescalas en nuestra última investigación ha sido de .87, .67 y .89, respectivamente.

2.2.2.Ámbito escolar.

Cuestionario Sociométrico. Permite identificar los diversos tipos o estatus sociométricos son : populares (reciben un número de elecciones por parte de sus compañeros/as significativamente alto), rechazados (reciben un número de rechazos significativamente alto), ignorados/as (el número de elecciones y el de rechazos son significativamente bajos), controvertidos (reciben un alto número de elecciones, pero también de rechazos) y promedio (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores). La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada y oscila entre .77 y .97.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Seguidamente se contactó con la dirección de los centros y se entregaron los consentimientos a las familias. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigación compuesto por personas expertas. La batería de instrumentos se administró al alumnado en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase. Se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación.

3. Resultados

Como paso previo al cálculo de ANCOVAS, se llevaron a cabo análisis agrupamiento de todos los participantes en función del estatus sociometrico, utilizamos el programa informático SOCIOMET (González y García-Bacete, 2010) para analizar la estructura básica de relaciones del grupo aula. Este programa permite conocer, a partir de las elecciones positivas y negativas realizadas por todos los alumnos (y sus percepciones sobre las elecciones recibidas), el estatus sociométrico del alumno en su aula. Además, permite también clasificar a los alumnos en los siguientes tipos sociométricos: alumnos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008; García-Bacete y González, 2010). Seguidamente se realizó un ANCOVAS para analizar la existencia de diferencias en la expresiones de violencia escolar (manifiesta y relacional), ciberbullying y la cibervictimización y victimización como variables objeto de este estudio (variables dependientes) y como factores fijos el estatus sociométrico (Popular/ Rechazado/ Ignorado/ Promedio y controvertido) (Ver Anexo 1).

Anexo 1

En este estudio reciente con una muestra de 2399 adolescentes de ambos sexos se observó que en términos generales que el alumnado rechazado es el que más se relacionaban con la violencia manifiesta y el rechazo escolar, siendo estos más victimizados y existiendo una mayor implicación en la ciber victimizacón y la ciber agresión. Sin

embargo no existen diferencias significativa en la violencia relacional, ni en la filioparental, ni tampoco en la de pareja.

Creemos interesante subrayar que los adolescentes de estilo controvertido también indicaron un nivel de implicación en la violencia similar a los adolescentes de estatus rechazado. Además encontramos que tal como se refleja en el Anexo 1 las dimensiones de violencia escolar son las que expresan mayor grado medida.

4. Discusión

Es muy importante tener en cuenta los estatus sociometricos y su relación con la violencia escolar. No obstante, la violencia escolar también puede relacionarse con otros factores como son:

a) Factores individuales (satisfacción con la vida, autoestima, empatía, soledad, depresión, estrés, asertividad, alexitimia, ideación suicida, sexismo y consumo de drogas).

b) Factores familiares (comunicación con la madre y el padre, estilos de socialización, clima familiar, conflicto familiar).

c) Factores Escolares (clima escolar, interacción profesor-alumno, afiliación entre estudiantes, actitud hacia la escuela).

d) Factores Comunitarios (integración y participación en la comunidad y recursos comunitarios)

e) Factores relativos al grupo de iguales (reputación social, centralidad e identificación grupal).

5. Conclusiones

En este artículo hemos analizado, las relaciones entre los tipos sociométricos (Popular/ Rechazado/ Ignorado/ Promedio y controvertido) y la victimización, la violencia escolar (manifiesta y relacional), ciberbullying y la ciber-victimización..Por este motivo, este estudio aportará claves para lograr estrategias eficaces y los resultados en tres ámbitos específicos:

1.- Teórico, respecto a las contribuciones científico-técnicas la relevancia de esta investigación se justifica por su relevancia teórica y aplicada al analizar el estatus de aceptación y rechazo y su relación con la violencia en sus diferentes manifestaciones – física, relacional y verbal- hacia sus iguales.

2.- Para la intervención; esperamos aportar datos con suficiente firmeza y calidad como para que sean asumidos en su totalidad en la medida en que hay una contribución supuestamente relevante respecto de las experiencias que viven los y las adolescentes en las relaciones con sus iguales. Estos aspectos que pretendo desvelar con este proyecto, permitirán confirmar de una manera más rigurosa y valida los programas de orienciacion educativa y el bienestar de los y las adolescentes. De modo que esta investigación ayudará a los profesionales, profesorado y padres y madres, a entender mejor esta problemática y a tomar medidas adecuadas para su prevención e intervención porque estas vivencias tienen implicaciones, en ocasiones, muy negativas en su salud mental y física.

3.- Social, este proyecto supone desvelar los problemas que injustamente vivencian los y las adolescentes y, que como ya hemos comentado anteriormente visibilizar a la comunidad y desvelar este problema. Espero y deseo que sirva para tomar medidas para mejorar su bienestar.”

Referencias

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. International Journal of Clinical and Health Psychology, 9, 127-141.

Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. Psychological Reports, 101, 275-290. Crick, R. N. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. Development and Psychopathology, 8, 367-380.

García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. Revista de Psicología Social, 23, 63-74.

García-Bacete, F.J. y González, J. (2010). Evaluación de la competencia social entre iguales: la sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.

González, J. y García-Bacete, F.J. (2010) . SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Madrid: TEA Ediciones. Moreno, J.L. (1934). Who Shall Survive A New Approach to the Problem of Human Interrelations. New York: Beacon House.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. International Journal of Behavioral Development, 27, 122-133

Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. Aggressive Behavior, 26, 169-178.

ANEXO N 1: ANCOVAS POR TIPO SOCIOMÉTRICO

Análisis de varianza univariante

Tabla 1 ANCOVAS.

Diferencias en violencia escolar manifiesta en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,2914	,29179	188
Rechazado	1,4555	,34640	273
Medio	1,3463	,28734	1560
Ignorado	1,3551	,28034	291
Controvertido	1,4400	,32282	86
Total	1,3588	,29820	2398

Tabla 2 ANCOVAS.

Diferencias en violencia relacional en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,4512	,40821	188
Rechazado	1,6078	,49766	273
Medio	1,4477	,42693	1560
Ignorado	1,4602	,43133	291
Controvertido	1,5386	,46401	86
Total	1,4710	,43873	2398

Tabla 3 ANCOVAS.

Diferencias en violencia manifiesta física en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,1572	,23063	188
Rechazado	1,2934	,38474	273
Medio	1,1609	,25916	1560
Ignorado	1,1711	,27617	291
Controvertido	1,2501	,38052	86
Total	1,1801	,28447	2398

Tabla 4 ANCOVAS.

Diferencias en violencia manifiesta verbal en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,5475	,42091	188
Rechazado	1,7569	,51546	273
Medio	1,5711	,45907	1560
Ignorado	1,5603	,45113	291
Controvertido	1,6833	,56236	86
Total	1,5931	,46993	2398

Tabla 5 ANCOVA.

Diferencias en violencia relacional en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,1243	,26639	122
Rechazado	1,2147	,38318	177
Medio	1,1353	,30781	1117
Ignorado	1,1548	,32920	183
Controvertido	1,2154	,38383	65
Total	1,1482	,32034	1664

Tabla 6 ANCOVA.

Diferencias en violencia física en function del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,0533	,15491	122
Rechazado	1,1463	,36583	176
Medio	1,0864	,28858	1112
Ignorado	1,1129	,32883	183
Controvertido	1,1372	,42221	65
Total	1,0952	,30174	1658

Tabla 7

ANCOVA. Diferencias en violencia física hacia la madre en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	,0337	,15300	188
Rechazado	,0669	,24352	273
Medio	,0350	,16385	1560
Ignorado	,0603	,28154	291
Controvertido	,0996	,31811	86
Total	,0440	,19864	2398

Tabla 8

ANCOVA. Diferencias en Cyberbullying Móvil en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,1859	,22235	188
Rechazado	1,2648	,35157	273
Medio	1,2043	,28110	1560
Ignorado	1,2182	,26296	291
Controvertido	1,2951	,31395	86
Total	1,2147	,28599	2398

Tabla 9

ANCOVA.. Diferencias en Cyberbullying Internet en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,1439	,21469	188
Rechazado	1,2238	,32355	273
Medio	1,1637	,25638	1560
Ignorado	1,1594	,22027	291
Controvertido	1,2215	,26881	86
Total	1,1705	,25918	2398

Tabla 10

ANCOVA.. Diferencias en Cyberbullying agresores en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,1494	,22267	188
Rechazado	1,2487	,33789	273
Medio	1,1879	,27261	1560
Ignorado	1,1759	,22373	291
Controvertido	1,2610	,38851	86
Total	1,1930	,27800	2398

Tabla 11

ANCOVA. Diferencias en Violencia y rechazo en función del tipo sociométrico.

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,2415	,28443	188
Rechazado	1,3767	,37888	273
Medio	1,2622	,29030	1560
Ignorado	1,2750	,27924	291
Controvertido	1,3314	,33290	86
Total	1,2776	,30374	2398

Efecto del programa Aprender a Convivir en la mejora de la competencia social en niños y niñas de 5 años y la percepción de los padres sobre su eficacia.

Pichardo, M.C, García-Berbén, T., Sánchez-Morales, E. y Justicia-Arráez, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

E-mails: pichardo@ugr.es; tgarciab@ugr.es; anajus@ugr.es

Resumen

Diferentes investigaciones han demostrado que la competencia social se convierte en una de las habilidades más importantes para adquirir un adecuado desarrollo personal y social, favoreciendo la adaptación al contexto y la reducción de problemas de conducta. Sin embargo, no todos los niños desarrollan habilidades socialmente competentes con la misma facilidad, debido a diferentes factores tanto personales, sociales, familiares como contextuales. El programa de prevención universal Aprender a Convivir pretende dotar a los niños de educación infantil de las habilidades sociales necesarias para desarrollar una adecuada competencia social. El objetivo del trabajo es conocer si la participación en el programa Aprender a Convivir mejora la competencia social de los niños y, al mismo tiempo, analizar en qué medida los padres perciben dicha mejora en sus hijos. En el estudio participan 73 alumnos de cinco años de edad, 39 en el grupo experimental y 34 en el grupo control. Igualmente, intervienen 73 padres y madres de dichos alumnos. El grupo experimental realiza el programa Aprender a Convivir, mientras que el grupo control no recibe ningún tipo de intervención específica. Se observan efectos principales de la variable tiempo y efectos de interacción de las variables Tiempo y Condición en todas las habilidades analizadas: normas; sentimientos; comunicación; ayuda y cooperación; y resolución de problemas. El alumnado obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en la fase pos-intervención. Por otra parte, los alumnos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en la fase pos-intervención que sus iguales del grupo control. Finalmente, los resultados muestran que los padres consideran que el programa ha influido positivamente en el desarrollo de su hijo, mejorando su competencia social. En conclusión, la participación en el programa Aprender a Convivir favorece la competencia del alumnado y esta mejora se refleja tanto en el contexto escolar como familiar.

Palabras clave: competencia social; prevención; familia; educación Infantil

Effect of Aprender a Convivir program [Learning to Live Together] for improving social competence in children aged 5 years and parent's perception about its efficacy.

Pichardo, M.C, García-Berbén, T., Sánchez-Morales, E. y Justicia-Arráez, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

E-mails: pichardo@ugr.es; tgarciab@ugr.es; anajus@ugr.es

Different studies have shown that social competence becomes one of the most important skills to acquire a suitable personal and social development, promoting adaptation to the context and reducing behavioural problems. However, not all children develop socially competent skills as easily, due to different personal, social, family and contextual factors. The universal prevention Aprender a Convivir program aims to provide preschoolers the social necessary skills to develop an adequate social competence. The aim of the paper is determine if participation in Aprender a Convivir program improve children's social competence and, at the same time, analyse how parents perceive this improvement in their children. The study involved 73 students aged five years, 39 subjects in the experimental group and 34 in the control group. Furthermore, the study involved 73 parents of those students. The experimental group performed the Aprender a Convivir program, while the control group did not receive any specific intervention. Main effects of variable time and interaction effects of Time and Condition variables in all skills tested are observed: rules; feelings; communication skills; help and cooperation; and conflict resolution. The students obtained significantly higher data in the post-intervention phase. Moreover, students from the experimental group obtain significantly higher scores in the post-intervention phase than their peers in the control group. Finally, the results show that parents consider that the program has positively influenced on the development of their child, improving their social competence. Participation in the Aprender a Convivir program promotes student competence and this improvement is reflected in both the school and family context

Key words: social competence, prevention; family; preschool

1. Introducción

La socialización adquiere un papel fundamental en el niño desde que nace, teniendo una gran influencia durante su vida. La sociedad y los agentes socializadores, especialmente familia y escuela hacen que los primeros años de vida sean decisivos para el desarrollo de las habilidades sociales básicas para adaptase al contexto social que le rodea. Durante los años preescolares ocurren muchos cambios cognitivos, afectivos y sociales entre los que destacan el desarrollo del autocontrol y la capacidad de tolerancia frente a la frustración. Estas dos habilidades se consideran básicas para establecer unas adecuadas relaciones interpersonales y favorecer la resolución de conflictos sociales de manera óptima. En esta línea, diversos autores consideran que durante estos años es fundamental fomentar en los niños una adecuada competencia social como un factor de protección para evitar la aparición de problemas de conducta a edades tempranas (Burt, Obradóvic, Long y Masten, 2008; Mesman, Bongers y Koot, 2001; Monjas y González, 1998; Mcloughlin, 2009).

Además de los beneficios derivados de la intervención temprana, el desarrollo de la competencia social resulta imprescindible ya que no surge de forma automática (Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer, 2010) sino que está

directamente determinado por el ambiente de aprendizaje que rodea al sujeto desde que nace (Joseph y Strain, 2003). A pesar de que existen estudios que demuestran que puede haber cierta tendencia natural a mostrar determinados comportamientos prosociales como ayudar o cooperar (Tomasello, 2010), el sujeto aprende a comportarse socialmente a través de la interacción con su propio entorno. Por tanto, aunque existe una cierta capacidad innata para establecer comportamientos socialmente aceptados (Fernández y Caurcel, 2007) las conductas y habilidades de interacción social se aprenden y se enseñan al igual que otro tipo de conductas (Caballo, 1991; Monjas, 2012).

En los últimos años se han desarrollado diferentes programas dentro del contexto español que intentan fomentar la competencia social o la convivencia escolar. Sin embargo, la mayoría de los programas de intervención se han centrado en educación secundaria, siendo en Educación Infantil donde menos esfuerzos se han invertido para implementar programas de prevención (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008). En esta línea, el programa *Aprender a Convivir* surge de la preocupación por desarrollar la competencia social en la infancia temprana como un factor de protección frente a problemas de desajuste personal y social futuros (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013). Igualmente, fomenta la participación no sólo del maestro o tutor del alumno sino de los padres, considerando que la participación de estos últimos favorecerá no solo el aprendizaje de los contenidos del programa, porque se producirá una transferencia y generalización a otros contextos diferentes al contexto escolar, sino la coordinación entre familia y escuela.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar en qué medida los niños participantes en el programa Aprender a Convivir mejoran su competencia social, en aquellas áreas en las que el programa interviene. Por otra parte, también pretende analizar el grado de satisfacción de sus padres y madres con la participación de sus hijos en el mismo.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio han participado 73 alumnos de 3º curso de Educación Infantil (38,4% niños y 61,6% niñas), con una edad media de 5 años, de tres centros educativos de Granada (España) de similares características económicas y sociales. El grupo experimental estuvo formado por 39 alumnos de un Centro educativo y el grupo control por 34 alumnos de los dos centros restantes. Igualmente, intervienen 73 padres y madres de dichos alumnos y alumnas.

2.2. Medidas

Para la obtención de los datos se ha utilizado el registro de observación del programa *Aprender a Convivir*. Se trata de un registro, contestado por el profesorado, en el que se evalúa el nivel de adquisición de los contenidos del programa sobre competencia social, mediante una escala de observación tipo Likert de 30 ítems con cuatro alternativas de respuesta que oscilan entre 0 = nunca hasta 3= siempre. El registro se divide en 5 componentes, compuestos por 6 ítems: normas (α=.89); sentimientos (α=.84), comunicación (α=.91), ayuda/cooperación (α=.95) y resolución de problemas (α=.88).

Para el análisis del nivel de satisfacción y la percepción de los padres sobre la eficacia del programa *Aprender a Convivir*, se utilizó un cuestionario ad hoc de 17 ítems con un rango de respuesta de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado tanto de los centros como de las familias participantes. Posteriormente, se realizó la observación y la evaluación inicial de todos los niños participantes (Tiempo 1). Seguida-

mente, se implementó el programa *Aprender a convivir* al grupo experimental (GE), durante 3 meses. Este programa tiene como principal objetivo la mejora de la competencia social de los participantes como base para la prevención de problemas de conducta. Se divide en cuatro bloques de contenidos 1) Las normas y su cumplimiento; 2) Sentimientos y emociones; 3) Habilidades de comunicación, y 4) Ayuda y cooperación. Cada bloque consta de tres unidades que se trabajan semanalmente, estando compuestas por dos sesiones cada una. Finalmente, se evaluaron de nuevo a los participantes de los grupos control y experimental (Tiempo 2), finalizando con la valoración de los padres del grupo experimental, sobre su satisfacción con el programa aprender a convivir y cómo éste había influido en el desarrollo y comportamiento de sus hijos.

3. Resultados

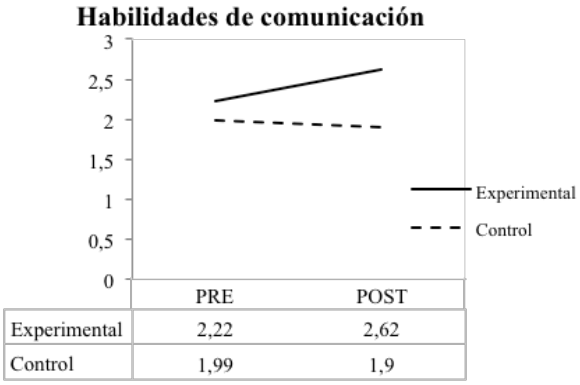
Para conocer el efecto del programa Aprender a Convivir sobre la competencia social del alumnado participante se realizó un análisis de medidas repetidas en las que se tuvieron en cuenta como variables intra-sujetos, cada una de las variables de competencia social sobre las que trabaja el programa de intervención, y como variables entre-grupos, el efecto del tiempo (pre-intervención y pos-intervención) y la condición del grupo (experimental y control).

Con respecto a la variable normas, los resultados muestran efectos principales de la variable tiempo, de modo que todo el alumnado incrementa sus puntuaciones medias en la fase pos-intervención $F(1,95)= 46.40$, $p =.000$. Igualmente, se observan efectos de interacción entre las variables tiempo*condición. Los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones más elevadas que sus iguales del grupo control en la fase posintervención $F(1,95)= 9.49$, $p =.003$.

En cuanto a la variable sentimientos, los resultados muestran efectos principales de la variable tiempo, el alumnado mejora sus puntuaciones medias en la fase pos-intervención $F(1,95)=134.29$, $p = .000$. Existen efectos de interacción entre las variables tiempo y condición. Los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones más elevadas, en expresión y comprensión de sentimientos, que sus iguales del grupo control en la pos intervención $F(1,95)=125.07$, $p = .000$.

Con respecto a la variable comunicación, los resultados muestran efectos principales de la variable tiempo, el alumnado mejora sus puntuaciones medias en la fase pos- intervención $F(1,95)=42,20$, $p = ,000$. Además, se encuentran efectos de interacción entre las variables tiempo*condición en habilidades de comunicación $F(1,95)=83.41$, $p = .000$. En este sentido, existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control tanto en la fase pre como en la fase pos intervención. Los sujetos del grupo experimental parten de puntuaciones más elevadas que sus iguales del grupo control. En la fase posintervención siguen existiendo diferencias significativas entre grupos. Los sujetos del grupo control mantienen sus puntuaciones, mientras que los sujetos del grupo experimental las aumentan (figura 1).

En la variable ayuda y cooperación los resultados del análisis de medidas repetidas muestran efectos principales de la variable tiempo, de modo que todo el alumnado mejora sus puntuaciones medias en la fase pos-intervención $F(1,95)=26.79$, $p= .000$. Por otra parte, los resultados no muestran efectos de interacción tiempo*condición $F(1,95)=26.90$, $p= .070$.



	PRE	POST
Experimental	2,22	2,62
Control	1,99	1,9

Figura 1
Puntuaciones pre (tiempo 1) y pos (tiempo 2) intervención en comunicación de los grupos experimental y control.

Finalmente, en cuanto a la variable solución de problemas, los resultados muestran efectos principales de la variable tiempo, de modo que todo el alumnado mejora sus puntuaciones medias en la fase pos-intervención F(1,94)=15,79, p= ,000. Igualmente, se muestran efectos de interacción entre las variables tiempo*condición. Los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones más elevadas en la fase pos-intervención que los sujetos del grupo control F(1,94)=26.90, p= ,000.

Tabla 1.
Medidas de tendencia central y dispersión sobre la valoración del programa Aprender a Convivir.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	DT
Poner en práctica en la escuela programas de mejora de la competencia social es algo importante para la educación de los niños/as.	5	7	6,67	,621
Tengo una visión positiva del programa Aprender a Convivir	5	7	6,51	,683
El programa Aprender a Convivir ha influido positivamente en el desarrollo de mi hijo/a lo largo de estos cursos académicos	4	7	6,08	,969
Después de participar en el programa mi hijo/a ha mejorado en el seguimiento de normas	4	7	5,77	,872
Después de participar en el programa mi hijo/a ha mejorado en expresión de sentimientos (alegría, tristeza, miedo,enfado)	4	7	5,77	,842
Después de participar en el programa mi hijo/a ha mejorado en habilidades de comunicación (expresarse, escuchar, pedir perdón…)	4	7	5,90	,912
Después de participar en el programa mi hijo/a ha mejorado en cooperación y ayuda en casa	4	7	5,85	,904
Los contenidos que se trabajan en casa con el programa son adecuados	4	7	6,00	,858
La participación en el programa ha favorecido mi colaboración en la educación de mi hijo/a	4	7	5,92	,807
El método de trabajo con los padres(fichas, actividades) que utiliza *Aprender a Convivir* me parece adecuado	4	7	6,03	,811
En casa, mi hijo/a menciona aspectos del programa como las marionetas (kike, Lupi y Gavi)	1	7	4,69	1,949
En casa, mi hijo/a menciona aspectos del programa como las normas de clase	2	7	5,46	1,295
En casa, mi hijo/a menciona aspectos del programa como los cuentos	2	7	5,05	1,521
En casa, mi hijo/a menciona aspectos del programa como las canciones	1	7	4,97	1,597
Entre las cosas que cambiaría del trabajo con los padres en el programa está reducir el número de fichas/actividades	1	7	2,62	1,858
Entre las cosas que cambiaría del trabajo con los padres en el programa está la inclusión de cuentos para leer en casa	1	7	5,55	1,841
Entre las cosas que cambiaría del trabajo con los padres en el programa está la inclusión de canciones	1	7	4,75	2,048

Los resultados del cuestionario de satisfacción contestado por los padres sobre el programa de intervención *Aprender a Convivir* (tabla 1), indican que los padres consideran que el programa influye positivamente en el desarrollo de su hijo/a, mejorando sus habilidades. La mayoría de las puntuaciones obtenidas superan la puntuación media de

6 puntos. En este sentido, los padres creen que es muy importante poner en práctica programas para la mejora de la competencia social. Igualmente, señalan que sus hijos/as han mejorado en aquellos aspectos que el programa entrena como son el seguimiento de normas, expresión de sentimientos, la ayuda, la cooperación y la resolución de problemas. De forma similar, señalan que la participación en el programa ha favorecido la colaboración en la educación de sus hijos, aumentando el contacto con la escuela.

Al centrarse en los aspectos del programa los padres, en su mayoría, consideran que los contenidos del programa que se trabajan en casa son adecuados, así como el método de trabajo que se utiliza.

4. Discusión

El objetivo del estudio era analizar el impacto del programa *Aprender a Convivir* en alumnado de 5 años, sobre las habilidades que pretende enseñar.

Los resultados del estudio muestran la eficacia del programa *Aprender a Convivir* en la mejora de algunas variables de competencia social. En esta línea, los niños y niñas de 5 años participantes en el programa (grupo experimental), mejoran en habilidades tan importantes para la interacción social como el seguimiento y comprensión de normas, la expresión y comprensión de sentimientos tanto propios como ajenos, y la comunicación. En la comunicación, cabe destacar que el grupo experimental, antes de la intervención, partía con esta habilidad más elevada que sus compañeros del grupo control, ya que han participado previamente durante dos cursos académicos, pero la eficacia del programa, hace que después de la intervención sus puntuaciones aumenten, mientras que en el grupo control las puntuaciones no varían.

Los niños y niñas después de participar siguen mejor las normas cuando los padres o profesores así se lo indican. Algo positivo para evitar enfrentamientos favoreciendo el clima de clase y de casa. Igualmente, unido a la mayor capacidad de expresar sentimientos y saber captarlos, desarrollando un mayor grado de empatía y de asertividad. Todo esto, favorecerá que tengan un factor protector para los problemas de conducta al ser más empáticos, comunicativos y solucionar los problemas eficazmente.

Por otra parte, los resultados indican que los niños, independientemente de que participen o no en programas de intervención para la mejora de la competencia social, desarrollan sus habilidades sociales al encontrarse escolarizados. El currículum de Educación Infantil en España fomenta este tipo de aprendizajes, lo que implica una adaptación social del alumnado. No obstante, esta mejora es reducida si se compara con los niños y niñas del grupo experimental, lo que demuestra la importancia de poner en práctica este tipo de programas dentro del contexto escolar como parte del currículo.

Los resultados hallados tras la aplicación del programa *Aprender a Convivir* son coincidentes con otros estudios en los que se implementaba un programa similar (De Miguel, 2014; Lynch, Geller y Schmidt, 2004); y también concuerdan con los efectos positivos hallados por otros programas en población escolar (Garaigordobil, 2005; Monjas, 2004). Igualmente, los resultados van en la línea de los encontrados por Fernández (2010), utilizando el programa *Aprender a Convivir,* aunque en este caso los niños tenían 3 años de edad.

Por otra parte, el programa *Aprender a Convivir* incluye actividades dentro de cada una de las unidades, para trabajar la competencia social con los padres y madres. Este tipo de actividades favorecen la transferencia y generalización de las competencias que los niños adquieren en el aula a otro contexto básico en su desarrollo como es el contexto familiar. Igualmente, la participación de los padres facilita su implicación y cooperación con la escuela. En esta línea, los resultados obtenidos en el estudio muestran la satisfacción de los padres con el programa, considerando

que la puesta en práctica de este tipo de programas es algo fundamental. Igualmente, prácticamente la mayoría de los padres considera que la participación de sus hijos/as en el programa ha sido muy positiva, favoreciendo de forma considerable el desarrollo social de estos. Estos datos reflejan que la puesta en práctica del programa, no solo afecta al comportamiento del niño/a en el aula sino también a su comportamiento en casa, especialmente cuando los padres participan de alguna forma.

5. Conclusiones

Los efectos positivos en la competencia social en el grupo experimental con respecto al grupo control resaltan la eficacia del programa *Aprender a Convivir*. Igualmente, los datos confirman la satisfacción de los padres con la participación de sus hijos en el programa. En esta línea, participar en el programa no solo facilita la competencia social del alumnado en aspectos como el seguimiento de normas, la expresión de sentimientos, la ayuda o la cooperación, sino también en una de las variables más importantes para evitar los problemas de comportamiento, la resolución adecuada de conflictos.

No obstante, el estudio no está exento de limitaciones, entre otras la falta de aleatorización en la asignación de la condición experimental y el reducido tamaño de la muestra. A pesar de ello, es importante tener en cuenta los costes que implica la implementación de un programa de intervención durante tres años consecutivos dentro del contexto escolar. Por otra parte, hay que señalar que a pesar de los efectos encontrados y de las diferencias en el incremento de las puntuaciones, los sujetos de ambos grupos no partieron igualados en algunas de las variables.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos parece conveniente invertir esfuerzos en aumentar la participación de los padres en el programa, favoreciendo la labor educadora de éstos y al mismo tiempo la competencia social de sus hijos e hijas.

Agradecimientos: El estudio ha sido desarrollado dentro de un proyecto I+D+I titulado “Aprender a Convivir en Casa y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta” (EDU2013-41054-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105

Burt, K.B., Obradovic, J., Long, J.D., y Masten, A.S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development, 79*, (2), 359-374.

Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta.* (pp. 403-443). Madrid: Siglo XXI.

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(1), 17-26

Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4876/1/18656936.pdf

Fernández, M., y Caurcel, M.J. (2007). Desarrollo y conducta social en la primera infancia (2 a 6 años). En E. Fernández, F. Justicia y M. C. Pichardo, *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación. Volumen I* (pp. 203-224). Málaga: Aljibe.

Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%202OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf

Joseph, G. E. y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 62-73. Doi: 10.1177/02711214030230020201

Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, Mª. Fernández De Haro, E. y Pichardo, M.C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía, 32*, 37- 47.

Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*(4), 303-309. Doi:10.1007/s10643-009-0354-8

Lynch, K. B., Geller, S. R., y Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for ocia children. *Journal of Primary Prevention*, *24*(3), 335-353. Doi: 10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1

Mesman, J., Bongers, I.J., y Koot, H.M. (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42* (5), 679-689.

Monjas, M. I. (Dir). (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf

Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). 146. Colección: Investigación

Mcloughlin, C. (2009). Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 19, 7(3), 1131-1156.

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores

Estilos de socialización parental, violencia escolar y filo-parental: un estudio de la adolescencia.

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

La socialización es un proceso interactivo a través del cual los contenidos culturales se transmiten y conforman dimensiones de personalidad de los seres humanos que se expresan en forma de comportamientos y creencias. También, se puede definir como un proceso de aprendizaje no formal, y en gran parte inconsciente, por el cual, a través de un complejo sistema de interacciones, las personas asimilan los conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y otros patrones culturales que configurarán sus estilos de adaptación al medio ambiente. Uno de los escenarios de socialización más relevantes es la familia. Se ha constatado que los procesos de socialización parental, también denominados estilos educativos familiares, resultan dimensiones relevantes en el análisis de la violencia en la adolescencia (Musitu y García 2001, 2004). Sin embargo, son escasos los trabajos en los que se exploran las relaciones entre los estilos de socialización parental, y diferentes expresiones de violencia en la adolescencia. El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre los estilos de socialización parental propuestos pos Musitu y García (2001) (autoritario, indulgente, negligente y autoritario), configurados a partir de dos ejes ortogonales (control / imposición y aceptación / participación) y violencia escolar (manifiesta y relacional), violencia filio-parental (violencia física y verbal hacia el padre o la madre). Participaron 2399 adolescentes de ambos sexos escolarizados en 6 centros educativos de Andalucía (48% chicos y 52% chicas). Se realizaron análisis correlaciónales. Los resultados mostraron que los adolescentes de familias con estilos autoritario y negligente obtuvieron puntuaciones más elevadas en todas las expresiones de violencia, mientras que aquellos de familias con estilo indulgente y autorizativo obtuvieron puntuaciones más bajas. Además, se observó que el estilo de socialización parental más funcional fue el indulgente, seguido del autorizativo. Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: Estilos de socialización parental, violencia escolar, adolescencia.

Parental socialization styles, school violence and filio-parental: a study of adolescence.

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

Socialization is an interactive process through which cultural content and form transmitted personality dimensions of human beings that are expressed in the form of behaviors and beliefs. You can also define as a process of non-formal learning, and largely unconscious, by which, through a complex system of interactions, people assimilate knowledge, attitudes, values, habits, needs, feelings and other patterns cultural styles that will shape their adaptation to the environment. One of the most important stages of socialization is the family. It has been found that parental socialization processes, also called family educational styles, dimensions are relevant in the analysis of violence in adolescence (Musitu and Garcia 2001, 2004). However, few studies in which the relationship between parental socialization styles and different expressions of violence in adolescence are explored. The aim of this study was to analyze the relationships between parental socialization styles proposed post Musitu and Garcia (2001) (authoritarian, indulgent, neglectful and authoritarian), configured from two orthogonal axes (control / imposition and acceptance / participation) school violence (overt and relational), filio-parental violence (physical and verbal violence against the parent). 2399 participated adolescents of both sexes enrolled in six schools in Andalusia (48% boys and 52% girls). MANOVAs and correlational analyzes were performed. The results showed that adolescents from families with authoritarian and neglectful styles obtained higher scores in all expressions of violence, while those from families with indulgent and authoritative style scored lower scores. In addition, it was observed that the style of parental socialization was more functional indulgent, followed by authoritative. Finally, the results and their practical implications are discussed.

Key words: Parental socialization styles, school violence, adolescence.

1. Introducción

La socializaciónes un proceso mediante el cual los seres humanos adquieren los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados de la cultura a la que se pertenece (Musitu y Cava, 2001). La meta final de este proceso es que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que se convierta en un filtro para evaluar la aceptabilidad de su comportamiento (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Lógicamente, los períodos de la infancia y la adolescencia son fundamentales en este proceso y, en consecuencia, la familia se ha considerado un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estas categorías culturales.

De hecho, la socialización familiar ha sido objeto de especial atención para los científicos sociales a lo largo de las últimas décadas. Un aspecto esencial en el estudio de los procesos de socialización familiar ha sido sus efectos en la personalidad y ajuste del niño y adolescente.

En la escuela, los adolescentes no sólo adquieren nuevos contenidos, valores y normas que los preparan para la adultez, sino también, crean nuevos lazos con sus compañeros y establecen relaciones de amistad y compañerismo (Cava y Musitu, 2002; Martínez, 2013). Además, la escuela supone el primer contacto con figuras de autoridad formales. En este escenario, uno de los problemas que más preocupa en el personal educativo, así como en las familias y profesionales de la intervención es la violencia escolar.

Se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos o indulgentes, que pueden tolerar conductas violentas a la vez que favorecen y refuerzan la agresividad (Cerezo y Ato, 2010; Ibabe et al., 2007; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002). El estilo indulgente, caracterizado por el escaso grado de exigencia, se ha visto que puede traer consigo problemas de conducta relacionados con el autocontrol (Lamborn et al. 1991).

En los casos de violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) señala que los padres de los agresores suelen combinar la indulgencia ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas. En este sentido, no solo las prácticas educativas severas o indulgentes, sino también las incoherentes, inconsistentes o inapropiadas pueden suponer un factor de riesgo para la conducta violenta (Smith, 2004).

El estilo negligente también se ha asociado con la conducta violenta en la adolescencia. La evidencia empírica señala que muchos de los agresores tienen una escasa supervisión y control parental y, además, expresan dificultad para fijar normas y respetar los límites (Díaz-Aguado, 2005).Aunque no existen modelos familiares únicos de socialización, tanto los progenitores como los profesores, expertos y adolescentes, coinciden al señalar el predominio de los estilos de socialización parental autoritario y negligente en agresores.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 2399 adolescentes de ambos sexos escolarizados en 3 centros educativos de Andalucía (48% chicos y 52% chicas) y de edades comprendidas entre los 10 y 18 años, escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos.

2.2. Instrumentos

2.2.1. .Ámbito individual

Escala de conducta violenta en la escuela. Esta escala consta de 25 ítems donde se mide la agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva:, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva, agresión relacional instrumental:. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestra última investigación fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90.

2.2.2.Ámbito escolar.

Cuestionario Sociométrico. Permite identificar los diversos tipos o estatus sociométricos son : populares (reciben un número de elecciones por parte de sus compañeros/as significativamente alto), rechazados (reciben un número de rechazos significativamente alto), ignorados/as (el número de elecciones y el de rechazos son significativamente

bajos), controvertidos (reciben un alto número de elecciones, pero también de rechazos) y promedio (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores). La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada y oscila entre .77 y .97.

Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes (CADRI). La escala original cuenta con 70 ítems, que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización. Se utilizan 3 sub-escalas de la versión española del CADRI: Violencia Relacional, Violencia verbal-emocional, Violencia física:. Se evalúan tanto los comportamientos violentos contra la pareja (17 ítems) como la victimización (17 ítems). La consistencia interna de la escala original es de .83 (Wolfe et al., 2001) y presenta una fiabilidad test-retest aceptable ($r = 0.68$, $p < .001$). En estudios realizados con adolescentes españoles se han observado adecuadas propiedades psicométricas de esta escala (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006;

Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010).

Violencia Filio-parental. Este instrumentos consta de 10 íterms. En su adaptación española original, la escala está compuesta por 6 ítems que han de ser respondidos dos veces, una respecto a la madre y otra respecto al padre. Los ítems incluyen tanto agresiones verbales como físicas y los participantes informaron sobre la frecuencia con que llevaron a cabo diferentes comportamientos de abuso contra sus padres cuando tenían aproximadamente diez años. La escala de respuesta empleada fue de siete puntos desde 0 (Nunca) hasta 6 (más de 20 veces). La escala ofrece un índice global de violencia filio-parental y puntuaciones en dos factores: violencia física y violencia verbal. En la adaptación del Grupo Lisis se incluyen 3 nuevos ítems referidos a la violencia económica y un ítem referido al chantaje emocional, no refiriéndose las respuestas a un periodo concreto de la vida y usando una escala de respuesta de 4 valores (de nunca hasta muchas veces). La consistencia interna de la subescala de agresión verbal fue de .80, y la de agresión física de .71

2.2.2.Ámbito parental.

Escala de socialización Parental (ESPA 29). El adolescente valora cuál es la reacción con cada progenitor ante 29 situaciones relevantes de su vida diaria. Estas valoraciones permiten obtener medidas generales de la Aceptación/ implicación y Severidad/ imposición que manifiesta cada padre, así como medidas más específicas de prácticas parentales relacionadas con las dos medidas generales. Finalmente, permite clasificar a cada progenitor y/o entidad familiar dentro de un estilo de socialización: autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. En el estudio de normalización (Musitu y García, 2001) la consistencia interna del conjunto global de la escala fue de 0,97 según alfa de Cronbach. Madre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,930; displicencia 0,84; coerción verbal 0,90; coerción física 0,90 y privación 0,91. Padre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,93; displicencia 0,82; coerción verbal 0,90; coerción física 0,91 y privación 0,92. : La estructura factorial de la escala se ha confirmado en varios estudios transculturales (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Correlaciona con medidas de depresión, internalización de las normas sociales, socialización de niños con problemas (Musitu y García, 2001; García y Gracia, 2010).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Seguidamente se contactó con la dirección de los centros y se entregaron los consentimientos a las familias. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigación compuesto por personas expertas. La batería de instrumentos se administró al alumnado en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase. Se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación.

3. Resultados

En un estudio reciente llevado a cabo por Musitu, Suárez y Del Moral (2015), con una muestra de 3290 adolescentes se observó que, en términos generales, los estilos de socialización que más se relacionaban con la violencia escolar y sus diferentes dimensiones en sentido positivo fueron el autoritario y el negligente, y en sentido inverso con el autorizativo y el indulgente, siendo éste el de mayor coeficiente de correlación (Ver Tabla 1).

Table 1

A continuación se presentan los resultados relacionados con las diferencias en las expresiones de violencia escolar anteriormente expuestas, en función de los estilos de socialización parental (Ver Tabla 2).

Table 2

Respecto de la violencia entre iguales, tal como se refleja en la tabla 2, los adolescentes con estilo indulgente son los que expresan menor grado de violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Por el contrario, los adolescentes que vienen de familias con un estilo autoritario informaron de mayor implicación que los estilos negligente, indulgente y autorizativo en todas las formas de violencia entre iguales. Creemos interesante subrayar que los adolescentes de estilo autorizativo indicaron un nivel de implicación similar a los adolescentes de estilo autoritario en las siguientes dimensiones: violencia manifiesta reactiva, violencia relacional reactiva y violencia relacional instrumental.

Parental socialization styles and child-to-parent violence

Llegados a este punto en el análisis, es interesante hacer referencia de nuevo a los datos proporcionados por el estudio de Musitu et al. (2015). Respecto de la violencia filio- parental, los resultados constataron una tendencia similar a la encontrada en violencia entre iguales. Como se puede observar en la tabla 3, los adolescentes con estilo indulgente son los que menos se implican en conductas de violencia física hacia la madre y verbal hacia el padre y la madre. Por el contrario, los adolescentes que vienen de familias con un estilo autoritario informaron de mayor violencia física hacia la madre y verbal hacia el padre y la madre.

Table 3

Además, se observó una interacción entre estilos de socialización parental y edad en violencia verbal madre y violencia verbal padre. En la Tabla 4 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en función de la interacción entre las variables anteriormente citadas.

Table 4

Como se puede apreciar en la tabla 4, los adolescentes de familias con estilo autoritario se implican en conductas de violencia verbal contra el padre y la madre en mayor grado que el resto de los adolescentes en el periodo de la adolescencia media (15-16 años). En las condiciones restantes, estilos negligenten indulgente y autorizativo, el mayor grado de implicación en actos de violencia verbal hacia la madre y el padre se focaliza, principalmente, en la adolescencia tardía (17-18). Finalmente, los adolescentes con familias con un estilo de socialización indulgente son los que menos se involucran en la conducta violenta hacia los padres, en todos los intervalos de edad.

4. Discusión

En los últimos años, junto a las formas tradicionales de violencia intrafamiliar, ha venido surgiendo y aumentando una nueva modalidad de maltrato y de intimidación de hijos a padres.Harbin y Madden (1979) fueron los primeros en definir una nueva forma de violencia que denominaron el "síndrome del padre maltratado". Más recientemente, varios autores (Cottrell, 2001; Kennair y Mellor, 2007; Pereira, 2006) han identificado la violencia filio-parental (en adelante, VFP) como un crimen de asalto contra uno de los padres o ambos realizado intencionalmente para causar daño físico, psicológico o económico, con el fin de lograr control y poder con respecto a las figuras parentales.

En España, el total de denuncias de este tipo se ha duplicado en los últimos cinco años, pasando de algo menos de 2.500 casos a más de 5.000 en 2010, según la Fiscalía General. Ibabe y Jaureguizar (2010) aportan datos del País Vasco que sitúan los porcentajes de VFP entre un 13% y un 25%, y en un estudio posterior (Ibabe y Jaureguizar, 2011) se constató que el 21% de los chicos y chicas participantes había utilizado la violencia física contra sus padres y madres, el 21% la violencia psicológica (verbal) y el 46% la violencia emocional (chantaje).

Se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde priman estilos educativos demasiado permisivos o indulgentes, que pueden tolerar conductas violentas a la vez que favorecen y refuerzan la agresividad (Calvete, Orue y Gámex-Guadix, 2012; Cerezo y Ato, 2010; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002). El estilo indulgente, caracterizado por un bajo nivel de exigencia, se ha asociado con la expresión de problemas de conducta relacionados con un pobre autocontrol (Lamborn et al. 1991). No obstante, en ocasionesse ha observado que este estilo de socializaciónes el utilizado por los padres cuando temen episodios de violencia en los hijos, como una forma de evitarla (Routt y Anderson, 2011).

En la misma línea, existen argumentos teóricos que relacionan la violencia filio-parental con problemas en el establecimiento de una adecuada jerarquización familiar, aspectos característicos del estilo negligente (Gámex-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012; Cottrell, 2001). En estos casos, los hijos utilizan la violencia como un intento de imponerse, o por el contrario, de rechazar el rol en el que se los sitúa. Como señala Gámez-Guadix (2010), un niño al que no se le ha proporcionado atención, supervisión y control suficiente es más probable que se implique en estrategias de afrontamiento maladaptativas y muestre un patrón agresivo de interacción, incluso hacia sus padres. Así, el estilo negligente se ha asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra ambos progenitores, siendo este estilo educativo el que ejercen más habitualmente los padres, mientras que el permisivo o indulgente es empleado en mayor medida por las madres (Ibabe et al., 2007; Romero et al., 2007; Sempere et al., 2005).

5. Conclusiones

En este capítulo hemos analizado, en primer lugar, el papel fundamental que desempeña la familia como contexto de socialización, un lugar de privilegio para la trasmisión del sistema de valores, normas, creencias y formas de conducta de la cultura a la que pertenece el individuo. En este sentido, hemos destacado el importante efecto que el proceso de socialización familiar tiene en la personalidad y el ajuste social del niño y el adolescente, pero también, el papel activo que desempeñan los hijos en este proceso y el carácter bidireccional del mismo. Éste último aspecto es especialmente relevante, ya que, tradicionalmente en la literatura se ha planteado el proceso de socialización en la familia como una vía de un único sentido, haciendo hincapié en la influencia ejercida por los progenitores en la forma de pensar y actuar de los hijos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta los cambios en el sistema de valores y en los hábitos de vida que se producen en los padres como resultado de su interacción con el niño. En otros términos, la socialización en la familia debería entenderse como un proceso bidireccional, mucho más dinámico y complejo de lo

que se ha sugerido habitualmente en la literatura, en el que la influencia mutua se acentúa conforme los hijos cumplen años e introducen en la familia los elementos que asimilan de otros agentes de socialización.

En segundo lugar, hemos analizado la relación entre los estilos de socialización parentales y la violencia en la adolescencia, un aspecto fundamental vinculado al ajuste de los hijos. En este sentido, en la investigación previa, el estilo autoritario se ha asociado frecuentemente con la violencia en general (Baldry y Farrington, 1998; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000). Pero también pueden encontrarse resultados que relacionarían la conducta violenta en el adolescente con otros estilos parentales de socialización: el estilo indulgente (Cerezo y Ato, 2010; Ibabe et al., 2007; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002) y el estilo negligente (Díaz-Aguado, 2005). En el caso específico de la violencia escolar, en la literatura se muestra que no solo las prácticas educativas severas o indulgentes, sino también las incoherentes, inconsistentes o inapropiadas (estilo negligente) pueden suponer un factor de riesgo para la conducta violenta (Smith, 2004). Por otro lado, como defiende Schwartz et al. (2000), las prácticas educativas muy duras y punitivas pueden incrementan la probabilidad de ejercer la violencia contra los compañeros pero también la de convertirse en víctima del acoso escolar. En términos generales, según se observa en el reciente estudio de Musitu, Suárez y Del Moral (2015), los estilos de socialización que más se relacionarían con la violencia escolar y sus diferentes dimensiones serían, en sentido positivo, el autoritario y el negligente, y en sentido inverso, el autorizativo y el indulgente, siendo éste último el que mostraría menor grado de relación con la violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización.

Por otro lado, respecto a la relación entre los estilos de socialización parental y la VFP, hemos visto que ésta última ha sido vinculada en algunos estudios a familias muy autoritarias, (Calvete, Orue, Gámez-Guadix, 2012; Gallagher, 2004a), pero se ha destacado como en la mayor parte de los estudios se apoya la idea de que son los estilos indulgentes (Calvete, Orue y Gámex-Guadix, 2012; Cerezo y Ato, 2010; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002) y negligentes (Gámex-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012; Cottrell, 2001), los que presentan mayor probabilidad de abuso físico y verbal hacia los padres. Así, el estilo negligente se ha asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra ambos progenitores, siendo este estilo educativo el que ejercen más habitualmente los padres, mientras que el permisivo o indulgente es empleado en mayor medida por las madres (Ibabe et al., 2007; Romero et al., 2007; Sempere et al., 2005). En este sentido, en el reciente estudio de Musitu, Suárez y Del Moral (2015) se constata una tendencia similar en los resultados en CPV a los obtenidos en violencia entre iguales en ese mismo trabajo. Es decir, de nuevo, serían los adolescentes procedentes de familias con un estilo de socialización indulgente los que menos se implicarían en la conducta violenta hacia los padres, y en todos los intervalos de edad. Por el contrario, los adolescentes que vienen de familias con un estilo autoritario mostraron, por ejemplo, una mayor violencia física hacia la madre y verbal hacia el padre y la madre. En este mismo estudio, se observa además que los adolescentes de familias con estilo autoritario se implicaban en conductas de violencia verbal contra el padre y la madre en mayor grado que el resto de los adolescentes en el periodo de la adolescencia media (15-16 años). Finalmente, en los estilos negligente indulgente y autorizativo, el mayor grado de implicación en actos de violencia verbal hacia la madre y el padre se focalizaba, principalmente, en la adolescencia tardía (17-18).

Referencias

Agnew, R. & Huguley, S. (1989). Adolescent violence towards parents. Journal of Marriage and the Family, 5(3), 699-711. doi:10.2307/352169

Badir, D. R. (1993). Family as an environment: an eco system perspective on family life.

United Nations, IYF Secretariat.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. Legal and Criminological Psychology, 3(2), 237-254. doi:10.1111/j.2044- 8333.1998.tb00364.x

Baron, R. A., Branscombe, N. R. & Byrne, D. (2009). Social Psychology (11th Ed.).

Boston: Pearson Education.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford University Press.

Bobic, N. (2004). Adolescent violence towards parents. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse. Available in http://www.austdvclearing house.unsw.edu.au/topics.htm

Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2012). Child-to-parent violence: Emotional and behavioral predictors. Journal of interpersonal violence, 0886260512455869. doi: 10.1177/0886260512455869

Cava, M.J., & Martínez, B. (2013).Violencia escolar entre iguales. In G. Musitu (coord.), Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI (pp. 103-126). México: Trillas.

Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). La convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. Anales de psicología, 26(1), 137-144. doi:10.6018/92131

Cottrell, B. & Monk, P. (2004). Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes. Journal of Family Issues, 25(8), 1072-1095. doi: 10.1177/0192513X03261330

Cottrell, B. (2001). Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.

Del Moral, G. (2014). El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente: un estudio cualitativo. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de Educación, 37(1), 17-47. Available in http://www.rieoei.org/rie37a01.htm

Eckstein, N. J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. Western Journal of Communications, 68(4), 365-388.

doi:10.1080/10570310409374809

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). Biología del comportamiento humano: manual de etología humana. Alianza Editorial.

Gallagher, E. (2004a). Parents victimized by their children. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 25(1), 1-12. doi: 10.1002/j.1467-8438.2004.tb00573.x

Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carrobles, A. J. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population. Psicología Conductual, 20(3), 585-602. Available in http://www.the-

freelibrary.com/Estilos+de+socializacion+familiar+y+violencia+de+hijos+ a+padres+en...-a0314254362

Gámez-Guadix, M. (2010). Disciplina parental y ajuste psicosocial de los hijos: una perspectiva transcultural. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Garrido, V. (2005). Los Hijos Tiranos: El Síndrome del Emperador. Barcelona: Ariel. Harbin, H. & Madden, D. (1979). Battered parents: A new syndrome. American Journal of

Psychiatry, 136(10), 1288-1291. doi:10.1176/ajp.136.10.1288

Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2007). Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2010). Child-to-parent violence: Profile of abusive adolescents and their families. Journal of Criminal Justice, 38(4), 616-624.

doi:10.1016/j.jcrimjus.2010.04.034

Ibabe, I. & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional ? Anales de psicología, 27(2), 265-277. Available in http://revistas.um.es/analesps/article/view/122841/115491

Kennair, N., & Mellor, D. (2007). Parent abuse: a review. Child Psychiatry and Human Development, 38(3), 203-219. doi: 10.1007/s10578-007-0061-x

Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a Central Illinois County. Youth Violence and Juvenile Justice, 2(4), 374-394. doi:10.1177/1541204004267785

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. The Lancet, 360(9339), 1083-1088. doi: 10.1016/S0140-6736(02)11133-0

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian,

indulgent, and neglectful families. Child Development, 62(5), 1049-1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Leyton, I. A. R., & Toledo, F. I. (2014). A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto. Doctoral dissertation, Universidad de Chile.

Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. In E. Estévez (coord.), Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores (pp.71-96). Madrid: Síntesis.

Musitu, G., & Allatt, P. (1994). Psicosociología de la familia. Valencia: Albatros. Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G., Suárez-Relinque, C. & Del Moral, G. (2015). Estilos de socialización parental y violencia escolar en adolescentes. Psychosocial Intervention.

Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona: Labor.

Pagani, L. S., Larocque, D., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. Journal of Youth and Adolescence, 32(3), 215–223. doi:10.1023/A:1022599504726

Pagani, L., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. & McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. International Journal of Behavioural Development, 28(6), 528-537. doi:10.1080/01650250444000243

Pastor, G. (1988). Sociología de la familia. Salamanca: Ed. Sígueme.

Peek, C. W., Fischer, J. L. & Kidwell, J. S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. Journal of Marriage and theFamily, 47, 1051- 1058. doi:10.2307/352350

Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental. Un fenómeno emergente. Revista de la FEATF «Mosaico», Monográfico: Violencia filio-parental: padres maltratados por sus hijos, 36, 8-9. Available in http://www.euskarri.es/index.php/formacio/articulos-publicados

Romero, M., Melero, A., Cánovas, C. & Antolín, M. (2005). La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación desde la justicia de menores denunciados por sus padres. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Routt, G. & Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 20(1), 1-19.

doi:10.1080/10926771.2011.537595

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. Developmental Psychology, 36(5), 646-662. doi:10.1037/0012- 1649.36.5.646

Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. & Cerdá, M. (2005). Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar. Barcelona: Àmbit social i criminològic. Centre D`Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Serrano, Á., & Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint.

Skiba, R., Morrison, G., Furlong, M., & Cornell, D. G. (2013). Issues in School Violence Research. London: Routledge.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health, 9(3), 98-103. doi:10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. Journal of Youth and Adolescence, 31(6), 419-428. doi:10.1023/A:1020207003027

Ulman, A. & Strauss, M. A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. Journal of Comparative Family Studies, 34, 41-60. Available in https://www.pubpages.unh.edu/~mas2/CP71.pdf

Table 1.
Pearson Correlation between Parental Socialization Styles and School Violence

	Socialization Style			
	Neglectful	Authoritarian	Indulgent	Authoritative
Pure overt violence	.190**	.101**	-.130**	-.048*
Overt reactive violence	.055**	.050*	-.158**	.036 n.s.
Overt instrumental violence	.090*	.110**	-.105**	-.030 n.s.
Pure relational violence	.078**	.085**	-.114**	-.058**
Reactive relational violence	.019 n.s.	.078**	-.112**	.008 n.s.
Instrumental relational violence	.020 n.s.	.056**	-.099**	.015 n.s.

*Note. n.s. not significant, * significant at .05, **significant at .01.*

Table 2.
Means, Standard Deviations and F Value between Styles of Socialization and School Violence

	Socialization Style					
	Neglectful	Authoritarian	Indulgent	Authoritative	F(3, 2395)	p
Pure overt violence	1.39 (.34)	1.42 (.32)	1.28 (.27)	1.34 (.30)	18.28	<.001
Overt reactive violence	1.62 (.55)	1.63 (.52)	1.49 (.45)	1.61 (.57)	20.04	<.001
Overt instrumental violence	1.15 (.26)	1.17 (.26)	1.08 (.20)	1.12 (.23)	12.66	<.001
Pure relational violence	1.37 (.32)	1.38 (.33)	1.25 (.28)	1.30 (.32)	14.25	<.001
Reactive relational violence	1.79 (.45)	1.85 (.44)	1.67 (.49)	1.78 (.48)	7.70	<.001
Instrumental relational violence	1.20 (.30)	1.22 (.31)	1.13 (.25)	1.20 (.32)	6.68	<.001

Table 3.

Means, Standard Deviations and F Value between Styles of Socialization and Child-To- Parent Violence

	Socialization Style					
	Neglectful	Authoritarian	Indulgent	Authoritative	F(3, 2395)	p
Physical violence (mother)	.05 (.25)	.07 (.21)	.01 (.05)	.04 (.18)	6.48	<.001
Verbal violence (mother)	.97 (.75)	1.09 (.74)	.63 (.61)	.85 (.75)	23.80	<.001
Verbal violence (father)	.71 (.64)	.83 (.72)	.50 (.53)	.64 (.66)	16.19	<.001

Table 4.

Means, Standard Deviations and F Value between Styles of Socialization, Age and Child- To-Parent Violence

	Age	Socialization Style					
		Neglectful	Authoritarian	Indulgent	Authoritative	F(11, 2387)	p
Verbal violence (mother)	12-14	.91 (.69)	.90 (.72)	.46 (.53)	.69 (.72)	20.37	<.001
	15-16	.98 (.80)	1.35 (.78)	.77 (.62)	1.01 (.80)		
	17-18	1.09 (.82)	1.06 (.58)	.87 (.67)	.96 (.61)		
Verbal violence (father)	12-14	.70 (.63)	.71 (.68)	.36 (.47)	.52 (.61)	13.05	<.001
	15-16	.66 (.59)	.99 (.80)	.59 (.52)	.76 (.72)		
	17-18	.81 (.72)	.83 (.58)	.69 (.61)	.72 (.55)		

Inteligencia en adolescentes negras de un estudio de caso

Cristina Moraes (Universidad del Mar)

Leopoldo Briones (Universidad del Mar)

Este estudio de mi tesis doctoral continúa con la investigación llevada a cabo en el curso de mi actividad académica, está directamente relacionado con la investigación que he hecho en el contexto de la escuela de la educación para los negros con mayor inteligencia y las relaciones raciales, étnicos.

El interés en este tema resultó incluso durante la licenciatura en pedagogía, celebrada en UBM (Brasil). En el momento de un autor despertó mi atención y sus ideas parecía especialmente intrigante. Este autor fue Kambenguele Munanga, un africano erradicada en Brasil desde hace muchos años, profesor de la USP en su libro Psicología Social del racismo. Donde se abordan dos cuestiones centrales: la política de blanqueo y las consecuencias del racismo en la vida de negro.

En este trabajo investigado es por eso que los niños negros dotados no tienen el rendimiento escolar compatible con su nivel de talento. la tesis de maestría investigado es el alto habilidades \ superdotación en niños y adolescentes negros.

Encontramos siete por ciento de los estudiantes negros con talento. A medida que estos estudiantes no mostraron en la vida académica que la inteligencia superior, eran ahora cuatro años más tarde acompañarlos en otra escuela donde todos sondeado estudió para ver el rendimiento escolar de los mismos. Elegimos tres de los siete negro dotado para hacer un estudio de casos y otro negro dotado que ha estudiado en particular, la escuela, para hacer la comparación.

Método

Objetivos:

General: Identificar por qué los niños negros inteligentes tienen un bajo rendimiento escolar.

Objetivos específicos: Conocer cómo aprenden los niños negros.

Trabajar la alta estima de los niños y adolescentes negros.

Participantes

El estudio incluyó cuatro (niños y adolescentes) de ambos sexos, dos hombres y dos mujeres. Los niños y adolescentes son ex alumnos de la Escuela Dr .. Lauro Travassos el primer segmento de la escuela primaria, y son actualmente los estudiantes CELAMM (State College Leopoldo Miguez de Mello) .Además, se contrató a maestros, estudiantes y miembros de la familia ya identificados como dotados. Cuando se estudió en la escuela primaria que estos estudiantes fueron examinados con dos instrumentos estandarizados: test de Raven y escalas (Renzuli). En esta segunda etapa se utilizan los siguientes instrumentos: entrevistas estandarizadas con los maestros y las familias, para evaluar si éstos logran Dotados en Educación Primaria II una actuación dotado.

Procedimientos

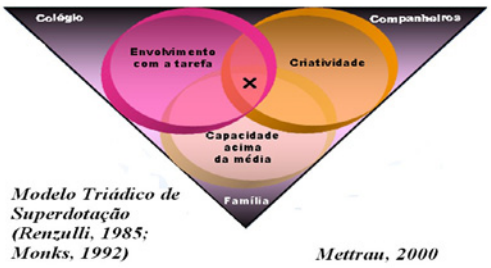
Elegimos el CELAMM (State College Leopoldo Américo Miguez de Mello) para esta investigación ya que esta escuela ubicada en las proximidades de la Escuela de la investigación anterior en el que se probaron los estudiantes y todos estudian hoy en esta universidad. Se desarrolló entrevistas semiestructuradas a aplicar con los maestros y miembros de la familia y compañeros de acompañar el desarrollo de estos dotado.

Instrumentos: la primera parte de la investigación utilizaron dos instrumentos estandarizados: Ensayo de Raven y escalas Renzulli. En la segunda parte se utilizó entrevistas semiestructuradas.

Resultados

En los datos obtenidos de la encuesta primeros de la colección de las puntuaciones de CI (coeficiente intelectual) mediante la aplicación de la prueba de matrices progresivas (Raven, 2004), mostró el 9,0% de los estudiantes dotados, lo que fue confirmado con la aplicación de las escalas Renzulli. De los 71 encuestados siete Niggas son superdotados.Dos siete elegidos cuatro para lograr el estudio de casos.

De acuerdo con Mettrau (2000), el proceso de evaluación que permita identificar a la persona con alta capacidad / superdotación, anteriormente sólo con el apoyo de pruebas de CI, se apoya hoy en día en la mayoría de los expertos en la intersección de la información obtenida a través de informe de los padres , maestros y compañeros; observando las acciones y expresiones de la persona en su entorno social; autoevaluaciones, entre otros. Este salto cualitativo, en cuanto a la identificación de las personas con altas capacidades / superdotación es de gran valor para toda la sociedad, debido a la alerta de responsabilidad social hacia los reconoce e invertir en su potencial.



Fuente: Mettrau 2000 p. 59

La familia de trabajo, la escuela y la sociedad se dieron cuenta de que el resultado no se esperaba. Regalado detectado en la Primaria I, II no mostró fundamental de desarrollo compatible con el nivel de talento. Se observó en las entrevistas con las familias y el habla de los estudiantes y los compañeros que la mayor dificultad que estos estudiantes había estado tratando con el racismo y la discriminación racial.

Estudio de caso

El caso Nastasia

Hija de clase media muchacha negro de un médico con un abogado. Es el tercero de cuatro hermanas. Probado por un psicólogo con experiencia en cuestión su coeficiente intelectual es alto. Tiene una inteligencia superior a la media, tienen la creatividad y está involucrado con el segundo Renzulli tarea.Portanto está dotado. Desde muy temprano fue víctima del racismo y la discriminación racial en escola.Entrou en la vida escolar de 1 año y 9 meses. Nastasia era

tímido, en voz muy baja, pero a los dos años solo escribió la letra N y dijo mi nombre. El racismo en la escuela hoy. ¿Existe? En el tercer milenio Nastasia tiene una gran historia de racismo en su vida escolar.

Con ya tres años en el jardín tres (pre-alfabetización) .Estudava una escuela tradicional, conocido como el mejor de la ciudad, que se llame a la escuela cuando me empecé a ser percibido como diferente en la escuela y sus amigos empezaron a rechazados que el color de su piel. Nastasia entiende. Llegó a casa y le dijo a su madre: "Mamá, hay en mi escuela nadie juega conmigo, jugar solo." La madre encontrando extraño, pero ya adivinar lo que era era la escuela y habló con el director. El director eludió y dijo que era única impresión de ella porque la chica había cambiado de clase y por lo que los compañeros no jugaba con ella. Se comprometió a tratar el tema. Después de unos días si la madre Nastasia nueva denuncia. "Madre nadie juega conmigo en el recreo yo juego con Keila." Su madre estaba en silencio, triste, y le dijo: "No hija de energía, que son la muchacha más hermosa de su escuela, juega con su hermana pequeña, entonces."

Al año siguiente, la niña asistió C.A. con excelentes notas en la primera mitad, pero en las fiestas siempre fue arrinconado como un animal. Su madre muy caprichoso, hizo que sus los vestidos más bonitos y ella nunca bailaba. Estaba avergonzada de ser negro y pensó que todo el mundo se reía de ella.

En la segunda mitad, pasó a primer plano sus problemas emocionales, ya no se llevaban en silencio todo este sufrimiento y comenzó a ponerse agresivos, vencer a sus colegas, el profesor y ya no tenía ningún derecho en la clase. Rechazó tomar las pruebas. La escuela, muy tradicional e inflexible, no quiso dar su segunda llamada, la madre intervino y lo hizo, con excelentes calidades. En primer lugar, sin embargo, esta segunda convocatoria, el dueño de la escuela llamó a su madre y le dijo que la niña no pudo asistir a la graduación, sería rechazado, era sin las notas del 3er trimestre y se negó a hacer la prueba de lectura. La madre se volvió loco, exigió nueva prueba de lectura y nuevas pruebas. En una la chica se negó a hacerlo, la escuela escribió «CERO» bastante grande, así que para un niño de 4 años. En la prueba de lectura a la chica tomó cero, ya que se negó a leer. Una vez más la madre interviene. Y la madre del director dice: «Si ella no lo leyó porque no sé, quién sabe cómo leer, leer.» La madre arrojó el guante: «Deja a la chica leer delante de mí.» Y delante de todos, coordinación, dirección, profesores, leyó en voz alta, un texto de una página con todos los fonemas complejos. Todo el mundo se quedó perplejo: «Nuestro ella puede leer.» Llorado todos desesperados. Y el jefe dijo: «Nunca he visto un caso así en 25 años de la enseñanza». Se trasladó a la primera serie y no quería permanecer en esta escuela, ya que antes de ser aprobado tenido que hacer la recuperación como castigo por no querer leer la rebelión, a sabiendas de no copiar los deberes y etc ...

En otra escuela, la cual llamará Escuela II todo iba bien hasta que llegó un rumor de que ella estaba en el jardín y no la primera serie, que tenía 5 años de edad. Todo el mundo quería saber cómo era en el frente y blanco en el jardín con cinco años. También se cargan a su hermana, que tenía seis años en el 3er grado. Y ellos dijeron: «Chicos, negro o aprender la derecha, el negro es pobre, ¿cómo pueden ser tan tan temprano?». Keila, no le importaba, pero Nastasia quería ganar a cualquiera. Y el director le puso atascado en la biblioteca durante dos horas, la chica entró en la desesperación. Su maestro apretó tanto su pequeña mano que aun siendo negro, marcas demandar anillo traspasado las manos y se la llevaron toda morada. Todos los días Nastasia estaba llorando jag y niños, madres y maestros dijeron que era obra del diablo. Ella recibió «santo». Pero la chica estaba desesperado. En mayo, la madre llevó a la niña de la escuela. Varias veces el director dio a una suspensión de 5 años, quien fue maltratado y Judiada por todos. La madre presentó un caso en el Consejo de Protección de la Infancia, que estaba a favor de la escuela. En NEC, (Centro para la Educación y la Cultura) dice que la chica estaba loca y necesitaba hacer pruebas neurológicas. La madre hizo todo. Y la chica era normal, sin desviación. Se fue al psicólogo.

En la escuela no se ha adaptado III, debido a que el director de la Escuela II dio las referencias de su escuela y le

pidió que se deje. Quince días más tarde, la chica estaba en la escuela IV. La madre pasó todos los problemas sufridos por el alumno y la escuela se comprometió a tratar el tema. Siempre que Nastasia cambió la escuela, Keila también cambió para hacer compañía lha. En esta escuela que ella era alegre y feliz hasta que el director de la Escuela II descubrió donde estaban y se envía un documento por fax, hizo una falsa historiografía de Keila, que se había inscrito en el 3er grado y realizado las pruebas de las 1ras dos meses, se envió a todos como si fuera la segunda serie. ¿Qué hay de Nastasia que arrasó con la chica. Y las escuelas se han combinado para reprobar tanto, porque si la escuela actual aprobada, el primero sería un error.

Nastasia en su 1ª serie nunca ha sido evaluado, siempre se negó a realizar cualquier actividad en clase, sólo el hecho en casa con mucha alegría y buena disposición. Pero ella aprendió todo y, a veces el maestro sorprendió a sus tareas docentes pros colegas.

El director llamó a su madre y le aconsejó que llevara a Pestalozzi, que era experto en educación especial y estaba seguro de que la chica estaba abajo. Nastasia fue rechazada, sin ser evaluado nunca. Keila tenía buenas calificaciones, pero como él tenía una nota roja del 1er trimestre en la escuela anterior, era la recuperación. Y la recuperación se aplica a Keila una prueba que se aplicó a la bolsa, muy difícil para cualquier persona para conseguir la bolsa, porque esa era la prueba dada la chica. El resultado, como se combinaron las dos escuelas antes de que reprochó a los dos.

Las consecuencias del racismo en la vida de Nastasia eran muy grandes. Durante mucho tiempo ella no habló en público. No hablar con extraños. Tenía constante crisis carcelaria ventre.Precisava internar para eliminar las heces. Llorado mucho, me conmovió a poco. Tratado con un psicólogo, psicoanalista, pero el apoyo familiar y la atención especial materno ayudó a ganar.

Es triste pensar cómo está presente en las escuelas brasileñas racismo. Todas las escuelas en las que Nastasia fui a excepción de uno, todos son privadas y muy caro, de clase media alta. Y ella siempre estaba pagando estudiante, nunca fue beca.

Discusión y conclusiones

La escuela brasileña es eurocéntrico, aprendiendo este difícil que el estudiante negro. De ahí la necesidad de una educación centrada africano para que nuestros estudiantes tienen éxito académico. Como dice Romao (2001 p.19) «Las estadísticas sobre educación, señalan que los niños y adolescentes de ascendencia africana son los que evaden o excluidos de la escuela ‹›. Debido a que la escuela no asiste a su cultura, a su propia manera de aprender.

En la cultura afro-brasileña, el cuerpo se traduce como una forma de participación requerido. Un niño negro en la escuela se le impide expresar corporalmente como pertenecientes a esta cultura. La dinámica de la escuela requiere que la rigidez incomprensible. Corte sus canales sensoriales de participación y han dicho que la inteligencia es posible sólo cuando se alcanza antes de nuestros sentidos (p.18 Romao 2001).

De ahí que el estudiante negro que tiene tanta dificultad para aprender porque su cultura, sus conocimientos no se valora por la escuela, o se utiliza como un facilitador en el aprendizaje.

Las personas de raza negra, donde quiera que se encuentran entre las culturas africanas y otros (...) todavía se expresa la vida con todo el cuerpo. La piel negro no le dejó olvidar que es con el cuerpo, en primer lugar, y no sólo con un buen razonamiento, nos descubre el mundo, otras personas y lo que piensan de nosotros. (Silva, Petronila y Romao 2001 p. 18)

Sugerimos que hay más políticas públicas para este segmento, negro con altas capacidades / superdotación, el

dotado derecho a recibir cuidados especiales para la potenciación de sus habilidades superiores. «Porque no podemos desperdiciar nada, y mucho menos talento» Mettrau 2000, p. 10). También entendemos por políticas públicas y utilizar la aplicabilidad de las leyes relativas a cuestiones étnicas raciales, como un instrumento jurídico que deben aplicarse en toda la red, pública o privada.

Los estudiantes con altas habilidades / superdotación negro, pueden sufrir dos tipos de estigmas de ser dotados y ser negro. Si existe una discriminación del estudiante dotado, tanto prejuicio y la discriminación que sufren los estudiantes, negro, pobre y también dotado. Así que ser negro, pobre y tener una alta capacidad / superdotación, requiere un trabajo bien hecho en la escuela, guiando, padres, maestros y la carga de los programas de gobierno para esta población tiene el derecho a desarrollar su potencial.

Para concluir nuestro estudio de la inteligencia en los estudiantes negros dotados, se encontró que no hubo avance esperado en años posteriores en los adolescentes encuestados. En una entrevista con miembros de la familia, los maestros y círculo de amigos, se observó que el entorno en que estos estudiantes se insertan no proporcionarles un desarrollo académico apropiado. El Nastasia era una realidad diferente, del mismo color y raza, más tuvieron desde su nacimiento condiciones favorables para avanzar.

Referencias

Bulkool, M. & P. Souza, C. C. P. (2000). Los titulares de altas habilidades: la importancia de la familia. En Mettrau, M. B. (Eds.). Inteligencia: la equidad social (pp.55-66). Río de Janeiro: Dunya / Qualitymark.

Carone, I. (Eds.) En Munanga, K. (2003). Psicología social del racismo (2ª ed). Petrópolis: Voces.

Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las relaciones étnico-raciales y de la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña y africana (2005). Brasilia, DF.

Mettrau, M. B. & Almeida, L. S. (1994). La educación de los niños dotados: necesidad social de un servicio diferenciado. Revista Inglés Educación, 1 (2), 5-13.

Mettrau, M. B. (2000). La representación social de la inteligencia humana y aquellos con altas habilidades. En Mettrau, M. B. (Eds.). Inteligencia: la equidad social. Río de Janeiro: Dunya.

Mettrau, M. B. (Eds.) (2000). Inteligencia: la equidad social. Río de Janeiro: Dunya.

Mettrau, M. B. (Eds.) (2007). la educación moral, la inteligencia y las habilidades altas. En Simon, M. y B. Mettrau, M. B. (Eds). Direcciones y residuos de contemporáneo Moral (pp. 128-147). Niteroi Muiraquitã.

Novaes, M. H. (1979). el desarrollo psicológico de los niños dotados. Sao Paulo: Atlas.

Oliveira, N. S. (2001) Vultos negros en la historia de Brasil (2ª ed). Brasilia: CEAP.

Raven, J. C. (2008). escala general manual y Matriz Progresiva (Francisco Campos, Trad.). Río de Janeiro: CEPA.

Renzulli, J. S. (2001). Escalas de Renzulli (SCRBSS): escalas para su VALORACIÓN Comportamiento de ellos dispone de los Estudiantes superior. Salamanca: Amarú

Romao, J. (2001). Por una educación que promueva la autoestima de los niños negros (2 ed.). Brasilia: CEAP.

Sexualidad de la mujer negro

Dra. Cristina Moraes

Tierra Negro

Mujer África-nido principio

Patria África transformar la matriz.

polvo telúrico y las montañas de mezcla.

Creador y las criaturas se confunden.

Tierra, planeta rolliza, de que todos los vínculos.

Tierra, pista de té, que produce pista hembra, de sonido más importantes.

planta baja, patio, seguridad y firmeza ...

Mi primer paseo.

Tierra ahora, la cultura genera, ahora cultiva la hiedra.

La mujer, la tierra, la existencia se perpetúa.

Tas, oyas EUA, tierra negro, las mujeres negras ...

Resistencia que adora!

Es muy común en Brasil activistas discursos, especialmente los relacionados con las desigualdades de género (y la raza en algunos casos), la afirmación de las mujeres negras de la invisibilidad sociedade.Especialmente con respecto a su ausencia en los medios de comunicación. La presencia de las mujeres negras en los medios de comunicación está limitada a temas específicos, la ciudad de los prejuicios y las ideologías en disputa. Vistas estereotipados, anclados en el racismo y el sexismo en los prejuicios diferencias de clase social relacionados.

En esta luz que son retratados por una profusión de imágenes que por lo general se ajustan a las funciones específicas. Uno de ellos es el de las mujeres despeinadas, llorando, malvestidas. Los pobres (es decir, pobres) que hacen que los proyectos sociales de "dar el pescado y enseñar a pescar" necesario y urgente. Programas que deben ser estrictamente sujetas a condicionalidades llamadas, que algunas personas creen que es la manera de forzar a estas mujeres - visto como incompetente e incapaz, quizá perezoso - para acceder a las políticas de salud y educación y, tal vez, un proyecto de "cualificación profesional "Los cursos ofrecen invariablemente reciclaje, manualidades, peluquería, manicura y costura. O comentar aquí el potencial de este tipo de cursos cambiar efectivamente las condiciones de vida de estas mujeres. Sólo llamar la atención sobre el hecho de que son parte de una pequeña receta creativa, que se repite en diferentes organizaciones no gubernamentales, las políticas públicas, proyectos, programas.

En el segundo ejemplo, que se presentan como el "Gostosonas" sin control desbordante y pequeña "familia" de la sexualidad, a disposición de los hombres de la sociedad "mejor" para afirmar su virilidad. En el carnaval, estas imágenes vienen a la exageración - aunque en los últimos años, las televisiones han elegido para reemplazar al negro para las actrices rubias o "modelos".

Un tercer ejemplo requiere que las imágenes de las criadas, a menudo ancianos, descritos por el blanco como deponentes dulces, tiernos. Es una especie de actualización de imágenes de nostalgia Negro Madre, el ba de tiempos de

la esclavitud. Sin opinión y sin vida, más allá de la vida de los blancos, de los señores “, como si fueran de la familia.”

Otras imágenes vienen a la cabeza. La mayoría de ellos, una rama de los anteriores, a veces echados características, a veces su actualización. A medida que la imagen en negro o la madre embarazada de varios niños. En esta imagen / estereotipo es que hay una fusión negro de la sexualidad desenfrenada a la madre incompetente necesitados. La imagen que se completará con el estigma de niños de madres (los malos) (como), para quien la política pública más necesario es el control de la natalidad. O, para los niños, la cadena de régimen disciplinario diferenciado.

Tales imágenes son y siempre han estado a disposición de la empresa, la formación de opiniones, impresiones de la siembra. Proponiendo identidades que no contradigan con el racismo y su privilegiada. Sin embargo, se enfrentan directamente a lo que somos, lo que fuimos, lo que aspiramos a ser. Ellos son poderosos y, en cierto sentido, en todas partes.

Sin embargo, todos los días, las mujeres negras están involucrados en el trabajo de elaborar otras imágenes de sí mismos, otras identidades que recoloquem el tamaño de lo que son y confrontar y rechazar los estigmas. Esto tiene la aniquilación contenida poder de estas imágenes, en cierta medida neutralizar sus efectos sobre ellos.

Esta preparación se ha hecho durante años, décadas, siglos. Y se ha desarrollado a la vista de toda la sociedad. Pero sólo ellos mismos han tenido ojos para ver y oídos para oír los mensajes que se han transmitido basado en la tradición africana y brasileña anclados en la experiencia del cuerpo y la transmisión oral de juicios, suposiciones, principios. Están presentes en todo momento de sus vidas, en diferentes entornos, ofreciendo modelos para la producción de identidades de la mujer negra que se enfrentan y los estereotipos de contador.

Podemos identificar, en las mujeres negras al lado de nosotros suficientes ejemplos para refutar los estereotipos. A través de gestos, frases, formas de mirar son ellos los que nos muestran la importancia de lo que son las posibilidades que tiene, sus poderes. Sin ocultar las crueldades y las contradicciones de la sociedad basadas en el racismo y la sobreexplotación de algunos para el beneficio de los pocos privilegios.

Pero no sólo las madres, abuelas, tías, vecinos tienen esta función. Entre nosotros, como entre toda la población negro en la diáspora africana, la música ha sido un área especial de la resistencia, la cultura y la producción de identidad. Lucha. No es casualidad, por lo tanto, nos encontramos con que es en la música popular que encontramos el mayor número de mujeres negras, cuya expresión pública va más allá de su comunidad. Son imágenes, voces, actuaciones de las mujeres que saben lo que quieren ser Ser.S. Activos, los combatientes, atractivo, la tradición y la comunidad integrada y cultura.Geniais, hermoso, intensas.Guerreiras.

Historia de la mujer de negro

Procedentes de diferentes regiones de África, los negros vivían en Brasil, para ser esclavizados y han sido durante casi cuatrocientos años. El sistema de esclavos en el período de expansión mercantilista se justifica por la ideología racista que permitió el enjuiciamiento de personas consideradas inferiores y la necesidad de que la acumulación de riqueza. Este esquema fue la fuerza impulsora del desarrollo en el período colonial: se utilizaron los esclavos africanos en todos los sectores de economia.Negros y negro jugaron todas las funciones en los molinos, se encargó de la agricultura, ganadería, extracción de oro y piedras preciosas, y también desarrollaron el trabajo hogar.

Sometidos a trabajos forzados, malos tratos, tortura y malas condiciones de vida, la esclavitud les tomó como seres humanos, reduciéndolos a la condición de objetos, simples instrumentos de trabajo sin reemplazo de los africanos terminaron direitos.A moribundos se llevó a cabo por el comercio de reproducción escravos.A nuevos esclavos no recibieron ninguna atención por parte de esclavo ni estaba prohibido. Para ellos esta reproducción era antieconómico.

La mujer de negro tenía más valor a la producción, señaló Sonia Giacomini (1988) en su estudio de las mujeres negras en Brasil. El autor señala que "la reproducción de esclavos estaba estrechamente asociado con el tema de la trata de que la posibilidad de adquirir nuevos esclavos se convirtió resulta antieconómico para el propietario individual." "La realización del potencial productivo y reproductivo combinado del esclavo dice Giacomini, resultaría incompatible bajo una lógica que favoreció ganancia inmediata y objetiva llevó al consumo de los esclavos en el proceso de producción."

Incluso la mujer embarazada negro no estaba exento de trabajo o ha tenido un mejor tratamiento. Por el contrario, el embarazo y la maternidad eran el castigo por razones de mujeres esclavizadas por sus amos. La falta de condiciones para el desarrollo de la gestación y el nacimiento del niño, en consonancia con los estándares humanos, el aborto y el infanticidio generada, que se define como las actitudes inhumanas de esas mujeres.

Sin embargo, se han transformado en amor-enfermera en "madres-negro", de enfermería y el cuidado de los niños blancos, hijos de señores. Servido, incluyendo nuevas ganancias son alquilados o vendidos para este fin. Los niños negros fueron separados de sus madres y arrojados a las instituciones de atención y la muerte. La transformación de la esclava en húmedo leche y "madre-Negro" resultó negar su maternidad, incorporándola como una parte importante para la reproducción de la familia blanca.

En cuanto al ejercicio de su sexualidad, esto también resultó obedecer a la misma lógica, enmascarando la opresión y sumisión a ganar límites permisividad sin considerar su condición verdadera propiedad privada. Como una mujer de negro, que se convirtió en "la madre negro" llegó a ser visto en nuestra historia como una mujer abnegada que esté separado de sus hijos para cuidar de los hijos del Señor, también llegó a ser visto como alguien mucho sensualidad , ajeno a las normas morales y la religión.

La sensualidad y el encanto de la mujer de negro habrían permitido, a través del tráfico sexual, el establecimiento de un intercambio de beneficios circuito. esclavo sensual, disoluta, apto para la vida sexual y te desposeídos de cualquier orgullo racial, que finalmente establecer relaciones armónicas que rompieron las cadenas de la violencia.

Gilberto Freyre (1935) contribuyó en gran medida a este registro histórico, dando la impresión de que toda la situación que viven las mujeres negras se habría suavizado por el estereotipo de caminar sensualidad, lo que también reduce el poder de aquel que esclavizado. Para él, toda la violencia se justifica desde la violencia intrínseca de la relación dominador-dominado. Según Freyre, el sistema patriarcal de dominación que trabajó a través de las relaciones familiares, era capaz de equilibrar "uno de los más profundos antagonismos" - la relación maestro y el esclavo.

El saldo de este antagonismo se produjo a través de un circuito de intercambio de ventajas sexuales en las que el vehículo estaba mezclando. La relación armónica entre amos y esclavos se describe en su obra es a la vez de confrontación, no sólo ser determinada por una relación de dominación social y económico, sino también llevar a un "modelo" del tráfico sexual entre los blancos y los negros marcado por diferenciaciones y prejuicios.

Sobre las relaciones raciales, Freyre proporciona a través de la obra "Casa Grande y Senzala" (1935), una imagen de las relaciones armoniosas y democráticas en Brasil, donde los misturávamos biológica y cultural. Aún no reconocer el color como un factor relevante en el mundo organizado por el blanco y negro, Casa Grande y Senzala permitiendo simplemente leer un modelo relacional que caracteriza el problema racial entre nosotros. Al abordar las relaciones domésticas y sexuales entre los grupos étnicos, parece mostrar un sistema de clasificación social de acuerdo a las diferencias físicas, las cuales, por lo que sugiere "socialización", al igual que aclarar los mecanismos que funcionan para cubrir las desigualdades. Mientras que hace apología de la democracia racial nos permite interpretar como "peculiaridades físicas" sirven el enmascaramiento de las desigualdades.

Para Giacomini, “la posibilidad de que el uso de esclavos como objeto sexual se realiza sólo al esclavo, porque la caída de ella, como mujer, las determinaciones de la sociedad patriarcal que legitima la dominación de los hombres sobre las mujeres.” “La sexualidad puede la mujer es la que se impone relaciones familiares patriarcales, guiados por los estrictos prejuicios religiosos y morales. El esclavo se escapa de estas disposiciones que limitan las mujeres de la clase dominante; su sexualidad no es el servicio de la procreación y reproducción ideológica de la familia blanca. Estar fuera de la familia y la opresión patriarcal, es para el esclavo sea también más allá de los límites de las reglas “funcionalizam” y regular la sexualidad de la mujer libre y blanco.

Lo que llama la atención en este asunto es que el uso de las mujeres negras como objetos sexuales y la posibilidad de la experiencia sexual producida por ella, fue confinado a la condición de su esposa y el esclavo. Alfredo Bosi (1992) señala que la condición de amo y esclavo condición supone unos roles de ejecución en el sistema de producción, objeto de un análisis funcional de la economía azucarera, pero no se reduce al ejercicio de las acciones correspondientes a estos mismos papeles. “Esta condición trae consigo múltiples formas concretas de la existencia interpersonal y subjetiva, la memoria y el sueño, las marcas de todos los días en el corazón y la mente, por lo que nacen, para comer, para vivir, dormir, al amor, a llorar, rezar, cantar, para morir y ser enterrado “.

Estas “formas concretas de la existencia”, destacado por Bosi, terminaron produciendo relaciones, en cierto modo, causadas alojamiento y resistencia al sistema esclavo. Este movimiento simultáneo condujo al tráfico sexual, la convivencia y el intercambio cultural; sino también los disturbios, la formación y el mantenimiento de los quilombos, más allá de la preservación de la tradición africana.

Después de la abolición, los esclavos negros pasaron condición de “hombres libres”, con los precios fuera del proceso socio-económico y político. El cambio de la condición de esclavo no ha cambiado mucho las relaciones raciales ni la representación social de los negros. La subordinación e inferioridad son las señas de identidad de estas relaciones. A principios del siglo pasado, con la formación de una intelectualidad brasileña, el tono legalista y biologización de las relaciones raciales se basa en las ideas de inferioridad, el levantamiento de ellos hasta el lugar de los protagonistas de la nación brasileña. Este cambio introduce la idea de que las relaciones raciales eran armoniosa, democrática, eliminando el racismo político-ideológico y dando otro individuo.

Incluso después de la realización de numerosos estudios que muestran el mal de las condiciones de vida negro, falta de movilidad social y el racismo profundamente arraigado en las relaciones sociales, el mito de la democracia racial perdura hasta nuestros días. Este mito acaba de reforzar la idea de que no hay racismo en Brasil. Lo que es más, la situación de pobreza en la que la mayoría de los negros debido a su discapacidad intelectual, ‘pereza y la indolencia propia raza. Justificando incluso una representación social negativa de los negros.

La larga experiencia en la esclavitud y los problemas derivados de la exclusión social de los negros profundamente marcarán ser negro en nuestra sociedad, mostrando una especie de representación social basada en la asociación de ser el estado del esclavo negro. Esta asociación trae las últimas estereotipos racistas de inferioridad, la discapacidad intelectual y la servidumbre, proporcionando la base para la práctica de reglas y políticas de los trabajadores después de la abolición de la esclavitud, así como la cristalización de las funciones y lugares para los negros en la sociedad brasileña .

Mientras que esta representación estereotipada del pasado cristalizado genera otras formas concretas de representación de los propios negros - hombres y mujeres. Él no cumplió con una sola lógica. El dinamismo social también produjo contradicciones, dejando generar diversas formas de existencia interpersonal y subjetiva.

Hoy en día, podemos afirmar que viven en conflicto, dos representaciones que combinan alojamiento y resistencia en la relación de ser negro y ser mujer de negro. La primera se refiere a que el imputado el pasado - negro, mami,

“mulato” - que nos marca diaria. El segundo es que hemos construido desde la negación del otro - mujer de negro - que todavía está en proceso. Volver a crear esta condición es entender el proceso histórico-ideológico que lo engendra, negarlo, afirmando el derecho a ser diferente y ser mujeres negras.

Método

Participantes

Nuestra muestra estuvo constituida por 85 mujeres de raza negra, dentro de los habitantes del Estado de Río de Janeiro, de diferentes clases sociales, que tienen en común la raza / color. Cada uno de ellos se le preguntó acerca de su color, edad, profesión, como para ser mujeres negras, muchas preguntas acerca de su sexualidad y su día a día. De estas mujeres, 56 están casados o concumbinadas y indagadas el motivo que les llevó a casarse, 37 indican que se casaron por amor, nueve porque estaban embarazadas, cuatro cambio de vida, tres no saben la razón de dos, ya que necesiten y para dinero. En un primer momento, estamos hablando de matrimonio, sin hablar sobre el miedo o la soledad en sí. Sin embargo, durante la entrevista, hubo llanto y justificaciones para explicar la superación de la soledad. Lavar, cocinar, planchar, esperando a su marido, la mujer estereotipada va a la zaga. Está claro que estas mujeres, de una manera u otra, han reclamando y luchando por el control de sus cuerpos, sobre su sexualidad. Estas mujeres son parte del reproductor de mano de obra. A pesar de que ganan menos que los hombres, que producen el mundo 2/3 de la obra de la humanidad. Estas mujeres son “líderes” de la familia y, como tal, tienen en su diario vive dos o más días de trabajo, y, sin embargo, se ajustan a las peores posiciones en las estadísticas producidas por el sistema ...

Estas mujeres, como otros quieren tomar el pelo “duro, rizado”; reservado que desee tomar su lugar en los medios de comunicación, en las cámaras, escuelas, asambleas, en las universidades, palacios y en cualquier lugar y en todas partes hoy en día para poder blanco.

Debemos abreviarmos la distancia que nos separa de tiempo para ocupar estos espacios. Estamos juntos, haciendo nuestra parte y la rescatará nuestra autoestima, caminamos en esa dirección zancadas, caminamos hacia la democracia, caminamos a la búsqueda de nuestra ciudadanía.

Incluso podríamos preguntarnos si nuestro cabello tiene algo que ver con nuestra ciudadanía. Y otra vez, para entender al ciudadano como una mujer, como un hombre completo, entiende que el hábito de cambiar nuestro cabello es un verdadero flagelo que nos imponen con el fin de lograr un nivel de estética que insiste en mover lejos de nosotros.

Material

Se utilizaron los siguientes materiales: entrevista semiestructurada. Cada uno de cuando se le preguntó acerca de su sexualidad, eran unánimes en decir la forma en que fueron utilizados por sus compañeros. No había ninguna cuenta y no demostración de afecto preocupación por los informes delas.Os placer era de hombres que querían satisfacer sus instintos. Un amable, más otros menos, no más que era el hombre que una mujer espere.

Procedimientos

En las entrevistas que tratamos de dejar que las mujeres y la voluntad, para ser capaz de hablar su verdad, y que un tema tan delicado. En los 120 días que llevamos a cabo todas las entrevistas, utilizando como criterio el color / raza / origen étnico, y aquellos que se declararon negro, de acuerdo con el IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística). ue considera negro, negro y marrón.

Resultados

Destacamos aquí algunos informes que abarque la opinión de los entrevistados.

Caso 1.

"Crecí en una familia con costumbres tradicionales, donde la virginidad fue algo muy valorado. A los 23 años me enamoré (H.M.S.), Brown, que después de mucha renuencia a mí mismo dio a él. Hombre 18 años mayor que yo, padre de 15 hijos, un intelectual, afectiva estaba saliendo cuando intercambiamos caricias íntimas, yo era delirante, sin experiencia pensamiento todo máximo.Depois perdí mi virginidad a la vida para mí más. Y ahora que me voy a casar.? Pasaron los años se reunieron (L.C.B), fechado en negro sin sexo durante dos años, me trataron de pasar como una virgen. En rollos y citas delgada, sucedió, pero hoy en día, 30 años después no me ha preguntado si yo era o no virgen ni yo me falei.Casei el velo de la iglesia y grinalda.Mas hoy me ignora como mujer, no me la demanda y no estaban interesados en mí. Soy una mujer negro tiene fuego, un gran deseo y él me ignora. Ayer no aguanta más, mi cuerpo rodó en la quema de la quema de la cama deseo, lo busqué. Se dio la vuelta, y yo al menos, intentarlo. Vi su pene erecto, tomo su pijama, cuando se levantó y siguió mim.Nunca espalda se sentía tan humillada. El deseo que tenía era para salir a la calle y dar los primeros pro de pasar ... El 03:40 Fui a internet e hicieron cibersexo, el teléfono puede disfrutar de 8 horas y 15 minutos. "(LMA), negro, de 60 años, periodista, casado. .

*C*Juego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad.

Martínez, M.L

Universidad de Oviedo, Oviedo, España

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

Resumen

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales propios de cada género y los centro escolares actúan, en muchas ocasiones, como reforzadores de dichos patrones. El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el proceso de construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil. La investigación consta de una etnografía en la que la propia investigadora se adentra en un centro escolar para analizar el modo en que los niños y niñas se relacionan entre sí en sus primero años de vida. Para ello, se observó a los estudiantes durante el juego espontáneo tanto en el aula ordinaria como en el patio de recreo al ser el momento en el que el alumnado actúa libremente. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión en cada curso de educación infantil para estudiar la reacción de los/las más pequeños/as cuando se les presenta un cuento donde los protagonistas toman papeles opuestos a los tradicionales. Por último, para contrastar la información obtenida por la investigadora, se realizó una entrevista a dos de las maestras del centro escolar para conocer en qué medida los/las profesionales tienen en cuenta la problemática y trabajan para lograr la equidad entre niños y niñas dentro del aula

Palabras clave: Identidad, género, infantil, etnografía, juego sociodramático.

Socio-dramatic play and gender stereotypes : A qualitative study of school children three to six years old.

Martínez, M.L

University of Oviedo, Oviedo, Spain

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

Education plays an important role in the construction of the cultural patterns of each gender and school centres act, on many occasions, as boosters of such patterns. The aim of this research is to analyse the process of gender identity construction in early childhood education. The research consists of an ethnography where the researcher herself enters a school to analyse the way children interact with each other in their first years of life. For this purpose, students were observed during spontaneous play both in the classroom and the playground for being the time when they act freely. Also,a focus group was conducted in each course of kindergarten to study the reaction of the youngest children when presented a story where the protagonists take opposite to traditional roles. Finally, in order to contrast the information obtained by the researcher, an interview with two of the teachers of the school was carried, to get to know to what extent the professionals take into account these problems and work to achieve equality between boys and girls in the classroom.

Key words: Identity, gender , children , ethnography , socio-dramatic play

1. Introducción

La identidad hace referencia, por un lado, a aquello que define a la persona como un ser singular y diferente al resto y, por el otro, a lo que la mantiene unida a un grupo de referencia. Partimos, por tanto, de un término que abarca dos conceptos contrapuestos: Singularidad (aspectos únicos que permiten diferenciarnos del resto de sujetos) y homogeneidad (aspectos comunes que nos asocian a un grupo de referencia). Se trata, tanto de una construcción personal como de una construcción social que establece grupos y pautas de conducta. Erickson (1968; citado por Rocha Sánchez 2009) hizo referencia a la identidad como una forma de establecer unidad entre una persona con el resto de individuos desarrollándose este aprendizaje, de forma muy importante, durante la infancia y, más tarde, durante la adolescencia y a lo largo de toda nuestra vida.

La teoría psicológica de Bandura (1977; citado por Álvarez y Pérez 1990), también llamada comúnmente teoría del aprendizaje social, parte de la idea de que las conductas practicadas por los niños y niñas en sus primeros años de vida no son casuales sino que vienen determinadas por aquello que contemplan a su alrededor. Así, "dentro del modelo de mundo que presenta la teoría de la socialización de los roles sexuales es, por lo general, un adulto quien enseña al niño su rol sexual" (Davies 1994, 23). Hablamos por tanto, de un modelo de aprendizaje vicario en el que el niño y la niña reproducen la conducta observada a través de la imitación conformando su identidad de género. Mediante el reforzamiento los adultos actúan como "otros significativos" para el niño o niña y aprueban o rechazan el comportamiento de los más pequeños que, por la necesidad que tienen de sentirse reconocidos, admirados y valorados, tienden a repetir aquello por lo que se les ha premiado.

Esta situación coloca a los niños y niñas en un status elevado que los motiva a mantener las normas sociales y a conformar su personalidad entorno a aquello que los demás esperan de su persona. De esta forma, aprenden en qué

extremo deben de situarse según los opuestos duro-blando, fuerte-débil, modoso-agresivo...a partir de un proceso en el que los niños y niñas se presentan como seres pasivos incapaces de transformar aquello que sus ambientes más cercanos les hacen llegar. Por ello, para Shaffer (2002) este proceso de socialización se convierte en una necesidad para el conjunto de la sociedad, y no únicamente para la persona, al conseguir ésta controlar y frenar los impulsos que tiene de saltarse las normas no escritas pero igualmente importantes para mantener el orden social. Existen así una serie de agentes de socialización que, a través de una relación dual, trasladan al individuo-objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a los intereses y necesidades de la cultura a la que pertenece.

A las teorías cognitivas, bajo el mismo fundamento, no les basta con saber el proceso a través del cual se conforma la identidad de género sino que, como su nombre indica, tratan de saber cuál es la idea y estructura cognitiva que los más pequeños van construyendo del ambiente y contexto que les rodea. La estructura social "posee una fuerza material que hace que los individuos no puedan vivir sin las limitaciones derivadas de esa misma estructura social" (Davies 1994, 35), por lo que ya no se trata únicamente de una serie de presiones que llevan a la persona a comportarse de acuerdo a unos patrones preestablecidos sino que ésta, siente la necesidad de acogerse a los mismos mostrando total conformidad con el rol de género que asume desempeñar. En el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Rodríguez y Peña 2009, 28). Hablamos, por tanto, de un proceso que se lleva a cabo de una forma natural donde existe una aceptación por parte de ambos sexos.

Basada en algunos autores como Freud, Marx o Foucault, la teoría postestructuralista intenta aportar una visión más fundamentada y real de la construcción de la identidad de género, a partir de algún otro factor no valorado en el modelo anterior. De esta forma, y para una mejor comprensión de la transformación social a la que estamos sometidos, añade la idea de cambio y evolución en la conformación de cada persona. El mundo y la sociedad tienen cierta capacidad de variación impulsada por los seres humanos capaces de modificar y alterar todo aquello que les rodea. Por tanto, si partimos de la existencia de una realidad cambiante y en constante evolución, no podemos aceptar una teoría que se basa en la simple reproducción de los patrones ya configurados y aceptados dentro de la sociedad y en cada cultura en particular.

Se hace necesaria una teoría que nos permita articular modos de pensamiento alternativo sobre el género para analizar la complejidad en el proceso de construcción de la identidad (Scott 1992, 87) a través de los elementos que la configuran como son las relaciones de poder o los discursos. William James (1952; citado por Rocha Sánchez 2009) añade la sensación de continuidad en el proceso a través del cual los individuos construyen su personalidad. Así, ya no hablamos únicamente de la dimensión personal y social contemplada en el punto anterior sino que se hace preciso incluir la dimensión temporal basada en el cambio al que se somete una persona con el paso del tiempo. Podemos decir que la principal diferencia de esta teoría con respecto a la anterior, es la idea de progresión en la configuración de la persona a través de un modelo no unitario ni inherente al ser humano. "La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías "femenino" y "masculino" en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina" (Rodríguez y Peña 2009, 33). Resulta complicado incluir a todas las mujeres o a todos los hombres bajo un término que implique una única identidad por lo que tendríamos que pasar a hablar de "masculinidades" y "feminidades", al entender que existe un proceso a través del cual se construye el género dando lugar a diversas identidades.

Por otra parte, Davies (1994) admite la presión que ejercen unos discursos sobre otros al presentarse estos como más atractivos ante los más pequeños. La autora defiende la existencia de varios discursos al alcance de los niños y niñas, y la libertad de las personas para decantarse por aquel en el que se sientan más cómodas sin que, necesaria-

mente, éste se relacione con los modos socialmente aceptables. Sin embargo, también admite que estas suposiciones están basadas en un modelo utópico que no se corresponde con las verdaderas prácticas de la vida diaria. La fuerza ejercida por los discursos más reconocidos en los que predomina el antagonismo entre hombre/mujer, termina por hacer que los niños y niñas se sientan más afines con las prácticas realizadas por su género de referencia. No obstante, esto no tiene por qué ser siempre así pues, a través de algún estudio realizado por la propia autora, se sabe que las personas no tienen que acomodarse persistentemente a aquello que parece ser más correcto sino que, por el contrario, pueden resistirse a las reglas impuestas. Por ello, el objetivo de la presente invesitigación es analizar, no solo el modo en que los niños y niñas se adecúan a los patrones dominantes, sino la forma en que logran resitirse a ellos.

En esta dirección, es importante referenciar algunas de las investigaciones realizadas hasta el momento que han estudiado el comportamiento de los/las estudiantes dentro de un centro educativo en función de su género de referencia y a través del juego sociodramático.Lobato (2005), en su investigación acerca del juego sociodramático y los esquemas de género en tercero de educación infantil, concluyó que las diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos de género, de manera que mientras las niñas reproducen guiones que tienen que ver con el hogar, las relaciones personales y las conductas de cuidado, los niños se orientan hacia guiones que reflejan escenas de acción y agresión. La misma autora comprobó que estas conductas se mantenían en los diversos escenarios de juego y que las conductas de evasión se producían, en mayor medida, cuando el niño o la niña no se sentía identificado/a con el papel que desempeñaba durante el juego. Así, los niños parecían sentirse ridículos y poco convencidos cuando desempeñaban labores de cuidado y recurrían a estrategias como el uso de las bromas para evadirse de un rol que relacionaban con el género opuesto.

Entre las conductas de evasión que recoge la investigadora en su estudio se encuentran el abandono del escenario de juego y la transformación de objetos y personajes de forma incoherente con el contexto. Esta última táctica se basa en incluir objetos y personajes en el juego que, aunque no encajan dentro del ambiente en que se desarrolla la actividad (como puede ser convertir una plancha en una tabla de surf), ayudan al estudiante a incluir prácticas relacionadas con la masculinidad en un contexto feminizado con el que no se siente identificado. Del mismo modo, cuando niños y niñas juegan a “papás y a mamás”, si bien ellas reproducen de manera más cercana a la realidad el modo en que la figura de la madre acuna o mece a su hijo/a, algunos niños cogen el muñeco como si se tratara de un objeto cualquiera. Así, cuando se ven envueltos en una dinámica poco acorde a sus verdaderos interesen, algunosestudiantes buscan la forma de desvincularse de la actividad aun estando físicamente presentes.Además, mientras ellas demuestran tener preferencia por desempeñar un papel maternal durante el juego, la investigadora se percató de que el papel de padre no era desempeñado por ningún niño y estaba prácticamente ausente.

Por otra parte, Davies (1994) realizó otra investigación en un centro de educación preescolar en el que examina la construcción social de las identidades de género a partir de los cuentos infantiles. Para ello, realizó diversos grupos de discusión en los que narró a los estudiantes cuentos feministas como, por ejemplo, “La princesa vestida con una bolsa de papel”. A continuación, la autora contempla las respuestas de los/las participantes cuando se les presentan este tipo de cuentos; así mientras la princesa Elisabeth es quien toma el papel activo dentro de la narración, el príncipe Ronaldo permanece secuestrado en un castillo esperando a que la protagonista lo libere. Al concluir la narración, Davies comprueba que los niños se sienten más identificados con el papel del dragón que encarceló al príncipe, a la vez que creen razonable que el príncipe regañe a la princesa, en un momento determinado de la historia, por no llevar la vestimenta acorde a una princesa de cuento. Así, muchos de los estudiantesse centran en analizar el papel del príncipe y el dragón y se muestran confusos y desconcertados cuando se les pregunta sobre el papel que la princesa desarrollaba en la historia. Por su parte, la mayor parte de las niñas, aunque mostraron especial preferencia por la protagonista, la rechazaron por su suciedad y reconocieron querer un final feliz para el cuento.

Yendo más allá, resulta interesante, no solo estudiar las conclusiones que obtienen los/las investigadores/as como agentes externos al centro escolar que están estudiando, sino también el punto de vista de los/las profesionales que se relacionan a diario con el alumnado. En esta dirección, Rodríguez y Torio (2006) realizaron una investigación donde consideraron el discurso de género del profesorado en educación infantil. En él, numerosas maestras no solo aseguraron que las niñas manifiestan conductas de ayuda hacia sus compañeros en mayor medida que ellos, sino que ellas mismas (las maestras)asumían que el rol del cuidado estaba relacionado con el género femenino. En esta dirección, las autoras hacen alusión al rol de atención y cuidado adquirido por la madre en los primeros años de vida de manera que, mientras los niños carecen de un modelo de referencia masculino que realice estas tareas, sus compañeras reproducen las prácticas de cuidado que practican, en su entorno más cercano, las personas de su mismo sexo. Del mismo modo, algunas maestras admiten la existencia de excepciones en las que niños o niñas, en vez de decantarse por las actividades más propias de su género de referencia, rechazan la masculinidad o feminidad hegemónica para desempeñar roles normalmente relacionados con el género opuesto.

2. Método

2.1. Participantes

Los resultados que presentamos se corresponden con un estudio etnográfico desarrollado en dos fases. En la primera fase se llevaron a cabo 27 observaciones participantes (9 observaciones en cada uno de los 3 cursos de educación infantil) a un total de 59 estudiantes (33 niños y 25 niñas). En la segunda fase de la investigación, se seleccionaron a un total de30 estudiantes (5 niños y 5 niñas de cada curso) para realizar 3 grupos de discusión (uno en cada curso de educación infantil). En esta última fase de investigación se les narró a los niños y niñas el cuento "la princesa vestida con una bolsa de papel" al tratarse de un cuento femista donde los protagonistas toman roles opuestos a los de los cuentos traicionales.

2.2. Procedimiento

Hablamos de etnografía para referirnos al método de investigación que tiene como objetivo estudiar una realidad social determinada. Spradley (1980; citado por Rodríguez Gil y García 1999) entiende la etnografía como algo global que va desde la *macroetnografía,* cuya finalidad es estudiar la complejidad de la sociedad, hasta la *microetnografía*, centrada en un grupo social reducido. La presente investigación se ubica en esta última al tener lugar en un contexto determinado y claramente delimitado de antemano: Un centro escolar. Por otra parte, la *observación directa y participante* supone uno de los requisitos esenciales en cualquier investigación etnográfica, permaneciendo el observador/a en el campo de estudio durante el tiempo en que siga obteniendo *datos nuevos y relevantes* para la investigación. Cuando las situaciones observadas comienzan a ser repetitivas, debemos abandonar el campo y terminar nuestra labor en la mesa de trabajo[1]. La investigación etnográfica, como cualquier investigación cualitativa, consta de un proceso continuo donde el observador/a toma decisiones en función de las alternativas que se le presentan. Según Rodríguez Gil y García (1999) en este proceso podemos distinguir cuatro grandes fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

La investigación cualitativa ha ido adquiriendo significados diferentes con el paso del tiempo, y varía según el enfoque de investigación al que se haga referencia. La primera definición subraya que "es multimetódica en el enfoque

1 La investigación etnográfica supone un proceso de retroalimentación que va de la mesa de trabajo al trabajo de campo y viceversa. El trabajo de campo supone una parte importante de la investigación pero no el todo. En la mesa de trabajo elaboramos los textos etnográficos, el diario de campo y el informe etnográfico. Toda etnografía culmina en la mesa de trabajo donde interpretamos y analizamos aquello que hemos observado.

e implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (Denzin y Lincoln 1942, 2; citados por Rodríguez Gil y García 1999). Es decir, la investigación cualitativa tiene su esencia en describir la realidad desde su interior, siendo el investigador/a cualitativo/a partícipe de los acontecimientos que estudia. Taylor y Bogdan (1987, 20; citados por Rodríguez Gil y García 1999) la describen como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable".

Esto exige un grado importante de implicación por parte del observador/a encargado/a de recoger de forma directa, a través de diversas técnicas, datos que después serán estudiados e interpretados. El método lógico *inductivo* se basa en sacar conclusiones generales a partir de situaciones observables particulares. Así, el investigador/a cualitativo/a acude al escenario envuelto por la rutina para, de una forma objetiva y dejando al margen sus propias creencias, sustraer información precisa que ayude a comprender una determinada problemática. La finalidad de la metodología cualitativa en nuestra investigación es la de priorizar la *calidad de la información* frente a la cantidad de la misma. Acotar el campo de estudio permite detenerse a analizar aspectos relevantes y generar un conocimiento más práctico.

Por otra parte, al tomar la investigación un enfoque *holístico* y, por tanto, contextualizado en un lugar determinado, el estudio no tiene como principal finalidad la comparación con otros, sino la comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en un contexto particular. El problema de la generalización de los estudios de caso es también contemplado por Bryan (1988; citado por Valles 2000) proponiendo como solución el estudio de más de una realidad y la posterior comparación de varias investigaciones[2], o la posibilidad de que sean varios los/las observadores/as que estudien el mismo ambiente. La principal labor del investigador/a en todo este proceso es la de *explorar, describir e interpretar* de una forma detallada los sucesos que observa en el campo de trabajo, y proporcionar a los informantes el escenario adecuado sobre el que contar sus propias experiencias y sensaciones.

El análisis no nos proporciona las respuestas, sino que es preciso interpretar los resultados del análisis que hagamos para encontrar un verdadero significado a los datos obtenidos. Bryan (1988; citado por Valles 2000) afirma que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el observador/a es ser capaz de ver el mundo a través de los ojos de otros y analizarlo desde una perspectiva ajena. Esto requiere de un estudio de atención basado en relaciones empáticas y comprensivas en las que se utilice un lenguaje cotidiano y natural. A su vez, durante todo el proceso es necesario *verificar y contrastar* la información que se va obteniendo para dar sentido a los datos observados.

3. Resultados

A continuación, vamos a estudiar el modo en que los estudiantes se adecúan a la masculinidad y feminidad normativa y algunas de las estrategias que utilizan durante el proceso de construcción de su identidad para encajar dentro del canon dominante. En primer lugar, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se han llevado a cabo las observaciones y, a su vez, el modo en que éste puede ejercer presión sobre el alumnado. Así, dentro del contexto académico es necesario tener en cuenta, no solo el curriculum ordinario que rige las normas propias del centro, sino también el curriculum paralelo en el que se reflejan las reglas que, aunque no sean previamente pactadas ni escritas, ejercen aún más presión que las anteriores. Así, algunas de las estrategias que utilizan algunos de los chicos para mantenerse en la cúspide de la masculinidad hegemónica, contradicen aquello que el curriculum ordinario recoge. Aunque a estas edades aún no se puede observar, de forma clara, la desvinculación de algunos alumnos de las tareas académicas como táctica para conservar un status privilegiado, aparece alguna pistaque relaciona a las niñas con el trabajo escolar mientras los niños, por su parte, se identifican con otro tipo de actividades dentro del aula.

2 Hammersley y Atkinson (1994, 216; citados por Murcia y Jaramillo 2001) definen la triangulación como aquella que "conlleva la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes". Es decir, que sean varios los observadores/as los que contemplen la misma realidad para poder llevar a cabo la posterior comparación y asegurar la validez en los resultados obtenidos.

En línea con el razonamiento anterior, algunas estudiantes de segundo de educación infantil manifestaron abiertamente su estrecha vinculación con la lectura y la escritura mientras sus compañeros se identificaron con las tareas desempeñadas en el juego libre: conducir y construir. De esta forma, las niñas comienzan a interiorizar habilidades que tienen que ver con su esfuerzo y la capacidad intelectual, mientras ellos prefieren desempeñar aquellas labores que contribuyen a conformar su masculinidad. Además, el uso de las bromas cómo técnica para remarcar la posición de inferioridad en la que se sitúan las chicas e, incluso, la exposición al ridículo ante el grupo clase, comienzan a ser estrategias a las que los niños de segundo de educación infantil recurren, de forma habitual, para hacer notar su capacidad de control y dominación. Así, se observaron varias situaciones en las que los niños se acercaban al juego de las niñas, cuando ellas desarrollaban actividades relacionadas con la construcción, intentado despertar en sus compañeras cierta inseguridad y desmotivación.

Por todo ello, se hace necesario estudiar el papel que toman los juguetes en los primeros años de vida como potenciadores de la categoría, género y el modo en que los estudiantes se relacionan con unos u otros en función de las presiones a las que se ven sometidos. En primer lugar, es importante valorar el modo en que el alumnado va adquiriendo la habilidad de emplear ciertos objetos o discriminar aquellos juguetes con los que no se siente identificado o entiende que debe rechazar por su condición de género. En primero de educación infantil, los juguetes y colores actúan como primer elemento diferenciador entre los niños y niñas y, por esta razón, es común ver cómo las niñas se centran en desarrollar su actividad en el "rincón de las cocinitas" y los niños, por su parte, tienden a practicar conductas que requieren de mayor dinamismo. Sin embargo, los/las estudiantes no demuestran tener aún la capacidad para otorgarles un significado a los juegos que ponen en funcionamiento y, por ello, se observan algunos momentos donde se emplean juguetes con fines contrarios a los que el propio juguete encierra. Así, algunos alumnos utilizan las piezas de la construcción mientras simulan estar cocinando de manera que, aunque empleen objetos correspondientes al género masculino, desempeñan actividades más propias de las niñas.

Por otra parte, en primero educación infantil, los niños y niñas muestran escasa capacidad de negociación e interpretación de ciertas conductas relacionadas con el mundo de los adultos, a la vez que dificultad para relacionar unos u otros roles con su género de referencia. Por ello, cuando juegan a "mamás" y "papás", en ocasiones, el rol de madre no es desempeñado por la niña ni el papel de padre por un alumno sino que, por el contrario, los papeles se distribuyen sin tener en cuenta el sexo de cada persona Así, aunque los juguetes que utilizan los niños y niñas suelen relacionarse con su género de referencia, el modelo de actividad que desempeñan no se adecúa de manera exacta a los patrones que vienen determinados en la sociedad.A edades tan tempranas, los estudiantes todavía no son capaces de estructurar una actividad hasta darle un significado en consonancia con su mismo sexo. Por ello, podemos determinar que la discriminación de los juguetes es un primer paso hacia la adquisición, en cursos posteriores, de unos u otros roles.

Con cuatro años de edad, aunque los/las estudiantes aún no se relacionan de forma clara con la norma dominante, han adquirido algunas habilidades que les permiten estructurar el juego de manera más precisa y, con ello, imitar conductas más propias de los adultos u otros significativos con mayor facilidad que en el curso anterior. La negociación previa al desarrollo de la actividad lúdica, es un momento clave en el que se puede observar el rol que va a desempeñar cada persona en el transcurso del juego. Así, se observa el modo en que algunas niñas tratan de acercarse a los varones para establecer un vínculo que les permita formar parte de la actividad que ejecutan. Sin embargo, ellos, por lo general, suelen continuar con la construcción del juguete que estén realizando y, sin llegar a mostrar desprecio hacia sus compañeras, parecen indiferentes ante las peticiones de éstas. Por tanto, ellas suelen tomar el papel de "seguidoras" y "reforzadoras" de las actividades que realizan sus compañeros y ellos de seres sin empatía ni comprensión ante las súplicas de algunas niñas.

Quizás debido al razonamiento anterior, algunas chicas se sienten, en cierta manera, alabadas cuando un estudiante centra su juego en perseguirlas en el recreo para algún fin concreto. Por ello, aunque durante la persecución los niños utilicen herramientas que le permiten hacer notar su fuerza o valentía como, por ejemplo, la violencia o la intimidación, sus compañeras se sienten afortunadas por pasar a ocupar un lugar central en la actividad lúdica que desarrolla el sexo opuesto. De manera que, aunque empleen técnicas como el grito, la queja o el insulto cuando un niño se dirige a ellas con la intención de simular un secuestro o un atraco, aprovechan para ejecutar conductas como "caminar en tacones" o "correr de puntillas" para acentuar su feminidad.

Si en segundo curso de educación infantil los niños comienzan a discriminar a sus compañeras en sus juegos de manera discreta y cautelosa, con 5 años de edad se percibe un rechazo más directo, no solo por parte de los estudiantes hacia sus compañeras, sino también por parte de ellas hacia algunos de los niños. A su vez, aunque existen juguetes no sexistas en el aula, los/las estudiantes demuestran saber desempeñar los roles que les pertenecen según su condición de género y descartan de manera directa las conductas que se relacionan con el sexo opuesto. En este sentido, las niñas no solo evitan emplear la fuerza y violencia en sus actividades, sino que se manifiestan en contra de este tipo de actos más propios de los niños. Ellos, por su parte, practican la risa y la burla ante aquellas conductas que reflejan la debilidad y delicadeza de las estudiantes y se sienten atacados cuando se les pide desarrollar un juego que implique emplear habilidades como el cuidado.

Además, en el último curso de educación infantil las alumnas comienzan a manifestar enfado y preocupación ante las opiniones que puedan tener sus compañeros acerca, no solo de su físico, sino también de sus capacidades intelectuales. Así, en diversas ocasiones algunas de las alumnas se dirigieron ante la observadora para confesar su resignación ante la escasa atención que alguno de los alumnos ponía sobre ellas llegando, además, a establecer comparaciones entre ellas mismas y aquellas compañeras que tenían mayor éxito entre el grupo de estudiantes por ser "más lista y más guapa" que el resto. Esta preocupación facilitó la conexión entre la observadora y las alumnas al sentirse, en cierto modo, identificadas con la anterior y al ver en ella un elemento externo con el que poder consultar y comentar algunas de sus dudas e inseguridades.

Por último, es importante valorar, no solo la forma en que los niños y niñas se adecúan a la norma, sino el modo en que tratan de escapar de ella y las estrategias que utilizan para hacerlo. Por esto, es importante estudiar las conductas que practican aquellos/as estudiantes que no se sienten identificados con las prácticas, juegos o juguetes que emplean aquellos/as alumnos/as de su mismo sexo, sino con la actividad lúdica del sexo opuesto. Como hemos mencionado en la introducción, es necesario tener en cuenta que las personas no solo nos acomodamos durante el proceso de construcción de nuestra identidad de género a aquello que viene determinado, sino que tenemos la capacidad de alterar el orden social y manifestar nuestra incomodidad y rechazo hacia el papel que nos viene impuesto en función uno u otro sexo. Por ello, a continuación, analizamos el proceso que se observa en los tres cursos de educación infantil a la hora de resistirse a las prácticas dominantes.

Con tres años de edad, como ya hemos contemplado, las niñas y niños no han adquirido las capacidades que les permiten adecuarse o, por el contrario, oponerse ante el rol que les toca desempeñar sino que se centran en disfrutar del juego sin analizar las connotaciones que pueden tener en la sociedad. Así, la escasa conexión que existe entre el juguete utilizado y el papel que le otorgan, no nos permite concluir que existan niños y niñas que se salgan del patrón dominante; sino, más bien, constatar que a tan cortas edades los juegos de los infantes no están aún influidos por presiones externas como para establecer claras diferenciaciones entre aquellos/as que se adecúan al prototipo y quienes lo descartan.A modo de ejemplo, resulta interesante plasmar el momento en que la observadora se acerca a un alumno que, aunque desarrollaba su juego junto con el resto de niños, lo hacía siempre en compañía de un conejo de color rosa. Sin embargo, el estudiante no era capaz de relacionar el color rosa con la feminidad ni el conejo con la

indefensión y vulnerabilidad de manera que utilizaba frases del tipo "aquí viene el lobo" cuando se le preguntaba por el muñeco. En este caso concreto, no es posible predecir si el alumno continuará utilizando juguetes feminizados en un futuro o, cuando tenga la capacidad para discernir entre objetos masculinos y femeninos, descartará el color rosa en la elección de sus juguetes.

En segundo de educación infantil, aunque se incluye alguna variación entre los juegos desarrollados entre los niños y las niñas, el alumnado se encuentra en un momento de experimentación en el que los roles aún no se han sido interiorizados. Así, los mismos niños y niñas que desarrollan actividades propias de su género de referencia en un momento concreto, también se muestran interesados en poner en práctica juegos propios del género opuesto. A su vez, no podemos apuntar que se trata de una contradicción en el proceso de construcción de su identidad sino más bien de un momento exploratorio en el que el niño o la niña necesita ponerse en contacto con las diversas posibilidades antes de posicionarse y adquirir un rol más definido. Resulta común observar cómo dos alumnos que desarrollan juntos su actividad, negocian para distribuir el tiempo de juego en función de las preferencias de ambos niños. Así, el estudiante que desea jugar a "hacer galletas" entiende que debe ceder a construir coches y aviones cuando su compañero proponga cambiar de juego y, a su vez, el niño que propone dedicarse a las construcciones disfruta de igual forma cuando llega el tiempo de ubicarse en la cocina.

Finalmente, en tercero de educación infantil el alumnado tiene una tendencia mucho más marcada en la inclinación por unos u otros roles. Por tanto, se observan niños y niñas que tienen comportamientos propios del género opuesto y que se encuentran con claras dificultades para encajar dentro de un grupo de iguales en el que poder sentirse seguros y apreciados por el resto de compañeros y compañeras. Por ello, la mayor parte de los/las estudiantes con comportamientos contrarios a los esperados, tienden a encubrir sus verdaderos gustos y preferencias y juegan a disfrazarse de una personalidad que no les pertenece. En estas situaciones, nos encontramos con una clara contradicción en la construcción de la identidad del alumno que, queriendo sentirse amparado y aceptado por el resto de compañeros/as, moldea su personalidad para convertirse en alguien que pueda ser admirado y reconocido por otros/as.

La estrategia que utilizan de algunos/as estudiantes de "unirse al contrario" no se debe únicamente a la escasa comprensión por parte de los compañeros/as de su mismo sexo, sino también al rechazo de aquellos/as con los que se sienten más afines. Por esto, conviene estudiar el modo en que el resto de estudiantes evitan compartir escenario de juego con las niñas y niños que se salen del patrón preestablecido.

4. Conclusiones

Tras concluir el análisis de los resultados, sabemos que existen importantes diferencias entre los comportamientos adquiridos por los niños y niñas en función de los estereotipos dominantes. Al mismo tiempo, se observa un claro proceso en la construcción de su identidad de género en los tres cursos de educación infantil. En primero de educación infantil, al no tener los/las estudiantes la capacidad para negociar los roles que asumirán durante la actividad, se observa un juego mucho menos estructurado donde apenas se observan diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y las niñas. Sin embargo, se contemplan comportamientos diferenciados entre niños y niñas durante el transcurso del juego: mientras ellos toman una actitud más activa y se sienten más dueños del total de juguetes disponible en el aula, ellas se limitan a ocupar espacios más reducidos donde utilizar los objetos que sus compañeros no requieren en sus juegos. En segundo de educación infantil, los niños y niñas parecen encontrarse en un momento de exploración en la construcción de sus identidad; aunque existen niños y niñas que ya tienen más definida sus identidad, la mayor parte delos estudiantes se centran en disfrutar del juego sin limitarse a las prácticas que les vienen socialmente impuestas en función de su género de referencia. Por el contrario, con cinco años de edad, se pueden establecer claras diferencias entre los juguetes, juegos y espacios empleados por niños y niñas.

Aunque los resultados de la investigación que hemos presentado vienen fundamentados por las observaciones realizadas en el propio campo de trabajo, existen factores que pueden influir, en cierta medida, en los resultados que hemos recogido: Por un lado, el sexo de quien realiza el estudio y, por el otro, el contexto de estudio. No podemos olvidar los efectos que produce el sexo del investigador/a. En este caso, al tratarse de una chica joven, establecer confianza con las niñas de cursos posteriores fue una labor más sencilla que con el sexo contrario. Sin embargo, con los/las estudiantes de primero de educación infantil, al no disponer los niños y niñas de los esquemas mentales para posicionarse en uno u otro género, el sexo de la investigadora, salvo en ocasiones puntuales, no fue un factor que limitara el contacto con los estudiantes.En segundo y tercero de educación infantil, si fuera un investigador quien llevara a cabo el proceso de observación, probablemente obtendría resultados a los que no hemos podido acceder por cuestiones imposibles de abarcar.

Asimismo, es importante tener en cuenta que los datos han sido recogidos en un contexto reducido con características propias del mismo y, por ello, se haría necesario una comparación con otros centros ubicados en distintas zonas geográficas con diferentes culturas y condiciones socioeconómicas.

Referencias

Álvarez, J. J. O., & Pérez, L. Á. (1990). Fundamentación psicológica para un modelo instruccional. *Aula abierta*, (55), 45-60.

Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*Madrid: Cátedra.

Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, *17*(2), 115-129.

Menéndez, M. D. C. R., &Calvo, J. V. P. (2009).La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *17*.

Menéndez, M. D. C. R., & López, S. T. (2006). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Ccomplutense de educación*: 471-487.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, *43*(2), 250-259.

Scott, J. W., & Lamas, M.(1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate feminista*: 85-104.

Shaffer, D. (2002) .*Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thomson

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial

Caso 2

"Después de 5 años fui abusado por mi padrastro, me mordió todo, dejándome púrpura, me tocó los genitales, me obligó a realizar sexo oral, mientras que su amigo lo observaba todo y no hizo nada. Al día siguiente mi tía me vio así que todo dolor y pidió a mí, me dijo todo lo que ella me pidió que hablar con mi madre, que me prometió que no me golpeaba. Cuando acabo de decirle lo que pasó, me dio el más pica el mundo y dijo que mi tía hizo que todo lo que se separó de su marido. así que crecí enfadado, sin amigos, porque quería hablar de ello a todos y madres de mis amigas

no permitía ese tipo de comentarios. A las 9 perdieron la virginidad física, no puedo recordar que, a continuación, dio, y mucho, incontables el número de socios tive.Tive una hija que no sabe quién es el padre. Después de todo lo que tengo a un compañero con él tenía 3 hijos más, pero siempre traicionado a él. El día de Navidad, me mataban ele. Casei ahora el velo de la iglesia y la corona. Pero yo estaba casado poco tiempo. Traicioné mucho. (Pci) Negro, de 40 años, un vendedor ambulante, concumbinada.

Caso 3

"Me crié en la iglesia, con demasiada rigidez, mi madre apodaron sargento tan enojado que era.Nunca fechada en casa como ella quería. Durmió muy temprano, alrededor de 20 años, hasta que me quedé embarazada, entonces mi mundo se vino. Revuelta total.Casei obligado con uno de los supuesto padre de mi hija (negro). Mi hija nació blanco, no para oscurecer ... resultado acaba de casarse en el registro civil y nunca vivieron juntos y nunca se acostó con él. Estoy divorciado. "(Z.A.S.) Negro, de 25 años, un profesor en el proceso de divorcio.

Caso 4

"Cuando tenía doce años de edad, trabajó en la casa de una familia con cuatro hijos. Cada noche, uno de ellos estaba en mi habitación (la más antigua, creo que fue 16 a 18 años). Él era muy estúpida. El medio me dijo que iba a ser una piraña, que era muy sabroso ... "(E.S.A., morena, de 30 años, prostituta, concubinada).

Caso 5

"Él, el hijo de puta que me cogió, me dijo que era muy bueno. Cuando me quedé embarazada, me dio una patada en el culo y yo estaba en la calle de la amargura "(V.M.S.), negro, de 23 años, el bailarín noche, sola).

Caso 6

"No recuerdo si alguna vez se preguntó si me gustaba o no. Cuando él quiere hacer, él me dice que dar la vuelta y luego duerme "(C.S.B.), negro, de 47 años, lavandera, casada).

Discusión

Para estos informes, hemos visto lo difícil que es ser una mujer de negro y tratar bien con su sexualidad. La falsa moral estandariza a la sociedad una norma a seguir: los matrimonios heterosexuales, monógamas y, preferentemente, el marido traerá a este matrimonio experiencias, son, sin duda, el más deseado. En esta sociedad, las normas y los fragmentos, nuestros cuerpos son también partes. Nos dirigimos, extremidades y el tronco. Es como si fueran partes totalmente separadas, no hay nada conectado a nada. No sólo la medicina que trata a las partes del cuerpo de forma aislada, sino la constitución de la sociedad en general es responsable de la fragmentación del cuerpo. De esta manera, el cuerpo no se ve completamente. Se divide en partes. La sexualidad se resume en los órganos reproductivos y, en todo caso, se extiende a las zonas erógenas.

Cuando se llega a la plenitud de descubrimiento y maduración, nos convertimos en personas más felices. Así nos encontramos con nuestros cuerpos calientes. Estamos en condiciones de ser el mejor socio porque nuestros deseos son todos los frutos de la evolución, son el fruto de la armonía que estamos viviendo.

La sexualidad de la mujer no aparece de forma aislada. Hay una serie de factores responsables de este descubrimiento, la principal de las cuales es la autoestima.

"Puede que sea camino cansado, pero cuando mi negro me mira el mundo es de color de rosa" (L. N., negro, de 43 años, empleado, casado).

“Me gusta engañar a mis hombres; como se sienten los más, y también se sienten más “(S. B. S., negro, historiador, individual).

El sentimiento que despierta en nosotros cuando llegamos a la capacidad de amar y ser amado es tan fuerte que podemos diseñarlo en nuestros ojos, en nuestros poros; el amor es un sentimiento de adentro hacia afuera y sólo cuando amamos a alguien a nosotros mismos. La difícil tarea de amar a los demás es la dificultad para amarnos a nosotros mismos y luego viene otra vez esa pequeña historia de soledad y aislamiento a la que están sometidos.

El sexo tenemos sexo y encontramos

El tacto, el tacto, el aviso, el nacimiento, la condición de mujer, así como sentir, tocar, ver, nacimiento y se convierten en negro es, sin duda, el mayor plenitud del ser humano. Cuando nos damos cuenta de nuestra sexualidad, nos encontramos con el universo, sentimos que nuestra oscuridad, jugado en nuestra belleza.

“Acuerdo a las cinco y diez de la mañana. Preparación de la caja del almuerzo, lavar algo de ropa, llamar a los niños y puso a todos a la guardería. Trate duro todo el día, pero por la noche Siempre estoy listo ... El sexo nos ayuda a relajar “(C. A. O. Negro, de 38 años, mujer de hogar, casada).

“Cuando por fin descubrí mi sexualidad, me dije ‘me puedo morir feliz” (C. Z. P., de 27 años, artista de teatro, individual).

“Pensé que el sexo nunca fue sólo mamá y papá. Cuando jodido (O.C.S) vio el cielo lleno de estrellas. Ahora el sexo para nosotros es tan importante como comer y beber “(G. N., de 37 años, trabajadora social, individual).

La preparación y madurez tenemos que ser mujer no es la misma que se observó en los hombres.

“Composición hormonal hombre, que es diferente de la composición hormonal de la mujer, les permite descargan el sexo toda la tensión del día a día ... Algunos hombres necesitan tener relaciones sexuales cuando son muy tensa. Sin embargo, apenas una mujer obtiene la misma hazaña. Ella tiene que ser muy bien con ella y el mundo ... “(A. O. C, Negro, 36, ginecólogo, casada).

“El sexo lo hago por la noche es el resultado de un acuerdo mutuo sobre cómo mi compañero me besa, dicho sea de paso que damos unos a otros cuando nos vamos a trabajar” (A. C., Negro, de 24 años, abogado, concubinada).

“El sexo es para mí toda la energía que nos rodea durante el día e incluso a nuestro alrededor en la noche” (G. A., mestizos, 22, costurera, concubinada).

Cuando buscamos nuestra sexualidad, nos encontramos con un camino de no retorno: es un camino de continuidad. la sexualidad de la mujer, la sexualidad de las mujeres negras tienen que ser la sexualidad del universo, sin mitos, sin culpa, sin miedo. El universo blanco, rojo, amarillo, negro puede y debe ser el universo de cada uno de nosotros, en el que todos, mujeres, hombres, blancos y negros, que pueden tomar nuestra belleza, nuestras debilidades, nuestras debilidades y, sobre todo, descubrir nuestros competencia y nuestra plenitud.

Conclusión

El intento de abordar en este estudio tres dimensiones que creemos que es fundamental para el bienestar de la salud / de la mujer de negro, la sensualidad, la sexualidad y la emancipación. Estas dimensiones de rescate sexualidad su aspecto político y trascendente. Hemos visto que la literatura profesional de la salud de las mujeres negras, así como escasa era inespecífica como para apoyar la hipótesis de que el racismo es un factor patogénico para la salud y el bienestar, por lo tanto, desarrolló el texto y discusiones basadas en las experiencias de las mujeres negras de diferentes textos sociales y sociológicos, dentro de una perspectiva feminista y progresista.

Esta investigación aporta al campo de la evidencia de que la sociedad sigue siendo el sentido común. Los resultados nos que el espacio determinado por el sexismo y el racismo para el segmento de las mujeres negro en la sociedad estatal espectáculo es el subordinado, sin embargo, a pesar de la negatividad dada por la insatisfacción consigo mismo una parte importante, la vida conyugal informal , bajo nivel de educación e ingresos, el hombre negro mujer de su mayoría absoluta considere necesarias para la organización de las mujeres por la emancipación.

Con base en lo anterior, se concluye que las condiciones en las relaciones interpersonales y económicos de las mujeres negras en el estado de Río de Janeiro son pobres y tienen el potencial de poner en peligro la salud física, mental y social de estas mujeres, en fin, su existencia como ser humano .

Hay una necesidad de más investigación para permitir a los profesionales de la salud para el diagnóstico y tratamiento de trastornos de la autoestima, la auto-imagen y auto-conceito.Reforçando la convicción de que el racismo es un factor etiológico no sólo con fines ideológicos problemas de salud y bienestar de la población afro-brasileña y en particular para las mujeres negras debido a la coincidencia con el sexismo. En este sentido, este tipo de estudio podría ayudar a apoyar las políticas públicas para la política de liberación de la mujer perenne lucha.

Referencias

Aguiar, Neume. Río de Janeiro Plural: Una guía para las políticas sociales por sexo y raza. Río de Janeiro, Rose Times, Iuperj, p. 46, 1994.

Anyon, Jean. Las intersecciones de género y clase: alojamiento y la resistencia de mujeres y niñas a las ideologías de los roles sexuales. Sao Paulo Cuadernos Fundación de Investigación Carlos Chagas, 1990. [Traducción Edith P. Piza]

Araujo, M. J. O. Reflexiones sobre la salud de las mujeres negras y el movimiento feminista. Journal of Health Net, n23, p. 24-26, 2001.

Azevedo, Celia Marino. Donde Negro, Blanco miedo. Río de Janeiro, El negro en el imaginario del Elites - siglo XIX, Paz e Terra, 1987.

Barbosa, M. I. El racismo y la salud. Sao Paulo, 1998. 112p. Tesis (Doctorado) - Facultad de Salud Pública de la Universidad de Sao Paulo

Beauvoir, S. El segundo sexo. La experiencia vivida. Vol 1 y 2. 7ª Ed. San Pablo. Nueva Frontera, 1990.

Benedicto, Maria Aparecida Silva. Mujeres negro y blancura. Sao Paulo, en la revista Teoría y Debate. Doblar Haz lo correcto! La lucha contra el Movimiento contra el Racismo, Sec. NPSDs Nacional de lucha contra el racismo, No. 31, p. 18 a 21, de 1994.

Cadernos Geledés. Instituto de GELEDÉS las mujeres negras. No. 4, noviembre de 1993.

Calendario “Las mujeres brasileñas: Participación Política y Social” EFCC / SP 1986.

Calendario “Las mujeres negras en Brasil” - La recuperación de nuestra historia

Carneiro, los prejuicios raciales María Luisa T. en el Brasil colonial. Sao Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

Primer “Mujer Negro tiene historia” -

Chagas, la Fundación Carlos. cuadernos de investigación.

Etnografía sexual en España: Algunas diferencias en materia de educación sexual entre las distintas etnias y culturas.

Díaz Maldonado, Sergio; González Ortega, Eva & Martínez Álvarez, J. Luis.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

sdmaldonado@usal.es, evagonz@usal.es, maral@usal.es

El presente trabajo nace de la necesidad que la creciente inmigración ha generado en España y otros países multiculturales de diseñar una educación sexual integral, que responda a las demandas de todos los miembros de la sociedad sin excluir ni sobre-representar a unos u otros.

El objetivo principal es sensibilizar a los agentes educativos de la necesidad de una educación sexual inclusiva que se base en un enfoque etnográfico y represente de igual forma a las diferentes etnias y culturas que entran en juego en el sistema educativo español.

En relación con el método llevado a cabo, hemos revisado y comparado diferentes estudios que abordan la etnografía sexual en distintos grupos culturales como han sido la cultura árabe, la etnia gitana y la cultura latina.

Los resultados han mostrado diferencias en los siguientes contenidos: sexualidad infantil, educación sexual en familia, riesgos sexuales, la orientación del deseo sexual, diferencias entre géneros, entre otras. A modo de ejemplo destacamos las diferencias observadas entre la cultura árabe y la etnia gitana en lo relativo al riesgo del embarazo temprano, reprimido por los primeros y normativizado por los segundos. Estos resultados se discuten en términos de la variabilidad cultural presente en nuestro país y de sus implicaciones para la educación sexual.

En las conclusiones se ofrece una reflexión final sobre si el sistema educativo actual responde a esta enorme diversidad o, por el contrario, solo recoge los valores, costumbres y actitudes mayoritariamente presentes en la población autóctona.

Palabras clave: cultura; educación sexual; etnografía; sexualidad; sistema educativo, multiculturalidad.

Sexual ethnography in Spain: Sexual education differences between ethnics and cultures.

Díaz Maldonado, Sergio; González Ortega, Eva & Martínez Álvarez, J. Luis

Department of Developmental and Educational psychology, University of Salamanca, Salamanca, Spain

E-mails: sdmaldonado@usal.es, evagonz@usal.es, maral@usal.es

In order to deal with the current need that the increased immigration has produced in Spain and other multicultural countries, the present study was born to design a comprehensive sexual education that takes into consideration all members of society without exclusion.

The main objective is to raise awareness of the need for an inclusive sexual education which is based on an ethnographic approach and represents all the different ethnic and cultural groups within the Spanish education system.

As regard the method used, we have reviewed and compared those studies that have examined the issue of sexual ethnography in the Arab, Latin and Gypsy cultures.

The results have shown significant differences on the following contents: childhood sexuality, sexual education with the family, sexual risks, sexual orientation, gender differences, among others. For example, some remarkable differences are those observed between the Arab culture and the Gypsy ethnic on the issue of early pregnancy risk, as it is repressed by the former and normalized by the latter.

These results are discussed in terms of the cultural diversity in our country, and its implications for sexual education.

The conclusions offer a final reflection on whether the current education system responds to this great diversity or, conversely, it just reflects the values, traditions and attitudes of the native culture.

Key words: culture; sexual education; ethnography; sexuality; education system; multiculturalism.

1. Introducción

La educación sexual pretende optimizar el desarrollo sexual, afectivo y social de niños/as y adolescentes. Promover unos conocimientos básicos sobre sexualidad, adoptar unas actitudes positivas hacia las mismas, mantener una postura ética y responsable en las relaciones con los demás, y desarrollar competencias para afrontar situaciones no deseadas y evitar riesgos sexuales, son algunos de los objetivos centrales. De este modo, cuando la escuela se implica de manera explícita y adecuada en esta tarea, mejora el bienestar de sus estudiantes (López, 2005). De hecho, importantes organismos internacionales reconocen el papel que juega la educación sexual en el desarrollo infantil y adolescente (IPPF, 2006; WHO Regional Office for Europe, 2010).

Sin embargo, en nuestro país, tenemos que hacer frente a una sorprendente paradoja: carecemos de un reconocimiento explícito de la educación sexual por parte del sistema educativo, tanto en legislación educativa, como en la formación de profesionales y la organización de los centros (Martínez et al., 2012) pero disponemos de un buen número de programas de educación sexual (p.ej. Colectivo Harimaguada, 1988; Gómez-Zapiain y Pinedo-Fernández, 2013; Lameiras y Carrera, 2009). Aunque la mayor parte de ellos recoge la investigación sobre el desarrollo sexual y afectivo, detectamos importantes carencias en relación a la multiculturalidad de nuestra sociedad. En ellos se insiste en la necesidad de conectar con la singularidad del grupo, pero apenas se hace alusión a las diferencias culturales

cada vez más presentes en la realidad escolar. Solo encontramos alusiones a "aceptar las manifestaciones propias de las diferentes culturas" (López, 2005, p. 224), o "fomentar el respeto a la libertad sexual de todas las personas" (Lameiras et al., 2004, p. 39) pero sin concretar qué manifestaciones ni cómo incorporarlas al programa educativo en contenidos, metodología, o evaluación.

Esta es la preocupación que ha dado lugar a este trabajo. En él pretendemos recoger la sensibilidad que todas las sociedades multiculturales deben adoptar en relación con una educación sexual para todos y de todos (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014; Villar y Concha, 2012; Escarbajal, 2011; Touriñán, 2010; Enguita, 2004). Nuestro objetivo es visibilizar la necesidad de diseñar un contexto de educación sexual integral que tenga en cuenta de igual forma a las diferentes etnias y culturas que la componen, pero desde un modelo profesional y científico. Así, se perseguirá un modelo de sociedad intercultural más inclusivo que fomente la producción y no reproducción cultural (Rasskin, 2012).

En la actualidad nos encontramos en un modelo de sociedad con tendencia a la multiculturalidad y no a la interculturalidad o inclusividad (Borrero, 2012). Las sociedades multiculturales son entendidas como un compendio de culturas y etnias caracterizadas por la falta de interacción cultural entre sus miembros. En concreto, cabe diferenciar dos sistemas multiculturales: el simétrico y el asimétrico (Touriñán, 2010). En el primero, las distintas culturas conviven sin relación pero sin desigualdades. En el segundo, las relaciones entre culturas son inexistentes o poco frecuentes pero una de ellas es predominante y busca la aculturación del resto, lo que se denomina aculturación hegemónica y subordinación cultural (Touriñán, 2010; Villar y Concha, 2012). Esta sería la realidad de la educación sexual en nuestro país: una educación basada en un modelo cultural dominante que apenas tiene en cuenta a otros grupos culturales.

A partir de este supuesto o hipótesis, pretendemos conocer la etnografía sexual de varios grupos culturales presentes en nuestra sociedad: la cultura árabe, la etnia gitana y la cultura latina. Para ello, y a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, tomamos como criterio el análisis de las pautas culturales que estos grupos dan a sus miembros en diversos contenidos sexuales. Con ello queremos visibilizar sus costumbres y pautas educativas relacionadas con la sexualidad, reflejar la necesidad que tiene nuestro sistema multicultural de incluirlas en el campo de la educación sexual. Creemos que sólo desde el conocimiento de la diversidad se puede promover la tolerancia y el respeto a los demás. Con ello contribuimos a lo que muchos consideran esencial: la tendencia de cambio social hacia la Interculturalidad debe fomentarse desde las instituciones escolares (Ballesteros et al., 2014; Escarbajal, 2011; Leiva, 2012; Pinedo, 2013). Consideramos que el contexto de la educación sexual bien podría ser uno de ellos.

2. Método

Hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática en bases de datos afines a la temática: *Taylor and Francis*, *Dialnet, Scopus, Eric y PsycInfo*. Los criterios para seleccionar documentos han sido: a) Palabras clave: Sexualidad, riesgos sexuales, valores y conductas sexuales, diferencia entre géneros, educación sexual, etnografía, multiculturalismo e inclusión social (incluidas en el título y/o resumen); b) Fecha de publicación: entre 2000 y 2015 (ambos incluidos); c) Idioma: inglés o castellano.

Hemos tomado como objeto de estudio 18 documentos de los 913 localizados (un 1,97%), que tratan la etnografía sexual en diferentes culturas pertenecientes a nuestro sistema social. Concretamente, nos hemos centrado en las que hablan sobre las culturas autóctona, árabe, latina y gitana en relación a seis categorías de análisis: sexualidad infantil, la educación sexual en el contexto familiar, los riesgos sexuales, las diferencias entre los sexos, la orientación del deseo sexual y las actitudes, moral y valores sexuales. Hemos establecido estas categorías teniendo en cuenta la

"Declaración de los Derechos Sexuales" (Asociación Mundial para Salud Sexual, 1999) y diversos programas de educación sexual (López, 2005; Lameiras et al., 2004; entre otros).

3. Resultados

3.1. Cultura autóctona

El interés por la sexualidad infantil es un fenómeno relativamente novedoso en España ya que por lo general se ha considerado a los niños/as como seres no sexuados (López, del Campo y Guijo, 2002). Además, la percepción de nuestros menores como seres vulnerables, inocentes e ignorantes ha perjudicado el desarrollo del conocimiento de la infancia y su sexualidad (McGinn, 2014). Afortunadamente, aunque no de forma generalizada, cada vez más padres, profesores reconocen el interés de este tema.

En el ámbito familiar, la educación sexual que reciben las menores suele centrarse en la afectividad y en la evitación del embarazo no deseado. En cambio, la educación de ellos se centra en la fortaleza, el liderazgo y la prevención de ITS (Díaz de Greñu y Parejo, 2013). También existe una falta de información y apoyo familiar respecto a las orientaciones del deseo sexual que se salen del concepto heteronormativo, además de una carencia importante de educación sexual en todas las etapas vitales de los menores.

La población endógena trata de evitar los riesgos asociados a la conducta sexual con programas de prevención que informan, principalmente a los menores y mediante charlas en centros educativos, de las consecuencias de estos riesgos y de cómo evitarlos, generalmente desde un punto de vista clínico. Muchos programas de educación sexual trabajan desde este modelo de riesgos (Lameiras y Carrera, 2009; Mateos et al., 2014).

Aunque las leyes españolas no establecen diferencias entre hombres y mujeres, existe todavía un claro desequilibrio en materia de sexos que favorece claramente al varón. Son los "micromachismos" sociales: menor reconocimiento social y laboral de la mujer; prevalencia de la imagen femenina como objeto de deseo; educación familiar, escolar y social diferenciada, entre otros (Díaz de Greñu y Parejo, 2013).

Asimismo, si bien la legislación reconoce la libertad de expresión y manifestación sexuales, estos derechos siguen bastante coartados. La homosexualidad, bisexualidad y transexualidad se manifiestan públicamente en España desde hace pocas décadas y aún existe cierto sentimiento de aversión, alentado por los sectores más conservadores y moralistas, que afortunadamente se va superando (Díaz de Greñu y Parejo, 2013).

En la cultura autóctona, la elección de compañeros sexuales, la decisión de inicio o no de la vida sexual y la decisión sobre el estado civil son libres. También se considera que cada persona tiene derecho a vivir su sexualidad de cualquier modo, siempre que no afecte de forma negativa a otros. Algunas personas, no obstante, tienen dificultades para aceptar estos derechos, influidas en parte por la moral sexual cristiana aun presente en la sociedad y por la visión del sexo defendida por los sectores más conservadores.

3.2. Cultura árabe

La sexualidad infantil no es reconocida por la cultura árabe más allá de lo anatómico: diferenciar a los varones de las mujeres. Desde su perspectiva, la consideración de los menores como seres sexuados solo fomenta en los mismos un interés sexual que no debe darse (Tabatabaie, 2015a). Se cataloga el desarrollo de los menores en dos fases (Tabatabaie, 2015a)childhood, and maturity/adulthood, it is suggested that: (i: pre-discernimiento, en la que los menores no pueden asumir responsabilidades de sus actos por no discernir entre lo bueno y lo malo, y discernimiento, etapa similar a la pu-

bertad. Solo en esta última los menores podrían recibir información sexual de la mano de un mentor árabe (Tabatabaie, 2015b).

Por otro lado, encontramos una clara ausencia de educación sexual familiar. Este tipo de educación se entiende como una incitación prematura al sexo (Tabatabaie, 2015b). Utilizan un modelo moral basado en la abstinencia y la evitación de temas sexuales. Es solo en el matrimonio cuando el árabe debe aprender a vivir y a conocer su sexualidad.

En lo referente al tratamiento de los riesgos sexuales, la población árabe suele optar, principalmente en el caso de las mujeres, por la abstinencia hasta el matrimonio como signo de pureza. Por lo tanto, las indicaciones de utilización de anticonceptivos chocan con la evitación de las relaciones coitales propugnada para ellas (Tabatabaie, 2015b). Además así evitan los embarazos no deseados que, fuera del matrimonio, se consideran una ofensa familiar. Los temas de ITS y VIH están más orientados al hombre y son similares a los de la cultura autóctona. Los menores reciben en la escuela, si sus tutores no se oponen por tradiciones musulmanas, información sobre prevención (Leiva, 2012). No obstante, la moral sexual asociada a la religión fomenta bastantes contagios debido a que existe la falsa creencia de inmunidad ante el riesgo cuando las relaciones sexuales se mantienen con personas del mismo origen cultural (Mateos et al., 2014).

En la cultura árabe también existen grandes diferencias entre los sexos motivadas por creencias religiosas. Todas las decisiones familiares suelen depender del hombre. Para este grupo cultural, la mujer debe situarse en un plano secundario en la vida social y centrarse en el cuidado de los menores y las labores del hogar (Mateos et al., 2014).

Aunque la población árabe en España tiene derecho a la libre expresión sexual, esta libertad no se refleja en su comportamiento, dado que no son aceptadas las conductas homosexuales ni las expresiones de afecto en público. Este hecho está marcado por las ILT's (*"Islamic Legal Traditions")* o tradiciones legales islámicas (Tabatabaie, 2015a).

Las mujeres tienen la obligación, en virtud de estas tradiciones, de llevar cubiertos con telas y velos el pelo, los brazos, las piernas y su torso cuando están en público. Además, tampoco está bien visto que las mujeres hablen en público con otros hombres que no sean sus maridos. Asimismo, el disfrute de la vida sexual está bastante coartado por sus tradiciones. Hay determinados actos que un musulmán/a no puede hacer. Las relaciones homosexuales o las relaciones con más de una persona serían un ejemplo.

3.3. Cultura gitana

La sexualidad infantil en la etnia gitana tampoco es tenida en cuenta más que para la diferenciación biológica entre sexos. La educación sexual familiar es poco frecuente en los hombres y en las mujeres es evitativa ya que, como en la cultura árabe, existe una ley de preservación de la virginidad hasta el matrimonio (Laparra et al., 2006) y es la familia quien educa para que se cumpla (Martín y Gamella, 2005). En todo caso, la familia es un valor fundamental que se enseña a los menores desde que nacen.

En la etnia gitana existe una alta tasa de absentismo escolar que hace difícil controlar si los menores si han recibido información sobre riesgos sexuales (Rosário et al., 2014). En las mujeres se fomenta la abstinencia hasta el matrimonio y no se tiene en cuenta la prevención de ITS. En todo caso, los embarazos tempranos no se ven como un riesgo. Si una adolescente se queda embarazada no hay deshonra familiar siempre que haya boda. Por otro lado, un problema es la endogamia ya que se dan muchos matrimonios entre familiares cercanos, con los riesgos que ello supone (Gamella y Martín, 2008).

Al ser una etnia regida por leyes patriarcales, los hombres gitanos son quienes tienen más libertad en relación con su vida sexual. Como en la cultura árabe, la mujer se ocupa de los hijos y del hogar aunque en este caso, también

sustenta económicamente a la familia (Laparra et al., 2006). El hecho de que ambos posean trabajos remunerados se acerca a un modelo más integrador de la mujer pero, generalmente, es el hombre quien administra el dinero de ambos. Además, las mujeres preparan a sus hijas (no hijos) para el matrimonio enseñándoles a cuidar del hogar, lo que supone otro rasgo diferenciador.

En la etnia gitana existen problemáticas con las orientaciones sexuales que difieren de la heteronormatividad, siendo más penado en hombres que en mujeres. Las leyes internas de los gitanos ven estas conductas como anormales. La elección de compañeros sexuales es libre, mientras haya un acuerdo entre las familias de los dos miembros. Sin embargo, la decisión del inicio de la vida sexual o del estado civil no lo es. Ello se debe a que el matrimonio se ve como una condición necesaria para respetar a un hombre y a una mujer que tienen hijos (Gamella y Martín, 2008). Por último, cabe decir que esta población está coartada en relación con su vida sexual de una forma parecida a la árabe. Sin embargo, ello no se sustenta tanto en temas de fe como en cuestiones de tradición (Martín y Gamella, 2005). Por esta razón, los valores que se transmiten en relación con la vida sexual están cambiando más rápidamente, al tiempo que lo hace la sociedad.

3.4. Cultura latina

En la cultura latina la sexualidad infantil es un tema tabú (Vargas y Araya, 2012), aunque el reconocimiento de su importancia evoluciona de forma positiva como en la cultura autóctona. Existen pocas nociones de cómo comunicarse con los menores y abordar los temas sexuales y, en ocasiones, se considera preferible apostar por la educación en la abstinencia sexual (Vidal, 2010). La abstinencia sexual, por otra parte, es considerada el principal método preventivo de embarazos no deseados e ITS. Las familias se encargan de que los menores reciban este mensaje tratando de forma esquiva otros temas como la educación emocional y el cuidado de la pareja (Vidal, 2010).

En lo relativo a los riesgos sexuales, además, se observa que prima la prevención de las ITS debido a los graves problemas de infecciones de VIH/SIDA, pero desde un punto de vista centrado en la evitación, para los no iniciados en actos coitales y en los métodos barrera, para los que ya mantienen relaciones coitales (Vargas y Araya, 2012).

En la cultura latina también existen diferencias significativas en materia de género. El varón tiene un estatus superior a la mujer en cuestiones como el incentivo salarial o el reconocimiento social y laboral, entre otras (Mateos et al., 2014). Sin embargo, en este caso, la mujer normalmente es la que administra el dinero del hogar, apreciándose además el paso de una posición de sumisión a una de mayor poder.

En el ámbito de la libertad de expresión sexual, siguen existiendo problemáticas relacionadas con las orientaciones del deseo que difieren de la heteronormatividad (de Azcárraga, 2009; Vargas y Araya, 2012). Existe cierta aversión hacia estas conductas aunque en los últimos años se observan cambios positivos. La elección de compañeros sexuales, el inicio de la vida sexual y la decisión sobre el estado civil son libres. Por otro lado, se aprecian similitudes con la cultura autóctona en temas de coacción de libertades sexuales, en parte debido a la moral sexual cristiana aún presente en esta población. No obstante, existen diferencias en las estrategias de prevención de ITS, que en el caso de la cultura latina priman la evitación del contacto sexual (Vidal, 2010).

4. Discusión

De los resultados obtenidos, cabe destacar tres grandes conclusiones: una considerable ausencia de investigación en el campo de la etnografía sexual en España; la presencia de importantes diferencias entre los distintos grupos culturales presentes en nuestro país; y la necesidad que hay desde el campo de la educación sexual de reflexionar sobre esta cuestión y de proponer alternativas educativas inclusivas. Así, de todas las bases de datos uti-

lizadas, apenas aparecen veinte publicaciones sobre esta cuestión. Y ello a pesar de algunos datos relevantes. Por ejemplo, la población latina en nuestro país está expuesta, en mayor medida que la nacional, a conductas sexuales de riesgo (Bermúdez, Castro, Madrid y Buela-Casal, 2010). Además, un 30% de infecciones por VIH (Ministerio de Política Social e Igualdad, 2012) y un 35% de denuncias por violencia de género (Consejo General del Poder Judicial, 2013) aparecen en población inmigrante.

En segundo lugar, los diversos grupos culturales tienen visiones distintas sobre numerosas cuestiones sexuales, a veces no fácilmente entendibles por nuestra cultura. Muchas de estas concepciones se asientan en valores conservadores que, en ocasiones, pueden atentar contra algunos de los derechos sexuales universales (como la ablación del clítoris en algunas niñas musulmanas o la infravaloración de la mujer en todas las culturas estudiadas). Además, pueden parecer culturas muy poco permeables a los avances científicos en el campo de la sexualidad humana. No obstante, un rechazo globalizado dificulta que la población occidental perciba los beneficios culturales de las culturas exógenas que son, predominantemente, colectivistas (p. ej. el sentimiento de unidad familiar de los gitanos y latinos, la hermandad y solidaridad de la cultura árabe), y frene el desarrollo de una evolución hacia sistemas interculturales e inclusivos.

Por último, la problemática de la que partimos en estos momentos, es que en buena parte de los programas de educación sexual se reconoce que se debe trabajar la diversidad social y sexual desde el respeto y la tolerancia, fomentando modelos saludables de sexualidad alejados de cualquier discriminación, pero, se sigue trabajando desde la posición occidental sin tener en cuenta la perspectiva etnográfica. Así, lo que se transmite es una posición de superioridad de la perspectiva occidentalista frente a las demás, y esto genera problemas en la población exógena.

Por tanto, el gran desafío que nos planteamos en la educación sexual es la "inclusión de la diversidad". Quizás, el contexto de defensa de los derechos sexuales y humanos fundamentales, asumido desde el modelo biográfico-profesional (López, 2005), puede ser un importante referente. Es decir, todas las visiones sobre la sexualidad deben respetarse y tenerse en cuenta siempre que promuevan el bienestar de quienes las practican y no atenten contra los derechos y libertades sexuales de nadie. Falta concretar los modos de operar, en la práctica educativa, con esa diversidad cultural.

5. Referencias

Asociación Mundial para Salud Sexual. (1999). Declaración de los derechos sexuales. Presented at the XIV Congreso Mundial de Sexología, Hong Kong.

Ballesteros, B., Aguado, M., y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *17*(2), 93–107.

Bedoya, C. L. (2014). Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Sophia*, *10*(1), 95–106.

Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, (30), 333–364.

Colectivo Harimaguada. (1988). *Educación sexual en la escuela. (Libro del profesor)*. (M. del C. Bolaños, F. López, & Cicec Tamonante, Eds.). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación.

Consejo General del Poder Judicial (España). Sección de Estadística Judicial (2013). *La violencia sobre la mujer en la estadística judicial: Datos anuales de 2012.*

de Azcárraga, M. C. (2009). Educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe: educar para prevenir. *Transatlántica de Educación*, (6), 45–57.

Díaz de Greñu, S., y Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, *24*(3), 63–79.

Enguita, M. F. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. *Pedagogy, Culture & Society*, *12*(2), 201–216.

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (18), 131–149.

Gamella, J. F., y Martín, E. (2008). "Vente conmigo, primita". El matrimonio entre primos hermanos en los gitanos andaluces. *Gazeta de Antropología*, (24), 33–.

Gómez-Zapiain, J. y Pinedo-Fernández, J. (2013). *Sexu Muxu. Programa de integración de la educación sexual en el sistema educativo.* Vitoria: Departamento de Salud del Gobierno Vasco.

IPPF (2006). *Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices.* Bruselas: IPPF European Network.

Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. y Dopereiro, M. (2004). *Programa AGARIMOS: Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual.* Madrid: Pirámide.

Laparra, M., Campos, B., Cardiel, B., García, A., del Pozo, J. M., y Legal, I. (2006). *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana* (p. 226). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. ALTER Grupo de Investigación.

Leiva, J. J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (25), 57–75.

López, F. (2005). *La educación sexual* (2a. ed). Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F., del Campo, A., Guijo, V. (2002). Sexualidad prepuberal. *European Journal of Sexology*, *42*, 49–65.

Martin, E., y Gamella, J. F. (2005). Marriage practices and ethnic differentiation: The case of Spanish Gypsies

(1870–2000). *The History of the Family*, *10*(1), 45–63.

Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. y Orgaz, M. B. (2012). Sex Education in Spain: Teacher's views obstacles. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 12,* 425-436.

Mateos, A., Balsells, M. Á., Molina-Garuz, M. C., Fuentes-Peláez, N., Pastor-Vicente, C., y Amorós-Martí, P. (2014). Necessitats educatives per promoure la salut afectiva i sexual en joves en risc social. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *7*(2), pp. 14–27.

McGinn, L. (2014). Innocence, knowledge and the construction of childhood. The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives. *Sex Education*, *14*(1), 110–112.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2012). *Vigilancia epidemiológica del VIH/SIDA en España.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Pinedo, I. A. (2013). Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. *Praxis & Saber*, *4*(7), 179–199.

Rasskin, I. (2012). ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de "habilidades sociales" en la escuela secundaria. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua Y La Literatura. Educación*, (6), 47–63.

Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., y Mourão, R. (2014). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, *35*(2), 152–166.

Tabatabaie, A. (2015a). Childhood and adolescent sexuality, Islam, and problematics of sex education: a call for re-examination. *Sex Education*, *15*(3), 276–288.

Tabatabaie, A. (2015b). Constructing the ideal Muslim sexual subject: problematics of school-based sex education in Iran. *Sex Education*, *15*(2), 204–216.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación En Educación*, 7, 7–36.

Vargas, É., y Araya, C. (2012). Influencia de las condiciones socio-demográficas en las actitudes y el comportamiento en sexualidad que expresan los y las jóvenes de noveno año provenientes de un colegio público del cantón Central de Alajuela, Costa Rica. *Población Y Salud En Mesoamérica*, *10*(1), 5–15.

Vidal, F. (2010). Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina. *Diálogos Educativos*, (20), 77–106.

Villar, M. E., y Concha, M. (2012). Sex education and cultural values: experiences and attitudes of Latina immigrant women. *Sex Education*, *12*(5), 545–554.

WHO Regional Office for Europe; Federal Centre For Health Education (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialist.* Cologne: BZgA.

Diferencias de género y procedencia en competencia comunicativa intercultural: un estudio con alumnado de educación secundaria

López, E., Cardona, C., Chiner, E.

Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, Alicante, España

etlr@alu.ua.es, cristina.cardona@ua.es, esther.chiner@ua.es

Resumen

Debido al incremento de población procedente de otros países, el sistema educativo se ha organizado para dar respuesta a este alumnado. Un importante número de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que proceden de otros países vienen a España sin conocer el idioma. Las políticas educativas tratan de paliar estas carencias a través de programas especiales. No sólo es importante la lengua, también la competencia comunicativa intercultural del alumno, pues hay factores culturales y personales implicados en la comunicación.

Nos centraremos en conocer mediante un cuestionario dichas competencias comunicativas, con una muestra aleatoria no intencional formada por alumnos de un instituto de Torrevieja (Alicante), que conviven diariamente con culturas diversas.

En el presente trabajo analizaremos las competencias comunicativas interculturales de este alumnado mediante las diferencias de sexo y del país de procedencia del alumnado, y valoraremos qué aspectos facilitan el diálogo entre personas de diferentes orígenes.

Palabras clave: diversidad; competencia comunicativa; interculturalidad

Gender and origin differences in intercultural communicative competence: a study with secondary education students

López, E., Cardona, C., Chiner, E.

Health Psychology Department, University of Alicante, Alicante, Spain

E-mails: etlr@alu.ua.es, cristina.cardona@ua.es, esther.chiner@ua.es

Due to foreign population increase, the educational system has been organized to give an answer to these students.

A significant number of students in Secondary School coming from other countries come to Spain without knowledge of the language. Educational policies seek to diminish these shortcomings by means of special programs. Besides knowing the language, it is necessary to know the intercultural communication skills of students, as there are cultural and personal factors involved at the communication.

Through a questionnaire, we will focus on knowing such communication skills with an unintended random sample of students from a school in Torrevieja (Alicante), who live daily with different cultures.

In this paper we will focus on analyzing the intercultural communication skills of students by gender differences and the country of origin of the students and assess what aspects facilitate dialogue between people of different backgrounds.

Key words: diversity; communication skills; intercultural

1. Introducción

Las migraciones son tan antiguas como el ser humano, el hecho de moverse de lugar en función de diversos condicionantes externos que mejoren su vida, como el clima, los recursos ambientales, etc. es casi natural en la humanidad. A lo largo de la historia de España, hemos acogido a otros pueblos como los celtas, los fenicios, romanos y árabes, al mismo tiempo que nos hemos embarcado en trasladarnos a otros lugares como Sudamérica, Norte de África, Filipinas, etc.

En los últimos años España ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en un país receptor de inmigrantes, cambiando el paisaje social de manera radical en muchas provincias, sobre todo del interior de la península, donde apenas se veían extranjeros y donde ahora han de comunicarse y convivir los autóctonos y los foráneos.

Según el Diccionario de la RAE, se define extranjero como: (Del fr. ant. estrangier)

1. adj. Que es o viene de país de otra soberanía.

2. adj. Natural de una nación con respecto a los naturales de cualquier otra. U. m. c. s.

3. m. Toda nación que no es la propia.

Y migración como: (Del lat. migratĭo, -ōnis).

2. f. Acción y efecto de pasar de un país a otro para establecerse en él. Se usa hablando de las migraciones históricas que hicieron las razas o los pueblos enteros.

3. f. Viaje periódico de las aves, peces u otros animales migratorios.

4. f. Desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales.

Teniendo en cuenta estas definiciones, habría que distinguir entre: migración interior, todo movimiento migratorio que se da en el interior de un estado, y la migración exterior, que se produce cuando las personas se desplazan a un estado diferente del propio (Bartolomé, 2002). Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) la población española en enero de 2015 era de 46.449.555, de los cuales eran extranjeros 4.454.353.

La pregunta que subyace al ver este nuevo mapa, también en las escuelas, es si, además del aprendizaje del idioma, existe otro tipo de factores que repercutan en la integración de los alumnos procedentes de otras culturas. Es decir, ¿tienen las mismas competencias comunicativas todos los alumnos? ¿Se encuentran diferencias en la comunicación según el lugar de origen? La comunicación es un proceso mucho más complejo que el conocimiento de una lengua: existen factores como el medio o canal utilizado, el emisor, el receptor y los mensajes verbales y no verbales, que están muy influidos por la cultura de cada persona.

En este punto es necesario distinguir entre los conceptos fundamentales que se manejan en este estudio. Por una parte la competencia comunicativa y por otra la competencia intercultural. La primera queda definida por Chomsky en 1975, aunque otras fuentes apuntan a que este término fue acuñado por Habermas y Hymes (1972), como la eficacia comunicativa (incluyendo corrección gramatical) asociada al conocimiento y actuación de una lengua de hablantes y oyentes en situaciones concretas, donde habría que considerar factores como la percepción que hace de la realidad la persona interlocutora. La competencia comunicativa intercultural se define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Siguiendo a Vilà (2003), "la comunicación intercultural queda definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes, como para que se auto perciban, teniendo que superar barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse".

El pionero en usar el término "comunicación intercultural" fue Edward T. Hall en 1959 (Vilà, 2003) y desde entonces se comenzó a investigar en este campo de trabajo. Desde algunas perspectivas (Chen y Starosta, 1998 citados por Vilà, 2003), se reconoce una serie de contribuciones básicas de Hall para el estudio de la comunicación intercultural:

La extensión del centro de estudio hacia la interacción de personas de distinta cultura. También propició el desarrollo de estudios microanalíticos. Creó un marco de unión entre estudios antropológicos y estudios sobre comunicación, entendiendo la comunicación como una variable analizable. Él entendía que para la comunicación intercultural no es necesaria una comprensión total de la cultura del otro, sino que pueden utilizarse ciertos elementos como el tiempo, el espacio, etc. Así, planteó diversos métodos de enseñanza basados en el contacto intercultural entre alumnado de distintos países. Los estudios actuales éticos y émicos se basan en el modelo de Hall. También su modelo ha sido aplicado en el ámbito de los negocios internacionales.

Existen muchas teorías bajo las que se enmarca la investigación en comunicación intercultural. Las principales son:

1. Teorías basadas en el proceso comunicativo. Estudian varios factores que afectan al proceso comunicador, tales como "incertidumbre" y "ansiedad" que provocan los primeros momentos de la comunicación. Los autores que han desarrollado estos factores en sus estudios son Gudykunst, Young Yun Kim, Fred L. Casmir.

2. Teorías basadas en el papel del lenguaje, que hablan del "interaccionismo simbólico". Aquí, lo realmente importante es la posición que adoptan los interlocutores durante la comunicación y las relaciones sociales. Esta teoría es defendida, entre otros, por Dodd.

3. Teorías de organización cognitiva, basadas en los procesos cognitivos implicados en el lenguaje y en las atribuciones sociales.

4. Teorías del desarrollo de relaciones interpersonales, desarrolladas por Chen y Starosta, quienes apuntan la importancia de la interrelación personal que se produce durante el proceso de la comunicación. Desarrollaron dos importantes teorías: teoría de la penetración social y teoría del conflicto aplicada a la comunicación intercultural.

Finalmente, se proponen seis modelos de competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 1998) basados en modelos clásicos de competencia intercultural de Norman Dinges (1983):

- Aproximación a la extranjería (overseasmanship approach)
- Aproximación a la cultura subjetiva (subjective culture approach)
- Aproximación a la persona multicultural (multicultural person approach)
- Aproximación tipológica (typology approach)
- Aproximación al conductismo social (social behaviorism approach)
- Aproximación a la persona comunicadora intercultural (intercultural communicators approach)

Los cinco primeros se corresponden con los modelos más tradicionales de la competencia en las relaciones interculturales. El último enfoque, es el que identifica la gran importancia que adquieren los procesos comunicativos para las relaciones interculturales (Vilà, 2003), y en este en el que nos hemos basado principalmente para encuadrar este estudio.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra objeto de estudio ha sido seleccionada con un muestreo intencional no probabilístico (Cardona, 2002). La encuesta se aplicó a un total de 96 alumnos de 1º a 4º de ESO, de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Torrevieja, un pueblo costero de la provincia de Alicante. Los grupos que utilizamos para este estudio, fueron uno por cada curso, y se seleccionaron por disponibilidad horaria de los tutores/as. En esta localidad costera de la comarca de la Vega Baja, se encuentra una población muy heterogénea en cuanto a lugar de procedencia, por esta razón hemos elegido este centro educativo, por la gran variedad de orígenes del alumnado que allí estudia. El alumnado cuenta con unas características muy concretas, son chicos y chicas adolescentes de 23 nacionalidades diferentes y con edades que oscilan entre los 12 y los 17 años.

Los lugares de procedencia de dicha muestra, siguiendo una clasificación europea, han sido agrupados por zonas para el tratamiento estadístico de los datos. Europa occidental englobaría entre otros los siguientes países: Alemania, España, Suiza, Francia, Italia, Bélgica, Reino Unido, Suecia, Lituania, Rumanía, Bulgaria, Polonia.

Europa oriental, debido a los cambios geopolíticos acontecidos en los últimos años, incluye los países que antes pertenecían al bloque soviético y que actualmente son independientes: Rusia, Bielorrusia, Ucrania y Moldavia. Latinoamérica, que trata de agrupar a todos los países de América del Sur y Caribe, como: Colombia, Ecuador, Argentina, Chile, México, República Dominicana, entre otros. África, donde agrupamos a los del Norte del continente: Argelia, Túnez, Marruecos, Libia, Egipto, además de incluir en nuestra muestra un único caso proveniente de Guinea. Asia, donde hay incluidos casos provenientes de China, Japón, India, Filipinas, etc.

2.2. Medidas

Una vez analizada la sociedad multicultural que poco a poco está transformando a la anterior más homogénea, así

como la importancia de las competencias comunicativas interculturales para la integración del alumnado extranjero y del alumnado nacional en la ESO, daremos a conocer los objetivos que queremos estudiar.

- Objetivo 1. Conocer el perfil del alumnado de ESO de un instituto de Torrevieja.

- Objetivo 2. Analizar las competencias comunicativas interculturales del alumnado a través de las diferencias de sexo y del origen de procedencia del alumnado.

- Objetivo 3. Valorar qué aspectos facilitan el diálogo entre personas de distinto origen. ***2.3. Procedimiento***

El cuestionario que se ha utilizado para dicho estudio es un cuestionario sobre Competencia Comunicativa Intercultural, adaptado del Test desarrollado por el *Grup de Recerca en Educació Intercultural* de la Universidad de Barcelona (R. Vilà, 2003). Se trata de un instrumento compuesto por 10 ítems sobre situaciones sociales en las que se produce comunicación entre personas de diferentes culturas, además de contener datos demográficos como edad, sexo, curso académico, país de procedencia y si existen compañeros de otros países en su clase y años de residencia en España.

El resto de preguntas de esta prueba trata de medir una serie de factores como las habilidades verbales, no verbales y los aspectos culturales en la comunicación. De los diez ítems que se centran en las competencias comunicativas interculturales, hay tres de ellos cuyo tipo de respuesta es diferente. Se gradúan en tres posibilidades de respuesta, dos dicotómicas y es en la tercera donde se deja que el alumnado pueda dar una opinión. Esta última nos servirá para valorar los aspectos que facilitan el diálogo intercultural. El tipo de respuesta en el resto del cuestionario, se gradúa en una escala tipo Lickertt desde 1 a 4, en dónde el 1 es: "no sabría qué pensar", 2 "no actúa con normalidad", 3 "será la manera habitual de su país", 4 "me parece una manera mejor". Las dos primeras respuestas presentan interacción negativa con el interlocutor: o inactúan con él o lo rechazan. Las dos respuestas siguientes son propias de mostrar empatía y aceptación.

El tratamiento de los datos se realizará con el paquete informático SPSS *(Statistical Package for Social Science)*. El análisis se realizará de cada una de las respuestas de los 10 ítems, para ello, la graduación de la escala tipo Lickertt tendrá unos valores, para proceder a continuación a realizar el estudio pertinente en cada caso. Al tratarse de una investigación descriptiva los estadísticos utilizados serán: frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión. En los casos donde la variable dependiente es una variable por intervalos, realizaremos una prueba *t*.

3. Resultados

A continuación procederemos a analizar los datos obtenidos, teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Resultados del objetivo 1: En cuanto a las variables demográficas, este cuestionario ha sido contestado por una muestra total de 96 sujetos, de los cuales había un 44,8 % de varones y un 55,2 % de mujeres, de edades comprendidas entre los 12 y 17 años. En la siguiente tabla se muestran las frecuencias de edades (tabla 1).

Tabla 1

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
EDAD	12 años	11	11,5	11,5	11,5
	13 años	16	16,7	16,7	28,1
	14 años	21	21,9	21,9	50,0
	15 años	30	31,3	31,3	81,3
	16 años	14	14,6	14,6	95,8
	17 años	4	4,2	4,2	100,0
	Total:	96	100,0	100,0	

La distribución de dichos alumnos por cursos es: de 1º ESO y 2º ESO, 24 alumnos contestaron la encuesta, es decir un 25 % de la muestra en ambos casos. De 3º ESO y 4º ESO, contestaron 26 y 22 alumnos, respectivamente, supone un porcentaje de 27,1 % y 22 % respectivamente. Los lugares de origen de los alumnos encuestados se presentan a continuación (tablas 2 y 3). Durante el tratamiento de los datos, nos parecía que existía mucha dispersión, por esta razón se intentó agrupar los países por continentes.

Tabla 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ORIGEN Válidos	España	31	32,3	32,3	32,3
	Rusia	6	6,3	6,3	38,5
	Colombia	10	10,4	10,4	49,0
	Ucrania	6	6,3	6,3	55,2
	Ecuador	9	9,4	9,4	64,6
	Rep. Dominic	1	1,0	1,0	65,6
	Bulgaria	5	5,2	5,2	70,8
	Rumania	6	6,3	6,3	77,1
	Reino Unido	3	3,1	3,1	80,2
	Alemania	1	1,0	1,0	81,3
	Marruecos	5	5,2	5,2	86,5
	Argentina	1	1,0	1,0	87,5
	China	1	1,0	1,0	88,5
	Guinea	1	1,0	1,0	89,6
	Bielorrusia	1	1,0	1,0	90,6
	Chile	2	2,1	2,1	92,7
	Suiza	1	1,0	1,0	93,8
	Lituania	1	1,0	1,0	94,8
	México	1	1,0	1,0	95,8
	Venezuela	1	1,0	1,0	96,9
	Polonia	1	1,0	1,0	97,9
	Uruguay	1	1,0	1,0	99,0
	Francia	1	1,0	1,0	100,0
	Total:	96	100,0	100,0	

Tabla 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CATEGORÍAS Válidos	Europa occidental	49	51,0	51,0	51,0
	Europa oriental	14	14,6	14,6	65,6
	Latinoamérica	26	27,1	27,1	92,7
	África	6	6,3	6,3	99,0
	Asia	1	1,0	1,0	100,0
	Total:	96	100,0	100,0	

Para comprobar las diferencias entre participantes españoles y participantes extranjeros, se realizó una nueva categoría, a la que denominamos MIX. En donde se ve una clara mayoría de población extranjera en nuestros encuestados (tabla 4).

Tabla 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MIX Válidos	españoles	31	32,3	32,3	32,3
	extranjeros	65	67,7	67,7	100,0
	Total:	96	100,0	100,0	

A continuación pasamos a estudiar la distribución de dichas categorías según el sexo, a través de la comparación de Medias (tabla 5).

Varones: Europa occidental - españoles 18; extranjeros 6. Europa oriental 8. Latinoamérica 9. África 1. Asia 1.

Mujeres: Europa occidental - españolas 13; extranjeras 12. Europa oriental 6. Latinoamérica 17. África 5. No se encuentran casos procedentes de Asia.

Respecto a los años de residencia existe una clara mayoría de alumnos (33) que lleva más de 10 años viviendo en España, siendo la mayoría de estos alumnos nacidos en el país. Esto supone un 34,4 % de la muestra. Les siguen los que llevan viviendo en España entre 2 y 4 años, un 25 % y los que llevan entre 5 y 7 años, un 20,8 %. Por último, hay que destacar a los participantes que se consideran como recién llegados, llevan entre unos pocos meses y 1 año (15%).

Tabla 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
AÑOS DE RESIDENCIA EN ESPAÑA Válidos	más de 10 años	33	34,4	34,4	34,4
	entre 8 - 10 años	4	4,2	4,2	38,5
	entre 5 - 7 años	20	20,8	20,8	59,4
	entre 2 - 4 años	24	25,0	25,0	84,4
	pocos meses y 1 año	15	15,6	15,6	100,0
	Total:	96	100,0	100,0	

Resultados del objetivo 2. Si analizamos cada uno de los ítems de la encuesta, observamos que la respuesta "*no sabría qué contestar*", se da con mucha frecuencia. En los primeros 7 ítems, los de elección de respuesta cerrada, se ha respondido entre 7 y 43 ocasiones en cada uno de ellos. Otra de las respuestas en más ocasiones elegida, ha sido "*no actúa con normalidad*". A continuación detallamos los ítems y sus respuestas:

1. Imagina que tienes un compañero de clase nacido en Ecuador, que siempre se te acerca mucho para hablarte. Incluso te has fijado que cuando habla con otras personas también lo hace ¿qué pensarías de él?

El orden de las respuestas fue: "*Me parece una manera mejor de comunicarse*" (42%), "*Será habitual en su país*" (28%) y "*No sabría qué contestar*" (20,8%).

2. En un chat, imagina que contactas con una chica de Colombia que parece ser interesante, pero a lo largo de la conversación hay expresiones que tú no utilizas habitualmente. ¿Qué pensarías?

El orden de las respuestas fue: "*Será la manera habitual de hablar en su país*" (70%), "*Me parece una manera mejor de expresión*" (13%), "*No sabría qué pensar*" (7,3%) y "*No habla con normalidad*" (6,3%).

3. Llega una nueva alumna a clase procedente de otro país. Imagina que te proponen que se siente a tu lado en lo que queda de curso y te habla en su idioma aunque tú no la entiendes bien ni ella a ti. ¿Qué pensarías?

El orden de las respuestas fue: "*No sabría qué hacer*" (44,8%), "*Me parece la mejor manera de que aprendamos idiomas*" (38%), "*Será la manera más habitual de actuar en su país*" (8,3%) y "*No actúa con normalidad*" (6,3%).

4. Estás en un grupo de trabajo y tenéis diversas prácticas a realizar en fichas. Fátima propone empezar por la primera y realizar progresivamente las siguientes. Os parece a todos bien, pero cuando empezáis a trabajar, Ibrahim propone una nueva forma de trabajar, por este motivo se pone a discutir con Fátima sobre la forma de enfocar el trabajo. ¿Qué harías?

El orden de las respuestas fue: "*No me parecen que actúen con normalidad*" (46,9%), "*No sabría qué hacer*" (26%), "*Me parece una manera mejor de trabajar en grupo*" (19,8%) y "*Será la manera más habitual de trabajar en su país*" (5,2%).

5. Imagina que tienes una compañera de clase nueva que aunque habla bien el castellano acaba de llegar de Marruecos. Tenéis que hacer un trabajo juntas y empiezas a notar que no aporta ideas al trabajo y sólo hablas tú… ¿Qué harías?

El orden de las respuestas fue "*No me parece que trabaje en grupo con normalidad*" (66,7%), "*No sabría qué hacer*" (21,9%), "*Me parece una forma mejor de trabajar, así vamos más rápido*" (7,3%) y "*Será una forma habitual de trabajar en su país*" (3,1%).

6. Os han cambiado de sitio en la clase y te ha tocado estar al lado de una chica que viene de Noruega y que no conoces mucho. Poco a poco te das cuenta que cada vez que te le acercas para hablarle, se te aleja exageradamente. ¿Qué harías?.

El orden de las respuestas fue "*No me parece que actúe con normalidad*" (57,3%), "*No sabría qué hacer*" (33,3%), "*Será una forma habitual de hablar en su país*" (4,2%) y "*Me parece una forma mejor de comunicarte*" (4,2%).

7. Imagínate que has hecho una nueva amiga de Reino Unido que hace poco que vive en Torrevieja. Quedáis a menudo para ir al cine los sábados. Normalmente os encontráis directamente en el centro comercial, pero hoy has llegado tarde 10 minutos y ella ya no estaba allí. Ella es siempre escrupulosamente muy puntual. Te das cuenta que ella llegó a tiempo y no te ha esperado. ¿Qué pensarías?

El orden de las respuestas fue "*No creo que sea normal actuar así*" (53,1%), "*Será habitual en su país ser muy puntual*" (19,8%), "*No sabría qué pensar*" (16%) y "*Me parece una forma mejor de mostrar educación*" (8,3%).

8. En un camping de verano, imagina que tienes la oportunidad de hacer actividades deportivas con un grupo de chicos de diferentes lugares (una chica inglesa, un chico alemán, un chico madrileño, una chica marroquí, una chica francesa y tú). ¿Qué harías?

o *Me intentaría comunicar sólo con quien sepa mi lengua.* (26%)

o *Hablamos cada uno en su idioma y utilizamos palabras de otros idiomas.*(24%)

o *Otras:* _____ (44%)

En la respuesta abierta se optó por: "*Intentaría comunicarme con todos*" (22%), "*Comunicarme por señas o gestos*" (17%), "*Hablaría español*" (3%) y "*Sólo hablaría con algunos*" (2%).

Respuestas por lugar de origen. "*Intentaría comunicarme con todos*": 5 alumnos españoles, 17 extranjeros. "*Comunicarme por señas o gestos*": 6 españoles, 11 extranjeros. "*Mezclaría todos los idiomas*": 2 extranjeros. "*Hablaría sólo español*": 3 extranjeros. "*Sólo hablaría con algunos*": 1español, 1 extranjero.

9. Imagínate que te vas una temporada de vacaciones a Londres y allí haces un grupo de amigos y amigas. En vuestras conversaciones, te das cuenta que a menudo sólo hablas tú y nunca te interrumpen. Cuando hablan los demás, si tienes algo que decir y lo dices, todos se callan y te escuchan, incluso la persona que estaba hablando en ese momento. Sientes cierta incomodidad, ¿qué harías?

¨ *Me callaría un poco, para que se dieran cuenta que estoy molesto/a.* (10%)

¨ *Dejaría de interrumpir, hablaría cuando fuera mi turno. (75%)*

¨*Otras:* _____*(8,3%)*

En la respuesta abierta se optó por: "*Les presto atención a todos*" (3,1%), "*Seguiría hablando*" (3,1%) y "*Les parezco más interesante que el resto*" (2,1%).

Respuestas por lugar de origen. "*Les presto atención a todos*": 1 español, 2 extranjeros. "*Seguiría hablando*": 2 españoles, 1 extranjero. "*Les parezco más interesante que el resto*": 1 español, 1 extranjero.

10. Os han cambiado de sitio en la clase y te ha tocado estar al lado de un chico procedente de Pekín. Poco a poco te das cuenta que cada vez que habláis te mira poco a los ojos. ¿Qué pensarías?

¨ *Para él no debe ser tan necesario mirar a los ojos.*(40%)

¨ *Debe ser un poco maleducado.* (13%)

¨ *Otras:* _____ (36%)

En la respuesta abierta se optó por: "*Será por timidez o vergüenza*" (29,2%), "*Será habitual en su país*" (6,3%) y "*No me molesta que me mire poco a los ojos*" (3,1%).

Respuestas por lugar de origen. "*Será por timidez o vergüenza*": 3 españoles. "*Será habitual en su país*": 1 español. El resto de respuestas provenía de alumnado extranjero, habiendo elegido mayoritariamente la primera frente a la segunda de las respuestas comparadas. Además, hay que aclarar que se perdieron 3 datos y no fueron incluidos ya que se trataba de respuestas que no procedían en este estudio.

Resultados del objetivo 3. Los puntos en los que nos hemos fijado para poder valorar qué aspectos facilitan el

diálogo intercultural han sido las respuestas abiertas que ha dado el alumnado en los tres últimos ítems de la encuesta. Dichas respuestas nos dan información sobre cómo se afrontan situaciones sociales de cierta incertidumbre. La mayoría del alumnado extranjero elige respuestas que demuestran interés por acercarse al interlocutor, por entenderlo y hacerse entender. Para no repetir los mismos datos, nos remitimos al punto anterior.

5. Conclusiones

En las respuestas de opción abierta, el alumnado español encuestado muestra menos competencias en comunicación intercultural. En dichas ocasiones, las respuestas de los participantes extranjeros han apuntado a un mayor interés por entender al otro durante la interacción. La mayoría de los alumnos extranjeros, en las preguntas abiertas, responden: "*Me comunicaría por señas o gestos*", "*Intentaría comunicarme con todos*". Estas respuestas no son tan habituales en los alumnos españoles. Los lugares de origen del alumnado son lo suficientemente variados como para que existieran diferencias más significativas. Donde sí encontramos diferencias es en la comparación general del grupo de españoles y extranjeros, sin especificar el origen de estos últimos. Las habilidades sociales que parecen tener sesgos culturales, en este estudio no han sido muy acusadas.

Como última reflexión, podemos observar que existen con más frecuencia en el sistema educativo actual, más diferencias individuales, a las que tenemos el deber de atender bajo el prisma del respeto y siendo conscientes de que la reconstrucción de las experiencias lingüísticas, en estos casos es urgente.

Referencias

Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa, 18*(2), 463-479.

Bennett, M. J. (1998). Basic concepts of intercultural communication: selected readings.Yarmouth: Intercultural Press.

Cardona, C (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. España. EOS.

Cardona, C (2005). Diversidad y educación inclusiva. Ed. Pearson Prentice Hall.

Chen, G.-M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook, 19*, 353-383.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). Escuela y Tolerancia. Ed. Pirámide. Instituto Nacional de Estadística http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm

Real Academia Española de la Lengua http://dle.rae.es/

Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. Ed. Anthropos. Barcelona.

Torres J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales». En Martínez Bonafé, Jaume (Coord.). Ciudadanía, poder y educación. Barcelona. Graó, págs. 113 – 132.

Vilà Baños, R (2006) La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. RIE, ISSN 0212-4068, Vol. 24, Nº 2, 2006, págs. 353-37.

Vilà Baños, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural coord. por Encarnación Soriano Ayala, 2003, ISBN 84-8240-616-7 , págs. 103-112.

Vilà, R. (2003) El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J, Perera Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI Barcelona. ICE.

Juego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad.

Martínez, M.L

Universidad de Oviedo, Oviedo, España

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

Resumen

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales propios de cada género y los centro escolares actúan, en muchas ocasiones, como reforzadores de dichos patrones. El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el proceso de construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil. La investigación consta de una etnografía en la que la propia investigadora se adentra en un centro escolar para analizar el modo en que los niños y niñas se relacionan entre sí en sus primero años de vida. Para ello, se observó a los estudiantes durante el juego espontáneo tanto en el aula ordinaria como en el patio de recreo al ser el momento en el que el alumnado actúa libremente. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión en cada curso de educación infantil para estudiar la reacción de los/las más pequeños/as cuando se les presenta un cuento donde los protagonistas toman papeles opuestos a los tradicionales. Por último, para contrastar la información obtenida por la investigadora, se realizó una entrevista a dos de las maestras del centro escolar para conocer en qué medida los/las profesionales tienen en cuenta la problemática y trabajan para lograr la equidad entre niños y niñas dentro del aula

Palabras clave: Identidad, género, infantil, etnografía, juego sociodramático.

Socio-dramatic play and gender stereotypes : A qualitative study of school children three to six years old.

Martínez, M.L

University of Oviedo, Oviedo, Spain

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

Education plays an important role in the construction of the cultural patterns of each gender and school centres act, on many occasions, as boosters of such patterns. The aim of this research is to analyse the process of gender identity construction in early childhood education. The research consists of an ethnography where the researcher herself enters a school to analyse the way children interact with each other in their first years of life. For this purpose, students were observed during spontaneous play both in the classroom and the playground for being the time when they act freely. Also,a focus group was conducted in each course of kindergarten to study the reaction of the youngest children when presented a story where the protagonists take opposite to traditional roles. Finally, in order to contrast the information obtained by the researcher, an interview with two of the teachers of the school was carried, to get to know to what extent the professionals take into account these problems and work to achieve equality between boys and girls in the classroom.

Key words: Identity, gender , children , ethnography , socio-dramatic play

1. Introducción

La identidad hace referencia, por un lado, a aquello que define a la persona como un ser singular y diferente al resto y, por el otro, a lo que la mantiene unida a un grupo de referencia. Partimos, por tanto, de un término que abarca dos conceptos contrapuestos: Singularidad (aspectos únicos que permiten diferenciarnos del resto de sujetos) y homogeneidad (aspectos comunes que nos asocian a un grupo de referencia). Se trata, tanto de una construcción personal como de una construcción social que establece grupos y pautas de conducta. Erickson (1968; citado por Rocha Sánchez 2009) hizo referencia a la identidad como una forma de establecer unidad entre una persona con el resto de individuos desarrollándose este aprendizaje, de forma muy importante, durante la infancia y, más tarde, durante la adolescencia y a lo largo de toda nuestra vida.

La teoría psicológica de Bandura (1977; citado por Álvarez y Pérez 1990), también llamada comúnmente teoría del aprendizaje social, parte de la idea de que las conductas practicadas por los niños y niñas en sus primeros años de vida no son casuales sino que vienen determinadas por aquello que contemplan a su alrededor. Así, "dentro del modelo de mundo que presenta la teoría de la socialización de los roles sexuales es, por lo general, un adulto quien enseña al niño su rol sexual" (Davies 1994, 23). Hablamos por tanto, de un modelo de aprendizaje vicario en el que el niño y la niña reproducen la conducta observada a través de la imitación conformando su identidad de género. Mediante el reforzamiento los adultos actúan como "otros significativos" para el niño o niña y aprueban o rechazan el comportamiento de los más pequeños que, por la necesidad que tienen de sentirse reconocidos, admirados y valorados, tienden a repetir aquello por lo que se les ha premiado.

Esta situación coloca a los niños y niñas en un status elevado que los motiva a mantener las normas sociales y a conformar su personalidad entorno a aquello que los demás esperan de su persona. De esta forma, aprenden en qué

extremo deben de situarse según los opuestos duro-blando, fuerte-débil, modoso-agresivo...a partir de un proceso en el que los niños y niñas se presentan como seres pasivos incapaces de transformar aquello que sus ambientes más cercanos les hacen llegar. Por ello, para Shaffer (2002) este proceso de socialización se convierte en una necesidad para el conjunto de la sociedad, y no únicamente para la persona, al conseguir ésta controlar y frenar los impulsos que tiene de saltarse las normas no escritas pero igualmente importantes para mantener el orden social. Existen así una serie de agentes de socialización que, a través de una relación dual, trasladan al individuo-objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a los intereses y necesidades de la cultura a la que pertenece.

A las teorías cognitivas, bajo el mismo fundamento, no les basta con saber el proceso a través del cual se conforma la identidad de género sino que, como su nombre indica, tratan de saber cuál es la idea y estructura cognitiva que los más pequeños van construyendo del ambiente y contexto que les rodea. La estructura social "posee una fuerza material que hace que los individuos no puedan vivir sin las limitaciones derivadas de esa misma estructura social" (Davies 1994, 35), por lo que ya no se trata únicamente de una serie de presiones que llevan a la persona a comportarse de acuerdo a unos patrones preestablecidos sino que ésta, siente la necesidad de acogerse a los mismos mostrando total conformidad con el rol de género que asume desempeñar. En el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Rodríguez y Peña 2009, 28). Hablamos, por tanto, de un proceso que se lleva a cabo de una forma natural donde existe una aceptación por parte de ambos sexos.

Basada en algunos autores como Freud, Marx o Foucault, la teoría postestructuralista intenta aportar una visión más fundamentada y real de la construcción de la identidad de género, a partir de algún otro factor no valorado en el modelo anterior. De esta forma, y para una mejor comprensión de la transformación social a la que estamos sometidos, añade la idea de cambio y evolución en la conformación de cada persona. El mundo y la sociedad tienen cierta capacidad de variación impulsada por los seres humanos capaces de modificar y alterar todo aquello que les rodea. Por tanto, si partimos de la existencia de una realidad cambiante y en constante evolución, no podemos aceptar una teoría que se basa en la simple reproducción de los patrones ya configurados y aceptados dentro de la sociedad y en cada cultura en particular.

Se hace necesaria una teoría que nos permita articular modos de pensamiento alternativo sobre el género para analizar la complejidad en el proceso de construcción de la identidad (Scott 1992, 87) a través de los elementos que la configuran como son las relaciones de poder o los discursos. William James (1952; citado por Rocha Sánchez 2009) añade la sensación de continuidad en el proceso a través del cual los individuos construyen su personalidad. Así, ya no hablamos únicamente de la dimensión personal y social contemplada en el punto anterior sino que se hace preciso incluir la dimensión temporal basada en el cambio al que se somete una persona con el paso del tiempo. Podemos decir que la principal diferencia de esta teoría con respecto a la anterior, es la idea de progresión en la configuración de la persona a través de un modelo no unitario ni inherente al ser humano. "La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías "femenino" y "masculino" en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina" (Rodríguez y Peña 2009, 33). Resulta complicado incluir a todas las mujeres o a todos los hombres bajo un término que implique una única identidad por lo que tendríamos que pasar a hablar de "masculinidades" y "feminidades", al entender que existe un proceso a través del cual se construye el género dando lugar a diversas identidades.

Por otra parte, Davies (1994) admite la presión que ejercen unos discursos sobre otros al presentarse estos como más atractivos ante los más pequeños. La autora defiende la existencia de varios discursos al alcance de los niños y niñas, y la libertad de las personas para decantarse por aquel en el que se sientan más cómodas sin que, necesaria-

mente, éste se relacione con los modos socialmente aceptables. Sin embargo, también admite que estas suposiciones están basadas en un modelo utópico que no se corresponde con las verdaderas prácticas de la vida diaria. La fuerza ejercida por los discursos más reconocidos en los que predomina el antagonismo entre hombre/mujer, termina por hacer que los niños y niñas se sientan más afines con las prácticas realizadas por su género de referencia. No obstante, esto no tiene por qué ser siempre así pues, a través de algún estudio realizado por la propia autora, se sabe que las personas no tienen que acomodarse persistentemente a aquello que parece ser más correcto sino que, por el contrario, pueden resistirse a las reglas impuestas. Por ello, el objetivo de la presente invesitigación es analizar, no solo el modo en que los niños y niñas se adecúan a los patrones dominantes, sino la forma en que logran resitirse a ellos.

En esta dirección, es importante referenciar algunas de las investigaciones realizadas hasta el momento que han estudiado el comportamiento de los/las estudiantes dentro de un centro educativo en función de su género de referencia y a través del juego sociodramático.Lobato (2005), en su investigación acerca del juego sociodramático y los esquemas de género en tercero de educación infantil, concluyó que las diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos de género, de manera que mientras las niñas reproducen guiones que tienen que ver con el hogar, las relaciones personales y las conductas de cuidado, los niños se orientan hacia guiones que reflejan escenas de acción y agresión. La misma autora comprobó que estas conductas se mantenían en los diversos escenarios de juego y que las conductas de evasión se producían, en mayor medida, cuando el niño o la niña no se sentía identificado/a con el papel que desempeñaba durante el juego. Así, los niños parecían sentirse ridículos y poco convencidos cuando desempeñaban labores de cuidado y recurrían a estrategias como el uso de las bromas para evadirse de un rol que relacionaban con el género opuesto.

Entre las conductas de evasión que recoge la investigadora en su estudio se encuentran el abandono del escenario de juego y la transformación de objetos y personajes de forma incoherente con el contexto. Esta última táctica se basa en incluir objetos y personajes en el juego que, aunque no encajan dentro del ambiente en que se desarrolla la actividad (como puede ser convertir una plancha en una tabla de surf), ayudan al estudiante a incluir prácticas relacionadas con la masculinidad en un contexto feminizado con el que no se siente identificado. Del mismo modo, cuando niños y niñas juegan a “papás y a mamás”, si bien ellas reproducen de manera más cercana a la realidad el modo en que la figura de la madre acuna o mece a su hijo/a, algunos niños cogen el muñeco como si se tratara de un objeto cualquiera. Así, cuando se ven envueltos en una dinámica poco acorde a sus verdaderos interesen, algunosestudiantes buscan la forma de desvincularse de la actividad aun estando físicamente presentes.Además, mientras ellas demuestran tener preferencia por desempeñar un papel maternal durante el juego, la investigadora se percató de que el papel de padre no era desempeñado por ningún niño y estaba prácticamente ausente.

Por otra parte, Davies (1994) realizó otra investigación en un centro de educación preescolar en el que examina la construcción social de las identidades de género a partir de los cuentos infantiles. Para ello, realizó diversos grupos de discusión en los que narró a los estudiantes cuentos feministas como, por ejemplo, “La princesa vestida con una bolsa de papel”. A continuación, la autora contempla las respuestas de los/las participantes cuando se les presentan este tipo de cuentos; así mientras la princesa Elisabeth es quien toma el papel activo dentro de la narración, el príncipe Ronaldo permanece secuestrado en un castillo esperando a que la protagonista lo libere. Al concluir la narración, Davies comprueba que los niños se sienten más identificados con el papel del dragón que encarceló al príncipe, a la vez que creen razonable que el príncipe regañe a la princesa, en un momento determinado de la historia, por no llevar la vestimenta acorde a una princesa de cuento. Así, muchos de los estudiantesse centran en analizar el papel del príncipe y el dragón y se muestran confusos y desconcertados cuando se les pregunta sobre el papel que la princesa desarrollaba en la historia. Por su parte, la mayor parte de las niñas, aunque mostraron especial preferencia por la protagonista, la rechazaron por su suciedad y reconocieron querer un final feliz para el cuento.

Yendo más allá, resulta interesante, no solo estudiar las conclusiones que obtienen los/las investigadores/as como agentes externos al centro escolar que están estudiando, sino también el punto de vista de los/las profesionales que se relacionan a diario con el alumnado. En esta dirección, Rodríguez y Torio (2006) realizaron una investigación donde consideraron el discurso de género del profesorado en educación infantil. En él, numerosas maestras no solo aseguraron que las niñas manifiestan conductas de ayuda hacia sus compañeros en mayor medida que ellos, sino que ellas mismas (las maestras)asumían que el rol del cuidado estaba relacionado con el género femenino. En esta dirección, las autoras hacen alusión al rol de atención y cuidado adquirido por la madre en los primeros años de vida de manera que, mientras los niños carecen de un modelo de referencia masculino que realice estas tareas, sus compañeras reproducen las prácticas de cuidado que practican, en su entorno más cercano, las personas de su mismo sexo. Del mismo modo, algunas maestras admiten la existencia de excepciones en las que niños o niñas, en vez de decantarse por las actividades más propias de su género de referencia, rechazan la masculinidad o feminidad hegemónica para desempeñar roles normalmente relacionados con el género opuesto.

2. Método

2.1. Participantes

Los resultados que presentamos se corresponden con un estudio etnográfico desarrollado en dos fases. En la primera fase se llevaron a cabo 27 observaciones participantes (9 observaciones en cada uno de los 3 cursos de educación infantil) a un total de 59 estudiantes (33 niños y 25 niñas). En la segunda fase de la investigación, se seleccionaron a un total de30 estudiantes (5 niños y 5 niñas de cada curso) para realizar 3 grupos de discusión (uno en cada curso de educación infantil). En esta última fase de investigación se les narró a los niños y niñas el cuento "la princesa vestida con una bolsa de papel" al tratarse de un cuento femista donde los protagonistas toman roles opuestos a los de los cuentos traicionales.

2.2. Procedimiento

Hablamos de etnografía para referirnos al método de investigación que tiene como objetivo estudiar una realidad social determinada. Spradley (1980; citado por Rodríguez Gil y García 1999) entiende la etnografía como algo global que va desde la *macroetnografía, cuya finalidad es estudiar la complejidad de la sociedad, hasta la microetnografía, centrada en un grupo social reducido. La presente investigación se ubica en esta última al tener lugar en un contexto determinado y claramente delimitado de antemano: Un centro escolar. Por otra parte, la observación directa y participante supone uno de los requisitos esenciales en cualquier investigación etnográfica, permaneciendo el observador/a en el campo de estudio durante el tiempo en que siga obteniendo datos nuevos y relevantes para la investigación. Cuando las situaciones observadas comienzan a ser repetitivas, debemos abandonar el campo y terminar nuestra labor en la mesa de trabajo*[1]. La investigación etnográfica, como cualquier investigación cualitativa, consta de un proceso continuo donde el observador/a toma decisiones en función de las alternativas que se le presentan. Según Rodríguez Gil y García (1999) en este proceso podemos distinguir cuatro grandes fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

La investigación cualitativa ha ido adquiriendo significados diferentes con el paso del tiempo, y varía según el en-

1 La investigación etnográfica supone un proceso de retroalimentación que va de la mesa de trabajo al trabajo de campo y viceversa. El trabajo de campo supone una parte importante de la investigación pero no el todo. En la mesa de trabajo elaboramos los textos etnográficos, el diario de campo y el informe etnográfico. Toda etnografía culmina en la mesa de trabajo donde interpretamos y analizamos aquello que hemos observado.

foque de investigación al que se haga referencia. La primera definición subraya que "es multimetódica en el enfoque e implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (Denzin y Lincoln 1942, 2; citados por Rodríguez Gil y García 1999). Es decir, la investigación cualitativa tiene su esencia en describir la realidad desde su interior, siendo el investigador/a cualitativo/a partícipe de los acontecimientos que estudia. Taylor y Bogdan (1987, 20; citados por Rodríguez Gil y García 1999) la describen como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable".

Esto exige un grado importante de implicación por parte del observador/a encargado/a de recoger de forma directa, a través de diversas técnicas, datos que después serán estudiados e interpretados. El método lógico *inductivo se basa en sacar conclusiones generales a partir de situaciones observables particulares. Así, el investigador/a cualitativo/a acude al escenario envuelto por la rutina para, de una forma objetiva y dejando al margen sus propias creencias, sustraer información precisa que ayude a comprender una determinada problemática. La finalidad de la metodología cualitativa en nuestra investigación es la de priorizar la calidad de la información frente a la cantidad de la misma. Acotar el campo de estudio permite detenerse a analizar aspectos relevantes y generar un conocimiento más práctico.*

Por otra parte, al tomar la investigación un enfoque holístico y, por tanto, contextualizado en un lugar determinado, el estudio no tiene como principal finalidad la comparación con otros, sino la comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en un contexto particular. El problema de la generalización de los estudios de caso es también contemplado por Bryan (1988; citado por Valles 2000) proponiendo como solución el estudio de más de una realidad y la posterior comparación de varias investigaciones[2], o la posibilidad de que sean varios los/las observadores/as que estudien el mismo ambiente. La principal labor del investigador/a en todo este proceso es la de *explorar, describir e interpretar de una forma detallada los sucesos que observa en el campo de trabajo, y proporcionar a los informantes el escenario adecuado sobre el que contar sus propias experiencias y sensaciones.*

El análisis no nos proporciona las respuestas, sino que es preciso interpretar los resultados del análisis que hagamos para encontrar un verdadero significado a los datos obtenidos. Bryan (1988; citado por Valles 2000) afirma que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el observador/a es ser capaz de ver el mundo a través de los ojos de otros y analizarlo desde una perspectiva ajena. Esto requiere de un estudio de atención basado en relaciones empáticas y comprensivas en las que se utilice un lenguaje cotidiano y natural. A su vez, durante todo el proceso es necesario verificar y contrastar la información que se va obteniendo para dar sentido a los datos observados.

3. Resultados

A continuación, vamos a estudiar el modo en que los estudiantes se adecúan a la masculinidad y feminidad normativa y algunas de las estrategias que utilizan durante el proceso de construcción de su identidad para encajar dentro del canon dominante. En primer lugar, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se han llevado a cabo las observaciones y, a su vez, el modo en que éste puede ejercer presión sobre el alumnado. Así, dentro del contexto académico es necesario tener en cuenta, no solo el curriculum ordinario que rige las normas propias del centro, sino también el curriculum paralelo en el que se reflejan las reglas que, aunque no sean previamente pactadas ni escritas, ejercen aún más presión que las anteriores. Así, algunas de las estrategias que utilizan algunos de los chicos para

2 Hammersley y Atkinson (1994, 216; citados por Murcia y Jaramillo 2001) definen la triangulación como aquella que "conlleva la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes". Es decir, que sean varios los observadores/as los que contemplen la misma realidad para poder llevar a cabo la posterior comparación y asegurar la validez en los resultados obtenidos.

mantenerse en la cúspide de la masculinidad hegemónica, contradicen aquello que el curriculum ordinario recoge. Aunque a estas edades aún no se puede observar, de forma clara, la desvinculación de algunos alumnos de las tareas académicas como táctica para conservar un status privilegiado, aparece alguna pistaque relaciona a las niñas con el trabajo escolar mientras los niños, por su parte, se identifican con otro tipo de actividades dentro del aula.

En línea con el razonamiento anterior, algunas estudiantes de segundo de educación infantil manifestaron abiertamente su estrecha vinculación con la lectura y la escritura mientras sus compañeros se identificaron con las tareas desempeñadas en el juego libre: conducir y construir. De esta forma, las niñas comienzan a interiorizar habilidades que tienen que ver con su esfuerzo y la capacidad intelectual, mientras ellos prefieren desempeñar aquellas labores que contribuyen a conformar su masculinidad. Además, el uso de las bromas cómo técnica para remarcar la posición de inferioridad en la que se sitúan las chicas e, incluso, la exposición al ridículo ante el grupo clase, comienzan a ser estrategias a las que los niños de segundo de educación infantil recurren, de forma habitual, para hacer notar su capacidad de control y dominación. Así, se observaron varias situaciones en las que los niños se acercaban al juego de las niñas, cuando ellas desarrollaban actividades relacionadas con la construcción, intentado despertar en sus compañeras cierta inseguridad y desmotivación.

Por todo ello, se hace necesario estudiar el papel que toman los juguetes en los primeros años de vida como potenciadores de la categoría, género y el modo en que los estudiantes se relacionan con unos u otros en función de las presiones a las que se ven sometidos. En primer lugar, es importante valorar el modo en que el alumnado va adquiriendo la habilidad de emplear ciertos objetos o discriminar aquellos juguetes con los que no se siente identificado o entiende que debe rechazar por su condición de género. En primero de educación infantil, los juguetes y colores actúan como primer elemento diferenciador entre los niños y niñas y, por esta razón, es común ver cómo las niñas se centran en desarrollar su actividad en el "rincón de las cocinitas" y los niños, por su parte, tienden a practicar conductas que requieren de mayor dinamismo. Sin embargo, los/las estudiantes no demuestran tener aún la capacidad para otorgarles un significado a los juegos que ponen en funcionamiento y, por ello, se observan algunos momentos donde se emplean juguetes con fines contrarios a los que el propio juguete encierra. Así, algunos alumnos utilizan las piezas de la construcción mientras simulan estar cocinando de manera que, aunque empleen objetos correspondientes al género masculino, desempeñan actividades más propias de las niñas.

Por otra parte, en primero educación infantil, los niños y niñas muestran escasa capacidad de negociación e interpretación de ciertas conductas relacionadas con el mundo de los adultos, a la vez que dificultad para relacionar unos u otros roles con su género de referencia. Por ello, cuando juegan a "mamás" y "papás", en ocasiones, el rol de madre no es desempeñado por la niña ni el papel de padre por un alumno sino que, por el contrario, los papeles se distribuyen sin tener en cuenta el sexo de cada persona Así, aunque los juguetes que utilizan los niños y niñas suelen relacionarse con su género de referencia, el modelo de actividad que desempeñan no se adecúa de manera exacta a los patrones que vienen determinados en la sociedad.A edades tan tempranas, los estudiantes todavía no son capaces de estructurar una actividad hasta darle un significado en consonancia con su mismo sexo. Por ello, podemos determinar que la discriminación de los juguetes es un primer paso hacia la adquisición, en cursos posteriores, de unos u otros roles.

Con cuatro años de edad, aunque los/las estudiantes aún no se relacionan de forma clara con la norma dominante, han adquirido algunas habilidades que les permiten estructurar el juego de manera más precisa y, con ello, imitar conductas más propias de los adultos u otros significativos con mayor facilidad que en el curso anterior. La negociación previa al desarrollo de la actividad lúdica, es un momento clave en el que se puede observar el rol que va a desempeñar cada persona en el transcurso del juego. Así, se observa el modo en que algunas niñas tratan de acercarse a los varones para establecer un vínculo que les permita formar parte de la actividad que ejecutan. Sin embargo, ellos,

por lo general, suelen continuar con la construcción del juguete que estén realizando y, sin llegar a mostrar desprecio hacia sus compañeras, parecen indiferentes ante las peticiones de éstas. Por tanto, ellas suelen tomar el papel de "seguidoras" y "reforzadoras" de las actividades que realizan sus compañeros y ellos de seres sin empatía ni comprensión ante las súplicas de algunas niñas.

Quizás debido al razonamiento anterior, algunas chicas se sienten, en cierta manera, alabadas cuando un estudiante centra su juego en perseguirlas en el recreo para algún fin concreto. Por ello, aunque durante la persecución los niños utilicen herramientas que le permiten hacer notar su fuerza o valentía como, por ejemplo, la violencia o la intimidación, sus compañeras se sienten afortunadas por pasar a ocupar un lugar central en la actividad lúdica que desarrolla el sexo opuesto. De manera que, aunque empleen técnicas como el grito, la queja o el insulto cuando un niño se dirige a ellas con la intención de simular un secuestro o un atraco, aprovechan para ejecutar conductas como "caminar en tacones" o "correr de puntillas" para acentuar su feminidad.

Si en segundo curso de educación infantil los niños comienzan a discriminar a sus compañeras en sus juegos de manera discreta y cautelosa, con 5 años de edad se percibe un rechazo más directo, no solo por parte de los estudiantes hacia sus compañeras, sino también por parte de ellas hacia algunos de los niños. A su vez, aunque existen juguetes no sexistas en el aula, los/las estudiantes demuestran saber desempeñar los roles que les pertenecen según su condición de género y descartan de manera directa las conductas que se relacionan con el sexo opuesto. En este sentido, las niñas no solo evitan emplear la fuerza y violencia en sus actividades, sino que se manifiestan en contra de este tipo de actos más propios de los niños. Ellos, por su parte, practican la risa y la burla ante aquellas conductas que reflejan la debilidad y delicadeza de las estudiantes y se sienten atacados cuando se les pide desarrollar un juego que implique emplear habilidades como el cuidado.

Además, en el último curso de educación infantil las alumnas comienzan a manifestar enfado y preocupación ante las opiniones que puedan tener sus compañeros acerca, no solo de su físico, sino también de sus capacidades intelectuales. Así, en diversas ocasiones algunas de las alumnas se dirigieron ante la observadora para confesar su resignación ante la escasa atención que alguno de los alumnos ponía sobre ellas llegando, además, a establecer comparaciones entre ellas mismas y aquellas compañeras que tenían mayor éxito entre el grupo de estudiantes por ser "más lista y más guapa" que el resto. Esta preocupación facilitó la conexión entre la observadora y las alumnas al sentirse, en cierto modo, identificadas con la anterior y al ver en ella un elemento externo con el que poder consultar y comentar algunas de sus dudas e inseguridades.

Por último, es importante valorar, no solo la forma en que los niños y niñas se adecúan a la norma, sino el modo en que tratan de escapar de ella y las estrategias que utilizan para hacerlo. Por esto, es importante estudiar las conductas que practican aquellos/as estudiantes que no se sienten identificados con las prácticas, juegos o juguetes que emplean aquellos/as alumnos/as de su mismo sexo, sino con la actividad lúdica del sexo opuesto. Como hemos mencionado en la introducción, es necesario tener en cuenta que las personas no solo nos acomodamos durante el proceso de construcción de nuestra identidad de género a aquello que viene determinado, sino que tenemos la capacidad de alterar el orden social y manifestar nuestra incomodidad y rechazo hacia el papel que nos viene impuesto en función uno u otro sexo. Por ello, a continuación, analizamos el proceso que se observa en los tres cursos de educación infantil a la hora de resistirse a las prácticas dominantes.

Con tres años de edad, como ya hemos contemplado, las niñas y niños no han adquirido las capacidades que les permiten adecuarse o, por el contrario, oponerse ante el rol que les toca desempeñar sino que se centran en disfrutar del juego sin analizar las connotaciones que pueden tener en la sociedad. Así, la escasa conexión que existe entre el juguete utilizado y el papel que le otorgan, no nos permite concluir que existan niños y niñas que se salgan del

patrón dominante; sino, más bien, constatar que a tan cortas edades los juegos de los infantes no están aún influidos por presiones externas como para establecer claras diferenciaciones entre aquellos/as que se adecúan al prototipo y quienes lo descartan.A modo de ejemplo, resulta interesante plasmar el momento en que la observadora se acerca a un alumno que, aunque desarrollaba su juego junto con el resto de niños, lo hacía siempre en compañía de un conejo de color rosa. Sin embargo, el estudiante no era capaz de relacionar el color rosa con la feminidad ni el conejo con la indefensión y vulnerabilidad de manera que utilizaba frases del tipo "aquí viene el lobo" cuando se le preguntaba por el muñeco. En este caso concreto, no es posible predecir si el alumno continuará utilizando juguetes feminizados en un futuro o, cuando tenga la capacidad para discernir entre objetos masculinos y femeninos, descartará el color rosa en la elección de sus juguetes.

En segundo de educación infantil, aunque se incluye alguna variación entre los juegos desarrollados entre los niños y las niñas, el alumnado se encuentra en un momento de experimentación en el que los roles aún no se han sido interiorizados. Así, los mismos niños y niñas que desarrollan actividades propias de su género de referencia en un momento concreto, también se muestran interesados en poner en práctica juegos propios del género opuesto. A su vez, no podemos apuntar que se trata de una contradicción en el proceso de construcción de su identidad sino más bien de un momento exploratorio en el que el niño o la niña necesita ponerse en contacto con las diversas posibilidades antes de posicionarse y adquirir un rol más definido. Resulta común observar cómo dos alumnos que desarrollan juntos su actividad, negocian para distribuir el tiempo de juego en función de las preferencias de ambos niños. Así, el estudiante que desea jugar a "hacer galletas" entiende que debe ceder a construir coches y aviones cuando su compañero proponga cambiar de juego y, a su vez, el niño que propone dedicarse a las construcciones disfruta de igual forma cuando llega el tiempo de ubicarse en la cocina.

Finalmente, en tercero de educación infantil el alumnado tiene una tendencia mucho más marcada en la inclinación por unos u otros roles. Por tanto, se observan niños y niñas que tienen comportamientos propios del género opuesto y que se encuentran con claras dificultades para encajar dentro de un grupo de iguales en el que poder sentirse seguros y apreciados por el resto de compañeros y compañeras. Por ello, la mayor parte de los/las estudiantes con comportamientos contrarios a los esperados, tienden a encubrir sus verdaderos gustos y preferencias y juegan a disfrazarse de una personalidad que no les pertenece. En estas situaciones, nos encontramos con una clara contradicción en la construcción de la identidad del alumno que, queriendo sentirse amparado y aceptado por el resto de compañeros/as, moldea su personalidad para convertirse en alguien que pueda ser admirado y reconocido por otros/as.

La estrategia que utilizan de algunos/as estudiantes de "unirse al contrario" no se debe únicamente a la escasa comprensión por parte de los compañeros/as de su mismo sexo, sino también al rechazo de aquellos/as con los que se sienten más afines. Por esto, conviene estudiar el modo en que el resto de estudiantes evitan compartir escenario de juego con las niñas y niños que se salen del patrón preestablecido.

4. Conclusiones

Tras concluir el análisis de los resultados, sabemos que existen importantes diferencias entre los comportamientos adquiridos por los niños y niñas en función de los estereotipos dominantes. Al mismo tiempo, se observa un claro proceso en la construcción de su identidad de género en los tres cursos de educación infantil. En primero de educación infantil, al no tener los/las estudiantes la capacidad para negociar los roles que asumirán durante la actividad, se observa un juego mucho menos estructurado donde apenas se observan diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y las niñas. Sin embargo, se contemplan comportamientos diferenciados entre niños y niñas durante el transcurso del juego: mientras ellos toman una actitud más activa y se sienten más dueños del total de juguetes disponible en

el aula, ellas se limitan a ocupar espacios más reducidos donde utilizar los objetos que sus compañeros no requieren en sus juegos. En segundo de educación infantil, los niños y niñas parecen encontrarse en un momento de exploración en la construcción de sus identidad; aunque existen niños y niñas que ya tienen más definida sus identidad, la mayor parte delos estudiantes se centran en disfrutar del juego sin limitarse a las prácticas que les vienen socialmente impuestas en función de su género de referencia. Por el contrario, con cinco años de edad, se pueden establecer claras diferencias entre los juguetes, juegos y espacios empleados por niños y niñas.

Aunque los resultados de la investigación que hemos presentado vienen fundamentados por las observaciones realizadas en el propio campo de trabajo, existen factores que pueden influir, en cierta medida, en los resultados que hemos recogido: Por un lado, el sexo de quien realiza el estudio y, por el otro, el contexto de estudio. No podemos olvidar los efectos que produce el sexo del investigador/a. En este caso, al tratarse de una chica joven, establecer confianza con las niñas de cursos posteriores fue una labor más sencilla que con el sexo contrario. Sin embargo, con los/las estudiantes de primero de educación infantil, al no disponer los niños y niñas de los esquemas mentales para posicionarse en uno u otro género, el sexo de la investigadora, salvo en ocasiones puntuales, no fue un factor que limitara el contacto con los estudiantes.En segundo y tercero de educación infantil, si fuera un investigador quien llevara a cabo el proceso de observación, probablemente obtendría resultados a los que no hemos podido acceder por cuestiones imposibles de abarcar.

Asimismo, es importante tener en cuenta que los datos han sido recogidos en un contexto reducido con características propias del mismo y, por ello, se haría necesario una comparación con otros centros ubicados en distintas zonas geográficas con diferentes culturas y condiciones socioeconómicas.

Referencias

Álvarez, J. J. O., & Pérez, L. Á. (1990). Fundamentación psicológica para un modelo instruccional. *Aula abierta*, (55), 45-60.

Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*Madrid: Cátedra.

Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, *17*(2), 115-129.

Menéndez, M. D. C. R., &Calvo, J. V. P. (2009).La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *17*.

Menéndez, M. D. C. R., & López, S. T. (2006). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Ccomplutense de educación*: 471-487.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, *43*(2), 250-259.

Scott, J. W., & Lamas, M.(1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate feminista*: 85-104.

Shaffer, D. (2002) .*Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thomson

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial

Violencia de Genero en la Esquizofrenia Paranoide

Calvo, Echeverri María de los Ángeles., Castro, Franco Bibiana Edivey

Cauca, Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Colombia

mariange308@hotmail.com

bibianacastro01@hotmail.com

Resumen

El presente estudio pretende explorar la vivencia subjetiva sobre la comprensión de Sí mismos respecto la violencia de género en sujetos con Esquizofrenia Paranoide institucionalizados en centros de Salud Mental de la ciudad de Popayán, departamento del Cauca Colombia, por medio de la identificación e interpretación de elementos subjetivos que el sujeto refiere en su discurso sobre las significaciones del cómo vive el maltrato. Gracias a la investigación Cualitativa Exploratoria-Descriptiva, el Estudio de Caso-Interpretativo como método de investigación y la Entrevista Clínica desde un Modelo Cínico-Psicologíco, se realizará un análisis clínico a partir de las narraciones que los sujetos refieren frente a su condición de víctimas de violencia de género con un diagnóstico de Esquizofrenia Paranoide sobre la vivencia y reflexión de su posición subjetiva como ser psicológico, permitiéndoles constituirse como sujetos que pueden reconocer en sí mismos sus propios estados psicológicos a partir, de la relacionespa-rento-filiales, institucionales, personales, sociales, educativas, laborales, y culturales que ha significado y cómo actúa en función de ellas.

Palabras Clave: Modelo Clínico-Psicologíco; Esquizofrenia Paranoide; Violencia de Genero; Vivencia Subjetiva

Gender Violence in the Paranoid Schizophrenia

Calvo, Echeverri María de los Ángeles., Castro, Franco Bibiana Edivey

Cauca, Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Colombia

mariange308@hotmail.com

bibianacastro01@hotmail.com

This research aims to explore the subjective experience about self-Understanding of gender violence in subjects with Paranoid Schizophrenia, who were institutionalized in Mental Health centers in the city of Popayán, department of Cauca - Colombia, through the identification and interpretation of subjective elements that the subject mentions in his speech about the significances of how he lives the abuse. Through the Qualitative Exploratory – Descriptive research, the interpretative Case Study as research method and the Clinical Interview from a Clinical-Psychological Model point of view, a clinical analysis will be performed, taking into account the stories that subjects mention in their status as victims of gender violence with a diagnosis of Paranoid Schizophrenia about the experience and reflection of their subjective position as a psychological beings, allowing them to become themselves in subjects that can recognize in themselves their own psychological states, through them parent-child, institutional, personal, social, education, labor and cultural relations and how they act according to them.

Key words: Clinical-Psychological Model; Paranoid Schizophrenia; Gender Violence; Subjective Experience.

1. Introducción

A nivel internacional, los estudios teóricos sobre la Violencia de Género en la Enfermedad Mental, son una fuente importante para los estudios futuros por ejemplo, los estudios españoles, se han encaminado a analizar el riesgo de conducta violenta en personas con trastornos mentales, haciendo un mayor énfasis en la violencia ejercida por parte de los enfermos mentales hacia las personas que le rodean, sin embargo,han omitido su riesgo de victimización, al no mencionar las situaciones violentas que viven en la mayoría de los centros o instituciones de Salud Mental, incluso, la violencia que perciben por parte de la misma sociedad al estigmatizarlos como enfermos mentales, vulnerando sus capacidades físicas y mentales, marginándolos allimitar su participación activa como miembros de una sociedad.

Por otro lado, en Colombia las investigacionesrelacionadas sobre la Violencia de Génerohacia los enfermos mentales es escasa sobre la gran prevalencia de violencia hacia estos pacientesen los Centros de Salud Mental y en ámbitos cotidianos de la vida en aras de una inclusión social sobre lo que han significado de su diagnóstico, asimismo, sedesconoce la dimensión real del problema sobre la comprensión que cada sujeto refiere en su discurso respecto cómo vive el maltrato, como lo ha significado y cómo vive la relación con los otros a partir de la violencia ejecutada sobre sí mismo respecto su condición de enfermo mental.

Sin embargo, las investigaciones desarrolladas en las secretarías departamentales y municipales colombianas, hasta la actualidad,no le han dadomayor importanciaalos estudios relacionados con la Violencia de Género en la Enfermedad Mental, en especial sobre aquellos sujetos que se encuentran institucionalizados en los Centros de Salud Mental Departamentales. De ahí, la trascendencia de indagarse sobre revisiones teóricas en el contexto colombiano,

que seacerquen a comprendersi en la Enfermedad Mental, existen algunos elementos que propicien la Violencia de Generoen este tipo de pacientes.

Habitualmente, en Colombia el Modelo Médico-Psiquiátrico, Neuropsicológico,Jurídico, de la Salud Pública y el ModeloClínico-Psicológico desde una orientación teóricaque alude a las Ciencias Cognitivas con una mirada Cognoscitivo-Social,manifiestan quelas personas con Enfermedad Mental, especialmente aquellas con alteraciones psicóticas y consumo de sustancias, corren un mayor riesgo de ser victimizadas en contextos familiares, conyugales , institucionales, educativos y socioculturales; dejando de lado, lo que detrás de las instituciones de Salud Mental se acalla sobre este fenómeno.

Es así, como se pretende realizar en la Ciudad de Popayán,Departamento del Cauca (Colombia), un estudio desde una comprensión clínico-psicológico sobre la Violencia de Género en la Enfermedad Mental, en especial la Esquizofrenia Paranoide, puesto que, de acuerdo a estudios anteriores realizados con este tipo de pacientes provenientes de una cultura "caucana" la Esquizofrenia Paranoide, es considerada como una de las enfermedades de mayor atención psiquiátrica por prevalecer en el Departamento; es una de las organizaciones psicológicas, donde se le debe prestar mayor atención al sujeto que la padece, por no comprenderse su singularidady expresión subjetiva en el desarrollo de la conciencia de sí mismos,al realizarse procesos de intervención abordados desde un Modelo Médico como comprensión sintomática de la enfermedad del sujeto que lapadece sin dejarse ver lo que detrás del síntoma reflejan estos sujetos sobre sus angustias.

Es por esto que, el presente estudio pretende explorar la vivencia subjetiva sobre la comprensión de sí mismos respecto la Violencia de Género en sujetos con Esquizofrenia Paranoide, institucionalizados en Centros de Salud Mental de la ciudad de Popayán Departamento del Cauca (Colombia), mediante la identificación e interpretación de elementos subjetivos que el sujeto refiere en su discurso sobre las significaciones del cómo vive el maltrato.

2. Método

Mediante el Estudio de Caso-Interpretativo como método de investigación, se pretende profundizar e indagar sobre la particularidad y complejidad de un Caso para llegar a comprender la subjetividad en circunstancias concretas, con el propósito de comprender cómo ha significado el sujeto las vivencias que refiere en su discurso en relación a la Violencia de Genero. Siguiendo los principios metodológicos, se realizará un análisis clínico mediante la Entrevista Clínica- Semiestructurada mediante las narraciones que los sujetos refierensobrelo que viven de las relaciones parentofiliales, institucionales, personales, sociales, educativas, laborales y culturales frentesu condición de víctimas de Violencia de Género con un diagnóstico de Esquizofrenia Paranoide; asimismo, la exploración de algunos recursos psicológicos como fenómenos resilientes en sus condiciones de violencia.

2.1. Participantes

Para el presente Estudio de Caso- Interpretativo, se trabajará con cinco (5) sujetosque en su actualidad son diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide. Por lo tanto, para preservarla confidencialidad de los participantes en elestudio, se han empleado nombres diferentes a sus nombres reales, igualmente durante las sesiones programas en la Entrevista Clínica, se ha limitado la información de sus vivencias que permita seguir el rumbo de quienes son.

Los criterios de inclusión y exclusión de los participantes son los siguientes: (1),pacientes diagnosticados según el DSM-IV-TR y DSM-V con Esquizofrenia Paranoide, que se encuentren en proceso de tratamiento farmacológico y de hospitalización; (2), un total de cinco pacientes: tres de sexo masculino por la prevalencia de la enfermedad en

los hombres y dos pacientes de sexo femenino, sin embargo, la población puede variar dependiendo la singularidad del estudio- aspecto relevante en el estudio actual con los participantes-; (3), la selección de cinco pacientes obedece a los principios metodológicos y epistemológicos asumidos para orientar la pregunta de investigación, los cuales, privilegia la comprensión a profundidad a partir de los casos y no a la búsqueda de generalización alguna; (4), el estado sintomático del paciente le debe permitir participar en el estudio; (5),el interés de los sujetos en la participación del estudio.

2.2. Procedimiento

Teniendo en cuenta que lanaturaleza del presente estudio es Cualitativo Exploratorio-Descriptivo, al observar y describir cuál es la significación y vivencia subjetiva que los sujetos refieren en su discurso respecto la Violencia de Género a partir, de las relaciones parentofiliales, institucionales, personales, sociales, educativas, laborales y culturales., es así como, mediante el Estudio de Caso-Interpretativo como método de investigación y la Entrevista Clínica-Semiestructurada como instrumento propiciador de las narrativas , seestablece con cada participante seleccionado de cuatro (4) a seis (6) encuentros, parafavorecer la flexibilidad de la expresión subjetiva, comprender la subjetividad en circunstancias concretas y aportar descripciones densas y ricas donde su dinámica y estructura se organizará en función de su especificidad.

Estos encuentros subjetivos permiten al investigador realizar un proceso de sistematización de la información (transcribir entrevistas, desgravaciones y descripciones), para lograr una comprensión de los relatos ofrecidos por los sujetos gracias a las perspectivas de genero respecto el fenómeno de la violencia sobre aquellas relaciones institucionales, parentofiliales, personales, sociales, educativas, laborales,socioculturales y las posibles transformaciones que puedan tener lugar; asimismo, una comprensión sobre las teorizaciones que los investigadores del Centro de Estudios de Investigación Clínico-Psicológico CEIC de la Universidad del Valle (Colombia),han ofrecido en la línea *Desarrollo Psicológico y Simbolización*, como aquella que se orienta a comprender la construcción subjetiva de los seres humanos.

Es así, como esta comprensión teórica permite asegurar un adecuado proceso de categorización y así realizar clasificaciones significativas. Este proceso comprensivo de recopilación y análisis de los relatos ofrecen los sujetos, conduce al surgimiento de nuevas categorías (emergentes), durante el proceso de interpretación y teorización al (preguntarse, contrastar, comparar, agregar, ordenar categorías y sus propiedades, establecer nexos, enlaces o relaciones), que llevarán a unareflexión de los contenidos de las Entrevistas Clínicas a través, de la integración de elementos teóricos, documentos yrelatos, que posibiliten un análisis clínico sobrela comprensión de la Violencia de Genero en la Esquizofrenia Paranoide.

3. Resultados

Se espera con el presente Estudio de Caso-Interpretativo, comprender además que los sujetos diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide, pueden ser víctimas de violencia por parte del personal médico, paramédico y administrativo, al ser violentados respecto su trato en la confidencialidad de la información, además de desconocer el pudorque puede experimentar el sujeto al ser visto como un objeto de diagnóstico; reconocer también, que pueden ser víctimas de violenciapor parte de algún miembro familiar (cuidador principal, cónyuge o familiares) , la institución educativa, hasta de la comunidad en general, según las característicassocioculturales que imperan frente su interacción.

Es por esto que, se permite comprender desde un Modelo Clínico-Psicológico, la necesidad de realizar análisis clínicos sobre el discurso para reconocer aquellos elementos subjetivos que detrás de un diagnóstico existen, en espe-

cialla psicosis,sobre cómo viven al ser vulnerados sus derechos y cómo viven el maltrato hacia sí mismos en relación a su entorno y las relaciones con el otro.

En definitiva, el presente estudio expresa lo que viven de su diagnóstico aquellos sujetos que mediante el delirio buscan como escape aquella violencia relacional e institucional vivenciada, una violencia de género que en la ciudad de Popayán,Departamento del Cauca (Colombia) es elevada.

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5®.* Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental*

Disorders: *DSM-IV-TR*. Washington DC.

Arango, Rojas & Moreno. (2008). Análisis de los Aspectos Asociados a la Enfermedad Mental en Colombia y la Formación en Psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 37(4). pp. 538-563.

Alberdi, I. (1999). El Significado del Género en las Ciencias Sociales. *Revista Política y Sociedad,* Vol.32, pp. 9-21.

Bonino, L. (2003).*Los Varones Ante el Problema de la Igualdad con las Mujeres*. En: Lomas, C. (ed.) ¿Todos los hombres son iguales?: Identidad Masculina y Cambios Sociales. Barcelona: Paidós.

Breines, I.; Connell, R.; Eide, I. (2000). *Male Roles, Masculinities and Violence*. A *Culture of Peace Perspective*. París: UNESCO. Brod, H.; Kaufman, M. (Eds.) (1994). *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, California: Sage.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York y Londres: Routledge.

Calvo, Echeverri. María de los A. (2015). Comprensión Cultural Sobre las Enfermedades Mentales: Una Mirada Subjetiva de la Esquizofrenia Paranoide en la Cultura Caucana. *Revista de Psicología GEPU, Vol.6* (1), pp 166-172.

Calvo, Echeverri. María de los A. (2014). *Comprensión de Sí mismos en Sujetos con Esquizofrenia Paranoide. Análisis ClínicoSobre el Discurso que Ofrecen Sujetos con Esquizofrenia Paranoide de las Comprensiones de Sí mismos y Relaciones que se Ofrecenen el Proceso de Institucionalización* (Tesis de Maestría). Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Calvo, Echeverri. María de los A. (2015). *Comprensión de Sí mismos en Sujetos con Esquizofrenia Paranoide: Una Monografía de Comprensión Sociocultural Psicoanalítica* (Proyecto de Investigación Docente). Fundación Universitaria de Popayán, Colombia.

Carrasco, C.; Mayordomo, M. (2000). Los Modelos y Estadísticas de Empleo como Construcción Social: La Encuesta de Población Activa y el Sesgo de Género. *Revista Política y Sociedad*, Vol. 34, pp. 101-112.

Campbell, J. (1993). Prevention of Wife Battering; Insights from Cultural Análisis. *Response*, 80, pp. 18-24.

Centeno & Cubillos. (2012).La salud Mental: Una Mirada desde su Evolución en la Normatividad Colombiana. 1960-2012. *Rev. Gerenc. Polit. Salud*, Bogotá (Colombia), 11 (23): 12-38.

Cyrulnik, Boris, *et al. (*2002).*La Resiliencia Desvictimizar la Víctima.* Rafue: Casa Editorial, Colección Clínico Psicológico. Cali, Colombia.

Colmenares, María Eugenia. (2008). *"Tejer los Hilos Rotos de la Vida"*. Traducción: Ana Claudia Delgado. En: Vivre Devant Soi: Être Résilient, et Après? París: Journal des Psychologues.

Colmenares, María Eugenia. (2001). *"El Nacimiento del Sujeto Psicológico ¿Evolución o Ruptura de un Impasse Vital?"* en: Cyrulnik Boris et al. Laconsciencia. Cali, CEIC – Casa Editorial Rafue.

Ducret. (2004). *Método Clínico-Critico piagetiano.* Service de la Recherche en Education del Canton de Ginebra.

Felson, R. B. (2002). *Violence and Gender Reexamined*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Follingstad, D. R.; Bradley, R. G.; Helff, C. M.; Laughlin, J. E. (2002). A Model for Predicting Dating Violence: Anxious Attachment, Angry Temperament and Need for Relationship Control. *Violence and Victims*, 17 (91), pp. 35-47.

Galtung, J. (1990). *Cultural Violence.* Journal of Peace Research, 27, n° 3, pp. 291-305.

Galtung, J. (1995). *Investigaciones Teóricas*. *Sociedad y Cultura Contemporáneas*. Madrid: Tecnos / Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

Hernández y Escobar. (2004). Una Aproximación al Maltrato a Pacientes con Trastornos Mentales. *Rev. Med UNAB*, Vol. 7 No. 20.

Izquierdo, M. J. (1998). *Los Órdenes de la Violencia: Especie, Sexo y G*énero. En: Fisas,V. (ed.). El sexo de la Violencia. Género y Cultura de la Violencia. Barcelona: Icaria, pp. 61-91.

Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ed. Morata, Madrid.

López, I.; Sierra, B. (2001). *Integrando el Análisis de G*énero en *el Desarrollo. Manual para Técnicos de Cooperación.* Madrid: IUDC/UCM. 200 Papers 86, 2007 Eva Espinar; Miguel Ángel Mateo Papers 86 001-304 30/1/08 12:49 Página 200.

Loinaz, Echeburúa & Irureta (2011). Trastornos Mentales Como Factor de Riesgo de Victimización Violenta.*Rev. Behavioral Psychology*, Vol. 19, Nº 2, 2011, pp. 421-438.

López, M. T.; Magallón, C. (2005). Epistemología y Violencia. Aproximación a una Visión Integral Sobre la Violencia Hacia las Mujeres. *Feminismo/s,* 6, pp. 33-47.

Markowitz, F. E. (2001). *Attitudes and Family Violence*: *Linking Intergenerational and Cultural Theories*. Journal of Family Violence, 16, pp. 205-218.

Maruani, M. (2004). Hombres y Mujeres en el Mercado de Trabajo: Paridad sin Igualdad. *Revista de Economía Mundial*, Nº 10/11, pp. 59-75.

Meil, G. (2004). Cambio Familiar y Maltrato Conyugal a la Mujer. *Ris*, nº 37. pp. 7-27.

Ministerio de la Protección Social. (2003). *Estudio Nacional de Salud Mental Colombia 2003.* Editado por Ministerio de la Protección Social – Fundación FES Social /2005.

Miedzian, M. (1991). *Boys Will Be Boys: Breaking the Link Between Masculinity and Violence*. Nueva York: Anchor / Doubleday.

Ochoa, Martínez & Rivas. (2011). Estudio cualitativo Sobre la Autopercepción del Estigma Social en Personas con Esquizofrenia. *Rev. Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 2011; 31 (111), pp 477-489.

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Manual de Recursos de la OMS Sobre Salud Mental, Derechos Humanos*

y Legislación. Ginebra: OMS; 2006 Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe Sobre la Salud en el Mundo. Salud Mental: Nuevos Conocimientos, Nuevas Esperanzas.*Ginebra: OMS.

Reverter, S. (2003). La Perspectiva de Género en la Filosofía. *Feminismo/s,* 1, pp.33- 50.

Rivera, M. M. (2001). La Violencia Contra las Mujeres no es Violencia de Género. Duoda. *Revista d'estudis feministes*, N° 21.

Serna, Rossetto & Seoane. (2008). Papel de la Experiencia en la Aceptación vs. Rechazo del Paciente con Esquizofrenia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 40, No 1, pp 73-83.

Torres, M. (2001). *La Violencia en Casa*. México: Paidós.

Tortosa, J. M. (1992). *Sociología del Sistema Mundial*. Madrid: Tecnos.

Tortosa, J. M. (Coord.) (2001). *Pobreza y Perspectiva de Género*. Barcelona: Icaria.

Villalobos, Ma. E. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto.* Ed. Universidad del valle. Cali, Colombia.

Villalobos, Ma. E. (2006). Interacciones Tempranas: Envestimiento de Sí. *Rev. Psicología Desde el Caribe*. Universidad del Norte, Nº 17: 60-85, 2006.

Mujeres en la Universidad. Carreras que estudian las egresadas del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato

Castro, R., Sandoval, M.

Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato, Universidad de Guanajuato, Irapuato, México

E-mails: rcastro@ugto.mx, paty_sa1@yahoo.com.mx

Resumen

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México una valiosísima fuente de indagación para promover el mejoramiento de la calidad y la eficacia del desempeño institucional la suministran los egresados. Esta comunicación tuvo como objetivo conocer la realidad de las egresadas de tres escuelas del Nivel Medio Superior de La Universidad de Guanajuato (NMS_UG) México, con la finalidad de estar al tanto sobre su situación académica vigente, el lugar donde estudian en la UG u otras Instituciones de Educación superior. Con la metodología propuesta por ANUIES se puedesaber cuál es su condición personal y académica,los estudios que están realizando o que desean seguir. Por medio de una encuesta como egresadas (267), Fase dos (F2) se coleccionó depuró y procesó la información.

Los resultados más importantes que se tienen a la fecha son: Grado de inserción de las egresadas del Nivel Medio en Instituciones de Educación Superior, en este caso un afortunado 79.65 %. Las carreras que más estudian las egresadas en la UG son: Contador Público y Enfermería con un 10.5%; Medicina ocupa la segunda posición con un 7.9%; con el 6.6% Psicología está en tercera posición, empatadas en el cuarto lugar están las carreras de Administración, Arquitectura y Licenciatura en Artes.

Las alumnas egresadas de las Escuelas del Nivel Medio de la UG son aceptadas en un 40.21% al Nivel superior (Licenciatura) de la misma Universidad, la única restricción es pasar el examen de admisión y en algunos caso (como en la carrera de Medicina), tiene puntuación la entrevista. La calidad de la educación recibidapor las alumnas en estas tres Escuelas del Nivel Medio de la UG se ve reflejada en su ingreso a la Licenciatura dentro y fuera de la UG.

Palabras clave: Calidad; admisión; seguimiento de egresados

1. Introducción

Como parte del PLADI (Plan de desarrollo Institucional) 2010-2020 (Universidad de Guanajuato, 2010), se encuentra elPrograma 3, referente a Estudios sobre la Universidad cuyo objetivo es obtener información certera, funcional y actualizada sobre la Universidad y su contexto, a través de una búsqueda intencionada del conocimiento, de carácter sistemática, organizada e imparcial. Así como aplicar los resultados de investigaciones en los procesos de planeación, evaluación y mejora continua de la calidad, contemplando el estudio y seguimiento de los egresados. Para Bustos (2008), en los últimos 40años se ha originado el fenómeno que ha nombrado feminización de la matrícula, afirmando que cada vez un mayor número de mujeres están logrando ingresar a la educación superior

2. Método

Se utilizó la metodología propuesta por ANUIES, con unas adaptaciones, pues el modelo es para egresados de nivel superior.

2.1. Participantes

Los alumnos participantes fueron 466, de los cuales 249 son mujeres de tres Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, pertenecientes a la generación 2010-2013.

2.2. Medidas

El número de egresadasy Nombre de la Licenciatura del NMS-UG que ingresaron al Nivel Superior y a otras Instituciones de Educación Superior.

Hipótesis:

Ho: Las egresadas del NMS-UG ingresan en un 32 %al Nivel Superior a la UG

Ha: Las egresadas del NMS-U ingresan en más del32 %al Nivel Superior a la UG

Zc = 2.42

Zt =1.645

Como Zc < que Zt se acepta Ha, es decir la proporción de alumnas que ingresan al Nivel Superior a la Universidad de Guanajuato es mayor a 32%.

2.3. Procedimiento

La técnica que se utilizó para la realización del estudio fue una variación del diseño metodológico propuesto por la ANUIES, en el escrito "Esquema básico para estudios de seguimiento de egresados en educación superior", el cual fue adecuado a las necesidades y características propias de esta investigación:

Se realizaron encuestas a los alumnos egresados de tres escuelas del Nivel Medio Superior de la UG. Después de haberse realizado las encuestas, es decir, la fase dos (F2) se depuró, capturó y procesó esta información, quefue analizado estadísticamente.

3. Resultados

A continuación, se reportan los resultados de las carreras de Ingreso de las alumnas de la generación 2010-2013, a la Universidad de Guanajuato.

Gráfica 1

Las carreras con mayor número de ingreso a la UG son: Contador Público y Enfermería con un 10.5%; Medicina ocupa la segunda posición con un 7.9%; con un 6.6% Psicología está en tercera posición, empatadas en el cuarto lugar están Administración, Arquitectura y Licenciatura en Artes.

Gráfica 2

La carrera con mayor número de ingreso en otras Instituciones de Educación (IES) es: Enfermería con un 14.6%; ContadorPúblico está en la segunda posición con un 9.8%;en la tercera posición está la Licenciatura de Medicina con el 7.3%. Con un 4.9% están las carreras de Administración y Arquitectura.

4. Discusión

Para los primeros lugares en la UG las alumnas estudian la licenciatura de Contador Público en un 10.5%, en otras IES lo hacen en un 9.8%, con un 0.7% de diferencia, por otra parte, en la UG estudia un 10.5% Enfermería y con el 14.6% fuera de la misma, con una diferencia de 4.1%. Para el caso de la licenciatura en Medicina dentro de la UG estudian un 7.9% de las mujeres egresadas, externamente lo hace un 7.3, con una diferencia de 0.6. La licenciatura en Psicología de forma interna la estudian el 6.6% de las egresadas, mientras que fuera de la UG lo hacen en un 3.7%, con una diferencia de 2.9%.

5. Conclusiones

Grado de inserción delas egresadasdel Nivel Medio en Instituciones de Educación Superior, en este caso un 79.65 %.

Las carreras que más estudian las egresadas en la UG son: Contador Público y Enfermería con un 10.5%; Medicina ocupa la segunda posición con un 7.9%; con un 6.6% Psicología está en tercera posición, empatadas en el cuarto lugar están Administración, Arquitectura y Licenciatura en Artes.

Las alumnas egresadas de las Escuelas del Nivel Medio de la UG ingresan en un40.21% al Nivel superior (Licenciatura) de la misma Universidad, la única restricción es pasar el examen de admisión y en algunos caso (como en la carrera de Medicina), tiene puntuación la entrevista.

En términos generales las mujeres estudian carreras similares dentro y fuera de la UG, así mismo cada día están incursionando en carreras pioneras como Ingeniería en Biotecnología o en Genómica.

La calidad de la educación recibidapor las alumnas en estas tres Escuelas del Nivel Medio de la UG se ve reflejada en su ingreso a la Licenciatura dentro y fuera de la UG.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior. ANUIES. (1998). *"Esquema básico para estudios de egresados en Educación Superior"*. (Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie investigaciones).México: Autor.

Bustos (2008). EL género de los aspirantes y las posibilidades de ingreso a las licenciaturasdela Universidad de Guadalajara. Ed. Universidad de Guadalajara P.P. 175-192

Marúm Espinosa,E. yRosario Muñoz V.M. (2008*). Actores y Procesos de la calidad e innovación educativas.* Ed. Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guanajuato (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. México.

Diferencias de género en las funciones ejecutivas en el tercer curso de Educación Infantil

Romero-López, M., Benavides-Nieto, A., Villena, M. D, y Quesada-Conde, A. B.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

miriam@ugr.es

Resumen

Estudios previos en niños en edad preescolar han proporcionado evidencias de que las niñas presentan mayores niveles de funciones ejecutivas que los niños. Las chicas suelen superar a los chicos en algunas tareas ejecutivas, especialmente en aquellas que requieren de control inhibitorio, control emocional y aquellas que implican un retraso de la gratificación. Por el contrario, otros estudios no han logrado encontrar diferencias de género en las tareas que requieren del funcionamiento ejecutivo. Dado que en la actualidad, existe mucha controversia sobre la influencia del género en las funciones ejecutivas, la presente investigación pretende estudiar si los niños y las niñas difieren en la puntuación obtenida en funciones ejecutivas. Se espera que las niñas obtengan puntuaciones significativamente superiores que los niños. En el estudio participaron 66 alumnos/as (37 niños y 29 niñas) de 5 años de edad, matriculados en el tercer curso de Educación Infantil, en un centro concertado de la provincia de Granada. Los resultados indican que los sujetos presentan niveles dispares en las variables inhibición, memoria, flexibilidad y planificación. No se encontraron diferencias significativas en el resto de variables analizadas: control emocional y total de funciones ejecutivas. En conclusión, las diferencias de género en las funciones ejecutivas sigue siendo un ámbito controvertido con resultados muy dispares. Por tanto, seria interesante realizar estudios longitudinales que permitan conocer si existen diferencias de género en las funciones ejecutivas, y si las diferencias permanecen a lo largo del tiempo.

Palabras clave: funciones ejecutivas; género; educación infantil.

Gender differences in executive functions in Preschool children aged five years

Romero-López, M., Benavides-Nieto, A., Villena, M. D., y Quesada-Conde, A.B.

Department of Psychology and Education, University of Granada, Granada, Spain

miriam@ugr.es

Prior researches in preschool have proved that girls have higher levels of executive functions than boys. Girls use to lead boys in some executive tasks, especially in those that demand inhibitory and emotional control, and those that involve delayed gratification. On the other side, other studies do not find any gender differences in tasks related to executive functions. Nowadays there is a lot of controversy about the influence of gender in executive functions; so that research aims to study whether there is any difference between boys and girls in executive functions. It is expected that girls obtain significantly higher scores than boys. The study involved 66 students (37 boys and 29 girls) from 5 years old, enrolled in the last year of kindergarten, in a private publicly funded school in Granada. Results indicate that subjects present different levels in the variables of memory, inhibition, flexibility and planning. No significant differences in the other variables analysed were found: emotional control and total control of executive functions. In conclusion, gender differences in executive functions remain a controversial area with very different results. Therefore, it would be interesting to conduct longitudinal studies to know if there are gender differences in executive functions, and if these differences remain over time.
Key words: executive functions; gender; childhood education.

1. Introducción

La mayoría de los autores coinciden en que las funciones ejecutivas abarcan un conjunto de procesos cognitivos que nos permiten establecer objetivos, diseñar planes, ejercer control en el pensamiento, la emoción y la acción, y escoger de manera precisa conductas adecuadas inhibiendo comportamientos no deseados (Delgado-Mejía y Etchepareborda, 2013; Schoemaker, Mulder, Dekovic, y Matthys, 2013).

La estructura de las funciones ejecutivas ha sido un tema muy debatido en los últimos años. Sin embargo, diversos autores (por ejemplo, Diamond, 2013; Garon, Bryson, y Smith, 2008) defienden que las funciones ejecutivas en niños de edad preescolar se divide en tres componentes básicos: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva.

Estudios previos en niños en edad preescolar han proporcionado evidencias de que las niñas presentan mayores niveles de funciones ejecutivas que los niños (Wiebe,Espy, y Charak, 2008). Las chicas suelen superar a los chicos en algunas tareas ejecutivas, especialmente en aquellas tareas que requieren de control inhibitorio, control emocional y aquellas que implican un retraso de la gratificación (Matthews, Ponitz y Morrison, 2009; Olson, Sameroff, Kerr, López, y Wellman, 2005). Por el contrario, otros estudios no han logrado encontrar diferencias de género en las tareas que requieren del funcionamiento ejecutivo (Hughes y Ensor, 2005; Oliveira, Sacramento, y Gotuzo, 2015).

Control inhibitorio y género

La importancia del control inhibitorio se debe, en gran parte, a que permite a los seres humanos retener comportamientos inapropiados en algunos contextos, y efectuar respuestas adecuadas para satisfacer las demandas complejas y para vivir de forma adaptativa en los entornos cambiantes (Goldstein et al., 2007).

Existe cierta evidencia que indica que los hombres presentan una mayor dificultad para controlar conductas inapropiadas que las mujeres. Por lo general, los hombres suelen participar en actividades que requieren conductas de riesgo y proporcionan búsqueda de sensaciones con mayor frecuencia que las mujeres (Li et al., 2006).

Esta evidencia implica la posible existencia de diferencias de género en el control inhibitorio. Además, diversos estudios sobre el autocontrol de la conducta en niños pequeños también sugieren esta diferencia (Cole, 1986; Kochanska, Murry, y Harlan, 2000). Un estudio inicial indicó que las niñas (de 4 años en adelante) presentaban una mayor capacidad para controlar sus expresiones emocionales que sus pares masculinos, a pesar del hecho de que las niñas eran más expresivas emocionalmente que los niños (Cole, 1986). Estudios más recientes, indican consistentemente, que las niñas presentan mejores puntuaciones en el autocontrol de la conducta que los niños a una edad muy temprana, de modo que las niñas de edades comprendidas entre 22 y 33 meses superan a sus pares masculinos en casi todos los aspectos de autocontrol conductual (Chen y Sang, 2002; Kochanska et al., 2000).

Memoria de trabajo y género

La capacidad general para mantener información en la mente para poder trabajar con ella, no sólo es importante para el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, sino que también juega un papel decisivo en el funcionamiento social adecuado (Diamond, 2013).

Estudios recientes han encontrado diferencias de género en las tareas de memoria episódica, obteniendo las mujeres puntuaciones significativamente más elevadas, independientemente de si el material recordado era verbal o visual (Bloise y Johnson, 2007; Herlitz y Yonker, 2002). En esta línea, Herlitz, Nilsson, y Bäckman (1997) dio una visión general de los estudios previos que informaron la presencia diferencias de género, obteniendo las mujeres mejores puntuaciones en una variedad de tareas de memoria episódica.

Igualmente, Pauls, Petermann, y Christina (2013), encontraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores que los hombres en memoria auditiva.

Flexibilidad cognitiva y género

La flexibilidad cognitiva es la capacidad de cambiar las respuestas adaptándonos a las exigencias de las situaciones cambiantes (Diamond, 2013).

O'Brien, Dowell, Mostofsky, Denckla, y Mahone (2010) realizaron un estudio y encontraron que existían diferencias en el rendimiento entre niños y niñas en la tarea de la torre de Hanoi, necesitando los niños la realización de un mayor número de movimientos que las niñas. Sin embargo, otros estudios realizados, no encontraron diferencias significativas entre niños y niñas enflexibilidad cognitiva (Marôco, 2010; Oliveira et al., 2015).

Dado que en la actualidad, existe mucha controversia sobre la influencia del género en las funciones ejecutivas, la presente investigación pretende estudiar si los niños y las niñas difieren en la puntuación en funciones ejecutivas. Se espera que las niñas obtengan puntuaciones significativamente superiores que los niños.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron 66 alumnos/as (37 niños y 29 niñas) de 5 años de edad, matriculados en el tercer curso de Educación Infantil, en un centro concertado de la provincia de Granada.

2.2. Medidas

Para la evaluación del alumnado en cada una de las variables analizadas, se utilizó el siguiente instrumento:

Funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas fueron evaluadas a través del BRIEF-P. Evaluación conductual de la función ejecutiva-versión Infantil creada por Gioia, Espy, y Isquith (2002) y adaptada al español por Bausela y Luque (2016). Está constituida por una escala tipo Likert de 73 ítems, con cinco posibilidades de respuesta, desde 1= <<nunca>> hasta 5= <<frecuentemente>>. Es completada por los tutores o los padres previa observación del comportamiento de los niños y está compuesta por 6 escalas: Inhibición (habilidad de resistir a los impulsos y para detener conductas en curso en el momento apropiado); flexibilidad (habilidad para cambiar de una actividad o situación a otra, para cambiar el foco atencional flexibilidad para la resolución de problemas); control emocional (influencia de las funciones ejecutivas en la expresión y regulación de emociones); memoria de trabajo (capacidad para mantener información en la mente a fin para completar una tarea y capacidad para mantener la atención en una actividad durante un periodo de tiempo adecuado para su edad); y planificación y organización (capacidad para ordenar y priorizar información, plantear objetivos y secuenciar los pasos necesarios para su edad).

Los análisis de fiabilidad realizados para la presente investigación confirmaron la estructura de la escala en muestra española: inhibición α=.96; memoria de trabajo α=.95; flexibilidad α=.73; planificación α=.85; control emocional α=.92; y para el total de la escala α=.97.

2.3. Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, en primer lugar, se solicitó autorización al centro implicado. Una vez obtenidos los permisos por parte del centro y del profesorado y, tras obtener el consentimiento informado por parte de los padres implicados, se les explicaron los objetivos de la investigación a los profesores del tercer curso de Educación Infantil. Posteriormente, un investigador debidamente formado inició un periodo de observación del comportamiento de los alumnos/as en el aula y en el patio, que se inició en octubre y finaliza en diciembre. Pasado este periodo, el investigador procedió a cumplimentar el cuestionario de funciones ejecutivas.

Una vez cumplimentado el cuestionario se procedió al análisis de datos y a la redacción del informe de investigación. Por último, se informó al centro sobre los resultados obtenidos.

3. Resultados

Tal y como se puede observar en la Figura 1, los resultados de la prueba de diferencias de medias indican que los sujetos presentan niveles dispares en las variables inhibición $t_{(64)}$=2,05, p=.045, flexibilidad $t_{(64)}$=2,36, p=.021, memoria $t_{(64)}$=2,91, p=.005 y planificación $t_{(64)}$=3,06, p=.003. Las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los niños en inhibición, memoria y planificación. Sin embargo, los niños obtuvieron mayores puntuaciones en flexibilidad. No se encontraron diferencias significativas en el resto de variables analizadas:, control emocional $t_{(64)}$=0,09, p=.932 y total de funciones ejecutivas $t_{(64)}$=1,78, p=.079.

Figura 1. Diferencias de género en funciones ejecutivas.

4. Discusión

Durante la primera infancia, hay evidencias de diferencias de género en algunas medidas de funciones ejecutivas, obteniendo las niñas mejores puntuaciones en el control inhibitorio y en la demora de la gratificación (por ejemplo, Kochanska et al., 2000; Wiebe et al., 2008). En otras tareas, como la tarea de día y noche, las diferencias de género no

son evidentes (por ejemplo, Cuevas, Calkins, y Ann, 2016; Oliveira et al, 2015). Por esta razón, el objetivo de esta investigación era conocer si existen o no diferencias de género en algunas de las funciones ejecutivas más importantes.

En la presente investigación, las niñas obtuvieron puntuaciones más elevadas que los niños en control inhibitorio, presentando una mayor habilidad para resistir a los impulsos y para detener conductas en curso en el momento apropiado.

En esta línea, Liu, Xiao, y Shi (2012) realizaron un estudio en el que utilizaron una tarea go/no go para explorar si existen diferencias entre niñas y niños en inhibición. Estos autores encontraron quelas niñas obtuvieron menos tasas de error que los niños y por tanto, tenían más habilidades de control inhibitorio que los chicos. Sin embargo, estos datos son incongruentes con los encontrados en otros estudios, donde no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el control inhibitorio (Cuevas et al., 2016; Oliveira et al, 2015).

Por otro lado, las niñas obtuvieron puntuaciones mayores que los niños en memoria, presentando más facilidad para mantener información en la mente a fin para completar una tarea y mantener la atención en una actividad durante un periodo de tiempo adecuado para su edad.

No obstante, Archana, Johnson, y Sai Kumar, (2014) realizaron un estudio, con chicos y chicas adolescentes, no encontrando diferencias significativas en las puntuaciones de memoria de trabajo. Una posible explicación, podría ser que la memoria de trabajo se desarrolla a lo largo de la infancia y de la adolescencia (Diamond, 2013) y, aunque a los 5 años los niños y niñas difieran en la memoria de trabajo, esta habilidad podría igualarse en la adolescencia. Por tanto, sería interesante realizar estudios longitudinales en torno a esta temática.

Igualmente, las niñas obtuvieron puntuaciones más elevadas en planificación, es decir, presentaron una mayor facilidad para ordenar y priorizar información, plantear objetivos y secuenciar los pasos necesarios para realizar una actividad que los niños.

A pesar de que Oliveira et al., (2015) realizaron un estudio utilizando la torre de Hanoi, con chicos y chicas entre 10 y 16 años y los resultados mostraron que el rendimiento y el tiempo para completar la Torre de Hanoi era similar en chicos y chicas. En la presente investigación, los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas en flexibilidad cognitiva que las chicas, presentando una mayor habilidad para cambiar de una actividad o situación a otra, y mayor flexibilidad para la resolución de problemas.

Por otro último, no se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas en control emocional ni en total de funciones ejecutivas. Sin embargo, Sant'Anna et al., (2007) realizaron una investigación con adolescentes de 13-16 años, en la que encontraron diferencias significativas entre ambos sexos. Esto puede deberse al principio propuesto por Flores-Mendonza, Mansur Alves, Lelé y Bandeira (2007) según el cual, muchas de las diferencias sexuales en las habilidades cognitivas, están relacionadas con la maduración del individuo. Por tanto, aunque los niños y niñas de 5 años no difieran en control emocional y en el total de funciones ejecutivas, estas diferencias podrían aparecer en etapas posteriores.

5. Conclusiones

En conclusión, las diferencias de género en las funciones ejecutivas sigue siendo un ámbito controvertido con resultados muy dispares. Por tanto, seria interesante realizar estudios longitudinales que permitan conocer si existen diferencias de género en las funciones ejecutivas, y si las diferencias permanecen a lo largo del tiempo.

A pesar de las diferencias encontradas en inhibición, memoria, flexibilidad y en planificación entre niños y niñas,

la presente investigación presenta una serie de limitaciones que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar y generalizar los resultados.

En primer lugar, muchas de estas limitaciones se deben a la propia naturaleza del diseño Ex post facto.Igualmente, no se controlaron otras variables personales tales como el nivel socioeconómico y el grupo étnico o culturalde los participantes. Además, la muestra es muy pequeña y el estudio ha sido realizado en un único centro de la provincia de Granada, contando por tanto, con escasa validez externa y siendo complejo extraer conclusiones generalizables a otros contextos.

Igualmente, otra limitación viene generada por la utilización de un estudio de corte transversal, siendo interesante realizar estudios longitudinales que permitan conocer la relación entre las funciones ejecutivas y el género y si estas diferentes permanecen a lo largo del tiempo.

Partiendo de las limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación deberían tener en cuenta diversos factores contextuales e individuales que pueden influir en las funciones ejecutivas (por ejemplo, nivel socioeconómico). Igualmente, sería interesante incluir otras etapas del desarrollo, como educación primaria, secundaria o bachillerato y realizar estudios longitudinales que permitan analizar con mayor precisión el impacto del género en las funciones ejecutivas.

Agradecimientos: Investigación realizada gracias a la ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU) del Ministerio de educación, cultura y deporte.

Referencias

Archana, R.,Johnson, W. M. S., ySai Kumar, P. (2014). N -back task to assess sex difference in working memory: A pilot study. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences, 5*(5), 1472-1476.

Bausela, E., y Luque, T. (2016). *BRIEF-P. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva - Versión Infantil.* Madrid: TEA ediciones.

Bloise, S. M., y Johnson, M. K. (2007). Memory for emotional and neutral information: Gender and individual differences in emotional sensitivity. *Memory, 15,* 192-204.

Chen, W. M., y Sang, B. (2002). An overview of research on self-control in children. *Advances in Psychological Science, 10*, 65–70.

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309–1321.

Cuevas, K., Calkins, S. D., y Ann, M. (2015). To Stroop or not to Stroop: Sex-related differences in brain- behavior associations during early childhood. *Psychophysiology, 53*, 30–40. doi: 10.1111/psyp.12464

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64,* 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

Delgado-Mejía, I. D., y Etchepareborda, M. C. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de neurología, 57*(1), 95-103.

Flores-Mendonza, C. E., Mansur-Alves, M., Lelé, A. J., y Bandeira, D. R. (2007). There are no sex differences on g factor and specific abilities in children from two Brazilian capitals. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 499-506. doi:10.1590/S0102- 79722007000300018

Garon, N., Bryson, S. E., y Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31.

Gioia, G. A., Espy, K. A., y Isquith, P. K. (2002). *Behavior Rating Inventory of Executive Function, Preschool Version (BRIEF-P)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Goldstein, M., Brendel, G., Tuescher, O., Pan, H., Epstein, J., Beutel, M., et al. (2007). Neural substrates of the interaction of emotional stimulus processing and motor inhibitory control: An emotional lin- guistic go/no-go fMRI study. *NeuroImage, 36*, 1026–1040.

Herlitz, A., Nilsson, L.-G., y Bäckman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. *Memory and Cognition, 25*, 801-811.

Herlitz, A., y Yonker, J. E. (2002). Sex differences in episodic memory: The influence of intelligence. *Journal of Clinical and Experimental Psychology, 24*, 107-114.

Hughes, C., y Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology, 28*, 645–668.

Kochanska, G., Murry, K. T., y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Development Psychology, 36*, 220– 232.

Li, C. R., Huang, C., Constable, R. T., y Sinha, R. (2006). Imaging response inhibition in a stop-signal task: neural correlates indepen- dent of signal monitoring and post-response processing. *Journal of Neuroscience, 26*, 186–192.

Liu, T., Xiao, T., y Shi, J. (2012). Response inhibition, preattentive processing, and sex difference in young children: An event-related potential study. *Neuroreport, 24*(3). doi: 10.1097/WNR.0b013e32835d846b

Marôco, J. (2010). *Estatistic analysis using SPSS* (3rd ed.). Lisboa, Portugal: Sílabo.

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., y Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*, 689–704.

O'Brien, J. W., Dowell, L. R., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., y Mahone, E. M. (2010). Neuropsychological profile of executive function in girls with attention- deficit/hyperactivity disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology, 25*(7), 656-670. doi:10.1093/arclin/ acq050

Oliveira, L., Sacramento, D., y Gotuzo, A. (2015). Executive Functions: Influence of Sex, Age and Its Relationship With Intelligence. *Paidéia , 25*(62), 383-391. doi:10.1590/1982-43272562201512.

Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., y Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology, 17*, 25–45.

Pauls, F., Petermann, F., y Christina, A. (2013). Gender differences in episodic memory and visual working memory including the effects of age. *Memory, 21*(7), 857-874. doi: 10.1080/09658211.2013.765892.

Sant'Anna, B. A., Quayle, J., Pinto, K. O., Scaf, M., y Lúcia, M. C. S. (2007). Tower of Hanoi: Proposal to use the instrument for subjects 13 to 16 years. *Psicologia Hospitalar, 5*(2), 36-56.

Schoemaker, K., Mulder, H., Dekovic, M., y Matthys, W. (2013). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child* Psychology, *41*(3), 457-471. doi: 10.1007/s10802-012-9684-x.

Wiebe, S. A., Espy, K. A., y Charak D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology, 44*, 575–587.

Educación y género en población universitaria

Rosser, Ana., Suriá, Raquel.

Departamento de Comunicación y Psicología Social, Universidad de Alicante. España.

ana.rosser@ua.es, raquel.surial@ua.es

Resumen

La OMS señalaba en 2013 que laviolencia de género es una lacra social de proporciones epidémicas. Una de sus causas es el sexismo imperante en la sociedad.

Aunque numerosos estudios indican una relación inversa entre el grado de sexismo y el grado de formación de los individuos, otros trabajos ponen de manifiesto la pervivencia de creencias sexistas en la población universitaria, y se echa de menos una mayor presencia de actividades formativasy de sensibilización en estos temas en la universidad.

En este trabajo se analiza la valoración que realiza una muestra de estudiantes universitarios sobre determinados presupuestos culturales de carácter sexista, sobre la violencia de género y sus manifestaciones, y sobre el tratamiento de estos temas en las aulas.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de desarrollar una educación no sexistay de incorporar al curriculum universitario la perspectiva de género como forma de prevenir el sexismo y la violencia de género.

Palabras clave: sexismo; violencia de género; perspectiva de género; curriculum; universidad.

Education and gender in university population.

Abstract

WHO already stated in 2013 that violence against women is a blight on society of epidemic proportions. One of its reasons is the prevailing sexism.

Although numerous researches indicate an inverse relationship between the degree of sexism and the degree of education, other studies show the persistence of sexist beliefs in the student population, and point out in a lack of awareness and educational activities on this topics at university.

In this work the assessment of a sample of university students about certain cultural sexist assumptions, gender violence and its manifestations, and the approach to these to this topics in the classroom is analyzed.

The results highlight the importance of developing non-sexist education and to incorporating the gender perspective to university curriculum as a way to prevent sexism and gender violence in youth.

Keywords: sexism; gender violence; curriculum; university.

1. Introducción

El género es una etiqueta social que se aplicaa las personas de manera instantánea y automática que tiene un poderoso impacto en como enfocamos nuestras vidas, en el modo en el que tratamos a las personas o en las expectativas que tenemos hacia ellas, como señala Cuadrado (2007).

En palabras de Moya, Paez, Glick, Fernández-Sedano y Poeschl (2002), las actitudes de género serían aquellas actitudes acerca de los roles y responsabilidades considerados apropiados para hombres y mujeres. Estas suponen un proceso de categorización social en el que las creencias compartidas socialmente sobre hombres y mujeres, los estereotipos de género,se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de cada uno de estos grupos, generalmente asignando la dimensión expresiva (sensibilidad, afecto, ternura, etc.) a las mujeres y la instrumental (ambición, agresividad, competitividad, individualismo) a los hombres. Cuando conllevan una evaluación cargada negativamente hacia el objeto de la creencia, en este caso la mujer, y en consecuencia, sobre la supuesta superioridad del género masculino frente al femenino se convierten enprejuicios sexistas (Moya y Expósito, 2001) que derivan hacia comportamientos discriminatorios hacia ella (Cuadrado, 2007).

Esta autora señala que el sexismo, o las conductas discriminatorias hacia hombres o mujeres por el simple hecho de pertenecer a una de esas categorías, son el principal factor que subyace a la violencia de género. Y ello por las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus como señala Díaz-Aguado (2013).

Además, el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias.Los estudios muestran que, en general, los varones mostrarían actitudes más tolerantes que las mujeres hacia los maltratadores y hacia la propia violencia en la pareja y las creencias sobre los roles tradicionales, la subordinación de las mujeres a los varones, la restricción de los derechos de las mujeres y la dominación masculina estarían relacionadas con la tendencia a culpabilizar a la víctima, a legitimar las actitudes y comportamientos de los maltratadores y a sostener mitos sobre la violencia de género . Por su parte, algunas investigaciones han observado que a mayor nivel educativo, menor es el nivel de tolerancia hacia la violencia contra las mujeres en la pareja (Bosch y Ferrer, 2012; Expósito y Herrera, 2009; Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2006; Rodrigo y Palacios,2011).

Por tanto, habrá que centrarse en estos modelos que se concretan en la construcción de identidades estereotipadas

y sexistas basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del varón, así como en la dependencia y necesidad de protección de la mujer para tratar de modificar estos esquemas mentales y prevenir este tipo de violencia (Cuadrado, 2004; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006).

Recientes estudios han puesto de manifiesto que el sexismo y los estereotipos de género persisten en la juventud española (Díaz-Aguado, 2013; Morales, Díaz y Etopa, 2013; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Torres, 2013). Detrás de estos comportamientos subyacen creencias sexistas que potencian las conductas discriminatorias hacia hombres o mujeres por el simple hecho de pertenecer a una de esas categorías (Cuadrado, 2007) y que conviene detectar para así poder desarrollar programas de prevención de la violencia de género con este colectivo (Valls, 2008).

El objetivo de este trabajo ha sido evaluar la valoración que realiza una muestra de estudiantes universitarios sobre determinados presupuestos culturales de carácter sexista, sobre la violencia de género y sus manifestaciones, y sobre el tratamiento de estos temas en las aulas.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 516 sujetos, todos ellos estudiantes de la Universidad de Alicante. El 59,8% eran mujeres (n=308) y el 40,2%, varones (n=207), con un rango de edad entre los 18 y los 33 años, siendo el grupo más numeroso el de los que se encontraban entre los 21 y 26 años.

2.2. Medidas

Adaptación del *Cuestionario sobre Igualdad y prevención de la violencia de género a través de las redes sociales*, de Díaz-Aguado (2013).

El cuestionario, validado para población universitaria por Suriá, Rosser y Villegas (2014) recoge una serie de datos sociodemográficos del estudiante, de su familia y de sus relaciones de pareja, junto a 16 ítems referidos tanto a las creencias como a los comportamientos de los estudiantes respecto al sexismo, la violencia de género y el trabajo realizado en las aulas sobre estos temas. Se trata de preguntas cerradas, puntuando en una escala tipo Likert de 1 a 5 (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La consistencia interna de la escala se evaluó mediante el índice alfa de Cronbach, el cual para la escala total fue del 77% (= .77).

En los ítems seleccionados para este trabajo se recodificaron las variables en (1=nada o poco; 2= bastante; 3= completamente o mucho).

2.3. Procedimiento

Tras realizar un contacto inicial con los estudiantes en las aulas para presentarles el estudio, se les invitó a participar entrando a cumplimentar el cuestionario alojado al efecto en un enlace a google drive. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 10 minutos.

Se calculan las frecuencias y porcentajes y se realizan comparaciones entre los grupos en los diferentes ítems del cuestionario. Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 24.0.

3. Resultados

3.1. Opiniones de los estudiantes sobre las relaciones entre hombres y mujeres.

En la Figura 1 se observa que, mientras el acuerdo de los estudiantes es bajo con ítems como *Esta justificado que un hombre agreda a su pareja*, o *Los hombres no deben llorar*, hay un mayor acuerdo con otras opiniones como que *El hombre que parece agresivo es más atractivo, Para llevar una buena relación de pareja es deseable que la mujer no le lleve la contraria al hombre* o *Está bien que un hombre salga con muchas chicas pero no al revés*.

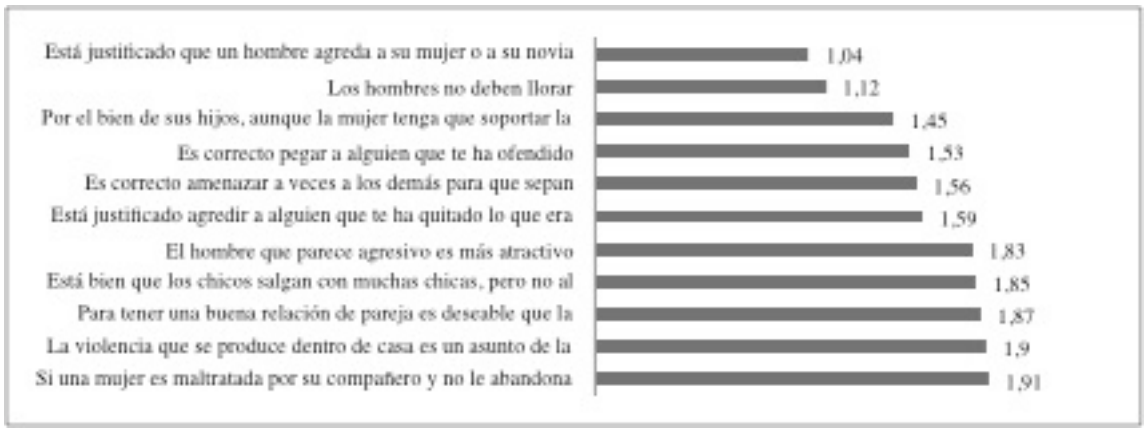


Figura 1:
Medias en opiniones sexistas.

La comparación de medias entre mujeres y hombres (Tabla 1) indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas según el género de los estudiantes en los ítems *Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés* (t = -1,916, p < .05), y *La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí* (t = -1,948, p < .05). En estos ítems las mujeres manifiestan un mayor acuerdo que los hombres.

Tabla 1
Diferencias de medias entre sexos en las opiniones sobre las relaciones hombre-mujer

	Mujer		**Varón**			
	M	DT.	M	DT.	t	Sig. (bilateral)
El hombre que parece agresivo es más atractivo	1,94	,94	1,67	,91	1,916	,057
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	1,95	,994	1.67	,935	1,998	,047
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	1,60	,582	1,57	,671	-2,584	,010
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	1,58	,567	1,52	,582	-,325	,746
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	1,49	,514	1,40	,519	-1,211	,227
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	2,01	,972	1,78	,950	-,017	,987
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	1,56	,547	1,48	,573	-1,799	,073
Los hombres no deben llorar	1,09	,373	1,16	,504	,672	,502
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria alhombre	1,95	,994	1,74	,964	,485	,628
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí.	1,99	,985	1,77	,956	1,998	,047

3.2. Qué conductas identifican los estudiantes con violencia de género.

Al analizar la opinión de los estudiantes sobre qué comportamientos son considerados violencia de género y cuáles no, los resultados indican en primer lugar (Figura 2) que mientras *Pegarle* o u *Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas* obtienen las puntuaciones más altas, otro tipo de conductas como el control de las amistades o de las actividades que realiza la pareja están menos consideradas como violencia de género. Así mismo, conductas como *Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que hubiera dado permiso* o *Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando* se encuentran entre las que obtienen las puntuaciones medias más bajas, es decir que son las que menos relacionan los estudiantes con la violencia de género.

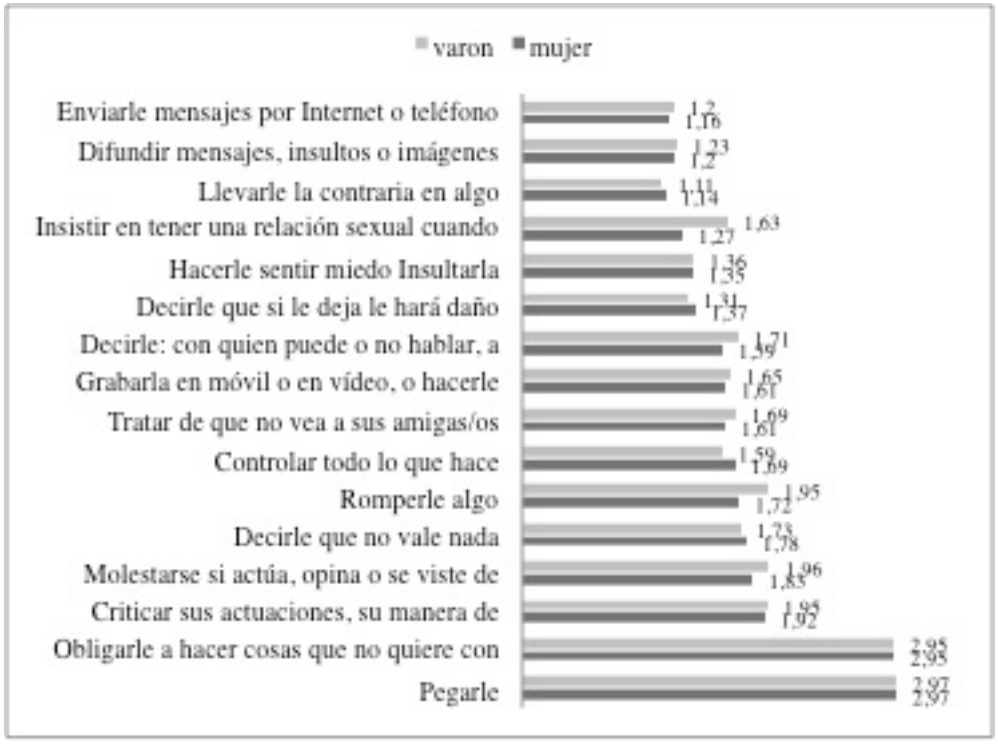


Figura 1
Puntuaciones medias en la consideración de las conductas como violencia de género

No hay diferencias estadísticamente significativas según el género de los estudiantes en las respuestas efectuadas a ninguno de los ítems excepto en el ítem *Insistir en tener una relación sexual cuando no quiere* ($t =$, $p < .001$) donde la puntuación media es más alta en los varones.

3.3. Valoración del trabajo realizado en las aulas

De manera complementaria, en el marco del estudio, se consideró importante examinar la opinión de los estudiantes en qué grado se realizaban actividades orientadas a la sensibilización en temas de género, sexismo y prevención de la violencia de género.

Tal y como se observa en la siguiente tabla (Tabla 2), alrededor del 50% de los encuestados no han realizado nunca o casi nunca actividades sobre el papel de las mujeres en la ciencia, las relaciones de género o el machismo en las aulas. Un porcentaje algo menor, el 31,2% no se han parado a analizar la imagen que de los hombres y de las mujeres se trasmite a través de los medios de comunicación.

Tabla 2 : Actividades en las aulas orientadas a la prevención del sexismo

	Nunca o casi nunca		Alguna vez al mes		Alguna vez a la semana	
	n	%	n	%	n	%
Se realizan actividades sobre el papel de las mujeres en los temas que estudiamos	220	43,5	255	50,4	31	6,1
Trabajamos sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo	252	49,6	228	44,9	28	5,5
Analizamos cómo son las relaciones entre hombre y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos	239	47	235	46,2	35	6,9
Analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación.	157	31,2	255	50,7	91	18,1

Finalmente, a la pregunta sobre si *Crees conveniente que en la universidad se cree un servicio de asesoramiento y apoyo ante situaciones de violencia de género* el 81,9% de los encuestados (n= 422) contestaron que sí y un 18,1% (n=94) contestaron que no.

4. Conclusiones

Como se señalaba en la introducción, diferentes estudios realizados en España en los últimos años han puesto de manifiesto que el sexismo y los estereotipos de género persisten en la juventud española (Díaz-Aguado, 2013; Morales, Díaz y Etopa, 2013; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Torres, 2013). También están aumentando las tasas de violencia de género en población juvenil, especialmente de la mano del uso de las nuevas tecnologías, y como un reflejo más del sexismo.

Conocer la manera de pensar de los estudiantes en cuestión de género es el primer paso para poner en marcha estrategias de cambio de actitudes. Por ello, en este trabajo hemos tratado de evaluar, en población universitaria, la concepción sobre las relaciones de género de los estudiantes y sus creencias acerca de los comportamientos que denotan la existencia de violencia de género en las relaciones entre hombre y mujer, con el fin de detectar la posible existencia de creencias sexistas que puedan derivar en este tipo de conductas.

Los resultados han puesto de manifiesto que, a pesar de haberse realizado el estudio en un entorno donde los encuestados tienen formación y acceso a la información como es la universidad, persisten, como han señalado otros autores (Díaz-Aguado, 2013; Morales, Díaz y Etopa, 2013; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Torres, 2013), creencias sexistas entre los estudiantes.

Se aprecian además diferencias de género en este tipo de creencias, siendo en las chicas donde parecen estar más arraigadas (Díaz-Aguado, 2003; Expósito, Moya y Glick, 1998; Gómez Esteban, 1995; Lameiras y Rodríguez, 2002; Moya y Expósito, 2000).

Por otro lado, a la hora de relacionar determinados comportamientos con conductas maltratantes, destaca que los estudiantes universitarios sólo identifican como violencia de género aquellos comportamientos que suponen violencia física, pero no no tanto aquellos otros que entrañan violencia psicológica (control aislamiento, manipulación, etc.).

En este sentido, llama la atención constatar además que esta falta de relación se da particularmente si estas conductas se manifiestan a través de móviles y redes sociales (*Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando, Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que hubiera dado permiso*), evidenciando el peso que el uso de las nuevas tecnologías está teniendo en las conductas sexistas y, como derivación de estas, en un incremento de la violencia de género en la juventud (Díaz-Aguado, 2013; Torres, 2013), y la falta de reconocimiento por parte de los estudiantes del riesgo que entraña no protegerse de todo ello.

Y qué duda cabe que la mejor prevención en la educación en cuestiones de género, introduciendo la perspectiva de género en la docencia universitaria por un lado y las actividades preventivas en materia de violencia de género por otro (Valls, 2008) para así sensibilizar a la juventud y posibilitar que presenten una visión más crítica y una actitud transformadora de la sociedad.

Sin embargo, a la luz de los datos del estudio, esta es una tarea todavía muy incipiente y poco generalizada en el ámbito universitario que requeriría de un esfuerzo de docentes y gestores para su implantación.

Referencias

Bosch, E. y Ferrer, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI.*Psicothema, 24 (4),548-554*

Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, *16*(2), 279-284.

Cuadrado, I. (2007). Psicología Social y Género. En I. Cuadrado e I. Fernández (Coords.), *Psicología Social* (pp. 261-288). Madrid: Sanz y Torres.Cuadrado, 2004

Calero, M.A. coord (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario*. Lleida: Universidad de Lleida.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (eds),*The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York:McGraw-Hill,

Expósito, F. y Herrera M.C. (2009). Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *The European journal of psychology applied to legal context, 1*(1),123-145

Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G., y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema, 18*(3), 359-366.

Glick, P. & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent Sexism. En M. P. Zanna (Ed.). A*dvances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.

Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica, 2*(2), 131-136.

Morales, M., Díaz, G. y Etopa, M.P. (2013). Identidad de género y sexismo en estudiantes de Segundo de bachillerato del norte de Gran Canaria. *Journal of developmental and educational psychology, 1*, 451-456.

Moya, M., y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema, 13*(4)*,* 643-649.

Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández Sedano, I. y Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 4(8-9).

Rodrígo, M.J. y Palacios (J. (2011). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, *19, nº 3, pp. 522-528*

Suriá , R.,Rosser, A.yVillegas, E. (2014). *Validación de un cuestionario sobre las nuevas tecnologías para transmitir la violencia de género*. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Alicante: ICE Universidad de Alicante, p. 2632-2640.

Valls, R. (coord.) (2008). *Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades.* CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades). Universitat de Barcelona. Proyecto financiado por el Plan nacional de I+D+I (2004-2007) del Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.

Mujeres y cuidado: Abuelas cuidadoras

Gallardo-Flores A., Sánchez-Medina J.A., Fernández-Portero, C-

Dpto. de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España
Tlf: 954977424e-mail amgalflo@upo.es
Modalidad de Presentación Comunicación Oral
Área Temática 8: Educación y género
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

En los últimos años se han realizado estudios sobre el concepto de cuidados desde muchas disciplinas científicas. En países del norte de Europa se vincula este concepto al del género así como a las políticas sociales regentes en cada estado. En un intento de aproximarnos más al objeto de nuestro estudio hemos realizado una revisión teórica del concepto de cuidado desde el punto de vista de la salud de las personas que lo llevan a cabo, en este estudio, nos centramos en las abuelas cuidadoras, ya sean mujeres adultas o mayores.

El objetivo principal de esta investigación es aclarar la significación del término cuidados y su repercusión física, psíquica, emocional y social de las personas que lo realizan dentro de nuestra sociedad desde una perspectiva de género. Otro objetivo que nos planteamos es el de diseñar intervenciones que suministren conocimiento para afrontar el cuidado y aminorar los efectos negativos en la salud.

Esta investigación se realizó con entrevistas en profundidad y la muestra fueron cinco mujeres entre 55 y 70 años, en Sevilla.

Los resultados nos indican como las mujeres, en este caso abuelas, asumen el rol de cuidar de sus nietos por necesidades familiares y como bajo esta necesidad subyace la obligación social por parte de las mujeres del acto de cuidar. Por otro lado aparecen indicadores que nos demuestran como se ve afectada su salud a todos los niveles y como los apoyos por parte de la sociedad son escasos.

Palabras Claves: Cuidados, Género, Estereotipos, Sociedad Patriarcal, rol.

Women and care: grandmother caregivers

Gallardo- Flores A., Sánchez-Medina J.A., Fernández-Portero, C y Alarcón, D.

Social Antropology, Psychology and Public Health. Pablo de Olavide University. Sevilla. Spain.

amgalflor@upo.es

Studies on the concept of care from many scientific disciplines have been in recent years. In Northern European countries this concept is linked to the gender as well as social policies in each State Regents. In an attempt to closer to the aim of our study we conducted a theoretical review of the concept of care from the point of view of the health of the people who carried it out, in this study; we focus on grandmothers caregivers, women either adult or older.

The main objective of this research is to clarify the significance of the term care and their physical, mental, emotional and social impact of persons performing it within our society from a gender perspective. Another goal that we set is the design interventions that provide knowledge to face care and minimize the negative effects on health.

This research was conducted with interviews in depth and sample were five women between 55 and 70 years in Seville. The results indicate how women, grandmothers in this case, assume the role of caring for their grandchildren for family needs and as under this necessity underlie the social obligation of by women the Act of caring for. On the other hand are indicators that show us how it affected your health at all levels and as the support by society are scarce.

Keywords: Care, gender stereotypes, patriarchal society, rol.

Introducción

La familia extensa apoya la crianza de los hijos e hijas enpaíses como España, Italia y Grecia. Este tipo de familia tiene un papel muy importante en el cuidado de los hijos/as, lo cual suple en muchas ocasiones la falta de recursos sociales formales.

A lo largo de la historia las familias han asumido los cuidados de las personas dependientes asignando el rol de cuidadoras a las mujeres de diferentes generaciones, las cuales han articulado sus solidaridades con la ayuda pública disponible o recurriendo al mercado laboral para cubrir las necesidades de sus familiares.

Debido a la incorporación en los últimos años de la mujer al mercado laboral, abuelos y abuelas son un recurso fundamental para las familias en cuanto al cuido de hijos e hijas. Los abuelos tienen un papel muy importante en los países Mediterráneos, y la asunción del cuidado por parte de estos,es asumida desde la normalidad. La mayor parte de estas personas cuidadoras en la familia extensa son mujeres.

En la investigación llevada a cabo por Roberto y Stroes (1992), los nietos y/o nietas participan en más actividades con sus abuelas que con sus abuelos. Las actividades más frecuentes que realizaban eran las conversaciones de la vida diaria, las comidas familiares y contarles las cosas importantes que les sucedían. Los nietos y nietas percibían una relación más fuerte con sus abuelas que con sus abuelos.

Las abuelas que cuidan más de 40 horas a la semana en España son más del doble que los abuelos, pero la mitad de los hombres que lo hacen dedican menos horas. Ellos, además, son mucho más activos en estas tareas cuando

tienen cónyuge, lo cual apunta a un carácter inducido de la participación masculina en el cuidado. Las abuelas, por el contrario, cuidan con independencia del cónyuge (Imserso , 2008).

Molero Máñez (2007), nos habla de que las tareas de cuidado dentro de la familiaextensa genera estrés y sobrecarga familiar y personal en las abuelas cuidadoras y Zapater-Torres (2004), nos comenta que la salud mental percibida por las abuelas cuidadoras es mejor cuando el motivo que originó el cuidado era el trabajo de los padres o madres y no otro tipo de necesidad.

Diversos estudios como el de Pinazo- Hernandiz y LLuna (2011), nos demuestran que existe una riqueza de experiencias a nivel emocional en esta relación familiar, y que esta riqueza persona cuidadora y niño/a, va a influir en el desarrollo de los menores.

Pero el cuidado también nos muestra otra vertiente como nos apunta Tobío (2010) cuando nos defineel cuidado como un concepto nuevo que describe una vieja realidad. En torno al cuidado,las actividades que requiere se han vuelto invisibles. Todos sabemos que las compartimos, que no admiten excepción, aunque sí grados distintos de exigencia y cumplimiento. Que hay límites a partir de los cuales nuestra vida corre peligro.

En nuestra investigación tenemos como objetivo principalconstatar la repercusión de las tareas de cuidado en la salud y satisfacción vital de las abuelas cuidadoras,a nivel físico, psíquico, emocional y social desde una perspectiva de género. Otro objetivo que nos planteamos es el de diseñar intervenciones que suministren conocimiento para afrontar el cuidado y aminorar los efectos negativos en la salud en posteriores investigaciones sobre este tema.

Metodo

Participantes

Abuelas cuidadoras de la provincia de Sevilla, de entre 50 y 70 años, con menores a su cargo.

Instrumentos y Procedimientos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en los domicilios de las personas entrevistadas en un ambiente de intimidad, previa petición de permiso para la grabación de las mismas. La duración de la entrevista fue de una hora, de la cual los diez primeros minutos se dedicaron a crear un clima de confianza y tranquilidad con la persona entrevistada.

Las entrevistas fueron analizadas posteriormente para extraer los resultados que se muestran enesta investigación.

Resultados

El análisis de resultados se centra en las siguientes variables: percepción del cuidado con perspectiva de género, redes de apoyo, salud ysatisfacción vital

Percepción del cuidado con perspectiva de género

El género es una de las variables que, en los estudios sobre cuidados familiares y desde los modelos ecológicos, se analizan en el nivel macrosocial. La antropóloga Marcela Lagarde (1995, pg.4) define el género como “el conjunto de atributos simbólicos, sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales asignados a las personas de acuerdo a su sexo.

En nuestro entorno el trabajo del Colectivo IOÉ (1995) sobre cuidadores de personas mayores en España refleja que cerca del 90% de esto son mujeres. También en los estudios en los que los cuidadores son mayores, generalmente

padres de hijos adultos con discapacidades y abuelos cuidadores, aparecen las mujeres, madres y abuelas, como cuidadoras principales. Según Hooyman y Gonyea (1995) la idea cultural prevalente de que las mujeres son cuidadoras naturales altera la vida tanto de hombres como mujeres.

También afirma que son las mujeres de mediana edad, las llamada generación intermedia, son quienes se implican más y están más interesadas en mantener la cohesión familiar y los contactos entre los miembros a través de generaciones. Se espera que esposas, madres e hijas se autosacrifiquen y nutran a la familia y las tareas que ello implica no suelen ser valoradas.

En el trabajo de Ryff (1989) el sentido del cuidado se asoció negativamente con síntomas depresivos y positivamente con autoestima lo que nos informa al menos,que la percepción de sentido de cuidados en las mujeres cuidadoras constituye un factor de protección en los cuidados de sus nietos por la capacidad que conlleva asumir creencias positivas sobre dicha situación y sobre ellas mismas.

La percepción del cuidado por parte de una de las personas que compone nuestra muestra, Antonia y Carmen:

"Yo, si no fuera por los niños sé lo que haría. "Yo tengo mucha fuerza para cuidarlos .Lo que más me ilusionaría de ellos es ponerlos grandes, que estudien y encuentren un trabajo, que tengan amigos y amigas y que encuentren una buena pareja."

Tanto Carmen comoAntonia expresan que el cuidado de sus nietos/as es algo necesario, no lo perciben como carga sino como responsabilidad que recae sobre ellas y que aceptan de buen grado. La responsabilidad del cuidado de sus nietos y nietas para ellases al principio una presión, pero conforme van desempeñando su papel de responsables cuidadoras van adquiriendo sentido de obligación aceptada y necesaria según ellas.

Paqui nos dice:

"Para mi lo más importante es que mis nietos estén como dios manda, yo tengo una obligación porque soy su abuela, de tenerlos limpios, que coman bien, de que vayan bien aseados al colegio. Yo no tengo mucho tiempo para mí, pero no me importa porque mi obligación es lo primero. "

El mandato de género se reconoce bajo las palabras de Dolores, la cual asume una responsabilidad que socialmente se les adjudica a las mujeres por el mero hecho de serlo. Todo lo concerniente al ámbito privado y al mantenimiento y cuidado de la familia y personas dependientes dentro de ella se constituye una obligación no pactada extrínsecamente, pero si internalizada desde el nacimiento que le corresponde al sexo femenino.

Redes de apoyo

Es importante la función de apoyo de las redes sociales ya que representan una ayuda muy valiosa para los padres y madres, y en este caso para las abuelas , a la hora de afrontar las diversas tareas relacionadas con el cuidado y la socialización de los hijos e hijas, en este caso nietos y nietas (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998).

Según el estudio realizado por Cristina Villalba sobre lasAbuelas Cuidadoras (2002), la procedencia y composición de los vínculos disponibles para cada una de las seis dimensiones del apoyo están muy ligadas al entorno familiar y a las vecinas y amigas.

Redes sociales amplias, diversas, recíprocas, suficientemente densas y flexibles proveen un sistema relacional que permite tanto a cuidadores como a receptores de cuidados percibir intercambios de apoyo y disponer de ellos, aumentando la autoestima y la capacidad de afrontar situaciones estresantes (Arling, 1987 y Biegel et al. 1984).

Para Tobío (2010), el apoyo del Estado puede consistir en la ayuda económica a las familias o a las personas que

tienen algún tipo de dependencia, lo cual, si facilita el derecho a cuidar, puede contribuir también a mantener los viejos modelos que atribuyen el cuidado a las mujeres. El Estado puede, por el contrario, ofrecer ayuda en forma de servicios públicos, lo cual refuerza el modelo de doble ocupación familiar, y en ese sentido favorece la igualdad y la conciliación.

Carmen nos comentaba en su discurso lo siguiente:

"Yo no recibo mucha ayuda de nadie, a veces he tenido que ir a instituciones de caridad para pedir pues mis ingresos son pocos, y mi hija no aporta mucho dinero para la manutención de mis nietas. De vez en cuando viene a verme la psicóloga de los servicios sociales, la verdad es que es muy amable. Mi apoyo más grande está en mis vecinas."

Las vecinas ofrecen ayuda material, refuerzo positivo, ayuda física y, sobre todo, aparecen compartiendo con las abuelas cuidadoras el ocio y tiempo libre como en este caso.

La necesidad percibida de apoyo emocional y la escasa satisfacción de los apoyos que reciben sugiere la importancia de programas complementarios de apoyo emocional para esta población. Las abuelas cuidadoras necesitan ser escuchadas, que se les atiendaen sus necesidades y sobre todo que se las valide en sus tareas de cuidado.

Satisfacción vital

El aumento de percepción de carga en relación positiva con el aumento del número de personas a cuidar confirman los resultados de García, Mateo y Gutiérrez (1999). Estas autoras encuentran que la población con mayor carga subjetiva y objetiva fueron las cuidadoras de personas mayores y de personas adultas con problemas. Las abuelas cuidadoras no aparecen como las más sobrecargadas. En el mismo estudio la edad de la cuidadora y la situación laboral se asociaron a una mayor percepción de carga, siendo las cuidadoras de más de 50 años, las que se sienten más sobrecargadas.

Las familias con miembros dependientes como las abuelas cuidadoras que aquí nos tratan, pueden experimentar simultáneamente tanto carga como satisfacción vitalen sus roles de cuidadoras. La satisfacción o la gratificación experimentada por las cuidadoras familiares pueden vincularse con los significadossubjetivos atribuidos al rol de cuidadoras.

Las abuelas cuidadoras de nuestra muestra noperciben carga en la realización de tareas domésticas extras, al ser más miembros en el domicilio. Consideran su cargacomo algo "normal", y no asocian el cuidado de sus nietos y nietas con la palabra "carga" o con el sentimiento de exceso de responsabilidad, sino todo lo contrario, para ellas es una satisfacción como personas el hacer lo que hacen.

Nos comenta Concha en su discurso:

"Cuando mis niños se van al colegio me pongo a recoger todo para que cuando lleguen todo esté preparado, me faltan horas en la mañana, pero al final lo consigo. Mi marido los recoge en el colegio y trae el pan, así yo voy preparando la comida para cuando lleguen, que la coman recién hecha". Me encanta que todo esté preparado para cuando lleguen."

Salud

Molero Máñez(2007), nos habla de que el cuidado genera estrés y sobrecarga familiar y personal en las abuelas cuidadoras y Zapater-Torres (2004), nos comenta que la salud mental percibida por las abuelas cuidadoras fue mejor cuando el motivo que originó el cuidado era el trabajo de los padres y no por otras causas .

Grijalbo Morales (2004) nos expone que el síndrome de la abuela esclava es un cuadro clínico patológico muy frecuente, graves, potencialmente mortal, que afecta a amas de casa responsables en ejercicio activo inducido por factores extrínsecos (estrés familiar, enfermedades recurrentes) e intrínsecos (sentido del orden, la dignidad y el pudor).

Este autor nos argumenta que las abuelas cuidadoras son pacientes que, si no se diagnostican precozmente, sufrirán de molestias crónicas, durante muchos años, recorriendo numerosas consultas médicas, servicios de urgencias y departamentos hospitalarios sin conseguir un alivio duradero o razonable a pesar de ensayar numerosas y variadas terapias.

Concha y Maríanos comentan al respecto en su discurso:

"Me duele mucho la espalda y es que no paro en todo el día. Estoy a base de calmantes pues dice el médico que necesito hacer ejercicio porque tengo mucha artrosis, pero yo le digo que no tengo tiempo que tengo que cuidar de mis nietos y me paso todo el día de aquí para allá y con las tareas de la casa"

"Yo padezco de depresión, mis niñas me dan mucha alegría, pero de vez en cuando me dan mis crisis y me da mucha pena que me lo noten así que me tomo las pastillas y pongo buena cara. Mi psicólogo dice que tengo que dedicarme a mi más pero yo le digo que con todo lo que llevo por delante eso como se hace?"

Discusión

Como comenta Palazzi (2007) el cuidado está arraigado en una actitud interior en las mujeres de forma que implica empatía y responsabilidadademás de racionalidad, así como un compromiso activo, que se traduce en conducta o acción concreta, en situaciones y contextos específicos de experiencia cotidiana.

El cuidado justifica una especial atención a las personas en situación de dependencia, de desventaja, independientemente de cuanto se pueda recibir a cambio. El cuidado exige atender a las diferencias en la igualdad, a las condiciones humanas y reales.

En el pasado, eran mujeres adultas, generalmente, cuya vida estaba determinada por la disponibilidad hacia los demás miembros de la familia: hijos, padres ancianos, enfermos e incluso maridos sanos las que se dedicaban al cuidado.

Hoy la variedad es mucho más amplia y,previsiblemente, lo será más todavía en el futuro. Se definen según el tipo de ayuda que ofrecen, el vínculo con la persona que han de cuidar, el contexto en el que lo hacen o los problemas que el hecho de cuidar genera.

Observamos como las abuelas cuidadoras objeto de nuestra muestra asumen el cuidado de una forma "normalizada", como una responsabilidad adquirida desde el nacimiento como mujeres y por lo tanto como personas dedicadas al cuidado de personas dependientes dentro de la familia.

Para Tobío (2010), el apoyo del Estado en cuanto a las tareas de cuidado puede consistir en la ayuda económica a las familias o a las personas que tienen algún tipo de dependencia, lo cual, si facilita el derecho a cuidar, pero puede contribuir también a mantener los viejos modelos que atribuyen el cuidado a las mujeres.

El Estado puede, por el contrario, ofrecer ayuda en forma de servicios públicos, lo cual refuerza el modelo de doble ocupación familiar, y en ese sentido favorece la igualdad y la conciliación con respecto a las tareas de cuidado.

La necesidad de apoyo emocional y apoyo institucionaltiene un gran peso en las abuelas cuidadoras de nuestra muestra. Es importante que las instituciones y las políticas sociales generen programas de intervención con las per-

sonas dedicadas al cuidado de personas dependientes, generando recursos y herramientas que coadyuven a la realización de estas tareas de cuidado de una forma más satisfactoria y justa.

En cuanto a la salud, Villalba (2002) nos dice que as abuelas cuidadoras reconocen una sobrecarga relacionada con la poca salud percibida en ocasiones, mutaciones depresivas, dolores articulares, etc. La falta de recursos es un factor que aumenta la carga psicológica para estas mujeres.

Grijalbo Morales (2004)nos comenta que son personas que si no se les apoya de forma adecuada y se las diagnostica adecuadamente, sufrirán múltiples afecciones que se convertirán en crónicas y no tendrán solución duradera.

Cuidar es un trabajo, y un trabajo duro. La salud física y psíquica de las cuidadoras, especialmente cuando lo son a tiempo completos, se resiente, lo cual se reconoce hoy como una necesidad más a la que dar respuesta.

En nuestra investigación las abuelas cuidadoras relegan su autocuidado a un segundo plano, poniendo la prioridad en el cuidado de sus nietos y nietas, lo cual aunque para ellas genera una satisfacción vital porque sienten que cumplen el papel que se les ha encomendado, produce un deterioro en su salud que puede ser tanto físico, psíquico, emocional o social.

Consideramos que en futuras investigaciones se debería ahondar en las consecuencias del cuidado en las mujeres y como abordarlas desde lo micro a la macro, implicando a todos los agentes sociales, a la política y a las instituciones en programas de intervención desde la multidisciplinaridad para aminorar los riesgos de salud de las personas que cuidan, haciendo especial hincapié en las personas mayores cuidadoras.

Referencias

Arling, G.A. (1987). Strain, support and stress in old age.*Journal of Gerontology.* 42 (1), 107-113.

Biegel, D.E.; Song, L.Y. y Chakravarthy, V. (1994). Predictors of caregiver burden among support group members of persons whith chronic mental illness. En E. Kahana, D.E. Biegel y M.L Wykle (Eds.). *Family caregiving across the lefespan, (178-215).* California: Sage.

Grijalbo, Morales, A. (2004). El Síndrome de la Abuela. Esclava. Pandemia del siglo XXI. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Hooyman, N.R. y Gonyea, J. (1995). The consequences of caring. En N.R. Hooyman y J.

García, M.M; Mateo, I. y Gutiérrez P. (1999). *Cuidado y cuidadores en el sistema informal de salud.* Investigación cuantitativa. Instituto Andaluz de la Mujer.

Gonyea. *Feminist perspectives in family care*, (136-158). California: Sage.

Inserso (2008). Envejecimiento productivo: la provisión de cuidados de los abuelos a los nietos.

IOE (1995). Investigación cualitativa. En *Cuidados en la Vejez. El apoyo informal.* INSERSO.

Molero Máñez, R, J y otras (2007): Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia. Anales de Psicología. ISSN 0212-9728 Vol. 23, nº 2.

Palacios, J.; Hidalgo, M.V. y Moreno, M.C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M.J. Rodrigo y J. Palacio (Coord.) *Familia y desarrollo humano,* (71-68). Madrid: Alianza.

Palazzi, L (2007): La contribución de la Bioética a en femenino a la praxis del cuidado. Universidad de UMSA, Roma.

Pinazo-Hernandiz, S. y LLuna, J. (2011). Menores criados por sus abuelas. Mejora de las pautas de cuidado a menores en acogimiento familiar en familia extensa a través de un programa de intervención psicoeducativo. *Revista sobre la infancia y adolescencia*, 1, 14-34.

Roberto KA, Stroes MA.(1992).Grandchildren and grandparents: roles, influences and relationship. *Journal Aging Human Dev*. 34, 227-39.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57, 1069-1081.

Tobío, C (2010) El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI. Colección Estudios Sociales nº 28. Obra Social Fundación "La Caixa".

Villalba, C. (2002) .Análisis de las redes de apoyo social de un grupo de abuelas con roles parentales sustitutivos. Revista de Trabajo Social. ISSN 1578-0236, Vol. 2 Pág. 263-822.

Villalba, C (2002): Abuelas Cuidadoras. Una aportación para el Trabajo Social. Universidad Pablo de Olavide. Diputación de Sevilla. Tirant lo Blanch. Valencia.

Zapater-Torres, F. M, A Muñoz Pérez (2004): Impacto del cuidado de nietos en la salud percibida y el apoyo social de los abuelos. Publicación Oficial de la Sociedad Española de Familia Comunitaria. ISSN 0212-6567, VOL 37, Nº IOE (1995).Investigación Cualitativa. En cuidados en la vejez. El apoyo informal. Madrid. Inserso.

Construcción de género y estereotipos. Un estudio de las actitudes hacia la diversidad de género

Isidro, A. I.* y Álvarez Reig, E.**

** Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca*
Salamanca, España

** Educadora Social

E-mails: anyis@usal.es; eli.alreig@gmail.com

Resumen

Las sociedades patriarcales han usado la categoría sexo/género como medio para la creación de un sistema binario y segregado en el que el hombre ejerce un papel dominante y la mujer es sometida a él. Las desigualdades derivadas de este sistema se ven perpetuadas por la existencia de estereotipos, los cuales alimentan estas desigualdades y limitan el desarrollo de la personalidad. La masculinidad hegemónica instaura un sistema heteronormativo en el que, si bien las mujeres se han visto continuamente sometidas y menospreciadas, las personas con otras identidades de género y orientaciones afectivo-sexuales se ven, aún hoy, perjudicadas e invisivilizadas. Estas personas son las pertenecientes a los colectivos que forman la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero), quienes continuamente son víctimas de estereotipos homofóbicos, transfóbicos y sexistas profundamente arraigados en la sociedad. Este trabajo busca, precisamente, poner de manifiesto estos estereotipos y sus causas para, después, formular algunas propuestas educativas que contribuyan a acercar la realidad de la comunidad LGBT a la sociedad que la desconoce. En este sentido, se lleva a cabo un estudio –a través de entrevistas y, posteriormente, de cuestionarios– de los conocimientos y las actitudes hacia la diversidad de género que presenta una muestra de sujetos. A partir de las conclusiones de dicho estudio, se proponen unas líneas de actuación –desde la educación formal y no formal– que inciden en la necesidad de actuar para concienciar a los jóvenes sobre la igualdad de género, entendida ésta no solo cómo el reconocimiento de derechos y el mutuo respeto tanto a hombres como a mujeres, sino también la aceptación de otras posibles identidades de género y orientaciones sexuales.

Palabras clave: género; diversidad de género; estereotipos; educación

Construction of gender and stereotypes. A study of the attitudes towards the gender diversity

Isidro, A. I.* and Álvarez Reig, E.**

** Department of Social Psychology and Anthropology, University of Salamanca*
Salamanca, Spain

** Social care worker

E-mails: anyis@usal.es; eli.alreig@gmail.com

Abstract

Patriarchal societies have used the sex/gender category as a means for creating a binary and separated system in which men have a dominant role and women are subdued to them. Inequalities derived from this system are perpetuated by the existence of stereotypes, which feed these inequalities and restrict the development of the personality. Hegemonic masculinity establishes a heteronormative system in which, although women have continuously been subdued and despised, those people with other gender identities and affective-sexual orientations are, even today, truly harmed and made invisible. These people are those belonging to the groups that make up the LGBT (lesbian, gay, bisexual and transgender) community who are constantly victims of homophobic, transphobic and sexist stereotypes deeply rooted in society. This paper deals with highlight these stereotypes and their causes, trying to formulate some educational proposals to help to bring the reality of the LGBT community to the society. In this sense, a study –through interviews and questionnaires– of both the knowledge and attitudes toward gender diversity presents in a sample of people was carried out. From the conclusions of this study, lines of action are proposed –from the formal and non-formal education– which highlight the need to act to raise awareness among young people about the gender equality, not only understanding it as the recognition of rights and mutual respect to both men and women, but also the acceptance of people with alternative gender identities and sexual orientations.

Key words: gender; gender diversity; stereotypes; education

1. Introducción

Según Foucault (1998), la sexualidad es construida por la mayoría hegemónica (en este caso, los hombres) y es el resultado de una "tecnología del sexo", que sería el conjunto de técnicas discursivas cuyo objetivo no es otro que el de asegurar la supervivencia de clase y su mantenimiento en el poder. De esta forma, el género es considerado como uno de los principios estructuradores de nuestra sociedad, ya que crea estereotipos sobre lo que se supone que debemos hacer como hombres o como mujeres. En este contexto, hay que tener en cuenta que las categorías de género están diseñadas de manera que los atributos masculinos son percibidos como superiores a los femeninos. Estos atributos, roles y estereotipos son impuestos a las personas, que los interiorizan pasando a formar parte de suidentidad.

Este proceso por el cual se configuran y asumen las identidades de género y sus características se denomina socialización. Se activa incluso desde antes de nuestro nacimiento, y no se lleva a cabo del mismo modo en los niños que en las niñas. Se realiza así "una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas por la sociedad para los sujetos masculinos o femeninos" (Mayobre, 2006, p. 3).

Hoy en día, las disciplinas que se supone deberían abordar la diversidad de género, tanto en educación formal como en educación no formal, son la educación sexual y la coeducación, entendida esta última como una forma de educar, puesto que es indiscutible que con nuestras prácticas y metodología también estamos transmitiendo información y valores. Ambas se han visto siempre relegadas. En el ámbito formal, porque se les dota de un carácter transversal que nunca acaba de estar presente en las aulas. En el no formal, porque la mayor parte de las veces únicamente forman parte de programas y campañas muy concretos. En total, la educación sexual suele verse desde una perspectiva de negación y precaución que es, ante todo, alarmista; el sexo se sigue tratando como una práctica que entraña graves riesgos en sí misma y toda la información va destinada a evitar estos riesgos, no a ayudar a los jóvenes a que descubran su propia sexualidad y a disfrutar de ella de un modo responsable.

En cuanto a la coeducación, en el mejor de los casos se llevan a cabo prácticas que contribuyen a la igualdad entre los géneros femenino y masculino. Sin embargo, resulta evidente que esto es insuficiente en lo que a nuestra problemática respecta, puesto que de esta forma se contribuye a la insivibilización de las personas transgénero y a la idea de que lo "normal" es la división binaria de la categoría sexo/género.

Pavelic, que realiza una investigación sobre las experiencias escolares de la comunidad LGBT, escribe:

> Poco se puede decir sobre el tratamiento del tema de la diversidad en los programas de educación sexual, ya que por lo general, éste parece estar ausente, situación que es avalada por el estudio realizado por Pichardo, puesto que entre sus principales conclusiones establece que no sólo no se habla de diversidad sexual en las aulas, sino que tampoco se habla de educación sexual en general. (Pavelic, 2012, p. 175)

Esto parece ser aún más cierto cuando nos fijamos en la LOMCE. La nueva ley de educación elimina la educación sexual del currículo escolar, dejando la decisión de su implantación a los Gobiernos Autónomos. Sin embargo, "ninguna (Comunidad Autónoma) tiene ley alguna de educación sexual" (Portalatín, 2013, párr. 4). Además, es importante señalar que es muy raro el caso en que en otras asignaturas se hable, aunque sea para ejemplificar un tema dado, de asuntos como familias no tradicionales, relaciones homosexuales, etc.

En cuanto al personal docente, "hay que destacar la falta de formación y de herramientas para tratar cuestiones relacionadas con la realidad LGBT" (Coll-Planas, 2011, p.35). Debido a ello, muchos evitan enfrentarse al tema no nombrándolo en sus clases, mientras que, otros, no saben cómo reaccionar ante el caso de tener un estudiante LGBT que necesite ayuda en su clase.

Como vemos, las escuelas contribuyen a la interiorización de la heteronormatividad, lo que obliga a los estudiantes LGBT a ocultar su orientación sexual o identidad de género. Es preciso tener en cuenta que en las instituciones educativas hay personas LGBT que, debido a estar en un entorno que recrea los ideales de la heteronormatividad no son capaces de identificar, aceptar o desarrollar plenamente su sexualidad o identidad de género.

2. Método

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se empezó este estudio con el objetivo de identificar y analizar los estereotipos relacionados con la diversidad de género y orientación sexual existentes entre la población de la ciudad de Salamanca (concretamente del Barrio del Oeste), y determinar hasta qué punto la falta de información y formación sobre el tema influye en la prevalencia de estos estereotipos. A partir de estos objetivos principales se plantearon las siguientes hipótesis:

- La mayor parte de las personas que muestren estereotipos no tendrán información suficiente referente a la comunidad LGBT.

- La mayor carga estereotípica recaerá sobre las personas transexuales y otros colectivos transgénero.

- Muchos estereotipos homosexuales tradicionales habrán desaparecido en las nuevas generaciones.

- Las variables edad y nivel de estudios serán las dos más influyentes a la hora de conocer y entender la situación de las personas transgénero. Dentro del nivel de estudios, habrá distinciones según los participantes se dediquen al campo de las ciencias sociales o no.

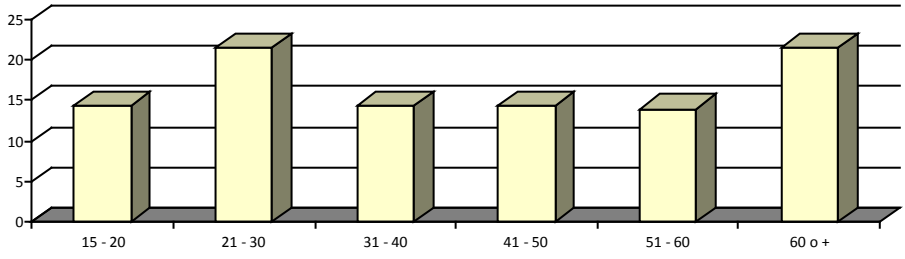
Se empezó por realizar una entrevista de diagnóstico de la situación. El tipo de entrevista elegido fue la no estructurada, para no tener que acotar las posibles opiniones o explicaciones que emitiesen los entrevistados. Tras realizar las entrevistas y hacer un primer análisis de las mismas, se procedió a elaborar un cuestionario que permitiese llegar a más personas y comprobar si las conclusiones extraídas de las entrevistas podían ser o no generalizables.

2.1. Participantes

Uno de los criterios principales para la elección muestral fue poder conseguir variedad en cuanto a la variable edad. Las posibles edades de los entrevistados fueron divididas en intervalos para facilitar el contacto con todos los grupos de edad y el posterior procesamiento de los datos.

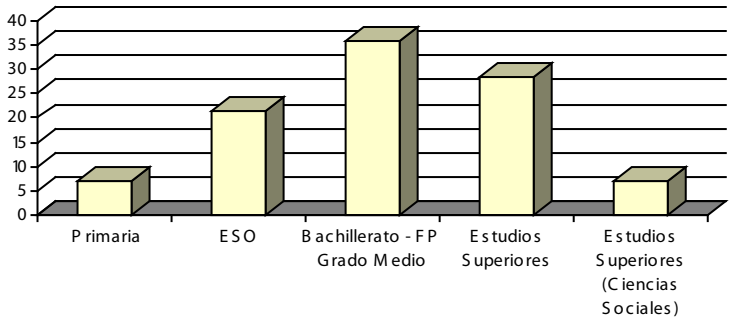
En general, se consideraba que a mayor edad del sujeto más probabilidades tendría de mostrar conductas estereotipadas. Del mismo modo, este tipo de conductas aparecerían en mayor medida en personas cuyo nivel de estudios es menor, si bien es cierto que muchos otros factores podrían cambiar esta afirmación: el tener un familiar o amigo perteneciente a la comunidad LGBT, el haber trabajado con personas de estos colectivos o, como se indica en la tabla, el haber realizado estudios que, de alguna manera, ayuden a tener menos actitudes estereotipadas (estudios pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales, relacionados con la educación, el trato cercano o el cuidado de personas, etc.)

La muestra elegida para realizar las entrevistas constó de 14 personas, 8 mujeres y 6 hombres, repartidas como se muestra a continuación:



\s

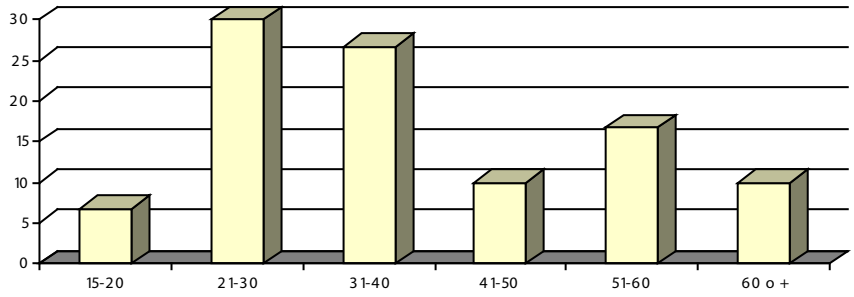
Gráfico 1
Distribución porcentual de sujetos entrevistados por segmentos de edad



\s

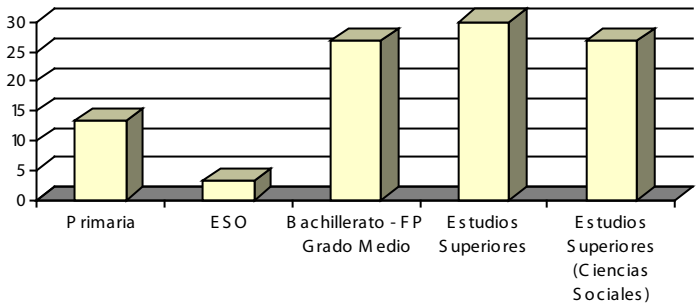
Gráfico 2
Distribución porcentual de sujetos entrevistados según su nivel de estudios

Por su parte, los siguientes gráficos reflejan las características de la muestra que completó los cuestionarios, un total de 30 personas (18 mujeres y 12 hombres):



\s

Gráfico 3
Distribución porcentual de sujetos que responden al cuestionario por segmentos de edad



\s

Gráfico 4
Distribución porcentual de sujetos que responden al cuestionario según su nivel de estudios

2.2. Medidas

En cuanto a las entrevistas, aunque estaban planteadas como entrevistas no estructuradas, sí se contaba con un pequeño guión que ayudaba a recolectar toda la información básica que se consideraba necesaria:

1. ¿Sabes lo que es la comunidad LGBT? ¿Qué sabes de ellos?
2. ¿Dónde has obtenido esa información?

3. ¿Qué opinión te inspiran estas personas?

4. ¿Dirías que en la sociedad actual existen estereotipos que les puedan afectar?

Por su parte, la elección de los ítems del el cuestionario se basó en las afirmaciones y estereotipos detectados en los sujetos entrevistados durante la fase anterior. El cuestionario se dividía en 27 ítems con escalas tipo Likert de 1 a 5. Parte de los ítems estaban destinados a analizar los conocimientos previos de los sujetos hacia hechos y terminología que tenía que ver con el tema, otra parte pretendía detectar estereotipos y prejuicios hacia la comunidad homosexual y bisexual y, por último, otra los detectaría sobre personas transexuales y transgénero. Algunas afirmaciones estaban formuladas de forma objetiva y otras de forma subjetiva. Para evitar que en caso de no entender o desconocer alguno de los conceptos presentes en los cuestionarios se marcase sistemáticamente la casilla central (ni de acuerdo ni en desacuerdo), se le añadió a la escala una casilla con el valor "0" que representase esa opción.

2.3. Procedimiento

Una vez diseñada la entrevista, se acudió a la Asociación de Vecinos del Barrio del Oeste de la ciudad de Salamanca (Zoes) donde se solicitó la ayuda de posibles voluntarios para las primeras entrevistas. Cada una de estas entrevistas duró en torno a una hora u hora y media.

Para pasar los cuestionarios se acudió a la misma Asociación, concretamente a dos de sus actividades organizadas al aire libre –en las cuales participaba todo el barrio– para evitar así que la muestra estuviese únicamente constituida por personas participativas que formasen parte de la asociación de vecinos y que se conociesen entre sí, puesto que aumentaba la probabilidad de conseguir resultados muy similares, independientemente de otras variables tenidas en cuenta.

3. Resultados

Entrevistas

Con el simple planteamiento de las entrevistas se reveló el primer hecho: prácticamente ninguna de las personas entrevistadas conocía a qué se referían las siglas LGBT. Únicamente fueron identificadas por una de las personas menores de 20 y dos de las personas mayores de 30 años. De hecho, algunas de las personas (las más mayores) se mostraron sorprendidas de que en una entrevista sobre estereotipos de género les preguntasen sobre personas homosexuales: *"Pero eso, ¿qué tiene que ver? (...) Quiero decir, ¿ellos son hombres y mujeres igual, no? Aunque bueno, es verdad que los gays a veces parecen más mujeres que hombres..."*

Con declaraciones de este jaez se comprueba que siguen estando presentes buena parte de los estereotipos y prejuicios existentes sobre los homosexuales.

En cuanto a los bisexuales, sin embargo, la tendencia general es percibirlos como personas que *"pasan por una fase"*; por ello suelen ser identificados *"como adolescentes que se buscan a sí mismos"*. Esta idea, compartida por una gran parte de las personas más mayores de la muestra, contrasta con la opinión de los más jóvenes, quienes creen que *"la mayoría son gays que no han salido del armario"* o que *"es gente a la que le da igual con quien mientras puedan liarse con alguien"*. Como vemos, surge también el estereotipo de creer que las personas no heterosexuales son especialmente promiscuas.

Únicamente dos personas (un hombre del intervalo de edad 21-30 y una mujer de entre 31 y 40 años) se mostraron libres de prejuicios y estereotipos hacia homosexuales y bisexuales. Hay que resaltar aquí que ambos dijeron conocer

al menos a dos personas pertenecientes a este colectivo.

Sin duda, de las siglas LGBT, el término que más llamó la atención y que más dudas suscitó fue el de trans. Todos tenían más o menos claro qué significa que una persona sea transexual, entre otras cosas debido a diversos personajes públicos que han confesado serlo. No obstante, esta condición se percibía como muy poco común y como un problema sexual, creyendo que la mayor meta de todo transexual es poder operarse para tener los genitales que le corresponden. A raíz de afirmaciones de este tipo se pasó a preguntar si sabrían indicar cuál es la diferencia entre sexo y género; solo dos jóvenes fueron capaces de decir a qué se refiere cada una de estas categorías, el resto o creía que eran lo mismo o no se aclaraban al explicarlo.

Otro error común es confundir a las personas transexuales con las que practican el travestismo. Del mismo modo, hay un gran prejuicio contra los *drag-queen*, a quienes sí se les identifica con el mundo de la noche y el espectáculo, pero de un modo negativo y, sobre todo, se les relaciona con el mundo de la prostitución y la drogadicción. Sin embargo, prácticamente nadie dijo nada sobre los hombres transexuales y los *drag-king*, lo que muestra su poca visibilidad en nuestra sociedad y el estereotipo presente de la mujer transexual.

Cuestionarios

A continuación se presentan los resultados más relevantes de los cuestionarios.

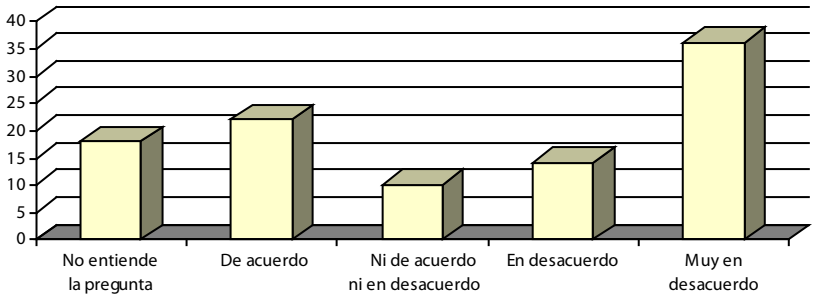
Como vemos con el ítem 1 –*Creo que las características "sexo" y "género" de una persona son lo mismo*–, el porcentaje de personas que desconocían el significado de estos términos es muy alto: un 25 % de la muestra no entendía o no sabía a qué se refería la pregunta y cerca de un 33% creía que, efectivamente, ambos conceptos significan lo mismo, frente a un 28% que eran conscientes de que se refieren a conceptos diferentes.

Sin embargo, vemos que con la formulación del siguiente ítem, el ítem 2, –*Elgénero de una persona debería coincidir siempre con su sexo biológico*– el 50% de las personas tenía claro que ambas características pueden diferir en una misma persona, si bien ninguno de los que se mostraron de acuerdo con el ítem anterior y en desacuerdo con éste rectificó su respuesta al ítem 1.

En cuanto al ítem 3 –*Tengo, al menos, un amigo homosexual*–, 24 de los 28 sujetos que realizaron cuestionarios válidos dijeron que así era. Este ítem puede ser determinante a la hora de que se desarrollen actitudes no estereotipadas hacia el colectivo homosexual (como ya vimos que sucedía en los sujetos entrevistados). Este ítem está además relacionado con el ítem 4 –*Me pondría nervioso tener un amigo homosexual de mi mismo sexo*–, puesto que las personas que dijeron no tener amigos homosexuales confesaron que esta situación no sería de su agrado.

Ítem 5: *En las parejas homosexuales, lo normal es que una de las personas adopte el rol femenino y otra el masculino.*

Como vemos en el gráfico 5, éste es otro de los ítems acerca del cual los sujetos evidenciaron tener menos información: casi un 40% confesó no saber qué contestar o estar de acuerdo con esta afirmación.



\s

Gráfico 5
Porcentajes de respuesta al ítem 5 del cuestionario

Los ítems que siguen presentan una mayoría considerable de personas con actitudes no estereotipadas, aunque el ítem 8 *–Las personas que dicen ser bisexuales normalmente acaban siendo homosexuales–* y el ítem 9 *–Las drag-queen suelen ser homosexuales–*, son los dos ítems que consiguieron mayor número de actitudes intermedias hacia ellos, un 28% y un 32% respectivamente, lo cual puede mostrar inseguridad o indiferencia a la hora de contestar.

De nuevo, con el ítem 10 *–Todas las personas, sean cuales fueren sus características físicas y psicológicas, pueden clasificarse en hombres o mujeres–*, vemos la gran confusión que se crea al intentar romper el esquema binario que tenemos tan interiorizado: casi un 58% de los sujetos confesaron estar "muy de acuerdo" con esta afirmación. Estos datos se detectan especialmente en las personas pertenecientes a los intervalos de edad extremos. También vemos esto reflejado en las respuestas al ítem 12 *–Todas las personas transexuales deberían someterse a tratamiento para cambiar su sexo biológico–* en el cual los sujetos confesaron no entender porqué una persona transexual no iba a querer operarse

Dos ítems cuyas respuestas llaman la atención son los referentes a los lugares de ocio de las personas pertenecientes a la comunidad LGBT, pues casi todos los sujetos que afirmaron estar de acuerdo con que estas personas tuvieran sus propios lugares de ocio (ítem 15) también confesaron que nunca entrarían en uno de ellos (ítem 18), lo cual hace pensar en invisibilización y segregación, aunque sea ésta una conclusión precipitada.

Por su parte, el ítem 16 *–Las personas homosexuales tienen más posibilidades de contraer enfermedades como el SIDA–* evidencia un prejuicio sobre las personas homosexuales que ya parecía ser mucho más residual. Aunque los resultados no son del todo negativos, se esperaba que muchas más personas dijesen estar muy en desacuerdo con esta afirmación (un 39% lo manifiesta, frente a un 4% que refirió estar de acuerdo). Lo mismo ocurre con el ítem 19 *–Aunque respeto todas las orientaciones sexuales, lo normal es ser heterosexual–*, en el que el 50% de los sujetos se han mostrado en desacuerdo, frente a un 30% que se ha mostrado de acuerdo y un 4 % muy de acuerdo. De hecho, para este ítem las conductas estereotipadas han alcanzado un mayor porcentaje que en otros ítems relacionados con la homosexualidad, al igual que en el ítem 26 *–Aunque pueda parecer duro, es una realidad que los niños adoptados por homosexuales pueden verse perjudicados por tener ambos padres el mismo sexo–*. Con el análisis de ambos, se advierte que en las afirmaciones que tienen partículas que hacen menos negativo el hecho de que el sujeto tenga una actitud estereotipada ("aunque respeto todas las orientaciones sexuales", "aunque pueda parecer duro", etc.) hay un mayor número de personas que confiesan tener estas actitudes.

4. Discusión

Con este estudio hemos podido confirmar una de las principales hipótesis: tanto en las entrevistas como en las respuestas emitidas a los cuestionarios se ha confirmado el hecho de que la población tiene muy poca información sobre diversidad de género y orientación sexual. Esto hace que las personas muestren y perpetúen prejuicios y estereotipos, puesto que desconocen cuál es la realidad.

Ha quedado también patente por el hecho de que las personas que tienen amigos homosexuales muestran un menor número de actitudes estereotipadas. Por otro lado, y contrariamente a lo esperado, se ha comprobado que muchos estereotipos sobre la comunidad homosexual siguen aún vigentes en la actualidad, a pesar de que este colectivo vive una situación bastante más normalizada que las personas trans.

Se confirma la segunda hipótesis: los estereotipos son más fuertes al referirnos a las personas transexuales y transgénero, nuevamente debido a la falta de información sobre ellas. Además de conductas estereotipadas, en lo referente a las personas transgénero hay una gran incomprensión de la situación. Esta incomprensión hace que aún con la información precisa sea muy difícil derrumbar los estereotipos sobre este colectivo.

Por último, en cuanto a la relación entre las variables, si bien es cierto que se puede apreciar una tendencia, por ejemplo, a tener menos actitudes estereotipadas en personas con estudios superiores en el campo social y de atención a las personas, también es cierto que estas personas cumplen otras características (como tener amigos homosexuales) por las que pudieran incurrir menos en los estereotipos.

Por otra parte, existenlimitaciones en cuanto al tamaño y composición de la muestra, que no son los plenamente idoneos para poder establecer una relación determinante entre las variables. Debido a todo ello, esta hipótesis no ha podido ser demostrada.

5. Conclusiones

Para derribar estos estereotipos y conseguir normalizar la situación de la comunidad LGBT en nuestra sociedad y, sobre todo, de los jóvenes que pertenecen o creen pertenecer a ella, se hace necesario diseñar una intervención que se desarrolle desde diferentes ámbitos de la vida de las personas:

- En la familia: es preciso que se implanten nuevas políticas que tengan en cuenta las necesidades de las familias con hijos o con padres LGBT. Por otro lado, es necesaria la figura del mediador, puesto que muchas veces, aunque las familias lo intenten, se les hace difícil entender la situación por la que están pasando sus hijos. De igual forma, es importante la figura del orientador, quien pueda ayudar tanto al hijo LGBT como a su familia a identificar sus necesidades y a redirigirles al recurso pertinente que les ayude a cubrirlas. Podría ser interesante acercar al resto de la sociedad la realidad de estas familias y de aquéllas en las que las personas pertenecientes a la comunidad LGBT son los padres. Un buen recurso sería pedir la participación de éstos en charlas de formación sobre el colectivo dirigidas a padres o invitarles a formar parte de sesiones en Escuelas de Padres.

- De cara a la sociedad: es importante intentar conseguir la normalización del colectivo en el mayor grado posible. Para ello, una posible idea podría ser el organizar actividades mixtas que propiciasen el encuentro entre personas heteronormativas y personas que no lo sean. Como hemos visto, el conocer e interaccionar con personas de un colectivo hace que los estereotipos hacia el mismo decrezcan notablemente.

Otro elemento a tener en cuenta es la forma de presentar y tratar a personas LGBT en los medios de comunicación. Desde la educación social se podría propiciar el lanzamiento de campañas que mostrasen la realidad de las personas

LGBT. Del mismo modo, se podría tratar de informar a la población sobre terminología concreta y sobre el uso del género en el lenguaje dependiendo de la persona con la que hable.

- En el colegio: cada vez más materias cargadas de valores son relegadas a ser asignaturas transversales y en muchos casos, como el de la educación sexual, a desaparecer del currículo educativo. El educador debería diseñar espacios (formales y no formales) en los que formar al alumnado y poner freno a la discriminación.

De nuevo, la figura de mediador podría ser muy útil en la gestión pacífica de conflictos. Además, una de las situaciones que hay que atajar urgentemente es el acoso sufrido por las personas LGBT en las instituciones escolares a manos de sus compañeros.

Por último, habría que formar y, sobre todo, motivar al profesorado para que sepan y puedan utilizar actividades y metodologías inclusivas en sus clases y para que sean capaces de actuar con eficacia y eficiencia en caso de que tengan algún caso de (hetero)sexismo o discriminación en el aula.

Referencias

Coll-Planas, G. (2011). *Contra la homofobia. Políticas locales de igualdad por razón de orientación sexual y de identidad de género. Libro blanco europeo*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, Dirección de Derechos Civiles.

Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber.* París: Gallimard.

Mayobre, P. (2006). Marco conceptual en la socialización de género. Una mirada desde la filosofía. Recuperado de: http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=12

Pavelic, M. R. (2012). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad LGTB: Un estudio fenomenológico retrospectivo.* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Portalatín, B. G. (2013, 29 de marzo). En cuestión de educación sexual, "las aulas sin barrer". *El Mundo.* Recuperado en: http://www.elmundo.es/elmundosalud/2013/03/27/noticias/1364379693.html

Percepciones de niños y niñas sobre envejecimiento activo y saludable

Gallardo- Flores A., Fernández, C,Sánchez-Medina J.A,Alarcón, D y Amian , J.

Dpto. de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España

Telf: 954977424

Modalidad de Presentación Comunicación Oral

Área Temática 7: Educación y Familia. 7.1 Familia y Educación

amgalflo@upo.es

Resumen:

El envejecimiento de las personas ha sido objeto de estudio a lo largo de los últimos años desde disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, la educación social, etc. Nuestra sociedad difunde en los últimos años estudios que intentan modificar la imagen del envejecimiento relacionado con los estereotipospara dar paso a una nuevaforma de envejecimiento activo y saludable.

Es importante que esta difusión del nuevo concepto de envejecer se realice desde edades tempranas involucrando a las personas mayores, a los centros de enseñanza y a la propia familia. El objetivo de nuestra investigación es conocer las percepciones que tienen los/as menores sobre el proceso de envejecimiento para desarrollar programas de intervención intergeneracionales con implicación de familia y centros educativos que promuevan el envejecimiento activo y saludable.

La muestra seleccionada está formada por 134niños y niñas de tres centros educativos de Sevilla, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Se realizó una intervención que ha durado siete meses en el que se trabajaron 10 sesiones con diferentes instrumentos y técnicas. Los resultados nos indican que tras la intervención con los/as menores, su percepción de las personas mayores cambió en un alto porcentaje, siendo erradicados muchos de los estereotipos que relacionaban con el envejecimientoen la prueba previa a la intervención. Los datos nos indican que una intervención adecuada con niños y niñas en estas edades puede modificar su idea de que es envejecer, contemplando a las personas mayores como personas con las que pueden intercambiar experiencias, personas activas en la sociedad a pesar de la edad que tengan.

Palabras Claves: Estereotipo, edadismo, envejecimiento activo y saludable, percepción, educación intergeneracional.

Children ´s ideas about healthy and active aging

Gallardo-Flores A., Sánchez-Medina J.A., Fernández-Portero C. y Alarcón, D.

Social Antropology, Psychology and Public Health. Pablo de Olavide University. Sevilla. Spain.

Telf: 954977424

amgalflo@upo.es

Abstract:

The aging process has been study in recent years from different disciplines like Psychology, Sociology, Pedagogy, Social education, etc. Our society broadcasts in recent years researches trying to modify the image of the aging-related stereotypes to promote a new form of active and healthy ageing. It is important that this diffusion of the new concept of active and healthy aging occurs from early ages involving seniors, schools and the family.

The aim of our research is to know the children´s ideas about the aging process to develop intergenerational programs of intervention including family and schools to promote active and healthy ageing. The sample selected consists of 180 boys and girls from three schools in Seville, aged between 9 and 12 years old.

The intervention program has lasted seven months in which 10 sessions worked with different tools and techniques. The results indicate that following the intervention the children´s ideas of elder people changed in a high percentage, being eradicated many of the stereotypes related to ageing at the beginning of the intervention. Data indicates that an intervention with children in this age can change their idea about the aging process; contemplating the elderly as people who can exchange experiences and active in society.

Keywords: Stereotype, ageism, perception, active and healthy ageing, intergenerational education.

Introducción

Cuando hablamos de envejecimiento de la población nos referimos a un proceso natural e inevitable que no se puede analizar como si fuera una enfermedad, ni debe ser concebido sólo como una disminución de las capacidades físicas, psíquicas, sociales o cognitivas, sino más bien, como una etapa dentro del ciclo que sigue permitiendo un crecimiento de la persona.

La visión que tiene nuestra sociedad sobre las personas mayores y el hecho de envejecer está muy influenciada por los estereotipos; las encuestas de opinión subrayan que sobre todo influyen los estereotipos negativos.

Los estereotipos no nos permiten ser objetivos a la hora de entender el proceso por el que pasan las personas mayores y por supuesto tampoco entender sus necesidades en esta etapa del ciclo vital. Estos estereotipos pueden originar actitudes y políticas que desalientan la participación activa de las personas mayores en actividades de distinta índole (Bazzani, 1997).Esta visión sesgada de las personas mayores en la que influyen los estereotipos se encuentra en grupos de población joven (Montañés y Latorre, 2004), y también en grupos de población de personas mayores (Chasteen y otros, 2002).

La mayoría de la sociedad suele asignar estereotipos más negativos a las personas mayores y más positivos a las jóvenes (Hummert y otros, 1995). En numerosos estudios se ha comprobado que las actitudes hacia las personas

mayores son contradictorias; se les considera seniles, amables y gruñones, interesados en la gente a la vez que inactivos. Se les define como personas con deterioro de salud y soledad, y ello no por fuerza tiene que formar parte del envejecimiento en general, pues podemos encontrar en la población de personas mayores a corredores de maratón, ejecutivos, profesores de universidad, etc.

Hablar de estereotipos es hablar de "edadismo", concepto que hace referencia a estereotipos o actitudes prejuiciosas mantenidas hacia una persona solo por el hecho de ser una persona mayor(Butler, 1969, Palmore, 1990), aunque también se habla de un edadismo positivo, que , aun menos común, se plantea como no perjudicial para las personas mayores (Palmore, 1999).

Palmore (1990) indica como características básicas de los estereotipos que forman la base del edadismo las siguientes: el estereotipo proporciona una visión altamente exagerada de unas pocas características; algunos estereotipos son inventados o no tienen base real, y se valoran como razonables debido a su relación con algunas tendencias de comportamiento que tienen alguna parte de verdad; en un estereotipo negativo, las características positivas se omiten o no son suficientemente declaradas; los estereotipos no reflejan las tendencias compartidas por la mayoría u otras características positivas de las personas; los estereotipos no proporcionan ninguna información sobre la causa de las tendencias que se señalan; los estereotipos no facilitan el cambio y tampoco facilitan la observación de la variabilidad interindividual, siendo esto especialmente importante en el caso de las personas mayores, dadas las amplias diferencias entre unas y otras personas mayores.

El edadismo es la tercera forma de discriminación de nuestra sociedad, tras el racismo y el sexismo (Butler, 1980; Stallar y otros, 2002). Es muy difícil de detectar(Levy y Nanaji, 2002a) y pueden ser mantenidas incluso en las propias personas mayores en mayor medida (González y otros, 1990). Es muy importante actuar en forma de prevención sobre estas actitudes, ya la Asociación Americana de Psicología, lo ha incluido en su política de actuación (APA, 2003).

Desde nuestra investigación proponemosla realización de políticas de intervención a todos los niveles, pero muy importante en las instituciones educativas, donde se diseñen, implementen y evalúen programas que reduzcan el impacto de estas ideas y actitudes edadistas insertadas en toda la sociedad.

La inserción de estos programas de intervención en instituciones educativas actuará sobre niños y niñas en tempranas edades con el objetivo de que se pueda ir cambiando la idea de envejecimiento y personas mayores desde la base. En estas intervenciones se formaría a los menores a través de experiencias de contacto real con personas mayores como lo hicieron Abengózar y otros (1999) yRasor-Greenhalghotros, (1993).En ambos estudios se consiguieron cambios significativos en la visión que tenían los estudiantes o los profesionales de la salud en formación hacia las personas mayores.

Por ello el principal objetivo de nuestra investigación es explorar las ideas de los niños y niñas de educación primaria sobre el envejecimiento y las personas mayores antes y después de un programa de intervención.

Metodo

Participantes:

La muestra estuvo compuesta por 134 niños y niñas de edades comprendidas entre 10 y 12 años en tres colegios de Educación Primaria en Sevilla, España. Dos de ellos estaban ubicados en espacio rural y uno de ellos en espacio urbano.

Instrumentos y Procedimiento

La intervención se basó en los estudios realizados por Laney, Wimsatt, Moseley y Laney (2010)que se basa en la iniciativa de dichos autores para promover el desarrollo de un proyecto sobre gerontología educativa dirigido a la infancia, con el objetivo de aprender sobre el proceso de envejecimiento, en una sociedaden la cual el número de personas que envejecen aumenta en todo el mundo.

Así, se diseña un programa de intervención que se incluye en el currículo oficial del centro por el interés que los propios profesores y la comunidad educativa muestran ante el programa. Las sesiones se realizaron a lo largo del curso académico, distribuidas en seis sesiones de dos horas cada una.

El contenido de estas sesiones se centra en la visión que los niños tienen de las personas mayores y sus actitudes hacia ellos. Estas sesiones forman parte de una investigación más amplia.

Resultados

El análisis de resultados nos indica que en general, la visión de los niños sobre las personas mayores cambia hacia concepciones más positivas tras la intervención. En este sentido, si nos centramos en los datos de los niños de 4º de primaria observamos como los niños/as piensan que las personas mayores tienen un considerable deterioro (14 niños/as de 23) y que ocupan todo su tiempo en ocio (11 niños/as de 23). Sin embargo, una vez terminada la intervención los niños/as que pensaban que los mayores tienen deterioro pasan de 14 en el pre-test a 11 el post-test de un total de 23 niños/as (véase tabla 1).

Tabla 1.
Puntuaciones de estereotipos en niños de 4º Primaria N= 23

	Pre	Post
Las Personas cuando se vuelven mayores tienen un considerable deterioro	14	11
Las personas cuando se vuelven mayores ocupan todo su tiempo en ocio	14	7
Las personas mayores no tienen nada que enseñar a las persona jóvenes	0	0
Las personas jóvenes no tienen nada que ofrecer a las personas mayores	0	0
Las personas mayores no se relacionan con las personas jóvenes	0	0
Las personas mayores son importantes para la sociedad	0	0

Los niños/as de 5º de Primaria piensan que los mayores tienen un considerable deterioro en el pre-test (48 niños/as de un total de 69 niños/as) y que ocupan todo su tiempo en ocio (34 niños/as de 69). Además algunos indican que las personas mayores no tienen nada que ofrecer a los jóvenes (6 niños/as de 69) y que no tienen nada que enseñar a los jóvenes (5 sobre 69 niños/as). Datos que tras la intervención se ven muy reducidos, por ejemplo, ya son sólo 35 niños/as en el post-test frente a los 68 del pre-test los que piensan que los mayores tiene un considerable deterioro (véase tabla 2).

Tabla 2.
Puntuaciones de estereotipos en niños de 5º Primaria N= 69

	Pre	Post
Las Personas cuando se vuelven mayores tienen un considerable deterioro	48	20
Las personas cuando se vuelven mayores ocupan todo su tiempo en ocio	34	21
Las personas mayores no tienen nada que enseñar a las persona jóvenes	5	2
Las personas jóvenes no tienen nada que ofrecer a las personas mayores	6	2
Las personas mayores no se relacionan con las personas jóvenes	0	0
Las personas mayores son importantes para la sociedad	0	0

Los niños de 6º de Primariaindicanque los mayores tienen un considerable deterioro antes de la intervención (46 niños/as de un total de 63 niños/as) y que ocupan todo su tiempo en ocio (25 niños/as sobre 63). Dos niños también indican que las personas mayores no tienen nada que ofrecer a los jóvenes; un niño/a indica que no tienen nada que enseñar a los jóvenes y otro niño/a piensa que las personas mayores no relacionan con los jóvenes. Estos datos se ven modificados positivamente tras la intervención en la que vemos quetan sólo 19 niños/as siguen pensando que los mayores tienen deterioro y que ocupan su tiempo en ocio mientras que la visión negativa relacionada con los mayores y los jóvenes ha desaparecido por completo en todos los casos (véase tabla 3).

Tabla 3.
Puntuaciones de estereotipos en niños de 6º Primaria N= 63

	Pre	Post
Las Personas cuando se vuelven mayores tienen un considerable deterioro	46	19
Las personas cuando se vuelven mayores ocupan todo su tiempo en ocio	25	19
Las personas mayores no tienen nada que enseñar a las persona jóvenes	1	0
Las personas jóvenes no tienen nada que ofrecer a las personas mayores	2	0
Las personas mayores no se relacionan con las personas jóvenes	1	0
Las personas mayores son importantes para la sociedad	0	0

El análisis de resultados nos indica como son los niños/as de 5º y 6º de Primaria los que tienen más estereotipos sobre las personas mayores frente a los de 4º Primaria. Aunque al final de la intervención estas creencias irracionales se modifican positivamente y son menos los niños que independientemente del nivel educativo piensan que los mayores tienen deterioro, sólo ocupan su tiempo en ocio o no tienen relación con los jóvenes.

Discusión

Como apuntaba en su investigación Montañés y Latorre, en 2004, y Palmore en 1990, los jóvenes en nuestra sociedad se ven influidos por los estereotipos negativos que se extienden culturalmente sobre las personas mayores. Esto lo hemos comprobado en el cuestionario pasado a los niños y niñas en el pretest de nuestra intervención, donde los menores opinaban que las personas mayores al envejecer tenían un considerable deterioro y ocupaban casi todo su tiempo en ocio, en amplia mayoría.

Con esta manifestación de los niños y niñas que fueron muestra de nuestra intervención vimos de nuevo corroborada el concepto de edadismo y sus consecuencias asociadas con respecto a la imagen que de las personas mayores setiene nuestra sociedad.

Investigaciones como las deAbengózar y otros en (1999) yRasor-Greenhalgh y otros (1993) o las de Laney, Wimsatt, Moseley y Laney (2010) nos indican como con una adecuada intervención con los menores en contacto con la

realidad de las personas mayores, la visión estereotipada de las personas mayores y su proceso de envejecimiento puede ir tornándose en una visión más adecuada a la realidad de estas personas.

En nuestra investigación, tras la intervención con los niños y niñas objetos de nuestra muestra, constatamos como los estereotipos que llevan a reforzar el concepto de edadismo, o de discriminación hacia las personas mayores se ve considerablemente reducidos.

Consideramos desde esta investigación la idoneidad de realizar intervenciones intergeneracionalesdentro del ámbito educativo, donde se impliquen las instituciones educativas y lasfamiliascomo parte del curriculum de los niños y niñas que cursan estudios primarios, con el objetivo de fomentar una visión más acorde con la realidad de las personas mayores y como preparación de estos niños y niñashacia un nuevo concepto de envejecimiento quehará de estas generaciones , personas mayores futuras con un nuevo modelo de vida y de participación en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Así mismo observamos la necesidad de analizar en posteriores investigaciones el efecto del contexto rural-urbano en los resultados obtenidos.

Referencias

Abengózar, M.C., Cerdá, C. y Pérez, J. (1999). Cambios actitudinales respecto al envejecimiento en jóvenes-adolescentes: un programa de intervención. Geriátrika, 15(8), 44-49.

APA (2003). Guidelines for Psychological Practice with Older Adults (http://www.apa.org/pi/aging/guidelines_olderadults.pdf). Washington: American Psychological Association.

Bazzini, D.G., Mcintosh, W.D.,Smith,S.M.,Cook, S. y Harris, C. (1997). The aging woman in popular film: Underrepresented, unattractive, unfriendly, and unintelligent. *Sex Roles* 36,521-543.

Butler, R.N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. The Gerontologist, 9, 243-246.

Butler, R. (1980). Ageism: A foreword. Journal of Social Issues, 36, 8-11.

Chasteen, A.L., Schwarz, N. y Park, D.C. (2002). The activation of aging stereotypes in younger and older adults. Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences & Social Sciences, 57B(6), P540-P547.

Hummert,M.L.,Garstka, T.A.,Shaner,J.L. y Strahm,S. (1995). Judgments about stereotypes of the elderly. *Research on aging,* 17,168-189.

González, M.A., Sánchez-Cifuentes, M.J., Torda, E., González, P. y Cid, J. (1990). Estereotipos hacia los ancianos. Los ancianos vistos por otros grupos de edad. Geriátrika, 6(4).

James D. Laney, T., Joy Wimsatt, Patricia A.Moseley, Jo Lynn Laney (1999) Children's ideas about aging before and after an integrated unit of instruction. *Educational* Gerontology, 25:6, 531-547.

Laney, Wimsatt, Moseley y Laney(2010) .Children'sIdeasabout aging before and after an integrated unit of instruction. Educational Gerontology.

Levy, B.R., & Banaji, M.R. (2002a). Implicit ageism. En T. Nelson (Ed.). Ageism: stereotypes and prejudice against older persons (pp. 49-75). Cambridge, MIT Press.

Montañés, J. y Latorre, J.M. (2004). Psicología de la Vejez (estereotipos juveniles sobre el envejecimiento). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Palmore, E. (1990). Ageism: Negative and positive. New York: Springer.

Palmore, E. (1999). Ageism: Negative and positive (2nd ed.). New York: Springer.

Rasor-Greenhalgh, S.A., Stombaugh, I.A. y Garrison, M.E. (1993). Attitude changes of dietetic students performing nutritional assessment on healthy elderly. Journal of Nutrition for the Elderly, 12(4), 55-64.

Stallard, J.M., Decker, I.M. y Bunnell, J. (2002). Health Care for the Elderly: A Social Obligation. Nursing Forum, 37(2), 5-15.

Una aproximación al uso y competencia tecnológica del profesorado de música de Educación Secundaria

Palazón-Herrera, J.

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, España

jpalazonherrera@um.es

Resumen

Introducción. El currículo de música de Educación Secundaria dedica varios bloques de contenidos a la utilización de las TIC en el aula. El *Informe Eurydice* de 2011, que habla de las cifras sobre el uso de TIC para el aprendizaje, apunta que es importante que el profesorado de todas las asignaturas tenga conocimientos y habilidades para integrar las nuevas tecnologías en su docencia diaria. Este artículo pretende arrojar luz sobre los conocimientos y usos de las TIC por parte del profesorado de música en Educación Secundaria. **Objetivos**. Conocer, a nivel general, qué uso hace el profesorado de música de Educación Secundaria de las tecnologías y, de manera más específica, su competencia en el uso de software musical y herramientas Web 2.0. **Método**. Durante el curso académico 2014-2015 se ha realizado una *encuesta* online a 603 profesores de música, la cual es enviada por correo electrónico a centros públicos, privados y concertados de ámbito nacional. Los datos obtenidos han sido tratados con los paquetes estadísticos *SPSS* y *Sigma Stat*. En este estudio se ha realizado el análisis de fiabilidad de la encuesta según la prueba Alfa de Cronbach, además de un estudio descriptivo sobre la distribución de los datos así como una comparación de porcentajes (Z test). **Resultados**. El profesorado de música suele utilizar software musical para preparar sus clases, pero el porcentaje dista de ser mayoritario, siendo el software más creativo el que menos utilizan. La falta de cursos de formación y la gran inversión en la preparación de materiales con estas tecnologías están detrás de estos datos. **Conclusiones**. Aunque el profesorado de música en Secundaria utiliza de manera razonable ciertos tipos de software musical, todavía está lejos de utilizar otras posibilidades de software creativo que, por falta de formación, en muchos casos, pueden ser consideradas como una materia pendiente en este colectivo.

Palabras clave: competencia tecnológica; software musical; música en Secundaria

A study of the use and knowledge of ICT among Music teachers in secondary education

Palazón-Herrera, J.

Department of Plastic, Music and Dynamic Expression, University of Murcia, Spain

jpalazonherrera@um.es

Introduction. The Secondary Education curriculum for Music dedicates several sections to the use of ITC in the classroom. The 2011 *Eurydice Report*, which reveals figures regarding the use of ITC in learning, states that it is important for teachers of all subject areas to be acquainted with and possess the skills to integrate new technologies into everyday teaching. This article aims to shed light on secondary education Music teachers' knowledge and use of ITC. Objectives. To ascertain, in general terms, to what extent secondary education music teachers use new technology and, more specifically, their capability with musical software. Method. During the 2014-15 academic year, an online survey was sent to 603 music teachers in state-funded, semi-private and private schools nationwide. The data obtained was analyzed with the statistics programs *SPSS* and *Sigma Stat*. A reliability analysis using Cronbach's Alpha test was carried out in addition to a descriptive study of the distribution of the data and a comparison of percentages (Z Test). Results. The music teachers tend to use music software to prepare their classes, although the percentage of those who do is far from overwhelming, with the most creative software being the least commonly used. The lack of training courses available and the need for extensive preparation of material with this kind of software are the reasons for these findings. Conclusions. Despite the fact that secondary education Music teachers use some kinds of musical software to a certain extent, they are still a long way from exploring other possibilities in terms of creative software, which, due to a lack of training, means that this group of professionals are still lagging behind in this area.
Key words: technological competence (ICT); musical software; Music in secondary education

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están transformando los enfoques para enseñar en los centros educativos de educación primaria y secundaria, y son parte de un cambio social y cultural más amplio impulsado por la llegada de dichas tecnologías (Savage, 2007). Sin embargo, parece estar muy extendida la mentalidad de que la tecnología es una herramienta *complementaria* para la enseñanza en lugar de asumir, como en otras muchas profesiones, que ésta es *esencial* para obtener resultados exitosos en el rendimiento (por ejemplo, en el aprendizaje del estudiante) (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Investigaciones relativamente recientes, fruto de esfuerzos a pequeña y gran escala, sugierenque todavía no hemos alcanzado altos niveles de utilización efectiva de la tecnología (Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Tondeur, van Braak, & Valcke, 2007). Por otra parte, siempre y cuando se utiliza la tecnología no se usa para apoyar diferentes tipos de instrucción o metodologías, por ejemplo, el aprendizaje centrado en el estudiante (Cuban, Kirkpatrick, & Peck, 2001).

Para solucionar el problema de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es necesario que el profesorado descubra paulatinamente el potencial curricular de las TIC, y contar con el desarrollo

de programas de formación para lograr este cometido (García-Valcárcel, 2003). Tal y como apuntan algunos autores (Cebrián de la Serna & Ríos Ariza, 2000; Tejada, 1999), un programa de formación del docente debería responder a objetivos como: dar a conocer las nuevas tecnologías (qué son y cómo funcionan); analizar su aportación a los procesos de enseñanza-aprendizaje (ventajas e inconvenientes de suaplicación en el currículum); adquirir habilidades mínimas del manejo de estas herramientas; y propiciar un cambio de actitud, a través del conocimiento, hacia la innovación educativa, y no reducirse a la realización de talleres de un día o un fin de semana, lo que provoca el descontento de aquellos docentes que sienten una gran desconexión entre estas actividades puntuales y las prácticas reales en el aula (Ball & Cohen, 1999).

Por consiguiente, los programas de desarrollo profesional tienen que ser cuidadosamente diseñados e implementados para proporcionar continuidad entre lo que los profesores aprenden y los objetivos que éstos se proponen, intentando fomentar nuevos aprendizajes para una mejora educativa (Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers, 2002). Debieran, además, ajustarse a las necesidades de los profesores para prepararlos y apoyarlos en cualquier circunstancia de tiempo y lugar (Lim & Chai, 2008).

Respecto al ámbito musical, el uso de las tecnología forma parte de los recursos usados para apoyar el aprendizaje en el aula de música en numerosos países alrededor del mundo, y su uso es considerado necesario y deseable como parte esencial de un entorno de enseñanza y aprendizaje (Beckstead, 2001; Ho, 2004). Muchos de estos países (principalmente en Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda y Hong Kong) han invertido mucho tiempo y dinero en implementar esta tecnología para la educación musical, desarrollo que ha sido acompañado por investigaciones sobre cómo este tipo de tecnología está siendo usada en las clases de música y sobre la efectividad de su uso en el aprendizaje de los estudiantes (Button, 2006; Savage, 2007; Werterlund, 2006). Sin embargo, su uso dista mucho de estar generalizado y sus diferentes aplicaciones en el aula están todavía en un estado bastante incipiente.

El objetivo de esta investigación es conocer, a nivel general, qué uso hace el profesorado de música de Educación Secundaria de las tecnologías y, de manera más específica, su competencia en el uso de software musical y herramientas Web 2.0

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de esta investigación está constituida por un total de 603 profesores de música de Educación Secundaria de ámbito nacional. La técnica utilizada ha sido el *muestreo por grupos*. Este tipo de muestreo se utiliza muy a menudo en los casos en los que no es práctico o factible obtener una lista de todos los miembros de la población (McMillan & Schumacher, 2005).

2.2. Diseño del estudio

En este trabajo se ha seguido una modalidad de investigación cuantitativa, no experimental y basada en la *encuesta*. La encuesta *Conocimientos y posibles usos de tecnologías en el aula de música* consta de 25 ítems de los cuales 7 son preguntas destinadas a definir la muestra encuestada en cuanto a tipo de centro, puesto ocupado y nivel académico impartido, así como el lugar geográfico donde se ubica la actividad. El resto del cuestionario consta de 18 preguntas dirigidas a recabar información sobre la disponibilidad y el uso de las mencionadas tecnologías en el hogar así como en el aula de música. Para ello, la encuesta se ha dividido en los siguientes bloques: datos de identificación de la muestra encuestada: ítems 1 a 7; disponibilidad y uso de tecnologías propias: ítems 8 a 12; tecnologías en el aula

de música: ítems 13 a 17; tecnologías disponibles en el instituto: ítem 18; Web 2.0 (desde el blog hasta el podcasting): ítems 19 a 23; razones de uso y no uso de las tecnologías en el aula de música: ítems 24-25.

El cuestionario se inicia con un bloque relacionado con aspectos generales sobre la situación profesional del profesorado (sexo, años de antigüedad como profesor, situación administrativa, comunidad autónoma, tipo de centro y niveles educativos a los que imparte clases. A continuación se presenta un bloque de preguntas destinado a conocer qué tecnologías utiliza el profesor en su ámbito privado pero también en su centro de trabajo, incluyendo finalmente la disponibilidad de tecnologías disponibles en el aula de música. El siguiente bloque de preguntas está destinado a conocer qué uso hace el profesor de música de Internet y la Web 2.0, desde las herramientas más "habituales", como podrían ser los blogs, hasta otras quizás menos utilizadas como los podcasts y videopodcasts. Por último, se insta al profesor a que argumente las razones de uso o "no uso" de ciertas tecnologías con el propósito de extraer información relevante sobre su formación tecnológica y su implicación en el uso de las mismas.

Respecto al análisis estadístico de datos empleado, en primer lugar se ha realizado un análisis de fiabilidad de la encuesta mediante la prueba Alfa de Cronbach, que cuantifica el nivel de consistencia interna de la la escala de medida construida con un cuestionario. Dicha prueba ha dado como resultado un nivel de fiabilidad del 0,673, valor muy cercano al 0,7 que es un valor de fiabilidad aceptable.

En segundo lugar, se ha realizado un estudio de estadística descriptiva para tener una idea general de la distribución de los datos, mediante los estimadores centrales de cada uno de los ítems investigados. Por último, en los casos en los que era pertinente, se ha llevado a cabo un estudio de comparación de porcentajes (Z test) para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los valores observados.

Los datos recogidos de las encuestas fueron almacenados en un archivo Excel y, posteriormente, tratados estadísticamente con los paquetes estadísticos *SPSS* (en su versión 20 para Windows) y *Sigma Stat*.

3. Resultados

Los datos de la *distribución por sexos de los encuestados* se distribuye entre un 53,9% de mujeres y un 46,1% de hombres, no detectándose diferencias significativas entre las proporciones de ambos grupos que participan en la muestra (Z test, $p<0.068$), por lo tanto podemos decir que la muestra está balanceada respecto a este factor y el factor "sexo" no va a tener una influencia significativa en los resultados.

El análisis de la distribución de los encuestados por edades muestra una media de edad de 41,1 ± 7,3 años. Ésta sería la edad representativa de la muestra encuestada aunque el rango de la misma está comprendido entre 26 años (mínima) y 65 años (máxima). El 70% de los profesores está en el rango comprendido entre los 33,8 y 48,4 años.

Respecto al *rango de años de docencia,* la muestra está comprendida entre 1 y 40 (Figura 1), con una media ± desviación estándar de 14,1 ± 6,94 años de dedicación. Es decir, el 70% de los encuestados posee una antigüedad de trabajo en el centro entre 7,16 y 21,04 años.

Figura 1

Distribución de la muestra por años de antigüedad.

En cuanto a la *situación laboral de los encuestados* y el tipo de centro en el que imparten clases, un 76,9% tiene destino definitivo en el cuerpo, seguido de profesores interinos (11,1%) y un 7,5% de profesores que se encuentran en expectativa de destino. En cuanto al tipo de centro, un 88% de los encuestados trabajan en centros públicos, un 11% lo hacen en centros concertados y sólo un 1% trabaja en un centro privado.

Respecto a la *disponibilidad y uso de tecnologías propias*, un 82,9% de la muestra (algo más de 500 encuestados) disponen de teléfono móvil, pendrive, cámara digital, ordenador portátil y televisión. Entre un 72,9% y un 80,4% disponen de reproductores de música y ordenadores de sobremesa. Un porcentaje muy minoritario declaran tener *tablets* (entre un 8,9% y un 25,8%, entre 54 y 156 encuestados).

En lo que se refiere al *uso de Internet en el hogar y tiempo dedicado*, excepto un 6,6% de los encuestados que lo utilizan menos de 5 horas a la semana, el resto se reparte en tres grupos similares en dedicación de 5 a 10, 10 a 20 o más de 20 horas al uso de Internet, lo que indica que estos tres grupos utilizan Internet entre 1 y 3 horas diarias, respectivamente. Esta diferencia significativa (Z test, $p<0,001$) indica que el uso de Internet es de más de 5 h/semana en la mayoría de la muestra de estudio (93,4%). Respecto a los usos más habituales de Internet, los resultados se agrupan en tres apartados: comunicación (email, redes sociales, etc.), trabajo (buscar partituras, apuntes, videos, etc.) y para el ocio (escuchar música, ver vídeos, etc.) los cuales casi se reparten proporcionalmente en los tres apartados.

En el apartado de *tecnologías disponibles en el aula de música y principales usos*, entre las tecnologías más habituales en el aula de música (Figura 2), un alto porcentaje (entre un 72 y un 85%) dispone de ordenador con conexión a Internet, proyector y equipo de sonido. Entre un 20 y un 37% dispone de micrófonos, equipo compacto, pizarra digital y mesa de mezclas, siendo minoritario (entre un 5 y un 13%) los que disponen de ordenador sin conexión a Internet, grabador digital de audio y cámara de vídeo.

Figura 2

Tecnologías disponibles en el aula de música.

De los 455 profesores que indicaron disponer de ordenador con conexión a Internet, el 75% lo utiliza para proyectar contenidos multimedia procedentes en su mayoría de plataformas como YouTube y, en segundo lugar, para proyectar páginas web sobre contenidos musicales. Respecto al *software musical utilizado por los profesores*, 473 de los 603 profesores encuestados afirman utilizar algún tipo de software musical para preparar sus clases, existiendo diferencias estadísticamente significativas (Z test, $p<0,001$) en la proporción de encuestados que declaran utilizar software musical respecto de los que no lo hacen. Entre los programas más utilizados por los profesores (Figura 3), se encuentran los editores de partituras (96,3%), seguido de los editores de audio, utilizados por más de un 68% de profesores y, por último, los secuenciadores y generadores de arreglos MIDI, utilizados por algo más de un 20% del profesorado.

Figura 3

Software utilizado por el profesor para preparar sus clases de música.

En cuanto a las *tecnologías disponibles en el centro educativo*, se preguntó a los profesores si tenían acceso a un aula de informática, la frecuencia de acceso y el software musical disponible. Así, el porcentaje de profesores que tienen acceso a un aula de informática en el centro es del 74% frente a un 26% que no dispone de dichas aulas (Z test, $p<0,001$). Sin embargo, a pesar de la alta disponibilidad de este tipo de aulas el uso que se le da a la misma para trabajos de didáctica musical es bajo, ya que un 46,6% la utiliza poco o nunca (6,6%), mientras que un 34,5% la utiliza de forma regular y un porcentaje más minoritario (12,3%) la utiliza a menudo. Respecto al software musical disponible en estas aulas, el 35% de las mismas cuenta con un editor de partituras y de audio, algo menos de un 20% cuentan con un editor de vídeo y menos del 10% disponen de un secuenciador musical.

Respecto al *conocimiento y uso de la Web 2.0*, el primer ítem de este grupo iba dirigido a saber si el profesorado sabía qué era la Web 2.0, dándose un porcentaje del 63% del profesorado que contestó Sí, porcentaje significativa-

mente mayor que el de los profesores que no conocían o no sabían a qué se refería dicha expresión (Z test, p<0,001). El siguiente ítem pretendía conocer el uso de las herramientas más habituales de la Web 2.0. Los datos fueron distribuidos en cuatro niveles: Nivel 4 = Sé qué es y lo utilizo con frecuencia; Nivel 3 = Sé qué es y lo utilizo poco; Nivel 2 = Sé qué es pero no lo utilizo; y el Nivel 1 = No sé qué es. Podemos ver los resultados en la Figura 4.

Figura 4

Conocimiento y uso de herramientas de la Web 2.0 (puntuaciones en el percentil 75, n=603).

Igualmente, se preguntó si estas herramientas eran utilizadas expresamente para la clase de música. Un amplio número de profesores (47,9%) declaró no haber utilizado ninguna de estas herramientas en clase. Más de la mitad de los encuestados sí las utilizaban repartiéndose los porcentajes entre un 40,9% para los blogs, un 9,5% para las wikis, un 8% para los podcasts de audio y un 3% para por podcasts de vídeo o videopodcasts.

Por último, y en referencia a las *razones de uso y no uso de tecnologías en el aula de música*, en la Figura 5 podemos ver las razones "positivas" argumentadas por el profesorado encuestado para su utilización.

Figura 5

Razones del profesorado para apoyar el uso de tecnologías en el aula de música (n=603).

Respecto a las razones de "no uso", más de la mitad de los encuestados responden que faltan medios que posibiliten el trabajo con tecnologías. Esta sería la causa más votada (n=357), seguida de los que opinan que se requiere mucha inversión de tiempo para preparar materiales (n=229). La falta de preparación para poder utilizar las tecnologías convenientemente es alegada por un tercio de los encuestados (n=212). Por último, un grupo de profesores manifiesta que sí cuenta con dicha preparación pero se decanta por utilizar metodologías más tradicionales, siendo un grupo minoritario (n=27).

4. Conclusiones

De la encuesta enviada a 603 profesores de música de Educación Secundaria con respecto al uso y conocimiento de las tecnologías, podemos extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, aunque el profesor de música en Secundaria dispone de las tecnologías más habituales para uso propio, es todavía minoritario en este colectivo el uso de *tablets*, por lo que podemos deducir que los docentes de música todavía no han visto en estos dispositivos su potencial didáctico, máxime teniendo en cuenta la gran cantidad de aplicaciones específicamente musicales que existen para el desarrollo de cualquier tipo de habilidad musical.

Respecto al uso de Internet, el profesorado de música utiliza la Red no sólo para uso personal (comunicación, ocio, etc.), sino que también como un recurso útil para buscar información recursos, preparar apuntes, buscar vídeos, etc., lo cual es un dato positivo, pues implica que el docente de música considera Internet una herramienta muy válida para conseguir materiales que le ayuden en su labor docente.

En cuanto a la dotación tecnológica de las aulas de música, la mayor parte del profesorado dispone de ordenador con conexión a Internet, proyector y equipo de sonido. Estos datos son también muy positivos pues permiten al profesor que pueda acceder en cualquier momento acceder a millones de contenidos que hay disponibles en la Red (vídeos musicales de YouTube o plataformas similares, crear listas de reproducción en Spotify, etc.), cubriendo prácticamente cualquier necesidad de materiales audiovisuales en el aula.

En lo que se refiere al software empleado por el docente de música, el más utilizado es el editor de partituras seguido del editor de audio. Sin embargo, aquí aparece el primer dato negativo de esta encuesta, pues hay un porcentaje

muy minoritario de profesores que manejen un secuenciador multipista, lo que nos indica que este tipo de software, que es de los más creativos por las posibilidades musicales que permite (editar archivos MIDI, silenciar pistas para ser interpretadas por los alumnos, crear arreglos de todo tipo, utilizar instrumentos virtuales, etc.), no está entre las prioridades del profesorado. Podemos igualmente concluir que el profesorado dispone de aulas de informática para la realización de cualquier tipo de trabajo, y el software musical instalado habitualmente suele ser el editor de partituras y el de audio.

Respecto a la Web 2.0, el profesorado conoce algunas de sus principales herramientas (blog, wikis, podcasts, etc.), sin embargo su uso dista mucho de ser generalizado, como demuestra casi el 50% del profesorado que nunca ha utilizado o creado recursos con estas herramientas, siendo el caso más llamativo el poco uso de los podcasts, siendo un recurso muy interesante por la diversidad de contenidos que ofrecen.

Por último, respecto a las razones de uso o "no uso" de las tecnologías, los profesores opinan que son un recurso muy motivador para el alumnado pero que, sin embargo, es necesario invertir mucho tiempo para controlarlas razonablemente bien y, todavía más, para crear recursos con las mismas, tiempo que, en muchas ocasiones, los profesores no están dispuestos a invertir, tendencia que habría que revertir en la medida de lo posible.

Referencias

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.

Beckstead, D. (2001). Will technology transform music education? *Music Educators Journal, 87*(6), 44-49.

Button, S. (2006). Key Stage 3 pupils' perception of music. *Music Education Research, 8*(3), 417–431.

Cebrián de la Serna, M., & Ríos Ariza, J. M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*(38), 813–834.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

Ho, W. C. (2004). Use of information technology and music learning in the search for quality education. *British Journal of Educational Technology, 35*(1), 57-67.

Lim, C., & Chai, C. S. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lesson. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 807-828.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*(51), 1523–1537.

Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education, 78*(1), 65-77.

Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*(158), 17-26.

Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*(38), 962–976.

Werterlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education, 24*(2), 119–125.

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *The Teachers College Record, 104*(3), 482-515.

La formación del profesorado y las necesidades educativas de los alumnos con TDAH

Sisto, M., Arena, R.

Departamento de Educación, Universidad de Almería, Almería, España

E-mails: miriamsisto@libero.it; robeare71@gmail.com

Resumen

En la actualidad, la integración de las personas con discapacidad ha experimentado muchas innovaciones, no obstante la inclusión de los alumnos con discapacidad en los centros educativos ordinarios es, hoy en día, uno de los temas más controvertidos. La eficacia de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es la disposición de los profesionales de la educación. El objetivo de la presente investigación es analizar las opiniones de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas específicas (NEE), en particular hacia aquellos que padecen de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y conocer posibles parámetros que fundamenten las actitudes de los profesores ante la integración escolar de estos alumnos en aulas ordinarias. La investigación se llevó a cabo sobre una muestra de 72 profesores de 10 colegios de primaria (5 concertados y 5 públicos) situados en la ciudad de Almería (España).

Palabras clave: Formación Profesorado; Actitudes Profesorado; Necesidades Educativas Específicas (NEE); Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Formation of teachers and Special Educational Needs of students whit ADHD

Department of Education, University of Almería, Almería, Spain

E-mails: miriamsisto@libero.it ; robeare71@gmail.com

Abstract

Nowadays, the integration of people with disabilities has experienced many innovations. However, the integration of students with disabilities into regular school is one of the most controversial issues. The efficiency of any education policy depends on several factors. One of the most important to take into account is the service that professionals of education are willing to give. The main target of this research is to analyce the differents opinions of the teachers about their students with Special Educational Needs (SEN), in particular to those who suffer from Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD), and to know the possibly parameters that explains teachers' attitudes toward the integration of these students into regular classrooms. This study uses a sample of 72 teachers in 10 primary schools (5 private school, 5 public school) and took place in Almeria (Spain).

Key words: Formation of Teachers; Teachers'Attitudes; Special Educational Needs (SEN); Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD).

1. Introducción

En los últimos años, desde diferentes ámbitos, se ha incrementado notablemente el interés por fomentar la integración de las personas con discapacidad. El ámbito educativo es el más implicados en conseguir esa integración. La ley n. 104 del 5 de febrero del 1992 marca un avance normativo muy importante al declarar que el derecho a la educación no puede ser obstaculizado por dificultades en el aprendizaje ni por otras situaciones derivadas de la discapacidad (Pavone, 2007), promulgando que la integración escolar tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada en el aprendizaje, en la comunicación y en las relaciones sociales (Ley n. 104 del 5 de febrero del 1992, art.3). El primer Informe Mundial sobre la Discapacidad, publicado por la Organización Mundial de la Salud junto al Grupo del Banco Mundial (OMS, 2011), recoge la necesidad de abordar este tipo de estudios con el objetivo de crear una educación para la diversidad que contempla la multiplicidad de personas y sus circunstancias personales, sociales, sus capacidades, necesidades, motivaciones y intereses.

Se acepta que todas personas, distintas en su individualidad, presentan necesidades educativas y que, en algunos casos, son especiales y/o precisan de apoyos específicos. Para estos alumnos, que requieren una atención en justa distribución a sus necesidades educativas, hace falta una respuesta individualizada y dentro de un ámbito de inclusión (Luque y Luque-Rojas, 2014). Estos argumentos conducen a validar el término Necesidades Educativas Especiales (a partir de ahora NEE), que hace énfasis en el contexto, en los servicios y en los apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado (Luque, 2009). Las NEE más frecuentes, a pesar de que pueden ser diferentes en cada alumno, son:

- Percepción e interacción con las personas y el entorno físico.
- Desarrollo emocional y socioafectivo.
- Desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación.

- Adquisición de hábitos.
- Lenguaje.
- Matemáticas.
- Expresión artística y educación física.
- Desarrollo personal y social.
- Desarrollo intelectual.
- Interacción entre iguales.
- Condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de estas características especiales nos podemos encontrar con un trastorno del comportamiento, que hoy en día es bastante habitual en las aulas, conocido como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Se trata de niños que presentan problemas atencionales, de impulsividad, de autocontrol y de sobreactividad motora en una intensidad inadecuada para su edad (Velázquez *et al*., 2007). El TDAH es uno de los problemas clínicos actuales más importantes en materia de salud mental y representa un motivo de consulta frecuente en la especialidad de Psiquiatría Infantil. Ha cambiado de denominación muchas veces en psicopatología infantil, por un lado a causa de la inconcreción en sus criterios diagnósticos, por otro lado a causa de las dudas sobre su existencia, etiología, sintomatología y sobre el tipo de ambiente que lo desencadena (Lasa y Jorquera, 2010). Abarca a una población heterogénea con grandes diferencias en cuanto a su síntomas, los cuales ocasionan dificultades en el funcionamiento psicosocial del subjeto y pueden tener una repercusión en ámbitos como la autoestima, el rendimento escolar y las relaciones sociales (Fogelman y Kahan, 2007).

A la hora de hablar de integración, la simple ubicación de un niño con NEE en un aula ordinaria no representa una solución, sino que es necesaria la reorientación en la preparación de los profesores para que puedan utilizar técnicas adecuadas (Balbás, 1994). Por ejemplo, en el caso de los trastornos disruptivos, los programas escolares resultan eficaces cuando se implica a la mayor parte del cuadro docente e se incluye aspectos medioambientales del aula y la escuela (Miranda *et al*., 2002; Hannah, 2002). Otros estudios a nivel escolar han demostrado que muchas variables como el tamaño y/o la utilización de las aulas, la enseñanza directa en lugar de indirecta y el compromiso de toda la clase, han incrementado el nivel de concentración de los estudiantes con TDAH (Cincinnati, 2004).

Además muchos trabajos han evidenciado la importancía de las actitudes de los maestros hacia las necesidades educativas especiales, la integración y, en general, hacia la calidad de vida de las personas con discapacidad (Bowman, 1986; Aldea, 1993; Padeliadu y Lampropoulou, 1997; Ojea, 1999; Alemany y Villuendas , 2004; Avramidis y Norwich, 2004).

El objetivo general de este estudio es analizar si las opiniones y actitudes de los docentes antes la integración escolar de niños con NEE y TDAH están influidas por variables como años de experiencia, tipo de colegio en el que imparten docencia, metodologías utilizadas.

Algunos estudios examinaron la actitud de los docentes hacia la responsabilidad, el rendimiento, la formación y clima del aula en función de si los centros eran públicos o privados y de infantil, primaria y secundaria. En los resultados se encontró una actitud más negativa en los maestros de educación secundaria (Doménech *et al*, 2004).

Además, ya Alemany y Villuendas (2004), analizaron, en función del género, las actitudes de un grupo de docentes hacia el alumnado con NEE. En los resultados se concluye que los varones manifiestan actitudes más favorables que las mujeres hacia la integración educativa.

Han sido planteadas las siguientes hipótesis:

o Las opiniones de los maestros hacia la integración están relacionadas con el tipo de colegio en el que imparten docencia.

o Los conocimientos teóricos específicos para el manejo de niños con TDAH favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

o El malestar de los profesores que trabajan en aulas donde esten alumnos con TDAH (en el supuesto de que exista esta incomodidad) influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

o En los colegios concertados hay más recursos que en los públicos para atender a los alumnos con NEEDD.

o En los colegios concertados hay más niños discapacitados, y con discapacidades más graves que en los públicos.

2. Método

2.1. Participantes

La investigación consiste en el análisis de la información obtenida a través de una encuesta a 10 colegios de primaria (5 públicos y 5 concertaodos) situados en la ciudad de Almería (España). Se han administrado dos cuestionarios a 72 maestros/as que tienen o hayan tenido en sus clases alumnos con TDAH y NEE. Del total de la muestra, son 21 varones (29,2%) y 51 mujeres (70,8%). El 63, 9 % de su edad oscila entre 39 y 58 años, el 27,8 % entre 18 y 38 años y el 8,3 % entre 59 y 78 años. La mayoría de ellos tiene títulos universitarios (45,8 % grado; 16,7 masteres; 2,8 doctorado 13,9% bachillerato; 20,8 otro, ej. conservatorio).

La muestra se distribuye por tipo de centro, de la siguienete manera:

o Público: 36 maestros (34 de clase, 2 de apoyo)

o Concertado: 36 maestros (30 de clase, 6 de apoyo).

2.2. Medidas

La recogida de datos se ha llevado a través de dos cuestionario para el sector de profesores. El primero ha sido adaptado a partir de un cuestionario validado y utilizado en otra investigación para valorar las actitudes de los docente ante la integración de niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (NEEDD) (Mula *et al*., 2002). Consta de preguntas con 5 opciones cada una; las escalas varían desde “Muy en Desacuerdo” hasta “Muy de Acuerdo”.

El segundo es un cuestionario “ad hoc” elaborado para medir las siguientes variables:

- el tipo de estudios realizados por los maestros que trabajan con alumnos discapacitados.
- las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes.
- las actitudes y opiniones percibidas por los maestros que trabajan con niños con NEE-TDAH.
- la presencia de factores que favorecen o dificultan el proceso de integración.
- la cantidad y tipología de los trastornos presentes en los colegios.

2.3. Procedimiento

La investigación ha tenido diferentes partes:

- Revisión bibliográfica.
- Selección de los cuestionarios.
- Solicitud de una autorización a la Delegación para acceder a los centros educativos.
- Solicitud de un permiso a la dirección, explicando el objetivo de la investigación.
- Explicación al profesorado del carácter voluntario, confidencial y anónimo de la información que se recoga.
- Observación en el aula.
- Reparto de los cuestionarios al profesorado.
- Recogída y análisis de la información.
- Conclusiones.

3. Resultados

Los resulatdos recogidos se han registrado en la base de datos SPSS 15.0 para Windows y han sido analizados a tráves del paquete estadístico, siguiendo un diseño de investigación cuantitativo, descriptivo-correlacional.

Gráfico 1:

EN GENERAL, LA INTEGRACIÓN ES UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DESEABLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	en desacuerdo	4	5,6	5,6	5,6
	indiferente	10	13,9	13,9	19,4
	de acuerdo	24	33,3	33,3	52,8
	muy de acuerdo	34	47,2	47,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Gráfico 2:

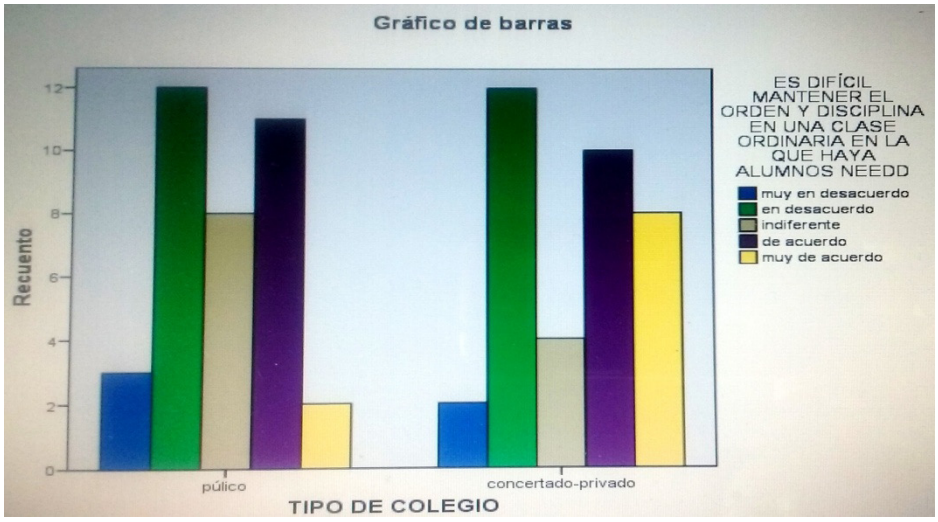


Gráfico 3:

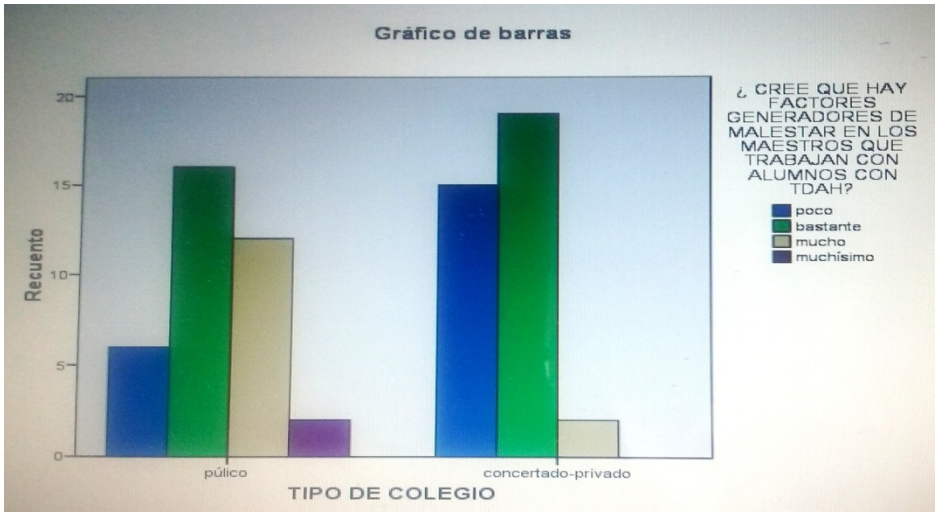


Gráfico 4:

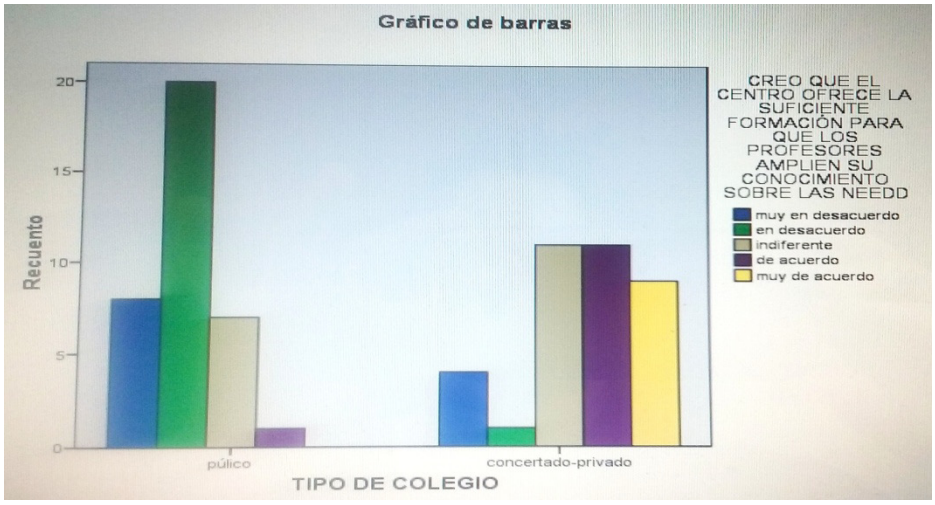
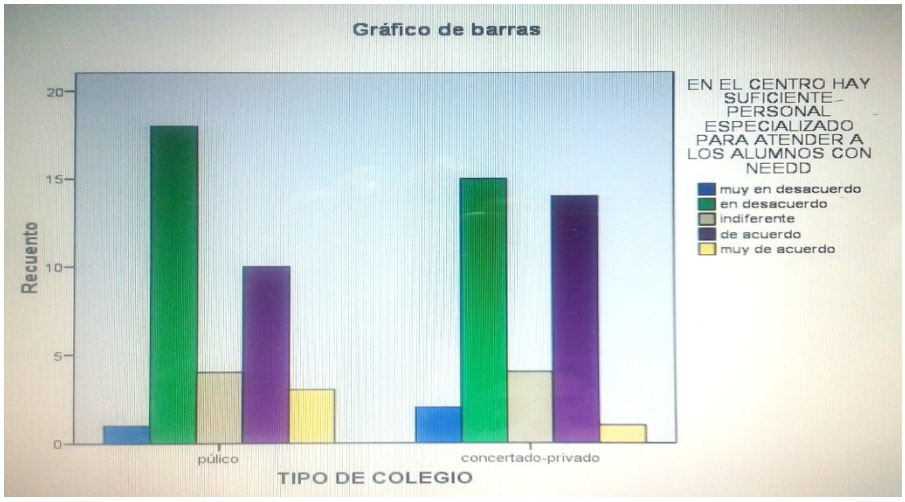


Gráfico 5:



4. Discusión

Entre los resultados encontrados, destacamos que existe un amplio consenso (el 33,3% está de acuerdo y el 47,2 % está muy de acuerdo) en que la integración constituye una práctica educativa deseable (item 28; gráfico 1). No parecen muy definidas las puntuaciones recogidas sobre las opiniones del profesorado antes el comportamiento del alumnado con NEE en el aula ordinaria (item 8 y 26). Encontramos una divergencia en las respuestas del item 8: los maestros de ambos los tipos de colegios opinan por una parte (33,3 %) que no es difícil mantener el orden y la disciplina en una clase ordinaria en la que haya alumnos needd, y la otra parte (29,2%) opina que sí, lo es. Además los resultados obtenidos cogiendo el mismo item en función de la variable 'tipo de colegio' revelan que en los colegios concertados, respeto a los públicos, hay un porcentaje más alto de maestros que están muy de acuerdo en que en una clase ordinaria en la que haya alumnos needd es difícil mantener el orden y la disciplina (gráfico 2). Los maestros de ambos ámbitos (público y privado) coinciden en señalar que el alumno con NEEDD no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria, en igualdad de condiciones (item10). Entre los resultados obtenidos con el análisis de frecuencia se destaca que la mayoría de los maestros que trabajan (en ambos sectores) con alumnos con TDAH, opinan que los conocimientos específicos para el manejo de niños con este trastorno son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (muchísimo el 50%, mucho el 33% , poco el 4%; item 44). Según el análisis de correlación entre el tipo de colegio y el malestar de los docente de alumnos con TDAH, resulta que en los colegios públicos la mayoría de los maestros opinan que hay factores de malestar, mientras en los concertados son más los maestros que opinan que hay pocos factores de malestar (gráfico 3).

Atendiendo a las metodologías de enseñanza de los maestros, se destaca una convergencia en los resultados para ambos ámbitos, público y privado: la mayoría de los docentes varía su metodología más en función del tipo de discapacidad del alumno que en función del genero.

Hay diferencias en la opinión sobre los espacios para atender al alumnado NEEDD (items 19, 20). Los profesores del sector público manifiestan con mayor porcentaje (55,5%), que los del ámbito privado (2,7%), estar de acuerdo en que en su centro existen espacios suficientes para atender la necesidades educativas de los alumnos con NEEDD. Además mientras muchos de los maestros de los colegios públicos (44,4%) estan de acuerdo en que su centro permite el acceso y desarrollo de las actividades propias de alumnos NEEDD, en el ámbito concertado-privado las respuestas a ese item no resultan definidas.

Se destaca otra diferencias en las opiniones hacia los recursos que ofrece el centro. En el item 16 "oportunidad de formación del profesorado sobre las needd ofrecida por el centro" se observa que en el ámbito público la mayoría de los maestros (70%) opina que el centro no ofrece la suficiente formación, mientras en el ámbito privado-concertado los maestros manifiestan que sí que hay, aunque con un porcentaje menor (51%). Atendiendo a la consideración de los maestros sobre la presencia, en su centro, de personal especializado para atender al alumnado con NEEDD (items 17), los maestros del sector público manifiestan con mayor percentaje (69%) respeto a los de los concertados (53%) que no hay personal suficiente en el centro (gráficos 4 y 5).

Con el análisis de frecuencia sobre la cantitad de alumnos discapacitados y la tipología de trastorno de los mismos presentes en los dos colegios, los resultados obtenidos muestran que hay más alumnos discapacitados y con NEE en los colegios concertados.

Se destaca otra diferencia en el tipo de trastorno: en los colegios concertados la totalidad de los alumnos tiene una discapacidad de tipo ligero, en los colegios publicos la mayoría de los alumnos tiene una discapacidad de tipo ligero (86,1%) pero el 13,9% es de tipo moderado. En ninguno de los dos ámbitos hay alumnos con discpacidad grave o completa.

En los colegios públicos objeto de la investigación, la totalidad de alumnos con TDAH son niños, en los concertados no, aunque en estos últimos las niñas constituyen solo el 18%.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era conocer las actitudes de los maestros de primaria, en distintos tipos de colegios (público y concertado), antes la integración de los alumnos con NEEDD y TDAH.

A pesar de la actitud generalmente positiva hacia la integración evidenciada con el análisis de frecuencia de respuesta, se procedió a realizar el análisis de contingencia hacia la población muestral, para determinar si existen correlaciones entre el tipo de colegio y las opiniones favorable antes la integración. Cabe destacar que, en este estudio, las variables que parecen estar más relacionadas con el malestar de los maestros que trabajan con alumnos con TDAH son los recursos del centro donde se ejerce docencia (oportunidad de formación para que los docentes amplíen los conocimientos sobre las NEEDD y presencia de personal especializado para atender al alumnado NEEDD).

Además de continuar investigando las actitudes favorables de los profesionales de la educación, es necesario ampliar la muestra y/o introduciendo cuestionarios para el alumnado e incrementar estudios sobre la integración de los alumnos discapacitados en las aulas ordinarias, sean colegios públicos o concertados.

Parte de este trabajo ha sido posible gracias a mi tutora, la profesora Isabel Mercader Rubio, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería.

Referencias

Alemany, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia, 34,* 183-215.

Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*, 287-295.

Avaramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Entre dos mundos: *Revista de traducción sobre discapacidad visual*, *25*, 25-44.

Balbás, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración.* Barcelona: PPU.

Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, *1*, 29-38.

Cincinnati Children's Hospital Medical Center (2004). Evidence based clinical practice guideline for outpatient evaluation and management of atention deficit hyperactivity disorder.

Doménech, V., Esbrí, JV., González, H.A. y Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEEDD. IX Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I. Castellón.

Fogelman, Y. y Kahan, E. (2007). Dilemas Comunes en el Diagnóstico y tratamiento de TDAH. *Archivos en Medicina Familiar*, *9* (1), 41-48.

Hannah, J.N. (2002). The role of schools in attention deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Annals Journal, 31,* 507-513.

Lasa A. y Jorquera, C. (2010). Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. *Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias*: OSTEBA Nº 2007/09.

Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3-4), 201-223.

Luque, D. J. y Luque, M. J. (2014). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. Summa psicológica, 10 (2), 57-72.

Miranda, A., Presentación, M. J. y Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*; *35*, 546-62.

OMS. Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*: OMS y MTAS.

Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education, XII (3), 173-183*

Pavone, M. (2007). La dirección escolar en Italia. *Revista Española de Educación Comparada, 13*, 53-82.

Velázquez, V. M., Maldonado, G. y Mora L. (2007). Trastorno por déficit de la atención e hiperactividad de la infancia a la vida adulta. *Archivos en Medicina Familiar, 9* (4), 176-181.

Servicio de Musicoterapia en el CEIP Antonio Machado (Xirivella): desarrollo de las potencialidades de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Amposta, V.C., Martínez, S.M.

CEIP Antonio Machado (Xirivella, Valencia) –
Asociación Española de Musicoterapia Plurimodal (Valencia), España

veroamposta@gmail.com, martinezmiguelsilvia@gmail.com

El Servicio de Musicoterapia del CEIP Antonio Machado se gestó en el curso 2012-2013 a razón de la *Resolución de 26 de octubre de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de la realización de actividades para la promoción de la música en los colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de música y danza públicos de la Comunitat Valenciana*. Desde ese momento y hasta la actualidad –incluído en el Contrato-Programa desde el curso 2013-2014 como medida de atención a la diversidad-, el objetivo principal del Servicio es la atención individualizada a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de diversa índole, a propuesta del equipo docente del centro educativo. La inmersión de la Musicoterapia en el ámbito escolar se estriba, por una parte, en el desarrollo de las competencias clave de la LOMCE; y, por otra, en que dicha disciplina permite adaptarse al niño, interviniendo sobre sus potencialidades y disminuyendo sus dificultades, por lo que le proporciona una respuesta individualizada ajustada que le permita mejorar su rendimiento académico al máximo, ya que potencia el desarrollo integral del individuo en sus dimensiones bio-psico-socio-espiritual mediante la exploración de los propios recursos en un entorno seguro y de confianza. Asimismo el Servicio, dado que se desarrolla en un encuadre totalmente distinto al de un grupo-clase que permite conocer al individuo desde todas las dimensiones del ser desde el "ser en la música", puede hacer aportaciones de intervención educativa y diagnósticas tanto a los profesionales del centro educativo como a las familias. De este modo, las musicoterapeutas contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los contextos educativos de los alumnos, de manera coordinada con la comunidad educativa.

Palabras clave: Musicoterapia; competencias clave; desarrollo integral; familia-escuela

1. Introducción

El principal motivo de convocar a un musicoterapeuta para participar en el proyecto escolar y atender casos de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, es que si bien éstos participan semanalmente del area de Música, el objetivo entre la enseñanza y la terapia es muy distinto. En una clase se enseña y se aprende música, y se otorga cierta importancia a la calidad estética. En terapia, la música es sólo la herramienta y no un fin, por lo que el aprendizaje tal como se concibe en educación puede tener lugar o no, y la calidad estética pasa a un segundo plano (en las sesiones de musicoterapia *"todo lo que suena está bien")*. Además, en una sesión individual se atiende a las necesidades específicas de ese alumno en concreto, abarcando todas sus dimensiones, la biológica-física, la psicológica, la social y la espiritual.

Tal como la define Kenneth Bruscia (adaptación de la EMTC-European Music Therapy Confederation):

"La musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en donde el terapeuta profesional ayuda al participante o participantes en las sesiones a conseguir llegar a la salud, utilizando experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio".

Se pone de manifiesto que la música actúa como medio de cambio, hacia formas saludables y eficaces de funcionamiento, objetivo primordial de toda intervención terapéutica.

Desde la perspectiva teórica del Abordaje Plurimodal en Musicoterapia (APM), en el que están formadas las musicoterapeutas del centro, ello es posible a que:

-Se considera al ser humano como una unidad biopsicosocioespiritual, donde los cambios en alguna de estas dimensiones, actúa sobre el resto.

-El psiquismo se encuentra en permanente movimiento e incesante evolución, y directamente relacionado con nuestra historia personal que determina nuestra vida presente, nuestras actividades y nuestras relaciones interpersonales.

-Somos en la música; es decir, que cuando hacemos música nos mostramos tal y como somos (escuchamos a la persona en su proceso primario y secundario de pensamiento).

-En el proceso musicoterapúetico se despliegan los mismos mecanismos defensivos que normalmente utilizamos en la vida diaria para protegernos de todo aquello que nos causa angustia, y por tanto, aparecen en la música y a partir de ella puede modificarse su eficacia.

-Se proyectan en el terapeuta, las conductas relacionadas con las figuras parentales.

-La música se utiliza como analogía y metáfora, lo que implica que las modalidades de expresión musical son análogas a la personalidad o patología de la persona, ayudándonos en el análisis, comprensión y guía en la intervención. El uso de la metáfora permite proyectar en la música cualidades específicas de nuestra vida.

-Cada persona posee Modos Expresivos-Receptivos (ME-R) directamente relacionados con sus pautas culturales, códigos de comunicación, aspectos biológicos, psicológicos, sociales, etc, que hacen que percibamos la música y nos expresemos a través de ella de una determinada manera. El trabajo comienza por aquellas formas de expresión que se poseen o conservan, para ir ampliándolas y/o modificándolas.

Utilizar a la música como herramienta, permite a cualquier persona poner de manifiesto su forma de actuar, de relacionarse, de pensar, de sentir, de imaginar, de organizarse; en definitiva es una herramienta que "muestra claramente la personalidad", y a través de la cual se es capaz de crear a partir de lo que se tiene, y por tanto, desarrollarse. El proceso creativo implica tomar aquello que poseemos para explorar, probar, moldear, cambiar, innovar, etc, por

ello cuando se trabaja con personas con ciertas dificultades y/o limitaciones, es sumamente importante brindarles un espacio donde poder permitirse ser creativos.

En este quehacer creativo, la música como actividad bihemisférica, activa y pone en funcionamiento prácticamente todas las áreas cerebrales (máxime cuando las funciones musicales están preservadas en la mayoría de las veces donde otras sufren limitaciones importantes), ejercitando y potenciando capacidades cognitivas (atención, concentración, memoria, destrezas organizativas, resolución de problemas, procesamiento secuencial, simultaneidad, espacialidad, lenguaje, lógica, pensamiento abstracto, simbolización, etc), comportamiento social (compartir y aprender nuevas formas de relacionarse), y capacidades y recursos individuales (elección, iniciativa, espontaneidad, independencia, confianza, autoestima). Esto permite al musicoterapeuta conocer aspectos de la persona que en muchas ocasiones no suelen aparecer en otros ámbitos como el aula, la consulta del neuropediatra o el psiquiatra, o la propia familia, y por tanto constituye un valioso aporte para el trabajo común.

Una sesión de musicoterapia es muy motivadora (principalmente a través del juego), desarrollada en un encuadre seguro y de confianza, donde poder ser nosotros mismos, y donde la emoción lo impregna todo. Donde poder lograr éxitos relativos, alcanzar cierta autonomía, autocontrol, elevar la autoestima, identificar sentimientos y emociones y expresarlos, donde poder intentar nuevas formas de comunicación y/o relación con los demás.

2. Método

2.1. Participantes

Por todo lo anteriormente expuesto, si podemos intervenir en todas las áreas del alumno con NEAE, puede contribuirse a mejorar el proceso de aprendizaje, logrando una mejor adaptación e inclusión en la escolarización ordinaria, la punta del iceberg de nuestro sistema educativo actual.

Para una mejor intervención, el trabajo interdisciplinar y con las familias es parte del proceso. Trabajar con niños, significa trabajar con su familia y abordar las relaciones vinculares (en todos los contextos naturales del individuo). En muchas ocasiones, la baja autoestima por las dificultades de las patologías que presentan, la sobreprotección, desconocimiento o falta de información por parte de la familia, y la difícil tarea de la inclusión en el aula, lleva a los niños con NEAE a relacionarse con sus pares, familiares y profesores, de forma poco efectiva, que se va cronificando con el tiempo. Dotarlos de recursos que los conduzca hacia una mayor autonomía, mediante formas de relación adecuadas, funcionales y sanas, ha sido de máxima prioridad.

Los motivos para la inclusión de los alumnos en el Servicio, dependen de las necesidades educativas que el centro advierte, y de la demanda y expectativa de las familias. En la actualidad, el CEIP Antonio Machado cuenta con un 21’5% de ANEAE (tanto temporales como permanentes) con diagnósticos de diversa etiología y diferentes grados de afectación.

Los alumnos que se han derivado hasta el momento para sesiones de musicoterapia, presentan los siguientes diagnósticos:

- Parálisis Cerebral Infantil
- Trastorno del Espectro Autista
- Discapacidad Intelectual
- Altas Capacidades

- Trastorno del Lenguaje
- Síndrome de Down

2.2. Medidas

Los instrumentos de valoración utilizados en cada intervención musicoterapéutica son los siguientes:

-Entrevistas con las familias

-Entrevistas con docentes, dirección del centro y servicio psicopedagógico

-Anamnesis, historia musical

-Valoración inicial en musicoterapia (VIM) y establecimiento de objetivos.

-Determinación del encuadre (constante temporal, teórica, setting instrumental, material editado, elementos técnicos; las constantes espaciales y económicas están determinadas ya en el momento de la contratación por parte del centro).

-Registros sesión (ficha de sesión)

-Registro de audio y/o vídeo

-Informes finales

-Supervisión continua de cada proceso con un supervisor musicoterapeuta

2.3. Procedimiento

En cada caso, se trabaja desde los recursos y potencialidades que cada alumno presenta, identificados durante la valoración inicial, para así poder definir los objetivos y técnicas de intervención.

Las sesiones de musicoterapia se llevan a cabo en el aula de Música del centro escolar, con una frecuencia semanal y una duración de entre 30 a 40 minutos. Si bien las sesiones son de carácter individual, en algunos casos se incluye algún miembro de la familia cuando se estima oportuno.

Las sesiones de musicoterapia, representan una estructura y organización de las rutinas de los niños. Por ello es importante mantener el encuadre establecido para cada situación, que por otra parte puede ser flexible para adaptarse a las circunstancias de cada momento del proceso.

A grandes rasgos, las sesiones mantienen una cierta estructura para que los niños puedan comprender de manera clara y fácil su desarrollo, logren identificar partes que los orienten y anticipen sobre lo que sucede en cada momento. Suelen constar de una bienvenida, dos experiencias centrales (o una en caso de casos con mayor afectación), con dos técnicas diferentes (generalmente improvisación instrumental y trabajo con canciones o con música editada), y cierre.

3. Resultados

A continuación, se reseñarán algunos de los casos atendidos en el centro.

El alumno derivado por el diagnóstico de parálisis cerebral, presentaba disfunciones cerebrales especialmente en el área de espacialidad y memoria de trabajo (lesión hemisferio derecho), lo que afectaba sobre todo a la lectoescritura. El primer año se abordó a través la improvisación instrumental (básicamente rítmica), para ir incorporando el trabajo con canciones, donde la melodía, localizada en el mismo hemisferio cerebral que la lesión, actuaba de poten-

ciador y facilitador de las funciones cognitivas afectadas. Advirtiendo una gran dependencia y una relación con su madre poco adecuada, al año siguiente se incorporó a la misma a algunas de las sesiones, corroborando una relación patológica que podría estar influyendo en el desarrollo del alumno. Sin dejar de lado los objetivos iniciales, también se abordó este aspecto, mediante el trabajo de roles, con la intención de que pudieran experimentar, formas diferentes de relacionarse. Al agravarse la relación (llegando incluso a serias amenazas por parte del alumno), se incrementó la asistencia de la madre a las sesiones, siendo en el presente curso, de una sesión al mes. Aunque se percibe una leve modificación por parte de ambas hacia la cooperación (en contraposición a la constante dependencia o sumisión), se prevé un largo proceso aún por delante, que no es posible sin la complementariedad de un proceso psicoterapéutico individual de la madre, ya contemplado.

En los casos encuadrables en los TEA (Trastornos del Espectro Autista), los objetivos planteados giran en torno a la flexibilidad cognitiva y la intencionalidad comunicativa (presenten o no comunicación oral). A través de la improvisación instrumental y vocal, se logran respuestas menos automatizadas, dirigidas e intencionadas, y complementarias a las de las terapeutas, disminuyendo la dependencia de estímulos y aumentando la iniciativa propia.

En dos de estos casos, se pudo advertir y aconsejar al equipo docente y a las familias, sobre un posible error en el diagnóstico inicial, que luego fue ratificado:

-Un alumno diagnosticado de Disfasia y TDAH, tras una nueva valoración psicopedagógica se determinó Síndrome de Asperger.

-Un alumno diagnosticado de TEA, en segunda valoración se dictaminó TEL.

Dos de los casos con diagnóstico de discapacidad intelectual estaban directamente relacionados con una gran inmadurez emocional, condicionada por las circunstancias familiares propias de cada caso. La intervención musicoterapéutica se llevó a cabo principalmente a través del trabajo con canciones (composición, técnica de sostén y asociación libre cantada, cancionero proyectivo de canciones, etc). Estos alumnos, y debido justamente a falta de compromiso por parte de las familias, abandonaron el tratamiento.

Respecto al caso de sobredotación (o altas capacidades), se derivó principalmente por las grandes dificultades en la interacción social. Se abordó desde la importancia del juego, del permitirse explorar, atreverse y salir de los límites autoimpuestos de comportamiento, propio de adultos y no de un niño. También fue importante ser flexible ante los intereses de sus compañeros de clase, aunque no los compartiera, y alcanzar un cierto grado de empatía que le permitiera poder estar con ellos a pesar de las diferencias.

Con el alumno derivado con diagnóstico de Síndrome de Down, el trabajo se centró en controlar su intolerancia a la frustración, y la persistencia en dominar o controlar las situaciones de relación con los demás, incumpliendo reglas y normas. A través de la improvisación instrumental, y la música en movimiento, se abordó la toma de turnos, la espera, el consenso, la capacidad de liderar, seleccionar, elegir y proponer, pero también de acompañar, acatar y aceptar. También se potenciaron los recursos para lograr una interacción social sin recurrir a la imitación recurrente. De manera circunstancial, surgió el trabajo con instrumentos de viento (soplo), lo que significó a posteriori el comienzo del trabajo para mejorar el lenguaje verbal.

4. Discusión

La finalidad inicial del Servicio de Musicoterapia del CEIP Antonio Machado de Xirivella en el curso 2012-2013, estribaba en una intervención focal para minimizar al máximo las NEAE del alumnado que presentaba mayores dificultades, partiendo siempre de sus potencialidades. La posibilidad de poder convertirlo en un proyecto más estable

a través del Contrato-Programa del centro, junto con la participación activa de todos los agentes educativos (profesionales del centro y familias), ha permitido que el Servicio de Musicoterapia cumpla con las siguientes funciones:

-Aportar una nueva perspectiva del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: desde "el saber hacer" y no desde el "no poder hacer".

-Orientar a los docentes en su intervención con este alumnado: nuevos objetivos de trabajo, modificación o matización de los establecidos, etc.

-Trabajar con las familias como agentes activos del proceso terapéutico de sus hijos

-Tender puentes de trabajo conjunto "familia-escuela"

-Aportar información para las valoraciones psicopedagógicas del alumnado

5. Conclusiones

Para el máximo desarrollo de las competencias clave del alumnado con NEAE, son significativos los aportes que la Musicoterapia realiza viendo al niño desde "lo que es" y "puede hacer". Por ello, la continuidad del Servicio en el CEIP Antonio Machado en cursos futuros es fundamental para una mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que, el trabajo interdisciplinar que se viene realizando durante 4 cursos escolares, así como la implicación y participación de las familias de estos alumnos, están contribuyendo sustancialmente a la mejora de su desarrollo integral.

Por ello, consideramos que la intervención musioterapéutica podría incluirse como medida ordinaria curricular en todos los centros educativos, como herramienta preventiva para desarrollar al máximo las capacidades de todo el alumnado. De este modo, el Servicio de Musicoterapia formaría parte del equipo profesional de cada centro.

Agradecemos, porque sin su colaboración no hubiese sido posible la presente investigación a: alumnos y familiares asistentes al Servicio de Musicoterapia del CEIP Antonio Machado (Xirivella), nuestra supervisora Marisel Lodeiro Kelly, Concepción Penas Madurga (directora del CEIP Antonio Machado de Xirivella).

Referencias

Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico.* Barcelona: Graó

Schapira, D., Ferrari, K, Sánchez, V, Hugo, M. (2007). *Musicoterapia. Abordaje Plurimodal*. Buenos Aires: ADIM Ediciones.

Vaillancourt, G. (2009). *Música y Musicoterapa. Su importancia en el desarrollo infantil.* Madrid: Narcea S.A.

Wigram, T, Pedersen, I.N, Bonde L.O. (2005). *Guía completa de musicoterapia.* Vitoria-Gasteiz: AgrupArte.

Orden de 16 de Julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana por la que se regula la atención educative al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2ºciclo) y Educación Primaria

Resolución de 26 de octubre de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa de innovación para la lucha contra el fracas escolar a través de las realización de actividades para la promoción de la música en los colegio de Educación Infantil y Primaria, institutos de Educación Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de música y danza públicos de la Comunidad Valenciana

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato

Orden 52/2015, de 15 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de Contrato-programa suscrito entre estos centros y la administración educativa en el que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados para el curso 2015-2016

Inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales: un estudio acerca del Instituto Federal del Amapá – Campus Macapá/Brasil

Côrtes, André Luis da Silva e Silva*; Paula, Lucília Augusta Lino de**;
Ribeiro, Adriana Barbosa*; Guimarães, Luciana Carlena Correa Velasco*; Souza, Candida de ***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil*
***Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*

E-mails: andre.cortes@ifap.edu.br;lucilia.ufrrj@gmail.com;
adriana.ribeiro@ifap.edu.br; luciana.guimaraes@ifap.edu.br; didasouza@gmail.com

Resumen

El objetivo del trabajo ha sido analizar la visión de los profesores acerca de la inclusión de las prácticas educativas necesarias al atendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales en el IFAP (Instituto Federal de Educación, Ciencias y Tecnología del Amapá/Brasil), además de la percepción de los estudiantes sobre el atendimiento educacional ofertado por la institución, logrando un análisis comparativo entre estas dos miradas. En Brasil, la inclusión escolar – que forma parte de la inclusión social – es una propuesta marcada por la participación del país en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jontien, Tailandia, en 1990, que ha planteado metas mundiales para la educación y la ha elegido como eje articulador del desarrollo. La propuesta se ha consolidado sobre todo después de la Declaración de Salamanca, en 1994, dónde se han definido los principios de la educación inclusiva. En esta investigación, se hizo un estudio cualitativo, con entrevistas a siete alumnos con necesidades educativas especiales, dieciocho profesores que han trabajado con inclusión y la coordinadora del Núcleo de Atendimiento a las Personas con Necesidades Educativas Especiales (NAPNE). Como herramienta para la recogida de los datos, ha sido utilizado un guion de entrevista semiestructurada. Los datos se han organizado y categorizado según el análisis de contenido de Bardin. Los resultados han enseñado que los alumnos inclusos están satisfechos con el proceso de inclusión, especialmente con la infraestructura y con la parte técnica y pedagógica, pero resaltaron que la institución necesita mejorar su atendimiento. De otro lado, los profesores se han referido a la necesidad de formación profesional y mejor adecuación de la infraestructura. En conclusión, la inclusión escolar, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, es un desafío continuo para cualquiera institución. El IFAP busca adecuarse a ello, pero aún persiste el desafío de avanzar hacia el atendimiento inclusivo.

Palabras clave: inclusión escolar; accesibilidad; capacitación de profesores.

Scholar inclusion of students with special educational needs: a study about the Federal Institute of Amapá – Macapá Campus/Brazil

Côrtes, André Luis da Silva e Silva*; Paula, Lucília Augusta Lino de**;
Ribeiro, Adriana Barbosa*; Guimarães, Luciana Carlena Correa Velasco*; Souza, Candida de ***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil*
***Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*

E-mails: andre.cortes@ifap.edu.br;lucilia.ufrrj@gmail.com;
adriana.ribeiro@ifap.edu.br; luciana.guimaraes@ifap.edu.br; didasouza@gmail.com

Abstract

This study aims to analyze the teacher's perception about the inclusion of the educational practices for students with special educational needs at IFAP (Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá/Brazil), and the student's perception about the educational attention offered by the institution, then a comparison with booth perspectives. In Brazil, the scholar inclusion – one aspect of the social inclusion – proposed since the World Conference on Education for All, in Jomtien, Thailand, 1990, that defined global goals for the education like a focus of articulation of the development. This propose was consolidated over the Declaration of Salamanca, at 1994, where defined the principles of the inclusive education. This research is a qualitative study, were interviewed seven students with special educational needs, eighteen teachers that works with inclusion and the coordinator of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNE). These interviews were a semi-structured format and the organization y categorization of the dates based in the Content Analysis of Bardin. The results show us that the students are satisfied with the process of his educational inclusion, especially about the infrastructure, the technical and pedagogic aspects, but they said about some aspects of the institution needs to be better. In the other side, the teachers said about the necessity of professional capacitation and better adequacy of the infrastructure. In conclusion, the scholar inclusion, considering the special educational needs, is a continuous challenge for any institution. The IFAP try to adequate your proceeds, but still have a challenge for advance in the question of the inclusive education.

Key words: Scholar inclusion; accessibility; teacher training.

1. Introducción

El derecho a oportunidades iguales, en específico a la educación y al trabajo, es un principio de inclusión y garantiza el derecho a la diferencia, a la pluralidad y a la diversidad humana. Las personas con discapacidad han venido intentando superar los prejuicios y la ignorancia y, siempre más, luchan por su inclusión en todos los espacios sociales. Más específicamente:

La inclusión social es el proceso por donde la sociedad se adapta para que se pueda incluir, en sus sistemas sociales en general, las personas con discapacidades y, al mismo tiempo, donde ellas se preparan para asumir sus papeles en la sociedad. La inclusión social se constituye, así, como un proceso bilateral en el cual las personas, mismo exclusas, junto a la sociedad, buscan juntas dimensionar problemas, decidir acerca de soluciones y garantizar la equiparación de oportunidades para todos (Sassaki, 1997, p.3).

Es de conocimiento público que en las últimas tres décadas, las discusiones y el movimiento por la inclusión escolar de todos los niños y jóvenes ha avanzado, pero aún es necesario avanzar mucho, y eso es sabido por las instituciones internacionales y está presente en las legislaciones en todo el mundo. El debate amplio que ha tenido espacio en Brasil durante la formulación de la Constitución Federal (1988) y, principalmente, tras su aprobación, ha sido marcado por distintas y nuevas contribuciones teóricas acerca del problema de la educación para los grupos económicos y culturalmente vulnerables. Una de las teorías que más han influenciado en esta dirección fue a de la "inclusión" social, término que hasta los años noventa no tenía centralidad en la discusión de los problemas educacionales más graves del país, resultantes de la marginalidad económica, social y cultural. Cómo presentan Bez y Paula (2012, p.82):

En Brasil, la inclusión escolar – uno aspecto de la inclusión social – es una propuesta demarcada por la participación del país en la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, en Jontiem, Tailandia, en 1990, que ha definido las metas mundiales para la educación, eligiéndola como eje de articulación del desarrollo. La propuesta ha ganado destaque, sobre todo, tras la *Declaración de Salamanca*, en 1994, que ha definido los principios de educación inclusiva, posteriormente reafirmados en el *Fórum Mundial de la Educación*, en Dacar, Senegal, en 2000 (BRASIL, 2008).

Así que, el país, en los últimos años, se ha inserido en las discusiones en ámbito legislativo para acompañar el movimiento mundial por la inclusión, por la implantación de políticas educacionales "que objetivan ofrecer garantías y condiciones de inserción, permanencia y éxito en el sistema escolar a los alumnos con discapacidades" (Bez & Paula, 2012, p.82). El avanzo de las políticas educacionales de inclusión resulta de una mayor visibilidad que las personas con discapacidad han tenido en la sociedad brasileña y de la ampliación de derechos garantizados en la Constitución Federal de 1988 y exigidos por los acuerdos internacionales.

En 2006, la Asamblea General de la ONU ha aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que intenta "promocionar y garantizar el ejercicio pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respecto por su dignidad inherente" (Brasil, 2009). La referida convención define, en su artículo 1º, que:

Personas con discapacidad son aquellas que tienen los impedimentos de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, los cuales, en interacción con diversas barreras, pueden obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad con las demás personas. (Brasil, 2009).

Datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), afirman que cerca de los 10% de la población mundial viven con algún tipo de discapacidad. Podemos considerarlos la mayor minoría del mundo, y cerca de los 80% de estas personas vive en países que están en desarrollo. Los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), que se refieren al censo poblacional de 2010, nos enseñan aún que el total de personas que dicen tener al menos una discapacidad grave en Brasil ha sido de 17.777.080, y eso representa los 6,7% de la población total. El porcentaje de personas que han dicho tener alguna discapacidad fue el 23,9% en el censo poblacional de 2010, mientras en la investigación del censo poblacional de 2000, este índice era 14,3%. Los datos, por lo tanto, enseñan un aumento de 9,6% de personas que han declarado tener al menos una discapacidad en Brasil, en un intervalo de tiempo de diez años. (Grassi, 2011a).

Moreira (2005) afirma que la inclusión del alumno con discapacidades (ANEE) representa un desafío que traspasa todo el espectro de la Educación y los diferentes niveles y modalidades de enseñanza, desde la educación primaria hasta el grado. El autor dice también que, en las estadísticas oficiales brasileñas, los estudios e investigaciones, en su mayoría, enfocan preferencialmente la condición de estos alumnos en la educación primaria, lo que demuestra gran

omisión acerca de su situación en niveles de grado. Se puede decir aún que, en la educación profesional, la situación era la misma. Así que el autor destaca la necesidad de ampliar la discusión sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad más allá de los primeros años en la escuela.

En este escenario es importante discutir la educación profesional en una perspectiva de inclusión, para asegurar de hecho las condiciones necesarias a la profesionalización, lo que apunta para el desafío de transformar las instituciones que ofrecen educación profesional en escuelas inclusivas, en las cuales, de hecho, pueda ocurrir la preparación para el mundo del trabajo.

En Brasil, la educación profesional en ámbito público federal ocurre por medio de la Red Federal de Educación Profesional Técnica y Tecnológica, que está presente en todas las unidades de la federación y ofrece carreras de cualificación profesional, capacitación básica y técnica de enseñanza secundaria, carreras de grado y pos-grado. Es una red pública compuesta por 562 escuelas, distribuidas en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFEs), Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs), universidad tecnológica y escuelas técnicas vinculadas a las universidades.

Delante de estas informaciones, el principal objetivo de la presente investigación fue analizar las percepciones de los profesores sobre el proceso de prácticas educativas necesarias a la inclusión de los alumnos con discapacidad en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Amapá – IFAP, y analizar las percepciones de los estudiantes acerca de la satisfacción con la atención educacional ofertada, haciendo una comparación entre estas dos miradas.

2. Método

La investigación fue de carácter cualitativo del tipo descriptivo. El sitio de recogida de datos fue el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Amapá, campus Macapá. La institución de enseñanza fue elegida por ser una referencia en la educación primaria, técnica y de carrera tecnológica, con vistas a la formación para el mercado de trabajo.

2.1. Participantes

Los participantes han sido 18 profesores del IFAP, campus Macapá, que actuaron junto a los alumnos inclusos por el mínimo de un año y que tenían acuerdo en participar de la investigación, ocasión en la cual firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE).

También fueron entrevistados cuatro alumnos con discapacidades que estudian en la educación primaria y en el grado y que dijeron tener acuerdo con la investigación, también al firmar el TCLE o al obtener la firma de sus responsables en los casos que tenían menos de 18 años.

Para la presentación de las respuestas, serán utilizados nombres falsos a los entrevistados: docente (profesor 1, profesor 2,…) y a los alumnos (discente 1, discente 2…) a fin de que se pueda preservar su identidad, en conformidad con la Resolución 446/2012 - CNS.

2.2. Medidas

Se han utilizado dos guiones parcialmente estructurados: un guion para los docentes. Este instrumento fue construido con cuestiones sobre: el desempeño docente, sus aspiraciones, sentimientos y expectaciones. También se ha verificado su capacitación y experiencia profesional junto a los alumnos inclusos, sus concepciones acerca de la inclusión social y los aspectos que impiden una práctica pedagógica eficiente para este público.

El según guion fue dirigido hacia los alumnos, las preguntas se refirieron al conocimiento acerca de su discapacidad, el diagnostico, sus necesidades específicas educacionales, su trayectoria de vida, expectaciones junto al IFAP y expectativas futuras de su vida.

2.3. Procedimiento

La investigación ocurrió desde el septiembre de 2013 hasta febrero de 2014 y los procedimientos metodológicos se dividen en dos etapas. En la primera, por medio de la recogida de datos hecha con entrevistas al grupo de docentes y la segunda se refiere a las entrevistas con los alumnos con discapacidad del instituto.

Para la realización de las entrevistas, fueron presentados a los participantes los objetivos de la investigación y el TCLE (para el alumno o su responsable legal), haciendo hincapié en el sigilo de su identidad. Las entrevistas fueron basadas en el guion parcialmente estructurado y registradas en grabador de voz y posterior transcripción de los archivos de audio. Tras la transcripción de los datos, se ha leído minuciosamente las respuestas y se ha utilizado el método de análisis de contenido de acuerdo con Bardin.

3. Resultados e Discusión

3.1. Discutiendo la inclusión en IFAP: las voces de los sujetos

3.1.1 Análisis de los datos de los profesores

El trabajo de análisis ha ofrecido cuatro categorías: a) la percepción del docente acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad; b) la inclusión de estos alumnos en el IFAP desde la mirada del docente: necesidad de capacitación docente; c) La inclusión de estos alumnos en IFAP en la mirada del docente: el papel del NAPNE.

1ª Categoría: Percepción docente sobre inclusión de ANEE

Cuando fueron indagados acerca de su entendimiento de inclusión de alumnos con discapacidad, la mayoría de los docentes participantes de la investigación han dicho creer que la inclusión no se trata solamente de inserir el alumno con ANEE en una clase con alumnos típicos. Para ellos, la inclusión va más allá de una adecuación en la estructura física, necesita promover la igualdad de condiciones y oportunidades. Esta concepción se queda bien evidenciada en el habla del Profesor 1 e del Profesor 5:

Profesor 1: *Bueno, esta palabra inclusión hoy es vista de una forma muy amplia y, a veces, hasta equivocada. En el pasado, nosotros teníamos el término integración, era este alumno que está asociado en la clase. La inclusión aún no fue comprendida por toda la categoría de profesores, pues aún lo hacen de la forma antigua. Entonces, todos los profesores tienen que tener esta concientización, incluso ser aquél profesor que, allá de integrar el alumno en la clase, pueda pasar por todo el proceso de comprensión de como es el universo de la discapacidad de aquél alumno al compartir con los otros colegas de clase.*

Profesor 5: *Como dice el propio nombre, es incluir, pero no simplemente incluir para que estén en clase, sino incluir en el sentido de que tengan condiciones de participar de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es igualdad de oportunidad? Los profesores ofertaren materiales para el alumno, si las personas de la educación especial específica tienen algunas dificultades, entonces ellas necesitan algunas adaptaciones.*

La educación inclusiva es una forma de criarse un mundo cuyo todas las personas tengan oportunidades de implicarse en las escuelas de enseñanza regular. Es necesario priorizar la cualidad de la enseñanza regular, y esto es visto como un gran desafío. Corroborando las concepciones de los docentes, Rodrigues (2008) nos dice que la educación

inclusiva ocurre cuando se está permitido ampliar la participación de todos los estudiantes en la institución de enseñanza regular, y eso requiere la participación activa y efectiva de todo el equipo pedagógico – directores, profesores, secretarios, servicios generales – en la inserción social de todos los alumnos. Pero, para que eso sea posible, es necesario que las escuelas promocionen cambios de actitud, especialmente al desarrollar actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad.

En este contexto, Nascimento (2007) refuerza que, la plena inclusión de todos los alumnos en clases regulares implica en la construcción de un proyecto de educación que tenga en cuenta varios aspectos: la adecuación del currículo escolar, el apoyo técnico y pedagógico, la cooperación entre los profesores y demás profesionales, los métodos de enseñanza diversificados, los materiales didácticos, la adaptación arquitectural y procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en vista las especificidades, potencialidades y límites de los alumnos.

Durante la entrevista del profesor 15, se percibe su preocupación con la inclusión de una manera general, pues él no se atiene apenas a un tipo de necesidad específica, sino habla de igualdad de géneros, orientación sexual, discriminación en función de la raza/etnia. La inclusión como "(…) el proceso por lo cual los sistema sociales comunes se tornan adecuados para toda la diversidad humana – compuesta por etnia, raza, lengua, nacionalidad, género, orientación sexual, discapacidad y otros (…)" (Sassaki, 2009, p.1).

2ª Categoría: La inclusión de los ANEE en el IFAP en la mirada docente: la necesidad de capacitación profesional

Aunque esté garantizada por la legislación, la inserción de alumnos con necesidades especiales en la enseñanza regular ha acontecido bajo las indagaciones, incertezas y frustraciones que también se acumulan, sobre todo, entre los profesores que no desarrollaron, en su carrera de grado, las competencias para lidiar con la diversidad de los alumnos presente hoy en nuestras escuelas. (Glat, 2007, p. 9).

Estas frustraciones mencionadas por la autora tienen relación con la capacitación docente y están perceptibles en los datos de los profesores en esta categoría. Se puede observar que la mayoría de los entrevistados percibe que ya hay trabajos acerca de la inclusión de ANEEs en la institución de enseñanza aquí investigada, pero los profesores aún apuntan la carencia de capacitación como un factor impeditivo para una práctica docente más adecuada. Observe el habla del profesor 1 que representa el habla de otros profesores:

Profesor 1: *Bueno, en el campus Macapá nosotros ya tenemos un trabajo desde 2011, pero aún tenemos mucho que hacer, pues en este año de 2014 tenemos algunos alumnos inclusos y colegas que aún tienen dudas acerca de la discapacidad o de alguna síndrome. Y yo, particularmente, no tengo capacidad de recibir un alumno con discapacidad visual, porque aún no tengo la experiencia en Braille, mi mayor experiencia es en la área de la discapacidad física.*

Kafrouni y Pan (2001), al realizaren un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Curitiba junto a alumnos, profesores y profesionales de equipos pedagógicos, miraron que la mayoría de las escuelas investigadas no tenían un proyecto específico de inclusión, lo que parece generar dificultades como la rigidez curricular, metodológica y evaluativa, así como la falta de clareza acerca de las necesidades educativas especiales. En este mismo estudio, se ha destacado la necesidad de instrumentalización de los profesores para el atendimiento de alumnos con discapacidades. Se ha constatado que la concepción de alumno vigente en la escuela tiene una tendencia a la homogeneización y eso es incompatible con la inclusión. Ellos afirman, aún, que se pone la responsabilidad en el alumno con discapacidad por su aprendizaje en las clases regulares de enseñanza. Se ha concluido que la implementación de la inclusión requiere el preparo de las escuelas e de los profesionales de la educación hacia esta nueva realidad. El escenario apunta a necesidad del compromiso del sector público con la inclusión, pues cabe al poder público ofertar las condiciones que permitan la instrumentalización de las escuelas y de los profesionales de la educación.

Aún según Kafrouni y Pan (2001), una de las medidas más urgentes que posibiliten la inclusión efectiva de personas con necesidades educativas especiales es la elaboración de un proyecto de inclusión a ser realizado por las escuelas. A través de tal proyecto, se puede abordar las dificultades, como por ejemplo, la cuestión curricular. Un proyecto de inclusión también integra las varias contribuciones de las diversas áreas del conocimiento presentes en la escuela por medio de sus profesionales, que podrían, así, trabajar en búsqueda de una línea común de acción. Más allá de eso, aspectos como la práctica pedagógica también pueden ser abordados conjuntamente.

3ª Categoría: La inclusión de ANEE en el IFAP en la mirada docente: el papel del Núcleo de Atendim**iento a Personas con Necesidades Educacionales Específicas – NAPNE**

Según Souza et al. (2011), el proceso de inclusión ocurre desde la condición que se ofrece al alumno y a la clase en la cual está incluso, a partir de condiciones de estructura física, soporte a servicios psicopedagógicos, servicios técnico-pedagógicos y administrativos, programaciones culturales, deportivas, etc., que interaccionan y ofrecen sustentación al proceso que se desencadena en la clase y tiene como actores los alumnos y el profesor.

Para que este proceso de inclusión ocurra de forma satisfactoria ya fueron apuntadas varias situaciones, entre ellas la capacitación docente y proyectos desarrollados por el equipo del NAPNE, visando atender a los docentes y discentes de la institución. Así, se puede verificar que el papel de los Núcleos de Atendimiento dentro de las instituciones es fundamental en este proceso, desde la elaboración de las acciones deseadas hasta la capacitación de los docentes y orientación a los discentes a la participación en actividades académicas y de formación profesional.

El habla del profesor 16 destaca la importancia de tener un espacio institucional que posibilite la acción docente más efectiva con el alumno NNE, en el que se refiere a la educación inclusiva, principalmente el apoyo por medio de las acciones desarrolladas por el NAPNE:

Profesor 16: *Aquí en el IFAP, gracias a dios, nosotros tenemos el NAPNE, que nos ayuda en la inclusión de estos alumnos con necesidades especiale. Entonces, nosotros conseguimos trabajar con ellos con una mayor facilidad. Hay una alumna que tiene discapacidad visual y el material que es trabajado con los alumnos normal en clase, ella o recibe en Braille. Nosotros no lograríamos eso si no tuviéramos este apoyo dentro de la institución.*

El docente tiene consciencia de que sin el apoyo técnico y pedagógico sería difícil lograr éxito en los objetivos que pretendía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un tema que necesita estar en discusión en los Institutos para que todos ellos puedan tener núcleos de atendimiento. Allá de problematizar el hecho de que las acciones inclusivas no deben tener el enfoque en el profesor, sino en la acción institucional que piense la inclusión como un todo.

Según el profesor 5, el alumno quiere participar de acciones y proyectos que incluyan el tema, principalmente como forma de inserir todos los alumnos y comunidad escolar en la discusión sobre la diversidad. Observe el habla del profesor 5 abajo:

Profesor 5: *Entonces los proyectos son apenas una forma de inserir los alumnos, todo alumno tiene una habilidad, todo alumno tiene el conocimiento de determinadas cosas que deben ser aprovechadas, y los proyectos en general ofrecen la oportunidad de participación de estos alumnos en diversas áreas de su interés, entonces estos proyectos son mucho importantes, nosotros tenemos, por ejemplo: el proyecto Aprendiendo con la Diversidad, es un proyecto desarrollado dentro de las turmas de primer año con los alumnos que están empezando en el instituto federal. Alumnos que vienen de diversas escuelas, no sólo alumnos PNE, sino alumnos con diversas realidades en estos proyectos ellos tienen na oportunidad de expresarse y hablar de la diversidad.*

Eso nos remite a pensar en la responsabilidad y en la expectativa generada acerca de las acciones desarrolladas por las instituciones de enseñanza mientras espacios generadores de las discusiones relativas a cuestiones de derechos y

problematización de las cuestiones de la realidad social.

El desarrollo y perfeccionamiento son relevantes para los profesionales de la educación, pero hay que ser dada una atención especial al docente que irá actuar junto a las situaciones consideradas especiales, pues la consciencia del proceso de inclusión es importante de ser percibida por todos e inserida en los eventos y programaciones de las instituciones.

3.2 Discurso de los discentes

El análisis de datos de las opiniones de los alumnos acerca de algunas de las preguntas realizadas nos ha llevado a la construcción de las siguientes categorías: a) Dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de discapacidad; b) La no aceptación de la condición de ANEE; c) La satisfacción con la formación recibida y optimismo sobre el futuro

1ª Categoría: Dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de ANEE.

Al analizar la cuestión sobre lo que significa ser alumno con necesidades educacionales especiales en el cotidiano en clase, se percibe en la habla de los alumnos relatos de dificultades que generaron la categoría "dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de ANEE". Entre tanto, estos mismos relatos enseñan el sentimiento de optimismo delante de estas dificultades, eso puede ser evidenciado en el habla de los alumnos 1 e 3:

Alumno 1 (D. intelectual): *Un poco difícil para mí, tuve muchos problemas por lo de mi problema, pero estoy consiguiendo. Sólo me gustaría que tuviera un poco más de apoyo por parte de la sociedad del IFAP. Y nada.*

Aluno 3(D. visual): *Sí que hay, me perjudica bastante, así… porque principalmente cuando yo tengo que escribir algo que está en la pizarra. Así, yo no puedo, pues sólo 20% de mi visión, yo tardo mucho a copiarlo, cogiendo de la pizarra y para leer también, es muy difícil para mí. Dificultad de material, de tener más la atención del profesor girada para mí, porque a veces los colegas creen que quiero aprovecharme de mi situación para tener alguna ventaja y en verdad no es eso, algunos colegas no comprenden, ahora hasta que ha mejorado un poco, en el comienzo hacían mucha broma y hubo un episodio en el que yo me quedé muy triste que la colega dijo que yo me estaba prevaleciendo de mi discapacidad para sacar provechos. Todavía, significa mucho para mí, es muy importante.*

Hoy aún, con la inclusión de ANEEs, las escuelas se quedan de frente al desafío de desarrollar una pedagogía que sea capaz de educar con éxito a todas las personas, incluso a aquellas con discapacidades graves. Allá de eso, es importante plantear una escuela que pueda atender a todos, ya que las diferencias humanas son naturales y, por lo tanto, hay la necesidad de adaptar el currículo a las personas (Pereira & Rizzatti, 2013).

El miedo de la adaptación a una escuela inclusiva es compartido por las familias que temen la perpetuación de la discriminación del alumno con NNEs al ser incluido en clases comunes, sin la debida preparación de los profesores y sin el necesario cambio en las actitudes y conceptos de la escuela. Si la propuesta de inclusión no fuera comprendida en su sentido amplio, puede que se siga en el modelo excluyente, cuya presencia del alumno en el ambiente escolar no signifique, necesariamente, que ele tenga oportunidades de desarrollo (Bez, 2011).

Los alumnos entrevistados tienen consciencia de que la escuela inclusiva es una conquista del día a día y requiere que toda la institución tenga el compromiso, y saben que este no es un camino fácil, pues está relacionado a muchos factores, así que destacan la importancia del acompañamiento del Núcleo de Atendimiento en este proceso.

2ª Categoría: La no aceptación de la condición de ANEE

Aún en relación a la percepción sobre la condición de ANEE, de otro lado, se observa que algunos alumnos no

aceptan esta condición y se ponen en igualdad de condiciones de acceso al cotidiano escolar de los demás alumnos de la clase.

Alumno 2 (D. física): *Bueno, para mí, normal. No veo diferencia, incluso porque mi necesidad especial no perjudica mi rendimiento en la escuela. Esta cuestión de acompañamiento yo nunca la he necesitado.*

Alumno 4 (D. física): *Para mí no hay diferencia entre los demás, incluso porque eso no me gusta mucho… ser considerado diferente, me gusta que me vean como los demás colegas.*

Cabe registrar que estos dos alumnos tienen discapacidades físicas y, por eso, consideran que sus necesidades especiales no limitan su aprendizaje, pero están más relacionadas al aspecto de la accesibilidad a los espacios. Los alumnos con necesidades específicas cuyo diagnóstico es de alteraciones motoras leves han relatado que reciben apoyo de los colegas en el que se refiere a su discapacidad.

Por la observación relativa al grado de necesidad específica, se puede inferir que el alumno encuentra dificultades de apoyo por parte de los colegas de clase. Esta afirmación puede ser evidenciada en el relato de la alumna 3, en relación a la primera categoría, que presenta el diagnóstico de discapacidad visual, y al alumno 1, con discapacidad intelectual.

Baleotti (2001), referido por Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) destaca la opinión del alumno con discapacidad acerca de la inclusión. Este alumno apunta como único problema las barreras arquitecturales y como punto positivo, la relación con los colegas. La pesquisa de Tonini (2001) corrobora estos dos datos, así que se concluye que los alumnos incluidos no son rejitados por los demás. Ya Batista y Enumo (2004) citados por Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) se contraponen a este resultado y defienden que los alumnos con discapacidad son más rejitados y menos aceptos que los demás. Como ya hemos inferido, nuestras observaciones apuntan que esta aceptación por parte de los colegas puede estar relacionada al grado de deficiencia, como también al preparo institucional para recibirlos e incluirlos.

Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) realizaron una investigación con 39 niños de clases de tercer y cuarto año de la escuela primaria, y para eso, usaron la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados enseñan que los niños con discapacidad son vistos como personas limitadas por falta o incapacidad permanente o pasajera; que ellos aprenden de forma diferente de los demás y molestan las clases; que necesitan de cuidado y protección; que son personas autorizadas a participar del grupo, pero sin formar parte del mismo. Ellos han concluido que el grupo parece delinear los límites de la alteridad, enseñando que se trata de una representación en construcción.

Se entiende que la escuela inclusiva es benéfica no sólo para los alumnos que tienen necesidades educacionales especiales, sino para todos los alumnos. Pues, al paso en que la escuela proporciona a todos sus alumnos la oportunidad de convivir con la diversidad y las diferencias, los está preparando para la vida en sociedad.

A final, en la educación inclusiva no se espera que la persona con discapacidad se adapte a la escuela, sino que esta se transforme y posibilite la inserción de este alumno especial. Y para que eso ocurra, es preciso que se despierte la consciencia y dedicación de todos que están envueltos en esta cuestión, sin prejuicios, sin distinción de raza, clase social, género o características personales.

3ª Categoría: Satisfacción con la formación recibida y optimismo acerca del futuro

Los alumnos relatan también el esfuerzo que uno mismo tiene que emprender y, sin el cual no lograrían éxito, así como el apoyo que han recibido por parte de otros alumnos y profesores, de forma que se muestran satisfechos con lo que una institución de capacitación profesional como el IFAP les proporciona. También se muestran optimistas acerca de su futuro, presentando hablas sobre el seguimiento en los estudios y carrera profesional:

Alumno 1 (D. Intelectual): *Una cosa mejor, tener inclusión en la sociedad, entrar en el mundo del trabajo. El noviembre, yo voy a hacer el ENEM, si paso, puedo hacer la carrera de grado en Redes que es lo que me gustaría hacer.*

Alumno 2 (D. física): *Tornarme un buen profesional, actuar en mi área de conocimiento con cualidad, y crecer, porque no está suficiente que sepamos, tenemos que buscar más conocimiento y es eso que yo estoy buscando siempre.*

En este contexto, Carvalho (2009) dice que el proceso de inclusión no es sólo un modismo, o una imposición legal a la cual atribuimos un carácter provisorio, o aún un equívoco a ser corregido, sino, al contrario, la escuela inclusiva es la primera etapa de la sociedad inclusiva, sin discriminaciones, donde todos los ciudadanos tengan el derecho inalienable de usufrutuar la vida social en igualdad de condiciones, y la inclusión debe ser universalizada, tendida a todas las instituciones y servicios. La autora aún afirma que la inclusión debe ser entendida como un proceso interminable, dirigido hacia todos los alumnos y que contemple inúmeras ofertas educativas, en el espíritu de la pluralidad democrática.

2.2 –Comparación de la percepción de los discentes con la percepción de los docentes acerca de la inclusión escolar

En esta sección, hemos desarrollado un paralelo entre los discursos docentes y lo que dijeron los discentes en sus entrevistas.

En respecto al grado de satisfacción de los alumnos con la institución en sus aspectos estructurales y pedagógicos, de forma general, los discentes se han demostrado satisfechos. Todavía, se percibe, en las hablas de algunos alumnos, que la institución aún necesita mejorar en términos de accesibilidad física y soporte pedagógico. En especial, se percibe que, cuanto más acentuada sea la discapacidad del alumno, más grande es la exigencia de adecuación, así que la institución debe estar preparada para la inclusión. Pero, eso exige mucho más que accesibilidad física, exige preparo del equipo pedagógico y de gestión, que envuelve capacitación y cambio de actitudes.

Los profesores, aunque hayan tenido experiencia en clase con los ANEEs y tengan alguna cualificación en el área de Educación Inclusiva, no se sienten seguros de forma satisfactoria con los ANEEs. Se ha percibido esta inseguridad según los relatos de los profesores, sea en aspectos estructurales físicos o pedagógicos. Esta percepción refuerza la necesidad de capacitación a los profesionales de la institución, en especial los profesores.

De otro lado, se percibe un equívoco acerca del concepto de inclusión, pues muchos lo confunden con integración. En la práctica institucional es posible percibirse también la aplicación de la integración en detrimento de la inclusión en algunos discursos y acciones. Cuando se habla de inclusión, se parte de la premisa de que somos todos diferentes, que no hay “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, el que sí que hay son personas, con o sin discapacidad, que deben tener garantizado su derecho a la educación sin discriminación.

La integración refleja la inserción parcial y condicional, como por ejemplo, niños que “se preparan” en escuelas o clases especiales para estar listas a ir a escuelas o clases regulares. Se caracteriza por cambios que visen prioritariamente a las personas con discapacidad, consolidando la idea de que ellas tienen a ganar con eso.

Es perceptible, por lo tanto, una relativa satisfacción con el proceso de inclusión por parte de todos los actores envueltos. Entre tanto, todos reconocen que aún hay mucha cosa que necesita ser mejorada, pues el proceso sigue en curso.

5. Conclusiones

Delante de la investigación se puede verificar que hubo una ampliación de la discusión acerca de la inclusión escolar, entre tanto, es necesario destacar que inclusión escolar es una faceta de la inclusión social y una educación que sea efectivamente inclusiva requiere no solamente de la comunidad escolar, sino de la sociedad en general, un cambio de postura al asumir que el derecho de cada uno se concretice por el derecho de todos, sin discriminación y con igualdad de oportunidades a la educación, cultura, al ocio y al trabajo.

Referencias

Bez, A. da S. (2011) *Inclusão escolar e formação docente: um estudo de caso sobre a experiência do grupo de discussão do IFC campus Sombrio.* Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

Bez, A. S., Paula, L. A. L. de. (2012). Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio. In: A, R. DAMASCENO, L. A. L. de Paula, & V. Marques (Org.). *Educação profissional inclusiva:desafios e perspectivas.* Seropédica, RJ: PPGEA/UFRRJ/EDUR.

Censo 2010. IBGE.gov.br. Recuperado em 05 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>.

Carvalho, R. E. (2009) *Educação Inclusiva com os Pingos nos "is"*. Porto Alegre: ed. Mediação, 2009.

Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras.

Grassi, M.(2013). Mais de 6,5% da população têm alguma deficiência severa**.** 2011a.Recuperado em 16 de agosto de 2014 em: <http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html.>

Kafrouni, R. M.; Pan, M.A.G.S. (2001) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação em Psicologia***.** 5(1), 31-46.

Moreira, L.C. (2005). In(ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão. *Revista de Educação Especial*, 25 (1), 37-47.

Nascimento, L. M. (2007). *Caderno de estudos: educação especial*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: ASSELVI.

Pereira, G. A.; Rizzatti, I. M. (2014). A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Aguas de Lindóia.

R*odrigues*, O.M.P.R., & Maranhe, E.A. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*, Bauru: MEC/FC/SEE.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: PRODEF.

Organização das Nações Unidas. (2008). *A ONU e as pessoas com deficiência*. Recuperado em:18 agosto 2013 em <http://www.onu.org.br/a-onu-HYPERLINK "http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/"em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>.

Souza, A. J.; Passos, C. M. B.; Lisboa, G. S.; Sousa, L. S.; Carneiro, T. C. B. (2011). A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. *Cairu em Revista* (1), 11-12.

Tonini, A. *Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS***.** 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2001.

Vasconcellos, K. M., Santos, M. F. S., Almeida, A. M.O.(2011). A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa*, 6(2), 277-287.

El síndrome de agotamiento profesional (sap) y la satisfaccion laboral en una muestra de docentes de instituciones públicas de educación básica en Colombia[1]

Beltrán Y.[2]

yolibel@yahoo.com, ybeltran@uis.edu.com

Vargas S.[3]

sofia.vargas88@gmail.com

Sarmiento L.[4]

lausarmi@hotmail.com

Grupo de Investigaciones Educativas Atenea

Universidad Industrial de Santander

Bucaramanga, Colombia, América del Sur

atenea@uis.edu.co

Resumen

Los docentes de las instituciones de educación básica se ven enfrentados a diversos factores intrínsecos y extrínsecos que les presionan emocionalmente en la realización de sus labores profesionales. El Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) es una respuesta sintomática que expresan los docentes ante la exposición constante al estrés ocasionado por el trabajo, limitando su ejercicio pedagógico y deteriorando la calidad del servicio educativo que se oferta a niños, niñas y adolescentes. El presente trabajo tuvo por objetivo establecer la relación existente entre agotamiento profesional de los docentes de instituciones educativas públicas de Bucaramanga mediante la aplicación del Maslach Burnout Inventory – Educator´s Survey (MBI-ES) adaptado en su versión al castellano, y la satisfacción personal en el trabajo medida a través de la aplicación de la Escala de Satisfacción Laboral. La muestra estuvo constituida por 989 docentes. Los resultados muestran que existe una relación negativa estadísticamente significativa entre las diferentes escalas de los instrumentos MBI y la Escala de Satisfacción Laboral.

Palabras Clave: Síndrome de Agotamiento Profesional; MBI- ES, Escala de Satisfacción Laboral, profesores de educación básica, educación pública.

1 Este artículo es resultado del proyecto de investigación titulado "Prevalencia y niveles de síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de las instituciones públicas de Educación Media de Bucaramanga", inscrito con el código 1766 en la Vicerrectoria de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, América del Sur, institución que financió su realización.

2 Universidad Industrial de Santander/Escuela de Educación/ Profesora Titular Laureada, Directora del Grupo de Investigaciones Educativas Atenea. Doctor en Teoría y Política Educativa y Educación Comparada e Internacional/ atenea@uis.edu.co , yolibel@yahoo.com; ybeltran@uis.edu.co

3 Universidad Industrial de Santander/ Comunicadora social/ Investigadora Grupo de Investigaciones Educativas Atenea/ sofia.vargas88@gmail.com

4 Universidad Industrial de Santander/Economista/Investigadora Grupo de Investigaciones Educativas Atenea/lausarmi@hotmail.com

The burnout syndrome and the job satifaction in a sample of teachers of the public schools in Colombia

Summary:

Teachers are exposed to intrinsic and extrinsic factors that push them emotionally in the job. Burnout Syndrome is an automatic response of teachers as a result of the stress caused by the job, affecting their pedagogical work and decreasing in the quality of education offered to children and teenagers. The aim of this study is to establish the relationship between the Burnout Syndrome in teachers of public schools using the Maslach Burnout Inventory – Educator´s Survey (MBI-ES) and the Overall Job Satisfaction Scale. The sample was 989 teachers. The results revealed that exists a negative relationship statistically significant among the different scales of the MBI-ES and the Overall Job Satisfaction Scale.

Key words: Burnout Syndrome, MBI- ES, the Overall Job Satisfaction Scale, teachers, public education.

Introduccion

El Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) se constituye en una reacción emocional y física producto de la exposición prolongada a estrés crónico en el ámbito laboral. Este síndrome genera en el individuo que lo padece, tres respuestas específicas: **cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal** (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Por su parte, Croom y Moore (2003) describen tres componentes del SAP en el entorno educativo: el agotamiento emocional, correspondiente a la fatiga crónica emocional que resulta de la enseñanza a un gran número de individuos en una base continua; la despersonalización, que indica indiferencia y actitud negativa hacia los estudiantes, caracterizándose por el uso de etiquetas despectivas para describirlos; y la escasa realización personal, que sugiere la baja contribución que hace un maestro para el bienestar y el progreso intelectual de sus estudiantes.

Diversas investigaciones señalan un aumento considerable en las renuncias anuales de los trabajadores relacionadas con dificultades psiquiátricas no comunes en otras profesiones, lo que tiende a incrementar el ausentismo laboral de los maestros, y por tanto, el gasto público para cubrir las plazas, de manera temporal o definitiva; adicionalmente, el SAP termina repercutiendo en el desarrollo académico de los estudiantes y en los sistemas administrativos y complementarios al currículo que se realicen en una institución educativa determinada (Moriana, & Herruzo, 2004).

Dadas las consecuencias individuales, institucionales y sociales que se derivan de la presencia del SAP en docentes de instituciones de educación básica, se abre un campo de acción para la comunidad científica frente a la necesidad de ampliar el conocimiento sobre dicho fenómeno, contextualizar los factores que lo determinan y desarrollar estrategias para su prevención e intervención, tanto a nivel individual como organizacional (Moriana, & Herruzo, 2004).

Se han identificado algunas **variables extrínsecas e intrínsecas** que podrían predisponer a un docente a presentar dicho malestar, entre las que se destacan las relacionadas con aspectos socio-demográficos, laborales y de perfil de personalidad (Moriana, & Herruzo, 2004). Entre las variables demográficas se destaca **el sexo**, ya que según Moriana y Herruzo (2004) en la literatura se reporta que las mujeres tienden a presentar en mayor medida que los hombres, cansancio emocional, aunque ocurre lo contrario con el componente de despersonalización, donde suelen ser los hombres quienes puntúan más alto. Asimismo, se ha reportado que el **estado civil de los docentes** puede constituir un factor protector o predisponente hacia el SAP, pues los maestros solteros presentan mayor disposición hacia el estrés crónico en el trabajo, situación que no sucede con los docentes que cuentan con una relación matrimonial

estable y con hijos (Moriana & Herruzo, 2004). En la literatura también se reportan otros factores influyentes, tales como **el nivel escolar impartido,** presentando mayor disposición hacia el SAP aquellos docentes **que dictan clases** en **grados superiores**; además, el **tipo de centro educativo** tiene incidencia, pues se ha evidenciado que los docentes que laboran en sitios rurales o con poblaciones en contextos adversos, tienden a presentar en mayor medida, el SAP.

Por otra parte, han sido referenciadas algunas **variables de personalidad** que favorecen la aparición de síntomas del SAP en los docentes, como el locus de control centrado en factores externos, autoconcepto negativo, baja autoestima, pobre tolerancia a la frustración, y tener un perfil de personalidad no empático (Bronwers, Ever & Tomic, 2001; Henson, 2001). Asimismo, cabe mencionar como **factores asociados** a la aparición del SAP en los docentes, las **variables propias del contexto laboral**, como la sobrecarga laboral, atender a numerosos alumnos, conflictos con el rol desempeñado (desmotivación profesional), problemas de disciplina en clase, dificultades relacionales con los compañeros, promoción profesional deficitaria, salarios bajos, deficiente infraestructura escolar y contar con poco tiempo libre por causa de las actividades laborales (Moriarty, Edmonds, Martin & Blatchford, 2001;Naylor, 2001; Moriana, & Herruzo, 2004).

Asimismo, diversos estudios muestran que el SAP que se presenta en los docentes, conlleva **tres tipos de efectos: personales, familiares e institucionales.** Frente a los efectos de **tipo personal,** este fenómeno conlleva a una marcada dificultad para desconectarse del trabajo, insomnio, problemas gastrointestinales, dolores lumbares, cefalea, naúseas, taquicardia y aumento de enfermedades virales y respiratorias, situaciones que suelen derivar en el consumo de sustancias psicoactivas o fármacos tranquilizantes. Asimismo, se han señalado secuelas psicológicas derivadas del SAP, como falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento social, tendencia a la auto-culpa, irritabilidad, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada y específica, además de que en casos más graves se presenta ideación suicida o intentos de suicidio (Calvete & Villa, 2000; Matud, García & Matud, 2002).

Por otra parte, frente a las **consecuencias a nivel familiar que puede generar el SAP**, se destaca que las condiciones psicológicas antes descritas, propician un ambiente disfuncional en el seno del hogar que repercute gravemente en la armonía familiar. En cuanto a las **consecuencias para las instituciones educativas**, se presenta ausentismo laboral, dificultades relacionales entre los docentes y con los estudiantes, además de falta de motivación, lo que va en detrimento de la calidad de la formación integral como objetivo máximo del servicio educativo que se oferta a los niños, niñas y adolescentes (Calvete & Villa, 2000; Matud, et al., 2002).

Políticas internacionales y nacionales relacionadas con las condiciones laborales de los docentes

La Declaración Mundial de Jomtien (Tailandia, 1990) sobre Educación para Todos, estableció en su artículo 7º (fortalecer la concertación de acciones) que las autoridades nacionales, regionales y locales responsables del servicio educativo, deben considerar predominantemente el aporte de los docentes y directivos, quienes se conciben como un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, concertando acciones entre los estamentos públicos y privados en la mejora de las condiciones sociales de los trabajadores del campo educativo (Foro Mundial sobre la Educación, 1990).

Por otra parte, en la Declaración Mundial de Dakar (Senegal, 2000), se establece en el numeral 9 del artículo 8º, que las reformas educativas dependen para su éxito de la participación activa y del sentido de pertenencia de los docentes; por tal motivo, este documento sugiere brindar a los educadores una remuneración suficiente, reconocimiento de su profesión y actualización profesional constante. En suma, se sugiere la implementación de estrategias concretas e innovadoras para formar, atraer y retener a los docentes en condiciones laborales dignas, para que ello repercuta en la calidad del servicio educativo que reciben los niños, niñas y adolescentes (Foro Mundial sobre la Educación, 2000).

Particularmente el Gobierno Nacional de Colombia, en la formulación del Plan Decenal de Educación Nacional (PNDE) 20062016, reconoce en el Capítulo 3, que mejores maestros favorecen el cumplimiento de los estándares de calidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario propender por la dignificación su calidad de vida, fortalecer su identidad profesional, mejorar sus condiciones laborales y reconocer su papel protagónico en la sociedad; asimismo, el PNDE establece como pilares para el mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo profesional de los docentes y directivos, el establecimiento de un plan de estímulos en relación con el desempeño y lugar de trabajo (sectores rurales o de difícil acceso), el desarrollo de una política salarial que mejore los ingresos de los docentes, además de la implementación de un modelo integral que guíe la administración del recurso humano del sector educativo que haga más eficiente la coordinación de los Recursos Humanos en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional- MEN y las secretarías de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Estado del arte de la investigación

Estudios sobre Síndrome de Agotamiento Profesional a nivel internacional

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se resalta el papel protagónico que desarrollan los docentes como agentes planificadores, ejecutores y evaluadores de los programas académicos que son ofertados a los estudiantes en los colegios y las escuelas, razones por las cuales las concepciones y el bienestar del docente son factores determinantes de sus acciones pedagógicas dentro del proceso educativo en las aulas de clase (Urdaneta, 1998). En la actual era de logros, desaciertos y reformas que vive la educación, los docentes juegan un papel fundamental no sólo como actores principales en la enseñanza y reproducción del conocimiento, sino como ejemplo y guía de aprendizaje en constante relación con los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa (Antúnez, Silva, González & Carnicero, 2013).

Asimismo, Pérez (2012) resalta que socialmente se concibe al docente como guía educativo y líder comunitario, por lo que demanda de éste el empleo de nuevas estrategias y espacios transdisciplinarios sujetos a procedimientos tecnológicos, científicos y comunitarios cada vez más avanzados e innovadores. Congruente con esta línea de pensamiento, Aldrete et al (2003) afirman que la docencia como puesto de trabajo requiere llevar a cabo múltiples tareas simultáneas que van desde el cuidado y mantenimiento de las instalaciones físicas, la planeación de actividades de clases y la elaboración de material didáctico, manteniendo buenas relaciones con padres de familia, autoridades, compañeros y alumnos, lo cual implica un agotador esfuerzo que envuelve una alta carga emocional en el trabajo. De esta manera, es posible plantear múltiples variables que conllevan a un agotamiento del docente en el trabajo, cuyo efecto podría reflejarse en los bajos niveles educativos de los estudiantes (Prieto, & Bermejo, 2006; Padilla, et al., 2009; Restrepo, Rodríguez, Padilla, Avella & 2009). Los docentes que se ven afectados por el SAP presentan serias dificultades en su práctica pedagógica laboral, incidiendo no sólo en su ámbito personal, sino en el ámbito escolar, lo que afecta la relación con los estudiantes y el logro de las metas institucionales. De esta manera, los docentes afectados por el SAP se caracterizan por demostrar ante los estudiantes baja autoestima, lenguaje preverbal discreto, falta de liderazgo, falta de interés por la calidad de los contenidos académicos impartidos, trato desigual con sus compañeros, entre otras, características que logran identificar los alumnos como negativas en un docente. Todo ello, resalta la importancia de realizar investigaciones encaminadas a tener mayor conocimiento sobre el fenómeno del SAP en los docentes, el cual se sale del ámbito personal de un grupo de trabajadores para tener una incidencia directa en el desarrollo social, específicamente en lo que respecta a educación (Gómez-Restrepo, et al, 2009).

El SAP es uno de los fenómenos que amenaza el adecuado desenvolvimiento laboral de los docentes, pues constituye una respuesta psíquica y física al estrés laboral al que se enfrentan en un ambiente de trabajo que demanda alta

exigencia, que en ocasiones excede los recursos individuales, incluyendo situaciones de desgaste mental, físico y conductual que evidencian sentimientos de fracaso e impotencia, insomnio, problemas gastrointestinales y bajo rendimiento personal, además de distanciamiento afectivo con compañeros, familiares y demás personas de su círculo social (Díaz-granados, González & Jaramillo, 2006).

Este tipo de trastornos presentes en los docentes evidencia la necesidad de explorar algunos factores que inciden en la baja calidad educativa. Diversos estudios han calculado la prevalencia del SAP en países de América Latina: Prieto y Bermejo (2006) calculan que el 26% de los docentes de educación media presentan agotamiento emocional causado por el trabajo. Por su parte, Aldrete, et al. (2003) realizaron una investigación con maestros de educación básica primaria en Guadalajara (México), identificando que el 38% de los docentes presentaban agotamiento emocional, percepción de baja realización personal en su trabajo y de despersonalización. En Brasil, Gasparini et al. (2005) refieren que el 50,3% de los docentes de educación media de la ciudad de Belo Horizonte presentan SAP, quienes además exhiben otros trastornos mentales como ansiedad generalizada y depresión.

Investigaciones sobre Síndrome de Agotamiento Profesional en Colombia

En Colombia las reformas establecidas al interior del magisterio, como los recortes en los niveles de ingreso de los docentes y la implementación de mayores requisitos para ascender en el escalafón docente, son limitaciones que acentúan la falta de incentivos en la profesión y disminuyen la probabilidad de contar con docentes a gusto con el cargo (Arroyave, s.f.). En tal sentido, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), abordó en un pliego de peticiones dirigido al Gobierno Nacional de Colombia en mayo de 2014, tres temas en los que se identifica menoscabo de la calidad de vida de los docentes y directivos de las instituciones públicas de educación del país: **nivelación salarial, prestación de los servicios de salud y la evaluación de competencias** como requisito reglamentario para el ascenso y la reubicación salarial de los docentes. Estos últimos tres factores, representan las principales dificultades percibidas por los educadores de Colombia en la actualidad en el ámbito laboral, aunque han venido siendo discutidos formalmente con el Gobierno Nacional sin que se hayan obtenido soluciones perdurables (FECODE, 2014).

Entre tanto, estudios realizados en **Bogotá y Medellín** dan cuenta de la condición laboral de los docentes y sus efectos sobre la calidad educativa. Restrepo, Colorado y Cabrera (2006) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar el desgaste emocional y físico en docentes oficiales de Medellín, utilizando un estudio cuantitativo transversal con una muestra de 269 docentes, a quienes se les preguntó sobre aspectos demográficos, socio-laborales, y diferentes dimensiones del SAP. Como resultado se obtuvo que el 23.4% de la muestra cumplía con las características físicas y psicológicas del SAP y una proporción similar mostró riesgo de manifestarlo, prevaleciendo el agotamiento emocional y la despersonalización como principales causas de la enfermedad.

Asimismo, Restrepo et, al. (2009), llevaron a cabo una investigación de corte transversal, con 343 docentes de tres colegios de Bogotá, con el objetivo de describir algunas características de los docentes en cuanto a su entorno laboral, bienestar y satisfacción personal, dificultad en el trabajo, relación con estudiantes y autoconocimiento. Mediante un análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del *Maslach Burnout Inventory,* encontraron una prevalencia del SAP del 15.6%, siendo muy evidentes las quejas sobre el ambiente laboral y su falta de preparación para manejar estudiantes con discapacidad física, mental y sensorial.

Finalmente, cabe destacar que en la literatura se ha identificado ampliamente **una relación inversamente proporcional entre la satisfacción laboral y el SAP,** argumentándose que a mayores exigencias laborales, malestar percibido ante las actividades cotidianas propias del trabajo y descontento con la supervisión que se le ejerce, un empleado tiende a experimentar menor satisfacción laboral (Cornejo, & Quiñonez, 2007). Esta última, a su vez, está

determinada por dos tipos de factores, extrínsecos e intrínsecos. Los factores extrínsecos hacen parte de la naturaleza del entorno laboral, tales como la satisfacción con la remuneración, los principios misionales, las políticas de la compañía, la supervisión, el clima organizacional, las posibilidades de promoción, entre otras. Los factores intrínsecos reflejan las experiencias de los individuos con su medio laboral como el reconocimiento obtenido por el trabajo, el sentido de pertenencia, de responsabilidad y aspectos relativos al contenido de la tarea (Moreno-Jiménez et al., 2010).

Actualmente en la ciudad de **Bucaramanga** no se cuenta con estudios que especifiquen la prevalencia del SAP en docentes; sin embargo, investigaciones realizadas en Bogotá y Medellín, identifican el SAP en el 15% y el 20% de los docentes, con resultados diferenciables en cuanto a las variables que propician la aparición del síndrome en los docentes. Es necesario continuar con la realización de los estudios en Colombia para complementar el conocimiento técnico del fenómeno y sus consecuencias a nivel nacional (Padilla, et al., 2009).Teniendo en cuenta los datos examinados previamente, se considera que alrededor de un quinto de los docentes en Colombia tendrían limitaciones debido al malestar emocional para expresar las características propias que su profesión exige, como la apropiación conceptual, la empatía, el diálogo, la claridad en la expresión de las ideas y la flexibilidad, entre otras (Padilla, et al., 2009). Con el propósito de aportar al conocimiento de esta problemática, se realizó este trabajo que tiene por **objetivo establecer la relación existente entre el nivel de agotamiento profesional de los docentes de instituciones educativas públicas de Bucaramanga evaluado mediante la aplicación del MBI, y la satisfacción personal en el trabajo medida a través de la aplicación de la Escala de Satisfacción Laboral.**

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1791 docentes de 49 instituciones educativas públicas de la ciudad de Bucaramanga, los cuales a 2015 conformaron la nómina de profesores contratados por la Secretaría de Educación de la ciudad. Sin embargo, fueron excluidos del estudio 802 sujetos, quienes no cumplieron los criterios de inclusión, conformando una muestra total de 989 docentes. El 73,6% de los participantes fueron del sexo femenino, mientras que el 26,4% del sexo masculino. Las edades de los participantes oscilaron entre los 20 y 65 años (M = 46,02; DE = 10,48). La Tabla 1 muestra la distribución de los docentes según el estrato socioeconómico.

Tabla 1.
Estrato socioeconómico de los docentes participantes[5]

Estrato socioeconómico	Porcentaje de docentes
1	0,36%
2	5,95%
3	37,91%
4	47,51%
5	5,10%
6	3,16%

Fuente: elaboración propia
Nota: Clasificación del estrato socioeconómico al que pertenecen los docentes (N= 989) a nivel porcentual teniendo en cuenta la clasificación del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia, DANE.

5 Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos de recolección de información: el Maslach Burnout Inventory – Educator´s Survey (MBI-ES) adaptado (versión en castellano) (Napione, 2008) y la Escala de Satisfacción Laboral (Warr, Cook & Wall, 1979).

El MBI-ES adaptado (Napione, 2008) es un instrumento de reconocimiento generalizado entre la comunidad científica y clínica para el diagnóstico del SAP. Fue desarrollado por Maslach, Jackson, y Schwab, (1986). En este caso se empleó la versión adaptada al castellano por Napione, (2008), que está compuesta por 22 ítems que indagan, a través de 7 opciones de respuesta (tipo Likert codificadas de 0 a 6), la frecuencia con la que un docente experimenta sensaciones que son generadas por el alto grado de estrés debido a las exigencias de las actividades laborales.

El MBI-ES mide el grado en que se presenta el SAP definido según Maslach, Jackson y Schwab, (1986) como una variable continua, con grados relacionados con la vivencia de sentirse agotado por el trabajo; este concepto además se operacionaliza en el MBI-ES a través de tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Asimismo, se utilizó la Escala de Satisfacción en el Trabajo "Overall Job Satisfaction" elaborada por Warr, Cook y Wall (1979) y traducida al castellano por Pérez y Fidalgo (1994). Es una escala que operacionaliza la percepción de bienestar que presenta cada empleado en su puesto de trabajo, teniendo en cuenta variables extrínsecas e intrínsecas que tienen implicaciones sobre el grado de satisfacción o insatisfacción de un trabajador en su contexto laboral. El modo de respuesta corresponde a una escala tipo Likert, con siete alternativas de respuesta, que van desde muy insatisfecho, hasta muy satisfecho. Está compuesta por 15 ítems, 7 de los cuales pertenecen a la subescala de factores intrínsecos, y 8 a la subescala de factores extrínsecos (Pérez & Fidalgo, 1994). La subescala de satisfacción intrínseca indaga sobre aspectos como el reconocimiento obtenido por el desempeño personal, la responsabilidad, la posibilidad de ascender, el contexto laboral en general, la naturaleza de las actividades realizadas, entre otros factores; la subescala de satisfacción extrínseca trata sobre factores relativos a la organización del trabajo, como el horario, la remuneración, la supervisión, las relaciones interpersonales y las condiciones físicas del trabajo entre otras (Pérez & Fidalgo (1994).

Una vez recolectada la información fue tabulada en una hoja de cálculo del software Microsoft Excel y finalmente los análisis estadísticos fueron realizados en el paquete estadístico SPSS 20.

Diseño

El diseño empleado para este estudio es no experimental, con enfoque cuantitativo de tipo transversal

Procedimiento

La investigación se realizó en tres fases metodológicas: inicialmente se hizo la selección de la muestra representativa de los docentes de las instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Bucaramanga. Una vez seleccionados los docentes a evaluar, se les solicitó su consentimiento informado para participar en el estudio y se les administraron los instrumentos de recolección de información contemplados. Finalmente, para la tercera fase se hizo la tabulación y el análisis de datos, terminando en la sistematización de los informes de resultados que fueron socializados en las instituciones educativas participantes.

Para la interpretación de los resultados se tuvo en cuenta la Escala de Valoración del Inventario de Burnout de

Maslach (MBI) descrita por Llaneza (2008), en donde se detalla la manera en la cual se interpreta los puntajes de cada escala. En primer lugar, se sumó la puntuación de cada ítem correspondiente a una escala en todos los sujetos; luego, para la valoración de la muestra total, se sacó el promedio de cada escala y se evaluó según al cuartil al que correspondiera (Ver Tabla 2). Sin embargo, para la correlación de los instrumentos BMI y la Escala de Satisfacción Laboral, se relacionó cada escala entre sí para observar en qué grado se correlacionan y su puntuación Alpha (Ver Tabla 5).

Tabla 2.
Interpretación de los puntajes del MBI

Escala	Cuartil correspondiente		
	Bajo	Medio	Alto
	0-25	25-75	75-100
Agotamiento Emocional	13,5	40,5	54
Despersonalización	7,5	22,5	30
Realización Personal	12	36	48

Fuente: elaboración propia

Nota: Se incluyen las tres escalas del inventario MBI junto a las puntuaciones que corresponden a las puntuaciones Bajo, Medio y Alto. P.E. en el caso de Agotamiento Emocional, para ser calificado bajo, la puntuación debe ser menor a 13,5; para estar en nivel Medio debe estar entre 13,5 y 40,5; mientras que para tener un nivel Alto, la puntuación debe estar entre 40,5 y 54.

Resultados

En primer lugar, se encontró que los docentes de Bucaramanga puntúan en el *MBI* en las escalas *Agotamiento Emocional* (10,9) y *Despersonalización* (4.23), con una valoración Baja, que significa que están por debajo de la media. Por otro lado, en la escala *Realización Personal* (37.72) se observa una puntuación alta, por encima de la media (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Valoración de las puntuaciones obtenidas por los docentes en el MBI

Escala	Promedio resultados	Valoración
Agotamiento Emocional	10,9	Bajo
Despersonalización	4,23	Bajo
Realización Personal	37,72	Alto

Fuente: elaboración propia

Nota: El promedio de los resultados hace referencia a la sumatoria del puntaje de todos los participantes en cada escala, dividido en el número de participantes. Este promedio tiene determinada valoración dependiendo de su puntuación (Ver Tabla 2).

En el caso de los resultados de la *Escala de Satisfacción Laboral,* se encontró que en la escala *Satisfacción Intrínseca* se obtuvo una puntuación promedio de 35,97. En la escala *Satisfacción Extrínseca* se obtuvo un puntaje promedio de 40,40. Finalmente, en la Escala de *Satisfacción General* se encontró una puntuación promedio de 76,37 (Ver Tabla 4).

Tabla 4.
Promedio de los puntajes obtenidos por los docentes en la Escala de Satisfacción Laboral

	Satisfacción Intrínseca	Satisfacción Extrínseca	Satisfacción General
Promedio	35,97	40,40	76,37

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la correlación entre las diferentes escalas de los instrumentos MBI y la Escala de Satisfacción Laboral se encontró una relación negativa (entre más aumente el puntaje de una escala, más disminuye en otra) entre las escalas: *Agotamiento emocional* y *Satisfacción intrínseca, Agotamiento emocional* y *Satisfacción extrínseca, Agotamiento emocional* y *Satisfacción General, Despersonalización* y *Satisfacción Intrínseca, Despersonalización* y *Satisfacción Extrínseca, Despersonalización* y *Satisfacción General*, hallando en estas relaciones diferencias estadísticamente significativas. Además se encontró una relación positiva (entre más aumente la puntuación en una escala, más aumenta en otra) entre las escalas: *Realización personal* y *Satisfacción Intrínseca, Realización Personal* y *Satisfacción Extrínseca, Realización Personal* y *Satisfacción General,* hallándose nuevamente diferencias estadísticamente significativas en estas relaciones (Ver Tabla 5).

Tabla 5.
Correlación entre las escalas del MBI y el Cuestionario de Satisfacción Laboral

Escala	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal	Satisfacción Intrínseca	Satisfacción Extrínseca	Satisfacción general
Agotamiento emocional	1.000					
Despersonalización	.428	1.000				
	.000					
Realización personal	-.163	-.186	1.000			
	.000	.000				
Satisfacción Intrínseca	**-.181**	**-.124**	**.377**	1.000		
	.000	.000	.000			
Satisfacción Extrínseca	**-.180**	**-.127**	.389	.846	1.000	
	.000	.000	.000	.000		
Satisfacción General	**-.200**	**-.138**	**.394**	.951	.966	1.000
	.000	.000	.000	.000	.000	

Fuente: elaboración propia
Nota: Se realizó una correlación de Spearman entre diferentes escalas. En cada comparación se encuentran dos resultados: el primero es el coeficiente de correlación y el segundo es la significación ($p < 0,05$).

Discusión

Los resultados muestran significación en todas las relaciones entre las escalas de ambos instrumentos. Sin embargo, las escalas de *Despersonalización* y *Agotamiento Emocional*, presentan un bajo índice de correlación, posiblemente debido a que los resultados eran no paramétricos, lo cual puede influir en la intensidad de este índice (Aron & Aron, 2002). Además, se ha encontrado que los resultados en las escalas del Cuestionario de MBI pueden mostrar algunas debilidades psicométricas en estudios realizados fuera de Estados Unidos (Napoine, 2008).

Los hallazgos del presente estudio concuerdan con algunos hallazgos en la literatura, pues se confirma que el SAP

está inversamente relacionado con la Satisfacción Laboral (Cornejo, & Quiñonez, 2007; Rubio, 2003; Gi & Peiro, 1997; Hermosa, 2006; Figueiredo, et. al., 2012; Díaz, Stimolo & Caro, 2010). Además se encontró que la Escala de Satisfacción Personal se correlaciona positivamente con la escala de *Realización personal* y negativamente con las escalas *Despersonalización* y *Agotamiento emocional,* confirmando así los hallazgos de Roth & Pinto (2010), quienes encontraron resultados similares en un estudio realizado en 215 enfermeras de La Paz, Bolivia.

Sin embargo, cabe resaltar que hay diversos estudios en los cuales no se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre el SAP y la satisfacción laboral (Hernández, et. al., 2014; Broncano, 2010), posiblemente por las diferencias en las condiciones laborales de cada país y los instrumentos que se utilizan para evaluar estas variables.

Finalmente, se sugiere realizar un estudio en diversas ciudades de Colombia sobre la relación entre el SAP y la satisfacción laboral, utilizando instrumentos validados para este contexto, con el fin de tener resultados que se ajusten al contexto colombiano y facilitar un cambio que favorezca las condiciones psicológicas, sociales, emocionales y laborales de los docentes en el país.

Referencias

Aldrete, M., Moreno, M., Beltrán, C. & Partida, N. (2003). SAP en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. Revista investigación en salud, 5 (001).

Antúnez, S. Silva, B. González, J., Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. Revista Educar, 49 (1), 83-102.

Aron, A. & Aron, E. (2002). *Estadística Para Psicología.* Buenos Aires: Prentice Hall.

Arroyave, R. (s.f.). La ley 715 de 2001: Hacia la privatización total de la educación. Recuperado de: http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/Hacia_la_privatizacion_total_de_la_educacion_La_ley_715_de_2001.pdf

Broncano, Y. (2010). Satisfacción laboral y Síndrome de Burnout en enfermeras del Servicio de Emergencia y Cuidados Críticos del hospital de San Bartolomé. *Revista científica de ciencias de la Salud,* 7(*2*), 53-63.

Brouwers, A., Ever, W.J. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy eliciting social support and burnout among secondary school teachers. Journal of Applied Social Psychology, 31, 1474-1491.

Calvete, E. & Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. Ansiedad y Estrés 6, 117-130.

Cebriá-Andreu, J. (2005). El síndrome de desgaste profesional como problema de salud pública. Gac Sanit, 19 (6), 463 – 70.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Revista Educación y Sociedades, 30 (107), 09-426.

Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente: una investigación actual. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad y Cambio en Educación, 5 (5e), 75 – 80.

Croom, B. & Moore, G. (2003). The Relationship Between Teacher Burnout And Student Misbehavior. Journal of southern agricultural education research, 53 (1), (262 – 274).

Díaz, M., Stimolo, M., & Caro, N. (2010). Satisfacción laboral y síndrome de desgaste laboral en Enfermeros de hospitales públicos Cordoba-Argentina. *Medicina y Seguridad del Trabajo,* 56 (*218*), 22-38.

Díaz-granados, S., González, S. & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. Revista de estudios sociales, 23, 45-55.

Eric, R. & Pinto, B. (2010). Síndrome de Burnout, Personalidad, y Satisfacción Laboral en Enfermeras de la Ciudad de La Paz. *Ajayu,* 8(*2*), 62-100.

FECODE (2014). El gobierno le cumplirá los acuerdos al magisterio. Recuperado de: http://www.fecode.edu.co/index.php/es/publicaciones/archivo/11-noticias-principales/57-el-gobierno-le-cumplira-los-acuerdos-al-magisterio

Figueiredo, H., Grau, E., Gil, P., & García, J. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema,* 24(*2*), 271-276.

Foro Mundial sobre la Educación. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de acción de Dakar. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

Gasparini, S. & Barreto, S. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, 31 (2), 189-199.

Gil, P. & Peiro, J. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo:el síndrome de quemarse. Madrid: Sintesis.

Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. & Avella-García, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría, 38 (2), 279-293.

Henson, R.K. (2001). Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. Professional Educator, 23, 47-53.

Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.

Hernández, M., Jiménez, A., Llergo, M., Mazzoni, L., & Perandrés, A. (2014). Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en el personal sanitario de España y Argentina.

Llaneza, J. (2008). *Ergonomía y psicología aplicada. Manual para la formación del especialista.* Valladolid: Lex Nova.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Maslach C., Jackson, S.E. & Schwab, R.L. (1986). Maslach burnout inventory: Educators survey. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397 – 422.

Matud, M. P., García, M. A. & Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 2, 451-465.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Bases de la Política De Bienestar Laboral Docente. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-190205_archivo_pdf_politica.pdf

Moreno-Jiménez, M. P., Ruiz Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., San Martin-García, J. & Perles-Nova, F. (2010) "Satisfacción laboral y burnout en trabajo poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante". *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 26(3), 255-265.

Moriana, J. & Herruzo, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. International Journal of Clinical and Health Psychology, 4, (3),597-621.

Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C. & Blatchford, P. (2001). Teaching Young Children: Perceived Satisfaction and Stress. Educational-Research, 43, 33-46.

Napione, M. (2008). ¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria? Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Naylor, J.C. (2001). Teacher workload and stress: An international perspective on human cost and systemic failure. Vancouver: British Columbia Teacher´s Federation.

Padilla, A., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., et al. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 38 (1). Pp. 50-65.

Pérez, A. (2012). Notas para pensar la práctica docente desde la otredad. Revista Didascalia, 3 (4), 135-146.

Pérez, J. & Fidalgo M. (1994). NTP 394: Satisfacción laboral: escala general de satisfacción. Madrid: INSHT.

Prieto, M. & Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22 (1), 45-73.

Restrepo-Ayala, N., Colorado-Vargas, G. & Cabrera-Arana, G. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. Revista de Salud Pública, 8 (1), 63-73.

Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla A. & Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría, 38 (2), 279-293.

Rubio, J. (2003). Fuentes de estrés, síndrome de BorNout y actitudes disfuncionales en orientadores de instituto de Enseñanza Secundaria (Tesis Dorctoral). Recuperado de http://biblioteca.unex.es/tesis/9788477238164.pdf

Urdaneta, L. (1998). Foro: ¿Es el docente formador de lectores? Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela. Mérida: Venezuela.

Warr, P.B., Cook, J.D. & Wall, T.D. (1979) Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. Journal of Occupational Psychology, 52, 129-148.

Colombia y la formación en postgrados sobre educación

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia.

azulideal@gmail.com

Resumen

En este estudio se pretende dar muestra de la oferta de postgrados en Colombia a partir del campo de la psicología, en especial de masters relacionados con el Desarrollo de la Niñez. Para ello, se expone, por un lado, un panorama general sobre el tema legal y educativo colombiano, y por otro, los resultados encontrados que establecen la necesidad de ofertar una mayor cantidad del tipo de postgrados nombrados, que ayuden a mejorar la calidad en la Educación Superior en Colombia. Para ello se evidencia la posición internacional y nacional tanto en temas de investigación de Colombia, como la oferta de este tipo de masters que ya existen.

Palabras clave: educación superior; psicología; maestría desarrollo niñez; Colombia.

Type or copy the English title of your communication here

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia.

azulideal@gmail.com

This study aims to show the range of postgraduate courses in Colombia from the field of psychology, especially related masters Development of Children. To this end, exposed, on the one hand, an overview of the Colombian legal and educational issues , and secondly, the results found that establish the need to offer more of the kind of appointed graduate programs that help improve the quality Higher Education in Colombia. This requires the international and national position in both research topics of Colombia, as the supply of such masters is evident that already exist.

Key words: higher education; psychology; childhood development expertise; Colombia.

1. Introducción

Actualmente, la Educación Superior tiene como propósitos fundamentales, en primer lugar, la formación de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios que contribuyan al desarrollo armónico de la sociedad; en segundo, la investigación, vinculada a la enseñanza y el aprendizaje, como aporte a la solución de problemas científicos y sociales; y en último lugar, la extensión y proyección social orientada al servicio público y al vínculo efectivo con el sector productivo. Por ello, la formación en los campos de las ciencias y las humanidades en postgrados debe ofrecerse como parte de la diversidad que fundamenta la construcción de una nueva sociedad. Así podemos hablar de una universidad de carácter nacional, descentralizada y abierta al mundo.

2. Método

Es un estudio descriptivo transversal realizado a través de la exploración de la información obtenida cuyo objetivo era analizar la necesidad de aumentar la oferta de postgrados, en especial de Maestrías o Masters en Desarrollo de la Niñez y Adolescencia en Colombia desde el campo de la psicología.

2.1. Medidas

Se ha realizado una búsqueda de información a través de bases datos de la comunidad científica internacional. Y posteriormente se analizó la información tal y como se destalla en el siguiente apartado.

2.2. Procedimiento

Se establecen dos marcos que ayudaron al análisis de la información: el marco legal y educativo. El desarrollo de los mismos es el argumento que justifica la necesidad de dichos posgrados.

De esta forma, se expone el panorama de las diversas universidades internacionales que ofertan masters relacionados con el Desarrollo de la niñez, lo que permite ubicar el lugar de Colombia, además de relacionarlo con la investigación en las ciencias sociales, como completo importante en el desarrollo de éstos postgrados.

3. Resultados

3.1. Marco legal colombiano

Los programas de Maestrías en educación se encuentran en congruencia con lo establecido por el marco legal para la Educación Superior en Colombia, dado el reconocimiento y relación con lo establecido por la Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, define los Fundamentos de la Educación Superior. Los principios establecidos en los artículos 1 al 5. Conforme con lo establecido por la misma Ley, las Instituciones de Educación Superior pueden ofrecer programas de pregrado y postgrado en técnica, tecnología, ciencias, humanidades, arte y filosofía. Siendo así, el artículo 10 define: "Son programas de postgrado las especializaciones, las maestrías los doctorados y los post-doctorados." Y el artículo 11: "Los programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias". Para efecto de certificación, la mencionada ley afirma en su Artículo 25, que "los programas académicos de acuerdo con su campo de acción, cuando son ofrecidos por una Institución Técnica Profesional, conducen al título en la ocupación o área correspondiente; para dicho efecto, al título deberá anteponerse la denominación de especialista", quedando Especialista en Docencia Universitaria.

En la misma adecuación normativa, la Especialización de Docencia Universitaria cumple con lo establecido en el Decreto No 1001 de 3 de abril de 2006: "Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones", y en especial el artículo 3: "las especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias".

Existe una necesidad de maestría relacionadas con temas educativos como una propuesta en coherencia con las necesidades regionales y nacionales, para la comprensión y lectura de los procesos que interactúan en el desarrollo armónico de niños y adolescentes.

En Colombia se destaca la nueva Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, mediante la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, cuyo objeto es "establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizarles el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección se hará obligación de la familia, la sociedad y el Estado". Es necesaria la divulgación del mismo en toda la comunidad involucrando también la comunidad académica, para que las personas que la integran sirvan de gestores de los nuevos avances formativos, lográndose su socialización, su conocimiento y lo más importante, su efectividad.

La Ley 30 de 1992, artículo 12: "las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales, y dotar a la persona de instrumentos básicos que la habilitan como investigador en el área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica o conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes",… "tienen la investigación como fundamento y ámbito necesario de su actividad". Los Programa de Maestría deben tener en cuenta la normatividad de la Ley 1188 de 2008 y su Decreto reglamentario 1295 de 2010 que definen y determinan las condiciones de calidad para los Programas de Educación Superior.

3.2. Marco educativo colombiano

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido que se deben desarrollar habilidades específicas para formar los ciudadanos del siglo XXI (MEN, 2008). Estas habilidades configuran los requerimientos mínimos para

que el individuo pueda enfrentar los nuevos retos, y consisten, en el desarrollo de competencias básicas (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas y la capacidad de comunicar ideas y conceptos), la formación de la personalidad, y la formación para el trabajo, la ciencia y la tecnología. El logro de estas habilidades depende del desarrollo competencial, que abarca el saber; saber para hacer y, por último, saber ser (Delors, 1999).

En el Plan Decenal de la Educación 2006 – 2016 (www.plandecenal.edu.co) se plantean los siguientes elementos que permiten resaltar la importancia de programas de apoyo al desarrollo integral en niños y adolescentes. El Plan concibe al desarrollo humano como un eje fundamental de los procesos educativos, que permite potenciar, entre otras dimensiones del ser, la autonomía y la satisfacción de las necesidades básicas, en el marco de una convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental. Al reconocer el Plan a los niños y adolescentes como sujetos de derecho, propone fortalecer los planes, programas y proyectos dirigidos hacia ellos. Para el 2016 se fija la meta de garantizar la oferta de atención integral a través de acciones articuladas con otros sectores corresponsables con miras a que se permita la movilidad y formación integral de la niñez y la juventud en un ambiente democrático, pacífico y globalizado. Reitera que la Ley 1098 de 2006 señaló la obligatoriedad de asignación de recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de las políticas públicas de niñez en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal para asegurar la prevalencia de los derechos de los niños.

La Educación Superior de posgrado en Colombia ha tenido un desarrollo, en los últimos cinco años, basado en los lineamientos de calidad, mediante los modelos de evaluación y seguimiento a las condiciones de calidad fijados por los Decretos 2566 de 2003 y 1001 de 2006 y por las ley 1188 de 2010 y el Decreto 1295 de 2010.

Actualmente, a la luz de los lineamientos del Decreto 1295 de 2010 que reglamenta la ley 1188 de 2008, en Colombia, mediante el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), se encuentran registrados cerca de 25 Programas de Maestría que impactan a nivel nacional en la profundización de aspectos que pueden estar vinculados con el desarrollo armónico de la población infantil y adolescente. Sin embargo, se puede constatar a nivel nacional, que no existe un número representativo de propuestas que promuevan la transdisciplinariedad y la mirada integradora para la comprensión y lectura de los procesos inmersos en la interacción con población infantil y adolescente.

En el ranking de países a nivel internacional sobre temas de investigación en ciencias sociales entre 1996-2014, según Scimagojr, se pueden encontrar los siguientes 10 primeros países: EEUU, Reino Unido, Canadá, Alemania, Australia, Países Bajos, Francia, China, España, Sud África. Colombia se encuentra en el número 47. Esto evidencia una necesidad de crecimiento para fortalecer temas de investigación a nivel internacional.

En temas de investigación sobre las ciencias sociales a nivel Latinoamérica, Colombia se encuentra entre los cinco primeros países entre los años 1996-2014. Según Scimagojr, los primeros 10 países son: Brasil, México, Chile, Argentina, Colombia, Venezuela, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Jamaica. Este hecho y evidencia la necesidad de poder plasmar este conocimiento mediante la difusión y socialización educativa a partir de una maestría o máster de educación.

A continuación se muestran maestrías de educación a nivel internacional (desde la perspectiva colombiana), según la universidad que la ofrece, el programa (en algunos se ofrece el dato sobre el tipo de enseñanza- aprendizaje, sea presencial u on-line), y el país.

Tabla 1.
Maestrías de educación a nivel internacional

Universidad	Programa	País
Centro De Estudios Teológicos Interdisciplinares (CETI)	Diplomatura en desarrollo integral de la niñez y adolescencia. Presencial	Argentina
Univ. De Buenos Aires	Maestría en problemáticas sociales infanto-juveniles. Presencial y On line	Argentina
Universidad de Ciencias empresariales y sociales	Especialización en Psicoanálisis con adolescentes	Argentina
Fundación Buenos Aires	Posgrado en niños y adolescentes	Argentina
Universidad de Valencia	Máster en Desarrollo Infantil y Atención temprana	España
Instituto Galene	Máster en Psicoterapia para niños y adolescentes	España
Universidad Autónoma de Barcelona	Psicopatología de niños y adolescentes	España
ILD Psicología	Máster en Psicología Clínica infantil y juvenil	España
Instituto técnico de estudios aplicados	Máster en Psicología Infantil On line	España
Univ. Autónoma de Barcelona	Máster en Formación en Paidopsiquiatría y Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Presencial	España (Barcelona)
Asociación española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual	Máster de Psicología Infanto-Juvenil. On Line	España (Barcelona)
Univ. De Almería	Maestría en Intervención en trastornos de la Infancia y la Adolescencia. Presencial	España
ISEP – Instituto Superior de Estudios Psicológicos	Máster en Psicología Clínica Infantojuvenil (e-learning). On line	España y Portugal
ProDina	Certificado Desarrollo Integral de la Niñez y de la Adolescencia. Presencial	Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica	Maestría Profesional en pedagogía, desarrollo y atención integral de la Primera Infancia	Costa Rica
Universidad Autónoma de México	Maestría en educación especial	México

Univ. de Celaya	Maestría en Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia. On line	México
Colegio Iberoamericano de Estudios Existenciales y Humanísticos	Maestría en Evaluación y Diagnóstico de la Infancia y de la Adolescencia. On line	México
Centro de Estudios Superiores Tercer Milenio	Maestría en Psicología Infantojuvenil. Presencial	México
Univ. Nacional Federico Villarreal	Maestría en Gestión de Programas y Políticas de Infancia Adolescencia y Juventud. Virtual	Perú
Escuela de Psicología	Psicoterapia sistémica para niños y adolescentes	Chile
Universidad Diego Portales	Especialización en Psicología Clínica Infanto Juvenil	Chile
Univ. Alberto Hurtado	Magister Clínica Psicoanalítica con Niños y Jóvenes. Presencial	Chile
Univ. Católica Madre y Maestra	Maestría en Psicología Clínica Infantil y Adolescente. On Line	República Dominicana (Santo Domingo)
Univ. Rafael Landívar	Maestría en Gestión del Desarrollo de Niñez y Adolescencia. Presencial	Guatemala

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra una amplia oferta en España, Argentina, México y Chile.

Como exponíamos en el anterior apartado, Colombia ocupa el lugar 47 en temas de investigación sobre ciencias sociales, este lugar podría ser mejor si Colombia estableciera alianzas con países que se ubican entre las primeras posiciones, tales como España.

A continuación se exponen maestrías de psicología e educación en Colombia, ya que se considera que el campo de la psicología se puede abarcar la niñez y adolescencia y que puede incluir el tema educativo. La tabla muestra las maestrías según la universidad que la ofrece, el programa y el lugar.

Tabla 2.
Maestrías de psicología y educación en Colombia

Universidad	Programa	Lugar
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Maestría En Psicología Del Consumidor	Bogotá D.C
Pontificia Universidad Javeriana	Maestría En Psicología Clínica	Bogotá D.C
Universidad Católica De Colombia	Maestría En Psicología	Bogotá D.C
Universidad De Antioquia	Maestría En Psicología	Antioquia
Universidad De Los Andes	Maestría En Psicología Clínica Y De La Salud	Bogotá D.C
Universidad De Los Andes	Maestría En Psicología	Bogotá D.C
Universidad De San Buenaventura	Maestría En Neuropsicología	Antioquia
Universidad De San Buenaventura	Maestría En Psicología	Antioquia
Universidad Del Norte	Maestría En Psicología	Atlántico
Universidad Del Valle	Maestría En Psicología	Valle Del Cauca
Universidad El Bosque	Maestría En Psicología	Bogotá D.C
Universidad Nacional De Colombia	Especialización En Psicología Y Salud	Bogotá D.C
Universidad Nacional De Colombia	Maestría En Psicología	Bogotá D.C
Universidad Santo Tomas	Maestría En Psicología Jurídica	Bogotá D.C
Universidad Santo Tomas	Maestría En Psicología Clínica Y De La Familia	Bogotá D.C
Universidad CES	Maestría en salud mental de la niñez y la adolescencia	Bogotá
Univ. Externado de Colombia	Maestrías en estudios de Familia	Bogotá
Universidad Simón Bolívar	Maestría En Neuropsicología	Atlántico
Universidad Simón Bolívar	Maestría En Psicología	Atlántico
Universidad Cooperativa de Colombia	Maestría virtual en Proyectos de desarrollo integral de niños y adolescentes Maestría presencial Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes	Sede Sta. Marta
Universidad De Manizales	Maestría En Desarrollo Infantil	Manizales
Universidad De Manizales	Maestría En Educación Y Desarrollo Humano	Medellín

Fuente: Elaboración propia

En base a los datos ofrecidos de la tabla anterior, se muestran las necesidades del país y de la región. Bogotá, seguido de la región del Atlántico, son los que lugares que poseen más oferta de maestrías en psicología y pocas son específicos en educación. En el resto del país, se observa la necesidad de desarrollo de postgrado con estas temáticas.

4. Discusión

En temas de investigación sobre las ciencias sociales a nivel Latinoamérica, Colombia se ubica entre los cinco primeros países entre los años 1996-2014, este dato mejora cuando lo comparamos con el lugar en temas de investigación sobre ciencias sociales (el número 47), este lugar podría ser mejor si Colombia estableciera alianzas con países que se ubican entre las primeras posiciones, tales como España, por la similitud de la lengua, para establecer convenios internacionales donde se puedan establecer redes y convenios entre universidades. Ahora bien, es contradictoria una buena posición latinoamericana en temas de investigación en comparativa con la oferta regional de postgrados, en especial de Maestrías en Desarrollo de la Niñez, con base en el campo de la psicología, tal y como hemos mostrado en las tablas anteriores. Esto puede significar varias cosas. Una de ellas es que la fuerza de investigación y educación está centrada en la capital, dado que Bogotá es el lugar donde más oferta existe en relación a la temática expuesta. Y otra, que queda reflejada la necesidad regional de Maestrías en Desarrollo de la Niñez a nivel regional. Es una responsabilidad social universitaria dar satisfacción a las demandas sociales (Alférez, Comas, 2015), y para ello se requiere una oferta regional mayor en postgrados sobre educación.

Por otro lado, el Colegio de Psicólogos de Colombia afirma que el 70% de los egresados de psicología, aproximadamente, se dedican a la psicología educativa, y por tanto, este tipo de maestrías tienen un potencial de cliente sumamente elevado. Egresados graduados, psicólogos, educadores, abogados y otros profesionales de apoyo a las instituciones o que lideran proyectos donde se realiza un abordaje en niños, niñas y adolescentes deben poder actualizarse y especializarse a través de Maestrías en Desarrollo de la Niñez.

5. Conclusiones

La educación es un derecho humano y debe formar parte del currículo (Arasanz, Alférez, 2013), y por tanto, es relevante prestar atención a los resultados ofrecidos en este estudio dado que resaltan la necesidad de aumentar la oferta de Maestrías en Desarrollo de la Niñez, en especial en las regiones colombianas.

Esto sumado a los altos niveles de violencia que presenta el país establece como prioridad un presupuesto de las políticas públicas más elevado, orientado no solo a formar sino también a investigar a favor del desarrollo social y psicoeducativo, como base para el cambio a favor del bien común.

A nivel internacional son necesarias las alianzas que permitan colaborar conjuntamente en el desarrollo de nuevos proyectos que surjan para recordar y mantener que somos personas, somos *civis mundis,* y través de la educación es posible transformar el mundo, ya que ésta es el arma más poderosa.

Referencias

Alférez, A., Comas, M.A. (2015). La innovación didáctica en la formación inicial del profesorado mediante la implementación de la Responsabilidad Social curricular. *Revista de Docencia Universitaria, REDU, 13* (núm. extraordinario), 237-253. ISSN: 1887-4592. Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU

Arasanz, A., Alférez, A. (2013). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. ISBN: 978-84-297-7177-0. Barcelona: Edicions 62 de Ed. Planeta.

Centro de Documentación y bibliotecas (2010). Informe de Biblioteca, Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio.

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: UNESCO.

Ley 1188 de 2008, Decreto reglamentario 1295 de 2010, Calidad para los Programas de Educación Superior.

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 Fundamentos de la Educación Superior. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2006). Decreto No 1001 de 3 de abril de 2006. "Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones". Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2003). Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2010). Decreto 1295 del 20 de Abril del año 2010.

Scimagojr. (2016). *Ranking internacional sobre investigación.* Recuperado de: http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=3300&category=3301&region=all&year=all&order=it&min=0&min_type=it

Scimagojr. (2016). *Ranking Latinoamericano sobre investigación.* Recuperado de: http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=3300&category=3301&region=Latin+America&year=all&order=it&min=0&min_type=it

Secretaría del Senado, Colombia. Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Unesco-Icfes-Ministerio de Educación Nacional. (2000). "*Prefacio" a Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco

Actividades psicoeducativas en las cárceles colombianas

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia.

azulideal@gmail.com

Resumen

Una forma de innovar educativamente es implementar programas psicoeducativos en centros penitenciarios para fomentar la participación social curricular. La investigación con un diseño de investigación acción en el que participaron estudiantes e internos de dos cárceles colombianas, logró una alta satisfacción y participación social, que refuerza similares resultados obtenidos en otros estudios, y que extraen como conclusión que se debe considerar que los presos pueden ser rehabilitados a través de la educación y la formación.

Palabras clave: participación social; penitenciarías; educación; psicología

Psycho-educational activities in Colombian jails

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia.

azulideal@gmail.com

One way to innovate educationally is to implement psych education programs in prisons to promote curricular social participation. Research with a research design action involving students and interns of two Colombian prisons, achieved high satisfaction and social participation, which reinforces similar findings in other studies, and draw the conclusion that one should consider that prisoners can be rehabilitated through education and training.

Key words: social participation; penitentiaries; education; psychology

1. Introducción

El estudio se centra en dos establecimientos: Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Acacias (EPMSC Acacias) y Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario, Reclusión de Mujeres de Villavicencio (EPMSC Villavicencio). Estos han presentado problemas de conducta de los internos; según las estadísticas del propio EPMSC Acacias (2013) se presentaron en total 51 riñas entre los mismos internos de los diferentes pabellones; asimismo se registró un total de 81 internos heridos como resultado de estas riñas, autoagresiones y otras causas, lo que afecta al bienestar físico y psicológico de los mismos (Suarez y Ávila, 2014).

La innovación educativa puede ayudar a solventar parte de las problemáticas expuestas, además de ofrecer escenarios diversos a los estudiantes para desarrollar las competencias adquiridas y demostrar el nivel de adquisición de las mismas. Una forma de hacer posible esto es la implementación de programas psicoeducativos en los centros penitenciarios. Es un escenario educativo criticado, pero no por ello deja de ser innovador y una experiencia transcendente tanto para estudiantes como para internos, ya que en ambos grupos se reciben y dan elementos importantes a tener en cuenta en la Enseñanza y Aprendizaje (E-A), no solo para la escuela, sino también para la vida, tal y como reflejan los resultados obtenidos en esta investigación.

Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Suarez y Ávila (2014) denominada Coaching como estrategia de mejoramiento de liderazgo transformacional para el manejo de la problemática de convivencia del patio 4 de la Penitenciaria de Mediana Seguridad de Acacias – Meta. En ella se realizó un diagnóstico de necesidades, en especial en el patio 4, donde existen 198 hombres internos. Se evidenció necesidades fomentar una convivencia, comunicación asertiva, y habilidades sociales para generar un cambio positivo en el entorno. Suarez y Ávila (2014) muestran la pertinencia, necesidad y justificación de nuestra investigación, ya que el objetivo de la misma es fomentar la participación social integrada en el currículum de las diferentes materias del Grado de Psicología a través de la implementación de actividades psicoeducativas con internos de dos cárceles colombianas de la región del Meta.

Con este fin se puede obtener un intercambio relacionado con la E-A favorable y positivo para los implicados en el desarrollo de este tipo de actividades, tal y como muestran investigaciones internacionales similares (Gómez y Pernas, 2012; Bedriñana, Fernández, Llopis y Lláce, 2013).

Es importante mencionar las leyes que soportan el estudio, El Congreso De Colombia establece que:

La educación impartida deberá tener en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema penitenciario, el cual enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral. En los demás establecimientos de reclusión, se organizarán actividades educativas y de instrucción, según las capacidades de la planta física y de personal, obteniendo de todos modos, el concurso de las entidades culturales y educativas. (Artículo 94 de la Ley 65 de 1993)

De manera que la experiencia que viven los implicados posibilita el intercambio para dar y revivir enseñanzas para la vida personal y profesional, tanto de estudiantes como de internos.

Se tuvo en cuenta para el estudio el Código Ético y Deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología en el capítulo VII de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones. Por ello la investigación tiene el consentimiento informado de los participantes y de las penitencias.

2. Método

Es una investigación cualitativa con un diseño de investigación acción de tipo transversal. Esto supone tratar de disminuir las problemáticas que se presentan en las penitenciarías y propiciar el cambio logrando que los implicados tomen consciencia de su papel dentro de esta investigación. Por otro lado, los estudiantes participantes pueden desarrollar las competencias adquiridas, tanto personales como profesionales, ya que la experiencia con población cautiva supone en la mayoría de casos, una experiencia de vida que transforma al estudiante, haciendo que éste amplíe su visión sobre su propio entorno y del mundo.

2.1. Participantes

30 estudiantes que realizaron participación social a través de actividades psicoeducativas con 80 internos de dos penitenciarias del Meta en Colombia. Las dos cárceles colombianas son: Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Acacias (EPMSC Acacias) y Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario, Reclusión de Mujeres de Villavicencio (EPMSC Villavicencio).

Los internos fueron seleccionados por el buen comportamiento, además del compromiso de ser líderes multiplicadores de conocimiento con sus compañeros tras la finalización de las actividades psicoeducativas.

Los estudiantes forman parte de la clase de Filosofía de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), sede Villavicencio, por tanto es un grupo natural, al que se le ofreció la posibilidad de realizar la participación social curricular, por tanto, son una muestra autoseleccionada.

Respecto al sexo de la población participante: De los 80 internos, 15 eran mujeres, con las que se trabajó en un grupo aparte. Del grupo de estudiantes, solo 1 era un hombre. La edad de los internos oscilaba entre 18 y 40 años. La edad de los estudiantes estaba entre 18 y 24 años.

De los internos con los se trabajó existía un bajo porcentaje de reiteración en el delito. En el EPMSC Acacias se trabajó con el Pabellón de Comunidad Terapéutica, donde se brinda intervención frente a problemática asociadas al consumo de sustancias psicoactivas y adicciones. Y en la penitenciaria de Villavicencio con internos de buena conducta. En ambos casos los delitos que mayor a menor frecuencia fueron homicidio, hurto, tráfico de armas, narcotráfico, entre otros, los cuales guardan directa relación con la Modalidad delictiva a nivel nacional (INPEC, 2015).

Destacar que en la muestra de población con la que se trabajó se registran casos de delitos por Rebelión, dado que la zona donde se desarrolla la investigación es límite de territorio colombiano considerado aún como zona de riesgo debido a la alta concentración de fuerzas armadas ilegales.

Las variables sexo y edad no fueron factores que influenciaron en los resultados obtenidos de las actividades realizadas, ya que lo que cuenta es la participación social que se realiza con el desarrollo de las actividades en un intercambio a partir de la propia vivencia (por parte del interno) y de la habilidad competencial (por parte del estudiante), y en ambos casos el fomento de la responsabilidad social orientada al bien común.

2.2. Medidas

Se evaluó mediante grupo focal al finalizar las actividades realizadas tanto por los estudiantes como por los internos. Se tuvieron en cuanta las autobiografías narradas por los internos, además de los diarios de campo de los estudiantes. El análisis manual con a partir de la matriz de contenidos permitió realizar una hermenéutica del discurso, escrito y oral, y extraer los resultados.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se informó de la posibilidad de realizar participación social en las clases de emprendimiento y filosofía en la facultad de psicología. Tras la buena acogida, se incorporó en el currículo de clase las temáticas específicas a desarrollar en las penitenciarías y su relación con las competencias básicas, tanto personales como profesionales. En segundo lugar, se realizaron 12h de formación a los estudiantes para que ellos mismos pudieran desarrollar las actividades con los internos. Las temáticas tratadas fueron: prejuicios, niveles de culpabilidad, autocontrol, responsabilidad social, reparación del daño, los conflictos y la mediación. Se desarrollaron a partir de dinámicas interactivas como explicación y análisis de un cuento, autoanálisis a través de la experiencia, y dibujos individuales y colectivos. En tercer lugar, se llevaron a cabo una jornada en cada una de las penitenciarías para desarrollar las actividades psicoeducativas, las cuales siempre contaron con la supervisión de 2 docentes durante la práctica de las mismas. Cada jornada tuvo una duración de 6h aproximadamente, en total 12h de trabajo práctico. Y por último, al finalizar las actividades psicoeducativas se evaluó el desarrollo de las mismas mediante grupos focales. Los estudiantes tomaron notas durante el trabajo de campo y entregaron un diario sobre la experiencia que relacionaba la teoría y la práctica de la materia, ya que el trabajo por competencias integra ambas.

El objetivo de las actividades era fomentar la resolución de los conflictos de forma que la violencia no sea uno de los métodos de resolución. La comunicación asertiva forma parte de esta habilidad personal ya que crea consciencia propia y ajena a favor del bien común (Alférez, 2015).

3. Resultados

En primer lugar, el 95% de los estudiantes decidió participar voluntariamente. Esto aporta una mayor implicación en el desarrollo de las actividades y supone el 50% de un trabajo bien hecho dada la motivación e interés de los estudiantes. Las actividades educativas, desde una perspectiva psicológica, se basaron en el diálogo asertivo a través de las actividades desarrolladas, la autobiografía de los internos, y por último los diarios de campo de los estudiantes. A continuación vamos a citar algunos de los muchos comentarios aportados por estudiantes e internos que se relacionan con los temas trabajados.

A partir del análisis del contexto social que propicia los actos delictivos de los internos, una estudiante comenta: “desde la infancia fueron influenciados culturalmente y a su vez no había un aprendizaje frente a lo que era correcto o no, sufrieron necesidades frente a la pobreza, violencia, hambre; sin embargo los internos son conscientes de que esta situación no busca justificarlos” (Estudiante 5). Esto muestra cómo se puede fomentar una consciencia social que esté orientada al bien común, de forma que el contexto no determine totalmente a las personas.

En el ejercicio, se trató de fomentar las emociones positivas. La motivación más relevante de los internos es la familia, como motor para empezar de reconstruir su futuro. Por otro lado, uno de los internos comenta: “si no respeto como me van a respetar”, es fundamental, en diferentes ámbitos” (interno del grupo focal 1). Estos son datos relevantes para orientar acciones futuras que permitan ayudar a la reconstrucción del tejido social.

Se trabajó el tema de la reparación del daño propio, a lo que lo internos mencionaron: “no dejarse influenciar por nadie”, “no seguir malos consejos”, “estar dispuesto a un cambio mentalidad”, “no se puede debido a las cicatrices de su cuerpo”, “darse la oportunidad de conseguir trabajo” (internos del grupo focal 1). Estas respuestas muestran la consciencia de los propios actos y establece límites de las propias acciones haciendo que uno se preocupe de no solo del presente sino también del futuro, sea estudiante o interno. Los estudiantes evidenciaron la importancia de tomar buenas decisiones evitando ponerse en un riesgo similar al que explicaban los internos a través de su autobiografía.

Los estudiantes destacaron la jornada como una experiencia de vida, tal y como se observa en los siguientes comentarios: "Vivencia en la cual quedaron muchas enseñanzas, se debe ser agradecido por la vida que se tiene" (estudiante 1); "Pensé en lo afortunada que soy al tener un cuarto cómo y acogedor en vez de una celda fría y gris" (estudiante 4).

Los resultados muestran una buena predisposición por parte de los implicados y se sugiere seguir implementando estas jornadas que ayudan a desarrollar habilidad intra e interpersonales, tal y como lo refleja el siguiente comentario:

Destacamos algunas habilidades y cualidades que los internos han desarrollado durante el programa de tratamiento como lo son la seguridad al hablar en su discurso mostrándose como líderes, son empáticos ya que no les aqueja colocarse en la situación de los demás y viven cada una de las situaciones de sus compañeros como si fueran propias, a pesar de sentirse tan solos en este lugar son internos con mentalidad positiva caracterizada por una visión del futuro y la habilidad que más implementan es el trabajo en equipo ya que para su funcionamiento en el tratamiento deben pensar en todos por igual y no de manera individual con una frase muy frecuente en sus saludos "Buenos días familia". (Estudiante 7)

Tanto en este comentario como en los siguientes se evidencia la actividad positiva y el deseo de seguir realizando este tipo de actividades:

Les agradecimos (a los internos) por su colaboración y voluntad de participar con buena disposición ante estas actividades, por comentar sus experiencias sin temor a ser juzgados. Los participantes (internos del grupo focal) también nos agradecieron por ese momento y por haberlos escuchado sin discriminarlos. Su lenguaje no verbal revelaba satisfacción y alegría. (Estudiantes 9 y 10)

Los internos valoraron el trabajo académico hecho, "las actividades fueron muy interesantes, y nos gustaría seguir realizando esto" (Internos). "Se notaron ansiosos para responder las preguntas, prestaron mucha atención y concentración" (Estudiantes 11 y 20). La calificación de uno a 1 a 10 según el 100% de los internos es de 10 por las actividades realizadas, argumentando que "Nos han permitido expresarnos y salir del estrés del encierro por un momento" (Internos). De la misma forma para los estudiantes: "Para nosotras es una muy grata experiencia, adquirimos nuevos conocimientos en el campo, nos permitió conocer el ámbito penitenciario y al mismo tiempo conocer a estas personas, que a pesar de que todos cometemos errores, podemos salir de ellos" (Estudiantes 15 y 16).

4. Discusión

Los buenos resultados obtenidos suponen una buena base para la construcción de la ciudadanía social, ya que puede seguir trabajando en esta línea de trabajo y mejorar así la responsabilidad social para beneficio de todos. Cantor y Gaviria (2014) realizaron trabajo de campo, semejante al que se expone aquí, ya que se promovieron capacidades y potencialidades en las relaciones interpersonales y situaciones sociales en la Cárcel Nacional La Modelo en Bogotá.

En algunos casos, en determinados pabellones de las prisiones se pudo observar que se da una socialización negativa y contraproducente para las expectativas presentes y futuras de los internos, por ello, las actividades psicoeducativa llevadas a cabo tenían por objetivo concienciar y a los internos de las acciones y consecuencias de cada una de sus acciones, y orientarlas hacia una mentalidad orientada hacia la integración en la vida social, y una ciudadanía activa y responsable. Der manera que los propios internos puedan ser multiplicadores del saber obtenido y modelo de conducta a seguir. Por otro lado, esta participación social de los estudiantes fomenta la práctica de las competencias, y muestra, ayudando a mejorar además, el nivel de adquisición de las mismas (Alférez, Comas, 2015).

Relacionar teoría con práctica de forma que se mejoren las competencias tanto personales como profesionales

necesarias para la vida, lo podemos ver reflejado en los siguientes comentarios: “Fue gratificante tener dicha experiencia, ya que permite que valoremos las cosas de la vida como tomar el sol, salir a pasear, estar con la familia, todos esos detalles que se dan por sentados pero que en realidad tienen un valor que nos constituyen y nos hacen ser lo que somos” (estudiante 4); “Conocer un campo de trabajo a partir de las posibilidades que ofrece la psicología” (estudiante 6).

La experiencia fue muy enriquecedora para ambas, ya que casi nunca podemos tener acceso a la población y estas actividades nos ayudan a crecer tanto profesional como personalmente, permitiendo que nos desprendamos de prejuicios e ideas preconcebidas que no nos permitan analizar la situación como realmente es. Esta experiencia también nos permitió conocernos a nosotras mismas, tanto a nivel profesional como personal, ya que se realizó un monitoreo no sólo sobre nuestras actitudes o posturas corporales ante expresiones de las personas con las que trabajamos, sino también sobre el lenguaje que empleábamos para dirigirnos a estos. (Estudiantes 3 y 4)

5. Conclusiones

La prisión es concebida como un lugar de castigo, pero debería ser cambiada ya que el fracaso puede ser considerado como una oportunidad de mejora; la educación para la reinserción a la sociedad de los internos se justifica a través de diversos estudios que muestran los buenos resultados obtenidos con la reducación en contextos de encierro (Hurkmans y Gillijns, 2012; Jaramillo y Benjumea, 2007; Piña y Rivas, 2007; Lockerd y Rankins, 201; Pozo y Añañaos, 2012).

Compartimos las conclusiones obtenidas del estudio de Mora y Torres (2014) que permitió promover un fortalecimiento comunitario en la Cárcel Nacional La Modelo en Bogotá. Por un lado, tanto en nuestro caso como en el de Mora se evidenciaron vulnerabilidades psicológicas. Y por otro, el impacto fue evidente en los estados motivacionales, anímicos y comportamentales de los internos. Se promovió una retroalimentación de manera bidireccional entre los participantes, que a su vez posibilita un modelo de conducta y la difusión del saber adquirido.

Todos los implicados reflejaron una alta satisfacción respecto a las actividades psicoeducativas implementadas, al igual que los resultados que aporta la investigación en México de Estrada, Rodríguez y Herrero (2014).

La participación social realizada aporta y refuerza similares resultados de otros estudios que se consideran que los presos pueden ser rehabilitados a través de la educación y la formación. Ejemplo de ellos es el estudio de Steurer y Smith (2003) en el que los participantes examinados por un período de tres años después de la liberación de la cárcel tuvieron tasas de reincidencia estadísticamente más bajas que los no participantes, gracias a la reducación.

De todos es sabido que con educación se necesita menos policía. Por cada caso recuperado se obtiene una mayor seguridad para toda la sociedad, por tanto, esto nos implica a todos por el bien común. Por ello, proponemos seguir investigando sobre estas temáticas.

De manera que se pone de relevancia el valor de la educación para una la reconstrucción del tejido social (Marcuello y García, 2011), y así fortalecer un proceso de autoconocimiento, autoconciencia y autoeducación en cada interno (Aleandri, 2015), entendiendo los límites y posibilidades de la educación como un derecho universal para todos (Bessa, 2013).

Una mayor y mejor implementación de programas educativos en las penitenciarías puede prevenir los actos delictivos y mejorar así la seguridad y calidad de vida de todos a través de la educación (LecBlanc y Robert, 2012). Además se logra con los estudiantes crear una innovación psicosocial mediante la experiencia como parte de una prevención de la delincuencia juvenil y desarrollo de las competencias personales y profesionales.

Agradecimientos: Gracias a los estudiantes de la clase de Filosofía de la psicología del curso académico II semestre del 2015, a EPMSC Acacias y a EPMSC Villavicencio por su participación en este estudio.

Referencias

Aleandri, G. (2015). Autobiography as educational scientific tool in penitentiary. *Social and Behavioral Sciences 197*, 4-9. Recuperado de http://bbibliograficas.ucc.edu.co:2056/science/article/pii/S187704281504032X

Alférez, A. (2015). La comunicación eficaz del profesor: Una Responsabilidad Social. *Opción, 31*(2), 34 – 49. Recuperado de http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20377

Alférez, A., Comas, M.A. (2015). La innovación didáctica en la formación inicial del profesorado mediante la implementación de la Responsabilidad Social curricular. *Revista de Docencia Universitaria, REDU, 13* (núm. extraordinario), 237-253. Recuperado de http://red-u.net/redu/index.php/REDU http://www.unibarcelona.com/es/node/173

Bedriñana, F., Fernández, M., Llopis, M., Lláce, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (22), 13–28. Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/433/529

Bessa, C. (2013). Incarcerated schooling: an analysis based the representations of prisoners from the prison of Uberlândia (MG). *Educ. Pesqui., São Paulo, 39*(4), 955-967. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/en_aop894.pdf

Cantor, A. y Pérez, C. (2014). *Responsabilidad social universitaria y calidad de vida en internos de la cárcel nacional la modelo*. Bogotá: Universidad católica de Colombia. Recuperado de: http://repository.ucatolica.edu.co/jspui/handle/10983/1955

Castaño, C. (2015). ONU reitera preocupación por crisis carcelaria en Colombia. *Panorama.* Recuperado de: http://panorama.ridh.org/onu-reitera-preocupacion-por-crisis-carcelaria-en-colombia/

Congreso De Colombia establece la Ley 65 de 1993 (Agosto 19). Modificada por las Leyes 415 de 1997 y 504 de 1999, "Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario". Título VIII: Educación y Enseñanza en el Artículo 94. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9210

Estrada, C., Rodríguez, F. y Herrero, J. (2014). Rol del apoyo social en la reincorporación de penados: un estudio del Sistema de Postpenitenciario de Jalisco, México. *Universitas Psychologica, 13*(3), 839-852. Recuperado de: http://recursostic.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/resultados_busqueda.php?criterio=resumen&valor=psicosocial

Gómez, C. y Pernas, G. (2013). Educar en las cárceles: Nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias España. *Revista de Educación, 306*, 36-47. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Rita_Gradaille_Pernas/publication/268222510_Educar_en_las_crceles_nuevos_desafos_para_la_educacin_social_en_las_instituciones_penitenciarias_Educating_in_Prisons_New_Challenges_for_Social_Education_in_Penitentiary_Institutions/links/54662aa40cf2f5eb1801677d.pdf

Hurkmans, G. & Gillijns, E. (2012). Mentoring Teachers in Prison Education – Experiences in Three Correctional Facilities in Belgium. *Social and Behavioral Sciences, 69*, 2215 – 2218. Recuperado de: http://bbibliograficas.ucc.edu.co:2056/science/article/pii/S1877042812056558.

INPEC. (2015). *Informe estadístico de enero 2015.* Recuperado de:http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/Estad%EDsticas/Estadisticas/Informes%20y%20Boletines%20Estad%EDsticos/INFORME%20ENERO%202015%201_0.pdf

Jaramillo, C., Benjumea, M. (2007). Diagnóstico situacional de las internas del reclusorio de mujeres de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud, 12*(1), 109 – 122. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126689009.

LecBlanc, L. y Robert, M. (2012). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. *Universitas Psychologica, 11*(4). Recuperado de: http://recursostic.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/resultados_busqueda.php?criterio=resumen&valor=psicosocial

Lockard, J., Rankins, S. (2011). The Right to Education, Prison–University Partnerships, and Online Writing Pedagogy in the US. *Critical Survey, 23*(3), 23-39. Recuperado de: http://bbibliograficas.ucc.edu.co:2068/docview/1010389462/fulltextPDF/833E97F31ECA413EPQ/1?accountid=44394

Marcuello, C., & García, J. (2011). La cárcel como espacio de de-socialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español?. *Portularia XI*(1), 49-60. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161018226005

Mora, Y. y Torres, J. (2014). *Fortalecimiento comunitario desde la responsabilidad social universitaria en la cárcel modelo de Bogotá*. Universidad católica. Recuperado de: http://repository.ucatolica.edu.co/xmlui/handle/10983/1661

Piña, R., Rivas, L. (2007). Responsabilidad del estado venezolano en proveer asistencia integral postpenitenciaria en la fase de ejecución penal. *Capítulo Criminológico, 35*(3), 409-432. Recuperado de: http://200.74.222.178/index.php/capitulo/article/view/5184/5174

Pozo, F. y Añañaos, F. (2012). La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?. *Complutense de educación 24*(1), 47-68. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41191

Sioneriu, L. (2014). Colombia's most crowded prison houses 438% of capacity: report. *Colombia Reports*. Recuperado de: http://colombiareports.com/overcrowded-prison-colombia-exceeds-capacity-438/#

Steurer, S. & Smith, L. (2003). *Education Reduces prison. Correctional Education Association and Management & Training Corporation Institute*. Recovered from: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/7212/7076

Walmsley, R. (2013). *World Prison population List.* Ed: Core Publications.

World Prison Brief (2015). *Colombia*. Recuperado de: http://www.prisonstudies.org/country/colombia

Emociones Positivas en el Aula: diseño de recursos educativos digitales para el uso del humor positivo.

Pérez, V.* y Pérez, A.

**Departamento de Psicología, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

vanesa.perez@urjc.es

Resumen

El uso del humor positivo en el aula tiene múltiples beneficios ya que mejora el autoconcepto y autocontrol del profesorado, la atención, la comunicación y la memoria de los alumnos y favorece un mejor clima de aula que beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de aprendizaje de un grupo de profesores de distintos niveles educativos sobre el uso del humor positivo en el aula y la forma en que pueden diseñar sus propios recursos digitales. Para ello se diseñó una acción formativa en la que los participantes realizaron reflexiones acerca del uso del humor, diseñaron sesiones formativas para sus alumnos, crearon una base de datos digital con recursos humorísticos y también sus propios recursos digitales para usar en el aula. Los participantes crearon una base de datos de recursos con humor para usar en el aula que supera los 1000 enlaces compartidos, divididos por especialidad y nivel de enseñanza. Además, los profesores han creado sus propios diseños digitales entre los que se encuentran viñetas, pósters, vídeos y cómics. La evaluación global del curso para la primera y segunda edición ha superado la puntuación de 7 sobre una escala de 10 y los profesores valoran positivamente la creación de recursos compartidos a través de la Wiki así como el uso de distintas herramientas digitales para diseñar sus propios recursos.

Palabras clave: emociones positivas en el aula; humor positivo; humor y aprendizaje; pedagogía del humor

Positive Emotions in the Classroom: design of digital educational resources for use positive humor.

Pérez, V.* y Pérez, A.

**Departamento de Psicología, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

vanesa.perez@urjc.es

Humor positive is a valuable teaching tool for establishing a classroom climate conducive to learning and has multiple benefits as it improves self-concept and self-confidence of teacher, moreover improves attention, communication and memory of students. The aim of this paper is to present the learning experience of a group of teachers of different educational levels on the use of positive humor in the classroom and how they can design their own digital resources. A course training was design for the teachers in which they could make reflections on the use of humor, class sessions designed for their students, a digital database with humorous resources and also its own digital resources. Participants created a database of resources to use classroom with more than 1000 shared links, divided by specialty and levels of education. In addition, teachers have created their own digital designs like cartoons, posters, videos and comics. The overall assessment of the course for the first and second edition has surpassed the score of 7.5 on a scale of 10. Teachers evaluated positively the creation of links and shares through the Wiki and the use of various digital tools to design their own resources.

Key words: positive emotions in the classroom; humor positive; humor and learning; pedagogy of humor

1. Introducción

Las emociones positivas y en particular el sentido del humor tienen enormes beneficios en el aula (Jáuregui y Fernández, 2009; Perandones, Lledó y Herrera, 2013; Toledo y García, 2010). El humor prosocial o positivo es un tipo de humor que se caracteriza por no ofender ni dañar al otro, al contrario, facilita el acercamiento y mejora la comunicación con los demás (Jáuregui y Fernández, 2008; Martín, 2008). Dentro del humor positivo encontramos el humor afiliativo, donde las bromas se utilizan para hacer reír a los demás, facilitar las relaciones con otros y reducir tensiones interpersonales; y el humor auto-afirmante, aquel que permite reírse de las incongruencias de la vida, mantener una perspectiva humorística incluso ante adversidades y emplear el humor como un mecanismo de regulación emocional (Martín, 2008).

El uso del humor positivo permite establecer una relación cercana entre profesorado y alumnado, mejora la comunicación y contribuye, con ello, a la mejora de los resultados académicos (Perandones et al., 2013). Los profesores que poseen sentido del humor (reír mucho, bromear, crear y compartir humor) disponen de habilidades interpersonales que mejoran la relación con los alumnos, son cercanos, amables, tienen en cuenta las necesidades personales y académicas y sirven como modelo de persona positiva y alegre (García, 2010; Jáuregui y Fernández, 2009; Perandones et al., 2013).

Los beneficios del uso del humor en el aula son múltiples. Para el profesor, el uso del humor mejora su autoestima y autocontrol en el aula ya que le permite disponer de un clima de trabajo más agradable que facilita su labor docente (Fernández y García, 2010; García, 2010). Para los alumnos, el humor en el aula activa momentos de reflexión sobre

el aprendizaje, ayuda a mantener la atención, mejora la comunicación, favorece la memoria, le permite afrontar mejor los problemas grupales y amortigua las situaciones estresantes a la vez que promueve la cooperación (Fernández y García, 2010; García, 2010; Martin, 2008). Además, el uso del humor en el aula favorece la creatividad y mejora la motivación por el aprendizaje ya que requiere preparar y compartir recursos educativos atractivos para potenciar la comprensión de los conocimientos de los diversos temas educativos (Fernández y García, 2010; García, 2010).

El uso del humor en el aula también implica superar algunos retos, especialmente aquellos que tienen que ver con la consideración social que existe sobre el humor (como por ejemplo la pérdida de tiempo, falta de seriedad y eficacia), lo que en algunas ocasiones supone que el uso del humor sea considerado como una actitud que debería estar fuera de lo que requiere un aprendizaje con esfuerzo e implicación del alumno (González, 2011). Para que sea efectivo, el uso del humor en el aula debe cumplir algunas condiciones como: centrarse en el uso del humor positivo, ser siempre relevante al tema que se trata y usarse de manera moderada, para destacar los puntos importantes de los contenidos y "no distraer la atención de ellos" (Jáuregui y Fernández, 2009, p.211).

La aplicación del humor en el aula puede darse de manera espontánea, como en el humor situacional: "aquel que se introduce de modo espontáneo en la conversación seria y que ha de ser interpretado a partir del contexto y de las circunstancias en las que tiene lugar" (González, 2011, p. 247) aunque la mayoría de las veces se utilizan distintos recursos como las viñetas, los chistes, los cómics, etc. Por ejemplo, el humor gráfico, a través de las viñetas, facilita la reflexión y promueve la comprensión de lo que pretende explicar ya que su objetivo suele ser transmitir una idea de manera diferente (González, 2011). Los chistes son una gran herramienta para la comprensión del lenguaje, especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas: estructuras gramaticales, vocabulario, cultura, etc. (Sánchez, 1997), también facilitan la discusión y comprensión de hechos históricos o científicos en asignaturas como historia o biología (Andelique y García, 2005; Revel, González y Meinardi, 2009). Los vídeos y los cómics suelen utilizarse en asignaturas donde pueden narrarse hechos como en historia, geología o biología y también para explicar procesos como en química. Además, el uso del humor positivo está ampliamente recomendado en aquellas asignaturas que, tradicionalmente, suelen ser un reto de aprendizaje para los alumnos como las matemáticas o la estadística (Flores, 2003; Neumann, Hood y Neumann, 2009).

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de aprendizaje de un grupo de profesores de distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y formación profesional) sobre el uso del humor positivo en el aula y la forma en que pueden diseñar recursos digitales para las distintas asignaturas que imparten.

2. Método

2.1. Participantes:

Participaron 318 profesores de los niveles de educación infantil, primaria, secundaria, escuela de idiomas y formación profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla y León: 131 participantes en la primera edición y 187 en la segunda edición.

2.2. Medidas

Para desarrollar las competencias en el uso del humor positivo en el aula, se diseñó un curso de formación en línea a través de la plataforma del Centro de Recursos y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León (http://crfptic.centros.educa.jcyl.es/sitio/)

El curso de 30 horas de formación tiene tres grandes bloques temáticos: 1) ¿de qué sentido del humor hablamos?;

2) El profesorado y su relación con el sentido del humor y 3) El humor en las actividades educativas. En la actualidad se han impartido dos ediciones de esta acción formativa: Febrero-Abril 2015 y Octubre-Diciembre 2015.

Además, los participantes tuvieron el apoyo, orientación y motivación de un grupo de tutores durante la realización de cada edición del curso. Cada tutor realizaba el seguimiento a 20-25 alumnos aproximadamente. La plataforma de formación cuenta con comunicación síncrona (a través de chat) y asíncrona (en los foros de discusión). También tiene buzón de mensajes para alumnos y tutores y un apartado de noticias.

2.3. Procedimiento

Los profesores participantes de la primera y segunda edición del curso han realizado las siguientes actividades: 1) elaborar reflexiones sobre el uso del humor positivo en el aula; 2) diseñar una acción formativa de su especialidad (lengua y literatura, ciencias, idiomas, etc.) donde se utilice el humor positivo; 3) crear una base de datos común con distintos recursos que se pueden usar por especialidad y 4) diseñar sus propios recursos digitales para el uso del humor en sus clases.

Los participantes, además de la plataforma de formación específica de la Junta de Castilla y León, disponen de una wiki (para cada edición del curso) creada específicamente para alojar la base de datos de recursos con humor y además sus propios diseños.

3. Resultados

Los resultados se dividen en tres apartados: 1) base de datos de recursos con humor para usar en el aula, 2) recursos digitales creados por los profesores y 3) valoración global del curso por parte de los profesores.

Base de datos de recursos con humor para usar en el aula: los profesores participantes crearon su propia base de datos con recursos digitales para usar en su especialidad y los compartieron en la wiki diseñada para cada edición del curso.

Las wikis para la primera edición del curso (http://humorenelaula.wikispaces.com/) y la segunda edición (http://humorenelaula2.wikispaces.com/) registraron los siguientes recursos por especialidad:

Tabla 1:
Base de datos creada en cada edición del curso por especialidad

Especialidad	1era edición	2da edición
Lengua	119	97
Matemática	37	50
Ciencias de la naturaleza	35	34
Ciencias sociales	54	33
Educación artística	95	90
Educación física	21	27
Lengua Extranjera	68	51
Segunda Lengua Extranjera	13	29
Formación Profesional	54	22
Temas transversales (educación inclusiva, orientación, prevención, emprendimiento, medio ambiente, etc.)	59	74
Total	**555**	**507**

Los tipos de recursos compartidos en la base de datos fueron cuentos, viñetas, imágenes, juegos, libros, noticias, entre otros. Se dividieron por etapa educativa: infantil, primaria, secundaria, etc. Algunos ejemplos son: cuando el humor hace pensar, diverciencia, humor histórico.

Además, los profesores incluyeron información descriptiva de los recursos elegidos para la base de datos que orientaba sobre su uso. Por ejemplo:

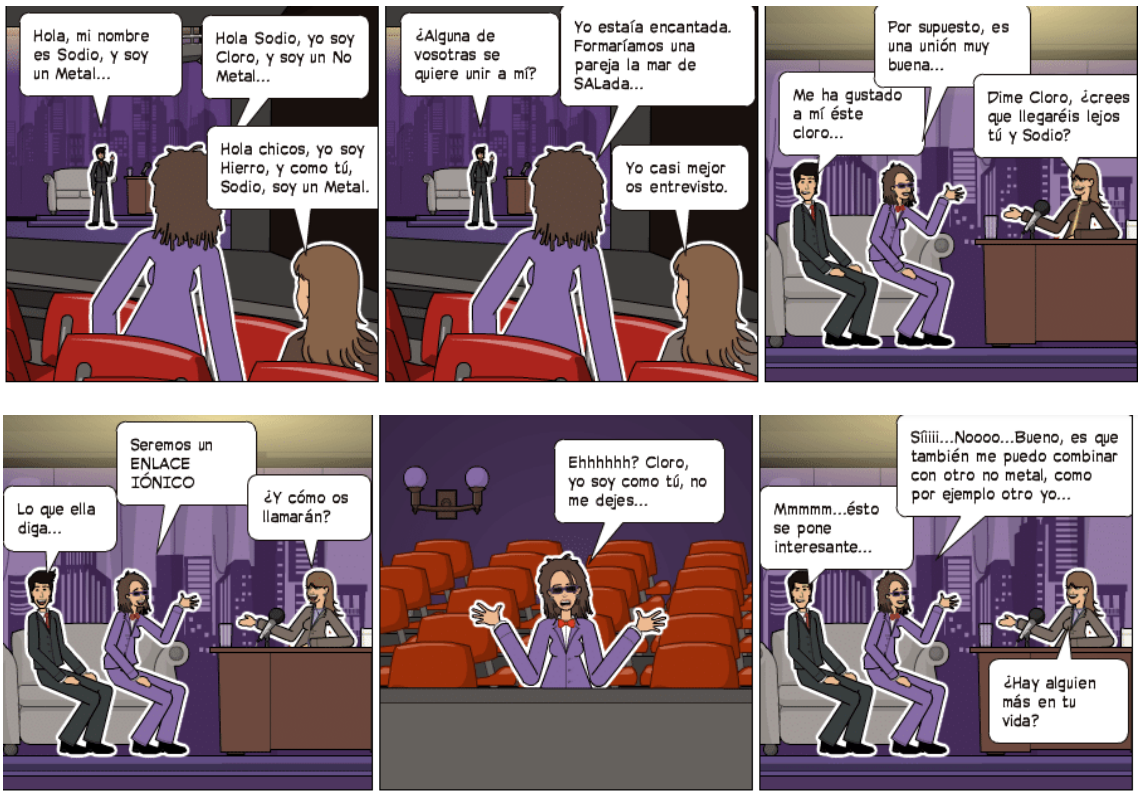
Es este video podemos ver unas divertidas situaciones provocadas por los juegos de palabras en inglés, con prácticos subtítulos que facilitan la compresión de los diálogos. Divertido video con juegos de palabras

Recursos creados por los profesores: en este curso se formaba a los participantes en distintas herramientas digitales para la creación de recursos humorísticos en clase, por ejemplo: *Glogster* para la creación de póster digitales, *Strip designer* para el diseño de comics o *Pixton* para viñetas e historietas. Además, los participantes también eligieron usar otros recursos digitales y los compartieron a través de los foros de la plataforma.

Es importante señalar que los recursos que crearon los participantes estaban relacionados con el diseño previo realizado (en la unidad didáctica II) sobre una sesión de clase en la que se utiliza el humor en sus asignaturas.

Teniendo en cuenta que los diseños son documentos digitales y están alojados en las Wikis del curso, solo se incluye aquí algunos ejemplos (con sus links de acceso) de los trabajos realizados.

Cómics: Enlace Químico



Videos animados Space jokes



Viñetas: Letras



Póster animado Crisis y algo más



Valoración global del curso por parte de los profesores. A continuación se muestra la evaluación realizada de la acción formativa por parte de los participantes (1 como puntuación mínima y 10 como puntuación máxima) de acuerdo a los criterios incluidos en la Tabla 2. Es importante señalar que la valoración global del curso es una actividad voluntaria por parte de los profesores.

En la primera edición respondieron la evaluación 102 profesores de los 131 que participaron, un 78% de porcentaje de respuesta. En la segunda edición respondieron el cuestionario de evaluación 141 participantes de los 187, un 75% de porcentaje de respuesta.

Además, los profesores tenían disponible un apartado de observaciones y comentarios donde podían incluir su valoración cualitativa sobre el curso.

Tabla 2:
Valoración de la Acción Formativa

Criterio de Valoración	Nota Global (sobre 10) 1ra Edición	Nota Global (sobre 10) 2da Edición
Equipamiento y materiales	7.47	7.86
Interés de los contenidos	7.96	8.13
Utilidad para su aplicación al aula/trabajo	7.98	**8.17**
Metodología	7.65	7.64
Distribución de tiempos	8.07	7.99
Organización y Gestión del curso	8.00	8.14
Clima, ambiente del curso	8.07	8.17
Valoración global de los tutores	**8.23**	**8.46**
Cumplimiento de expectativas	7.43	7.71
Aprovechamiento individual	7.73	7.91
Desarrollo de competencias profesionales	7.62	7.68
Compromiso de aplicación al aula	**8.17**	**8.19**
Satisfacción con la formación realizada	7.98	8.18
Nota global de la actividad formativa	**7.86**	**8.02**

Dentro de los comentarios y observaciones realizadas por los profesores encontramos frases como "*Ha cambiado mi perspectiva sobre lo positivo que es para la mejora del aprendizaje y para la vida en general*", "*Un curso innovador y motivador sabía que reír era muy bueno, pero no era consciente de cuánto*"; "*Destaco sobre todo la variedad de materiales que hemos ido recolectando y subiendo entre todos. Realmente muy interesantes*"; "*el curso además de innovador e interesante me ha parecido muy útil para mi día a día. Valoro muy positivamente la creación de una wiki donde compartir experiencias, material e ideas pues aprendo mucho de mis compañeros*. En las recomendaciones se sugiere, en general, la necesidad de realizar alguna sesión presencial para intercambiar conocimientos y habilidades con otros profesores.

4. Discusión y Conclusiones

Las emociones positivas están relacionadas con variables de bienestar psicológico como la disminución del estrés o la mejora de la salud y en los últimos años se relacionan también con beneficios en los entornos educativos (Carbelo y Jáuregui, 2006). La docencia en la que se utiliza el humor positivo suele tener una mejor valoración por parte de los alumnos, además suele relacionarse con una mejora del aprendizaje (Jáuregui y Fernández, 2009). De

allí la importancia de desarrollar las competencias de los profesores para la utilización del humor positivo en el aula a partir de la identificación de sus propias fortalezas y dificultades en su uso, la selección de material relevante donde se utiliza este tipo de humor y la creación de recursos humorísticos para las asignaturas que imparten. El humor, por tanto, puede ejercer un rol pedagógico eficaz en cualquier tema o materia curricular (González, 2011).

En esta acción formativa los profesores de distintos niveles educativos han compartido en los foros de la plataforma formativa sus experiencias con el uso del humor en el aula, las dificultades que encuentran y la forma en que las han superado, creando una red de conocimientos compartidos que les ha permitido disponer de nuevas herramientas para afrontar el día a día del aula. Además, al crear en las Wikis una base de datos común incorporaron directamente los recursos humorísticos al diseño de sus clases y posteriormente con el aprendizaje de las herramientas digitales diseñaron sus propios recursos (viñetas, vídeos, cómics, póster, etc.). Todo el proceso se ha acompañado de tutorías activas en las que se ha dado retroalimentación a los profesores sobre sus avances, se han resuelto las dudas y se ha acompañado el proceso de aprendizaje con la incorporación de ideas y material de apoyo complementario. El desarrollo de competencias en los profesores para el uso del humor positivo contribuye a que puedan establecer una mejor relación con sus estudiantes y mejoren la efectividad de sus clases al potenciar la atención, la creatividad y la retención de lo aprendido (Perandones et al., 2013).

La valoración global de los participantes ha sido positiva, donde destacan la utilidad del aprendizaje, el apoyo de los tutores y el compromiso de aplicación al aula. Una de limitaciones encontradas tiene que ver con algunas herramientas digitales que suelen ser de uso libre durante un tiempo (especialmente en el momento de su lanzamiento) y luego exigen suscripción de pago para poder utilizarlas. No obstante, la mayoría tiene tarifas especiales para docentes y con la incorporación de nuevas herramientas de uso gratuito se diseñaron muchos de los recursos compartidos en las dos ediciones de esta acción formativa. Para futuras ediciones también se sugiere realizar alguna sesión presencial que permita compartir experiencias de manera directa entre los participantes.

Como destacan muchos autores (García, 2010; Carbelo y Jáuregui, 2006), el uso del humor positivo en el aula debe ser pertinente, de allí que los profesores que han participado en esta acción formativa han vinculado el diseño de sus clases con los recursos digitales creados. Además, el profesor debe sentirse cómodo y con confianza en el uso de esta herramienta pedagógica, por lo que el grupo de participantes han generado una red de apoyo digital que ha contribuido a aumentar su autoeficacia en el uso del humor positivo. Finalmente, destacamos la idea de que “el humor es, sin lugar a dudas, una de las apuestas más serias que en los últimos años se está dando en el campo pedagógico” (Fernández, 2014, p.45) por lo que es necesario seguir contribuyendo al desarrollo de las competencias en el uso del humor positivo de los profesores en distintos niveles educativos.

Referencias

Andelique, C., y García, R. (2005). El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia. *Itinerarios Educativos*, 2, 86-94.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27, 18-30

Fernández, J. (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Revista Educación y Futuro Digital,* (9), 38-45.

Flores, P. (2003). El humor gráfico en el aula de matemáticas. Granada, Arial.

García, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 32, 7-24

González, F. (2011). ¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula? *Revista Electrónica Educare*, 15 (2) 237-251.

Toledo, M. y García V. (2010). El humor desde la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 1(1), 111-117.

Seligman, M. (1999). The president's adress. American Psychologist, 54, 559-562

Jáuregui, E. y Fernández, J.D. (2008). Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo. Barcelona: Alienta.

Jáuregui, E. y Fernández, J.D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 203-215

Martin, R. (2008). La Psicología del humor. Un enfoque integrador. Madrid: Orión Ediciones.

Neumann, D., Hood, M., y Neumann, M. (2009). Statistics? You Must be Joking: The Application and Evaluation of Humor when Teaching Statistics. *Journal of Statistics Education*, 17 (2). Disponible en www.amstat.org/publications/jse/v17n2/neumann.html

Perandones, T.M., Lledó, A. y Herrera, L. (2013). ¡Sonría, maestro! Aprendizaje sentido, con humor la letra entra mejor. *Revista de Educaçao e Humanidades*, 4, 175-186.

Revel, A., González L., y Meinardi, E. (2009) .El humor como recurso para una enseñanza «seria» de la biología. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimental*, 60, 33-42.

Sánchez, C. (1997). El Aprendizaje de Lenguas a través del Humor. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 141-148.

Diseño de escenarios de aprendizaje social: Aportes teóricos para su construcción

Cortés, A.

Educación, Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá D.C. , Colombia

Doctoranda en educación Universidad Autónoma de Barcelona

albenis.cortes@gmail.com

Resumen

UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Unesco, 2011) pone de manifiesto la necesidad de formación de los docentes frente al uso de métodos de enseñanza apropiados para la evolución de las sociedades del conocimiento. Los estudiantes no solo requieren adquirir un conocimiento profundo de sus materias de la escuela, sino también entender cómo ellos mismos pueden generar nuevos conocimientos, utilizando las TIC como una herramienta. Es así, como la formación de formadores, puede aumentar la eficacia de los docentes y permitir a los estudiantes de la escuela convertirse en miembros comprometidos y productivos de la sociedad del conocimiento.

Se cree que al capacitar a los docentes en el uso pedagógico de las TIC automáticamente ellos las emplean en el aula, sus prácticas cambian y por ende la calidad de la educación mejora, sin embargo, la realidad es otra, los docentes en una proporción significativa, no tienen claro el aprovechamiento que le pueden dar a la tecnología y los programas de formación se convierten en actualizaciones técnicas en el uso de una determinada herramienta. La alfabetización tecnológica es importante pero no podemos pensar que allí finaliza la tarea, se requieren programas de formación a maestros que les permita identificar las potencialidades de las TIC y de su ecosistema digital en el desarrollo de competencias de sus estudiantes. El articular conceptos claves como comunidades de práctica, teoría conectivista, así como habilidades y competencias del siglo XXI en el diseño de entornos de aprendizaje social potencia fundamentalmente el aprender a aprender.

La presente propuesta muestra la estructura base de una plataforma de aprendizaje social que promueve el aprendizaje sobre la enseñanza, sin dejar de lado el rol del docente en el acompañamiento y dinamización.

Palabras clave: conectivismo; comunidades de práctica; habilidades y competencias del ss XXI; entorno de aprendizaje social.

Social learning design : theoretical contributions for its construction

Cortés, A.

Educación, Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá D.C. , Colombia

Phd Student Autonomous of Barcelona University

albenis.cortes@gmail.com

Competency framework of the UNESCO ICT for Teachers (UNESCO, 2011) highlights the need for training of teachers in the use of teaching methods for the knowledge societies. The students dont require only information in their school subjects, they need to know how create a new knowledge using ICT as a tool one. Thus, as the training of trainers can increase the effectiveness of teachers and enable students become in productive members of the Knowledge Society.

It is believed that to train teachers in the pedagogical use of ICT They automatically use them in the classroom, ITS practices change and therefore the quality education improve, but the reality is different. The teachers of a ratio significantly, dont have clear what they can do with the tecnology and the training programmes become in technical updates on the use of a particular tools. Technological Literacy is important but the teachers need to identify the potential of ICT and its digital ecosystem in the student´s skills. We need articulate key concepts about communities of practice, connectivist theory as well as skills and competencies of the XXI century in the design of learning environments. We need learning to learn.

This proposal shows the basic structure of a platform of social learning promotes learning about teaching, the proposal don´t work whitout the teacher's role in the revitalization and support.

Key words: connectivism ; communities of practice ; skills and competencies for the XXI century; learning environment.

1. Introducción

Los escenarios de aprendizaje no se deben limitar simplemente al desarrollo de contenidos disciplinares. Los formadores y participantes deben contar con una comunidad que les permita interrelacionarse con otros y aprender a partir de sus experiencias. Teorías como las del conectivismo brindan aportes significativos al desarrollo de las comunidades de práctica, puesto que integra principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. Vásquez (2011) citando varios de los trabajos de Wenger y Snyder plantea como comunidad de práctica "un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles" (2011, p. 53).

La presente propuesta se articula a partir de tres conceptos: la consolidación de comunidades de práctica y teoría conectivista, así como habilidades y competencias del siglo XXI.

2. Método

2.3. Procedimiento

Se realiza la revisión documental que permite argumentar teóricamente la propuesta de diseño del entorno de aprendizaje social.

3. Resultados

Desde la presente propuesta se articulan tres conceptos claves, en el diseño de entornos de aprendizaje social, ellos son: comunidades de práctica, conectivismo, así como habilidades y competencias para el siglo XXI.

Las comunidades de práctica se articulan y complementan perfectamente con la teoría conectivista de Simens. En las comunidades de práctica "el compromiso mutuo consiste en participar en los debates aportando problemas y soluciones" (S. Vásquez, 2011, p. 56). Por su parte la teoría conectivista Siemens (2010) plantea que "en una economía del conocimiento, el flujo de información es el equivalente de la tubería de petróleo en la sociedad industrial. Crear, preservar y utilizar el flujo de información debería ser una actividad organizacional clave." (2010, p. 7).

Por su parte, Vásquez (2011, p. 57) plantea afirmaciones de gran valor en el momento de diseñar entornos de aprendizaje. Ellas son:

1. El aprendizaje es un fenómeno social.

2. El aprendizaje ocurre en la «acción situada», por oposición a la «contemplación desapegada» (en inglés, detached).

En relación con la primera afirmación "hay que crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman y transferirles sólo abstracciones de dicha práctica" (S. Vásquez, 2011, p. 57). Complementando lo anterior, Wenger (2001) plantea la necesidad de garantizar, en las organizaciones contextos dentro de los cuales puedan prosperar las comunidades que desarrollan diversas prácticas. Este desarrollo se logra al considerar que todos tenemos algo que aprender, pero más allá, todos tenemos experiencias que al compartirlas permiten generar conocimiento, por lo tanto todos tenemos algo que enseñar, es así como "las conexiones entre ideas y campos dispares pueden crear nuevas innovaciones" (Siemens, 2010, p. 6).

Haciendo un llamado a la segunda afirmación, "el aprendizaje ocurre en la «acción situada»", es necesario diseñar escenarios que favorezcan la exploración, la solución de problemas, la puesta en marcha de propuestas, la experimentación, el error, con el fin de aprender de la experiencia. Un escenario ideal es aquel donde se pueda simular de la forma más cercana situaciones reales, se favorezca la toma de decisiones y se lleve al análisis de las consecuencias de las mismas (Cortés & Cardona, 2014). En el campo profesional y ante problemas concretos, el individuo no solo se limita a pensar en una solución, diseñar un plan y luego ejecutarlo, se requiere encontrar los recursos necesarios: actúa, manipula la máquina o el programa, recibiendo una retroalimentación producto de la experiencia, logrando niveles de evolución en la práctica, en otras palabras, "se aprende una práctica a través del involucrarse en dicha práctica y en el contexto en la cual ésta se realiza" (S. Vásquez, 2011, p. 57). Complementando lo anterior, los entornos de aprendizaje y por ende el docente en su diseño, debe "proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyan en las comunidades que valoran; (Wenger, 2001, p. 25).

0.1. Evolución y papel de los sMOOC en el diseño de entornos de aprendizaje social.

Los cursos masivos se han convertido en una oportunidad para lograr la democratización de la educación. El estructurar plataformas de formación apoyados en la teoría conectivista, habilidades y competencias del siglo XXI y comunidades de práctica potencian la gestión del conocimiento y favorecen el aprendizaje continuo.

El uso y apropiación de las TIC en educación implica entre otras cosas, que las barreras de tiempo y espacio se disuelven para dar cabida a la ubicuidad, es decir, ahora tenemos la capacidad de estar "presentes", apoyados escenarios virtuales que favorecen el intercambio de saberes, el establecimiento de vínculos con expertos y por lo tanto el aprendizaje.

La estructuración de cursos masivos y la consolidación de comunidades de práctica ponen en evidencia que los saberes ya no solo residen en la memoria de las personas, los espacios de discusión permiten exponer conocimientos y poneros al servicio de otros. En las comunidades de práctica los espacios de discusión no se limitan solo a la opinión de los participantes, sino que permite entablar un dialogo con expertos externos, de esta forma las comunidades se enriquecen y se beneficia a todo aquel que esté interesado en aprender a aprender.

"Hemos pasado de la educación de uno a muchos (la más tradicional), de muchos a muchos (equipos y diseños educativos P2P) a varios a uno, la que denomina MOOC4.0, basada en la escucha profunda y formación entre los alumnos en la que cada uno ve sus propias posibilidades de crecimiento" (J. A. Vásquez, 2015).

Como lo afirma Vásquez (2015) "hemos pasado de la educación de uno a muchos (la más tradicional), de muchos a muchos (equipos y diseños educativos P2P) a varios a uno, la que denomina MOOC4.0, basada en la escucha profunda y formación entre los alumnos en la que cada uno ve sus propias posibilidades de crecimiento", algunos expertos lo denominan sMOOC por sus siglas. El crear contactos y conexiones entre las personas redunda en un proceso de aprendizaje colaborativo donde el conocimiento es compartido. El reto, tomando lo planteamientos de Civera (2015), es:

1. Posibilitar que la relación establecida fragüe en amistad y en colaboración más allá del curso, en compromiso y verdadero encuentro.

2. Respetar los principios de equidad, accesibilidad, inclusión social, calidad y autonomía de los estudiantes.

3. Aprendizaje centrado en el participante hasta el punto de que las tareas se presentan como sugeridas y el éxito de un sMOOC se mide a partir de los propios objetivos, intereses y satisfacción de los participantes y, no desde fuera.

Como bien está planteado en varias plataformas de acceso libre, los sMOOC no son cursos en los que los participantes reciben en forma pasiva la "verdad absoluta". Se trata de escenarios que posibilitan la interacción entre usuarios. Todos los participantes actúan como profesores y estudiantes, puesto que se potencia la evaluación entre pares y se promueve la socialización de las experiencias, todos tenemos algo que contar, el compromiso real es compartir y aprender. De acuerdo con Haro (n.d.) no hay obligación de recorrer todas áreas, la exploración lleva a los participantes a profundizar en lo que realmente es de su interés, no hay obligación de recorrer todo, no hay un camino predeterminado, cada participante escoge su camino y por último cada uno compartirá sus conclusiones, así aprendemos todos.

Como ya se ha reiterado, los entornos de aprendizaje que dan respuesta a las necesidades del ss XXI deben permitir los participantes producir juntos. Vásquez (2011, p. 55) expone como parte de esa producción, procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc. E es a través de la práctica común que este repertorio se construye progresivamente. Los temas de discusión ya no son cerrados, sino que se debe permitir renegociar de qué hablar cuantas veces sea necesario, esto implica un ejercicio de constante escucha por parte de los participantes y más allá, por parte de los administradores de estos escenarios de aprendizaje. No se pueden plantear estructuras rígidas, la flexibilidad debe ser una de las principales características.

1. COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y TEORÍA CONECTIVISTA.

Es importante considerar en todo momento que las comunidades de práctica "se desarrollan en torno a aquello que es importante para sus miembros." (S. Vásquez, 2011, p. 54). Wenger (2001) plantea el acto de aprender como "una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones" (2001, p. 24), es así como aprendemos en el día a día, en la conversación que tenemos con nuestros colegas en la cafetería, en el carro, en la casa. El concepto de aprendizaje atado a un espacio físico y estático como son las aulas de clase es un concepto que se ha venido reevaluando, no solo por el uso y apropiación que se está dando a la tecnología, sino porque cada día somos más conscientes que todos tenemos algo que aprender, pero también, algo que enseñar; Siemens (2010) plantea como "la capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles, es requerida para aprender en nuestra economía del conocimiento." (2010, p. 5).

El aprendizaje se desarrolla a través de las interacciones que tienen lugar en ese contexto, pero además esas interacciones son asimétricas: un niño aprende interactuando con una persona más competente en la habilidad a aprender (un adulto de su misma cultura que puede ser un miembro de su familia, un profesor, etc.). El niño observa a esa persona más competente, habla con ella, practica bajo su guía, etc. Y así aprende. (Vygotsky, 1985) citado por (S. Vásquez, 2011, p. 58), de igual forma Albert-László Barabási (2002) citado por Siemens (2010) indica que "los nodos compiten siempre por conexiones, porque los enlaces representan supervivencia en un mundo interconectado" (2010, p. 5).

"El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado". (Siemens, 2010, p. 7).

Es importante no confundir las comunidades de práctica (CP) con las redes de práctica (RP). Por ser seres sociales vivimos en comunidad desde que nacemos. Dependiendo de nuestra profesión pertenecemos a comunidades de docentes, ingenieros, médicos, sin embargo, el pertenecer a una red es un ejercicio de decisión. Podemos decidir si pertenecer o no a ella a partir de los intereses que nos mueven. (Brown y Duguid, 2000) citado por Vásquez, (2011) afirma que "la principal diferencia entre una CP y una RP reside en que la relativa proximidad geográfica de las personas que componen una CP posibilita una situación en que las interacciones presenciales son numerosas, y donde además de intercambiar información los participantes pueden construir cosas juntos" (2011, p. 64).

0.1. Implementación de la comunidad de práctica

Vásquez (2011) plantea como recomendaciones para implementar una comunidad de práctica: i) Cultivar antes que crear, ii) trabajar sobre lo que sus miembros piensan que es importante, iii) contar con un animador, iv) establecer diferentes niveles de participación, v) la red de relaciones entre los miembros de la CP es el corazón de ésta, pero el ritmo de las interacciones entre sus miembros tiene gran influencia en su desarrollo, vi) la regla es que la tecnología debe permitir una fácil participación.

En relación con cada uno de los puntos antes descritos cabe la pena destacar que para crear comunidades se requieren comunidades de práctica embrionarias, es decir, comunidades que a pesar de no estar desarrolladas en forma completa, si tengan un espacio de encuentro creado para dialogar y/o discutir en torno a temas de su interés, problemas y/o experiencias. Por otra parte, se hace necesario identificar los problemas recurrentes que enfrenta el grupo, es decir, no llegar a imponer temas de discusión, sino iniciar con un ejercicio de escucha para luego proceder a trabajar en lo que realmente a ellos les interesa. En relación con el animador, las comunidades requieren de una cabeza visible que dinamice el grupo, esta persona debe ser reconocida por la comunidad para así incrementar la probabilidad de

ser escuchado.

Como ya se ha mencionado, no todos los integrantes de una comunidad generan el mismo nivel de interacción y de producción, sin embargo, es importante reconocer el trabajo que cada uno de ellos realiza y su papel activo o no, en el desarrollo de la comunidad. Action Learning Revans, 1980 & Pedler, 1991 citados por (Vásquez, 2011, p. 63) proponen trabajar a partir de los problemas reales, preguntas clave: ¿qué estoy tratando de hacer? ¿qué es lo que me impide hacerlo?, ¿cuál es el problema? ¿qué voy a hacer, qué acción voy a llevar a cabo?

Vásquez (2011) expone tres niveles de participación en las comunidades de práctica, así, el núcleo duro con los individuos que participan muy activamente (10% al 15% de la comunidad), luego están los miembros activos, que participan regularmente en las reuniones y discusiones online, pero sin la regularidad ni la intensidad (15% a un 20%) y finalmente, la mayoría de los miembros de la CP están en la periferia y no participan activamente en las actividades de la comunidad.

La experiencia en las comunidades de práctica inicia por lo general desde la periferia hacia el centro de la comunidad. Se hace necesario primero observar, luego aplicar lo aprendido para luego pasar a formar parte del núcleo y/o grupo de expertos.

0.2. Contribución de las TIC a las comunidades de práctica.

Vásquez (2011) resalta como principales aportes de las TIC a las comunidades de práctica el poder unis a personas geográficamente distantes, aporta flexibilidad en la organización del tiempo, oportunidades de registro de información, transformar conversaciones puntuales en conversaciones permanents y por último favorecer la creación de redes de práctica dando visibilidad a las prácticas compartidas.

Lo anterior implica, que las barreras de tiempo y espacio se disuelven para dar cabida a la ubicuidad, es decir, ahora tenemos la capacidad de estar “presentes”, apoyados en escenarios no reales, virtuales, y estos favorecen el intercambio de saberes, el establecimiento de vínculos con expertos y por lo tanto el aprendizaje. El poder tener registro escrito de las conversaciones planteadas entre los miembros de la comunidad potencia la posibilidad de correr la frontera del conocimiento. Los saberes ya no solo residen en la memoria de las personas. Las bases de datos que se encuentran detrás de los espacios de socialización y discusión registran información que vale la pena ser almacenada, rescatada y analizada. Aquí el data mining tiene una gran oportunidad, al ser compuesto “ de varias técnicas extraídas del mundo de la inteligencia artificial, de la estadística, de la computación gráfica, de las bases de datos y de reconocimiento de patrones” (Molina, 2002). Finalmente, al permitir las TIC presentar información relevante para el tema de discusión que no se limita solo a la opinión de los participantes, sino que permite entablar un dialogo con expertos externos, las comunidades se potencian, permitiendo la existencia de redes de práctica RP. Sin duda la teoría conectivista de Siemens brinda un aporte significativo en la comprensión y futura consolidación de las comunidades de practica y redes de práctica.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI .

Habilidades y competencias del estudiante. La Iniciativa ATC21S es un consorcio académico de seis universidades de gran prestigio, auspiciado por las corporaciones Cisco, Intel y Microsoft, las cuales están trabajando en la construcción de un marco conceptual e instrumentos de medición validados sobre las competencias del siglo XXI. Las competencias establecidas se orientan a: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas de trabajo y vivir en el mundo. En este aspect la innovación es pieza clave y es así como Sir Ken Robinson, líder mundial en innovación educativa, define la innovación en función de la creatividad y la creatividad en función de la imaginación. Es así como la imaginación, definida como la habilidad de traer a la mente cosas que no están presentes para nuestros

sentidos, (Robinson, 2011) citado por (MEN, 2013, p. 18).

4. Discusión

Apoyado en los planteamientos de Vásquez (2011) se reafirma que ha determinado que la gente no quiere compartir sus mejores prácticas, no siempre quiere utilizar las ideas de otros, por miedo a que les perciban como incompetents y finalmente, a la gente le gusta de pensarse a sí misma como expertos en un cierto tema, y no le gusta que existan otros expertos.

Es así como las anteriores afirmaciones generan el cuestionamiento en torno a ¿cómo promover espacios de aprendizaje social apoyados en la red donde las personas realicen gestión de su propio conocimiento?

5. Conclusiones

En el diseño de ambientes de aprendizaje social se hace necesario pensar qué se quiere lograr, como el objetivo es que la gente aprenda colaborativamente y en compañía de otros, las plataformas tecnológicas deben potenciar esta dinámica. El centrar el diseño de las actividades articulados con la realidad de las personas potencia la participación y es aquí donde las comunidades de práctica se convierten en una oportunidad.

Es así como el docente apoyado en la implementación de las TIC logra alcanzar niveles de desarrollo profesional al ser esta una tarea que demanda altas capacidades y competencias. Dentro de estas competencias cabe resaltar la capacidad tecnológica, comunicativa, pedagógica, gestión e investigative.

Referencias

Civera, B. (2015). ¿Qué es un MOOC? ...y otras cosas para sMOOC paso a paso. Retrieved January 11, 2016, from http://bertaprendiendo.blogspot.com.co/2015/04/que-es-un-mooc-y-otras-cosas-para-smooc.html

Cortés, A., & Cardona, M. (2014). Contribución de las simulaciones como estrategia metodológica. *Revista Internacional de Evaluación Y Medición de La Calidad Educativa*, *1*(Metodologías activas en educación), 19–30. http://doi.org/2386-7787

Haro, G. (n.d.). sMOOC Emprendimiento y Empresa Social. Retrieved January 11, 2016, from http://emprendedor-social.wix.com/smooc

MEN. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Retrieved January 15, 2016, from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf

Molina, C. (2002). Data mining: torturando a los datos hasta que confiesen. Retrieved January 15, 2016, from http://www.giaa.inf.uc3m.es/miembros/lmarti/_media/master-intel%3Bmolina1102.pdf

Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=kWc7RyRoBjsC&oi=fnd&pg=PT14&dq=Out+of+Our+Minds:+Learning+to+be+creative&ots=twwopJIr22&sig=564POu6K1pkpnf5Fy47rheSioqM

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. In *Conectados en el ciberespacio* (UNED). Madrid, España. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=JCB0jleuU_oC&oi=fnd&pg=PA77&dq=conectivismo&ots=riHx2ABzOD&sig=sP1iyGH7fgMhs4HBiSwPUAkEk0k

Sobrino Morrás, Á. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios Sobre Educación ESE*, *20*, 117–140. Retrieved from http://dadun.unav.edu/handle/10171/18344

Unesco. (2011). *Unesco ICT Competency framework for teacher*. Paris.

Vásquez, J. A. (2015). Impacto y evolución de los MOOC en la educación. Retrieved January 11, 2016, from http://www.dosdoce.com/2015/05/20/impacto-y-evolucion-de-los-mooc-en-la-educacion/

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, *47/1*, 51–68. Retrieved from http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewArticle/244622/0

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. In Paidós (Ed.), *Cognición y desarrollo humano* (pp. 19–39). Retrieved from http://lpad.liedonet.org/wp-content/uploads/2014/02/comunidadesdepractica.pdf

Efecto de un programa de desarrollo profesional docente sobre la calidad de la literacidad temprana

Domínguez, P[a]., Merino, J.M[b]., Mathiesen, M.E[b]., Soto, M.E[c]., Rodríguez, C[c].

Departamento de Currículum e Instrucción[a], Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Departamento de Sociología[b], Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Departamento de Didáctica[c], Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

pdominguez@udec.cl

jmerino@udec.cl

mmathies@udec.cl

mesoto@ucsc.cl

claudiarodriguez@ucsc.cl

Estudios sobre alfabetización inicial muestran que la calidad de las experiencias de alfabetización temprana se relaciona de manera significativa con el progreso posterior en lectura y escritura en el contexto escolar. Este estudio tuvo como objetivo diseñar un programa de desarrollo profesional docente y evaluar sus efectos sobre la calidad del ambiente letrado y las prácticas de literacidad temprana. Para ello se utilizó un diseño experimental, con selección y asignación aleatoria y mediciones pre y post. La muestra estuvo compuesta por 48 educadoras de 24 escuelas municipales de la provincia de Concepción, Chile. La intervención implicó un seminario de literacidad y *coaching* In situ a 24 educadoras del grupo experimental en sus salas de clase, durante seis meses, en el que se trabajaron actividades instruccionales dirigidas a estimular las tres áreas de literacidad temprana que focalizan el interés de este proyecto: Lenguaje Oral, Conciencia Fonológica y Conocimiento de lo Impreso. La calidad fue valorada aplicando la escala ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) que permite medir aspectos relacionados con el lenguaje, la alfabetización y su desarrollo.

Los resultados indican un impacto positivo del programa sobre la calidad global; en la dimensión lenguaje y literacidad (el mayor cambio) y en el área de lo impreso y escritura temprana. Cambios de moderada intensidad en la dimensión de conciencia fonológica, currículum y ambiente general de la sala de clases, medidos con procedimientos de ponderación de tamaño de efectos (Cohen's d). Se concluye que la intervención basada en el desarrollo del lenguaje, utilizando como actividades instruccionales específicas, aspectos que provienen de tres componentes de la investigación internacional de la literacidad emergente y utilizando un ciclo de talleres de desarrollo profesional para educadores, ha conducido al cambio en las prácticas pedagógicas para la iniciación a la lectura y escritura en educación infantil.

Palabras claves: Literacidad temprana, Desarrollo profesional docente, Coaching, Calidad educativa.

Effects of a teacher professional development program on early literacy skills quality.

Domínguez, P[a]., Merino, J.M[b]., Mathiesen, M.E[b]., Soto, M.E[c]., Rodríguez, C[c].

Department of Curriculum and Instruction[a], University of Concepción, Concepción, Chile.

Department of Sociology[b], University of Concepción, Concepción, Chile.

Didactic Department[c], Catholic University of Concepción, Concepción, Chile.

pdominguez@udec.cl

jmerino@udec.cl

mmathies@udec.cl

mesoto@ucsc.cl

claudiarodriguez@ucsc.cl

Early literacy skills studies state that the quality of literacy experiences is significantly related with the final reading and writing development at the school context. This research had as the main goal to design a teacher professional development program, and to evaluate their effects on literacy environmental quality, and on the early literacy skills practices. To this purpose a pre-post randomly selected and assigned experimental design was utilized. Sample was composed by 48 preschool teachers of 24 municipal schools at the province of Concepcion, Chile. Experimental intervention was comprised by a two-day Literacy Skills Workshop, and a six-months in-class Coaching for the 24 school teachers of the treatment-group, in their own classrooms. There were worked instructional activities directed to stimulate three early literacy skills which focused this project main interest: Oral Language, Phonological Awareness and Print Knowledge. Quality was assessed by applying the Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO-PreK), inventory which allows to measure different aspects related to language, the literacy skills, and their development.

Results indicates a program positive impact on classroom overall quality; on the language and literacy skills (the greatest change), and on the print and early writing. Changes of moderate intensity on phonological awareness, curriculum, and classroom general environment were established with Cohen's d effect-size procedures.

It was concluded that the language development-based intervention, by using -as specific instructional activities- different aspects coming from the selected components of international research on emergent literacy skills, and applying a teacher professional development program has conducted to a significant change in pedagogical practices for the initial reading and writing in the children educational area.

Key Words: *Early literacy skills; teacher professional development; in-class coaching, preschool educational quality.*

1. - Introducción

La educación preescolar es reconocida como una etapa fundamental debido al impacto que tienen los aprendizajes adquiridos sobre el éxito académico posterior, entre ellos, la lectura y escritura convencional (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Mashbur et al., 2008). Al respecto, existe importante evidencia empírica sobre un conjunto de habilidades que se desarrollan tempranamente y que son consideradas precursores del aprendizaje de la lectura y escritura en contexto de instrucción escolar, tales como: lenguaje oral, conocimiento de lo impreso, conocimiento fonológico, conocimiento de las letras del alfabeto (Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2011; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Estas investigaciones han puesto de relieve que el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso continuo que aparece mucho antes de la enseñanza formal de la lengua escrita (McGee & Purcell-Gates, 1997; Teberosky, 2003; Villalón 2008), ya que los niños llegan a la escuela provistos de muchos conocimientos sobre este tema. Es así que, el desarrollo de estas habilidades comienza ciertamente a desarrollarse en el contexto familiar y continúa fortaleciéndose en el nivel preescolar (Justice & Ezell, 2002).

Al respecto, estudios internacionales muestran que el desarrollo cognitivo y el rendimiento de niños en edad preescolar están estrechamente relacionados con la calidad de los programas educativos (NICHD, 2000). Según Tietze y Viernickel (2010), la calidad de un centro educativo considera tres factores: *estructura*, relacionado con el nivel de formación de los adultos, coeficiente adulto-niño, infraestructura, materiales, tamaño de los grupos; *orientaciones educativas* referidas a las creencias, valores y principios de los adultos respecto de los niños, sus familias y el proceso de enseñanza; y *proceso* que involucra las interacciones entre los niños, los adultos y el material y las experiencias disponibles. Asimismo, una gran cantidad de investigaciones han demostrado el rol positivo que programas y centros educativos de alta calidad juegan en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades de literacidad de los niños (Peisner-Feinberg et al., 1999) y en la prevención de dificultades posteriores de lectura (Ramey & Ramey, 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1998) y principalmente en niños provenientes de contextos sociales más vulnerables, ya que vendrían a compensar los déficit con que éstos llegan a la escuela (Dickinson & Snow, 1987).

Respecto de las experiencias que los niños vivencian en el contexto educativo, los estudios nacionales se han centrado en describir y analizar las características del ambiente y las prácticas pedagógicas asociadas a la alfabetización inicial. En un estudio de Strasser, Lissi y Silva (2009) que estudiaba la gestión del tiempo en 12 salas de kindergarten chilenas, se constató que durante la jornada se destinaba un alto porcentaje de tiempo a actividades no instruccionales (rutinas de alimentación, aseo y recreo) y que las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños no potenciaban la interacción lingüística, la instrucción del vocabulario, tanto explícita como implícita. Asimismo, se observaron escasas oportunidades de exposición a libros y lecturas en voz alta, ampliamente reconocidas como promotoras de las habilidades de alfabetización temprana.

Un estudio de Treviño, Toledo y Gempp (2013) sobre prácticas docentes e interacciones dentro del aula en prekínder, medidas a través de la pauta CLASS que categoriza las prácticas docentes en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico, encontró que la calidad de las interacciones en las salas es heterogénea y que las educadoras mantienen un clima de aula adecuado y una productividad aceptable. Sin embargo, el desempeño de apoyo pedagógico que considera el modelaje lingüístico, desarrollo de conceptos y enfoque de lectoescritura es el más bajo.

Otra experiencia de observación, es el estudio de Orellana y Melo (2014) centrado en analizar la calidad del ambiente letrado y las estrategias didácticas usadas por educadoras de párvulos en 147 salas de prekínder y kínder. Los resultados mostraron baja cantidad, calidad y variedad del material de alfabetización, así como la falta de estrategias de calidad para promover la alfabetización inicial, específicamente ausencia de instancias y entornos de lectura, como

también materiales y experiencias orientadas a la producción escrita. Los resultados de estos estudios plantean lo limitado de la formación profesional de las educadoras (Orellana y Melo, 2014) y la necesidad de adecuar los programas de desarrollo profesional (Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Al respecto, el desafío para la mejora de las prácticas en educación preescolar ha llevado a diseñar estrategias orientadas al desarrollo profesional docente, (DPD), visualizado como una actualización del profesor para mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula. García Huidobro (2014) señala que el desarrollo profesional docente es un continuo que se desarrolla a lo largo de la vida laboral como parte de un proceso de aprendizaje.

Estudios asociados al desarrollo de la literacidad temprana han demostrado la efectividad del desarrollo profesional realizado a través de un acompañamiento experto, del trabajo conjunto en el aula y la retroalimentación, sobre el conocimiento de los profesores respecto de prácticas de literacidad (Neuman & Cunningham, 2009, Neuman & Wright, 2010) y en el ambiente general de la sala y apoyo al lenguaje (Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010). Las experiencias en Chile, también han mostrado efectos en las prácticas de lenguaje y literacidad en la primera infancia, destacando la necesidad de enfoques curriculares más intensivos para estas mejoras (Yoshikawa, et al. 2015).

Es por ello que este estudio busca evaluar el efecto de un programa de Desarrollo Profesional Docente sobre la calidad estructural y de proceso pedagógico, facilitadores de la enseñanza de habilidades de literacidad temprana, en salas de prekínder y kínder de establecimientos municipales de la provincia de Concepción.

2.- Método.

Este estudio forma parte de una investigación mayor con diseño experimental, con selección y asignación aleatoria y mediciones pre-post, que analiza los efectos -macro y micro- de un programa de desarrollo profesional sobre la literacidad temprana.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 48 educadoras de párvulos de 24 establecimientos educacionales de las 12 comunas de la provincia de Concepción, siendo seleccionadas aleatoriamente 24 educadoras al grupo control y 24 al grupo de tratamiento, y en cada grupo, 12 de prekínder y 12 de kínder, como se puede observar en la tabla Nº1.

Tabla 1.
Muestra de salas seleccionadas

Nivel-Grupo	Grupo Tratamiento	Grupo Control	Total
Prekínder	12	12	24
Kínder	12	12	24
Total	24	24	48

2.2. Medidas

Con el propósito de evaluar el efecto de la intervención sobre la calidad estructural y de procesos pedagógicos facilitadores de literacidad temprana entre establecimientos de educación preescolar, se aplicó el Inventario de Observación de Literacidad y Lenguaje Temprano en Sala de Clases (ELLCO de Smith et al, 2002), en las 48 salas de prekínder y kínder del estudio (24 del grupo-tratamiento y 24 del grupo-control), en dos oportunidades (abril-mayo y noviembre-diciembre de 2014).

La escala ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) es un instrumento de observación que

permite evaluar la calidad del ambiente de la sala y específicamente aspectos relacionados con el desarrollo de la literacidad temprana en salas preescolares. Está compuesta por 19 itemes, organizados en 2 subescalas y 5 secciones.

Subescala Ambiente general de la sala

Sección I. Estructura de la sala de clases, contiene cuatro ítems relacionados con la organización y contenido de la sala de clases, al acceso y uso de materiales por el niño, las prácticas de manejo, al foco profesional y al rol adulto.

Sección II. Currículum, consta de tres ítems orientados al ambiente del currículum, estrategias educativas, oportunidades para la iniciativa y decisión de los niños y, finalmente, al enfoque y respuestas frente a la diversidad.

Subescala Lenguaje y literacidad

Sección III. Ambiente del lenguaje, incluye cuatro ítems centrados en el clima del discurso en la sala, oportunidades para las conversaciones extendidas, desarrollo del vocabulario y la conciencia fonológica.

Sección IV. Libros y lectura de libros, contiene cinco ítems orientados a la organización y uso del área de libros, características y disponibilidad de libros, uso de libros en diferentes áreas del currículum y la calidad y frecuencia de la lectura de libros.

Sección V. Lo impreso y escritura temprana, incluye tres ítems centrados en la disponibilidad de materiales escritos, oportunidades para promover el conocimiento de lo impreso y la escritura con propósitos diversos.

En cada una de estas secciones el observador debe calificar a partir de una escala de 5 puntos, en donde 1 corresponde a deficiente y 5 ejemplar.

2.3. Procedimiento

La intervención contempló dos actividades: la organización de un Seminario de Actualización Profesional dirigido a las educadoras del grupo-tratamiento, focalizado en las tres dimensiones de la literacidad más importantes: lenguaje oral, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso. El diseño incluyó un Ciclo de Monitorías o Coaching, que fue realizado in situ (en la sala de clases de cada una de las 24 educadoras del grupo-tratamiento en las 12 comunas de la provincia), durante un período de 6 meses por especialistas en Educación Parvularia. El conjunto de estas dos actividades constituyeron la intervención de este estudio que fue denominada *Programa de Desarrollo Profesional de Habilidades Instruccionales de Literacidad Temprana* dirigido a las educadoras del grupo tratamiento.

El *Ciclo de Actividades Instruccionales acerca de Literacidad Temprana* monitorizadas mediante *coaching,* consistió en la revisión y selección de prácticas pedagógicas basados en la evidencia, ejecutada por parte del equipo investigador, en tres tipos de fuentes: (a) investigación internacional que vincula prácticas de enseñanza específicas con cada una de las variables dependientes del estudio; (b) revisiones y meta-análisis de investigación en enseñanza de habilidades de literacidad emergentes; y (c) libros de investigación reciente en el área del desarrollo profesional y *coaching* en las dimensiones específicas de la literacidad infantil. Las estrategias pedagógicas derivadas de esas fuentes fueron agrupadas en las dimensiones de lenguaje oral, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso.

El *coaching* consideraba dos instancias de trabajo: (a) reuniones mensuales para abordar los contenidos centrales de cada sesión y actividades asociadas y (b) sesiones de acompañamiento para observar la aplicación de las diferentes estrategias y actividades para su posterior retroalimentación. Durante este periodo se orientó a las educadoras en las decisiones educativas sobre materiales, posibles estrategias de enseñanza, sugerencia de actividades y recursos para realizarlos. Uno de los elementos centrales de esta intervención fue incorporar libros de literatura infantil como material input para que diera lugar a actividades de lectura en voz alta por parte de la educadora, de recuento oral, de

dictado al adulto, de análisis y de actividades de escritura de los niños.

3.- Resultados

La aleatoriedad de la selección de las escuelas y su asignación a los grupos de tratamiento y control buscó asegurar que no existieran diferencias iniciales de calidad en ambos grupos. El pre-test midió la calidad inicial para la enseñanza de la literacidad mediante ELLCO. Como se puede observar en la tabla Nº2, la calidad de la literacidad (Ptje ELLCO Total) en las salas del grupo tratamiento fue de 2.41 y en el grupo control 2.36. El test T-Student (para grupos independientes) igual a 0.23, revela que ambos promedios no son diferentes estadísticamente ($p>0.81$). Lo mismo ocurre con las subescalas y secciones respectivas. Esto significa que al inicio del estudio ambos grupos eran iguales en calidad educativa para la literacidad temprana.

Tabla Nº 2.
Mediciones iniciales de calidad de las salas de clase

Escalas Subescalas y secciones	Grupo-tratamiento	Grupo-Control	T-Student	P-value
	N=24	N=24		
Estructura de la sala de clases	2.73	2.85	0.56	.5754
Curriculum	2.40	2.42	0.06	.9497
Sub escala Ambiente general de la sala	2.59	2.67	0.39	.6958
Ambiente del lenguaje	2.39	2.42	0.10	.9227
Libros y lectura de libros	2.40	2.13	0.96	.3413
Lo impreso y escritura temprana	2.03	1.99	0.19	.8488
Sub escala Lenguaje y literacidad	2.30	2.19	0.57	.5705
ELLCO TOTAL	2.41	2.36	0.23	.8174

Con el propósito de evaluar el impacto de la intervención, en las prácticas de alfabetización y ambiente letrado de la sala, al término de ésta se aplicó el postest (ELLCO final).

Los resultados presentados en la tabla Nº 3 muestran que a nivel de sala de prekínder (niños entre 4 y 5 años), la intervención elevó la calidad del grupo-tratamiento, tanto en calidad total como en la mayoría de las secciones y sub-escalas. La calidad global del grupo-tratamiento, medido por el puntaje total ELLCO, creció .8947 puntos entre primera y segunda medición, mientras que en el grupo-control, se incrementa sólo en .1886. La diferencia-en-diferencia entre el impacto en el grupo-tratamiento respecto del impacto en el control, indica que las salas de prekínder de las escuelas del grupo-tratamiento, tienen un puntaje ELLCO neto mayor en .706, en las medición final respecto de la inicial, diferencia significativa al $p<0.0264$, con una medida de tamaño de efectos (d de Cohen) igual a 1.3, que es considerado muy grande en la investigación internacional. Si se examinan las secciones de ELLCO, puede observarse que el tamaño de los efectos de la intervención, con medida d de Cohen, son grandes en 3 secciones: la estructura de la sala de clases, el ambiente del lenguaje, lo impreso y la escritura temprana y en las 2 sub-escalas.

Tabla Nº3.
Efecto de la intervención en la calidad de las salas de clases prekínder

Escalas, Subescalas y secciones	PREKINDER					
	N	Medias Trat.	Medias control	Diff	Sig	Tamaño Efectos
Estructura de sala de clases	24	.9167	.0208	.846	.0086	1.2
Curriculum	24	.4722	.1111	.361	.3035	.43
Subescala Ambiente general de la sala	24	.7262	.0595	.667	.0283	.89
Ambiente del lenguaje	24	1.021	-.125	1.146	.0094	1.41
Libros y lectura de libros	24	.8833	.555	.333	.4904	.50
Lo impreso y escritura temprana	24	1.1389	.3056	.833	.0220	1.50
Subescala Lenguaje y literacidad	24	.9931	.2639	.729	.0601	1.36
ELLCO TOTAL	24	.8947	.1886	.706	.0264	1.33

Al analizar los resultados de las salas de kínder (niños entre 5 y 6 años) en la Tabla Nº 4, también observamos un impacto positivo de la intervención. El puntaje total de ELLCO como indicador global de calidad de las salas del grupo-tratamiento creció .8947 puntos entre la medida inicial y final, mientras que en el grupo control fue de .1667. Esto es un impacto de gran magnitud en términos de tamaño de efectos. El d de Cohen revela que el crecimiento post versus pre en el grupo-tratamiento fue superior al del grupo control, con una diferencia de .728 en la Escala ELLCO de 1 a 5 puntos, lo que genera un tamaño de efecto o impacto muy grande (1.06). Si se examinan las secciones de ELLCO, puede observarse que el tamaño de los efectos de la intervención, con medida d de Cohen, son grandes en 3 secciones (sobre 0.80): Curriculum, Libros y lectura de libros, Lo impreso y lectura temprana y en la Subescala de Lenguaje y Literacidad.

Tabla 4.
Efecto de la intervención en la calidad de las salas de kínder.

Escalas, Subescalas y secciones	KINDER					
	N	Medias Trat.	Medias control	Diff	Sig	Tamaño Efectos
Estructura de Sala de Clases	24	.5417	.1875	.354	.3308	.48
Curriculum	24	.7500	.0001	.750	.1011	.90
Subescala Ambiente general de la sala	24	.631	.1071	.524	.1576	.69
Ambiente del lenguaje	24	1.028	.333	.688	.1460	.78
Libros y lectura de libros	24	1.000	.1667	.833	.1315	.88
Lo impreso y escritura temprana	24	1.1667	.0833	1.083	.0100	1.58
Subescala Lenguaje y literacidad	24	1.0486	.2014	.847	.0518	1.18
ELLCO TOTAL	24	.8947	.1667	.728	.0665	1.06

4. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como propósito evaluar el efecto de un programa de desarrollo profesional sobre la calidad estructural y de proceso pedagógico, facilitadores de la enseñanza de habilidades de literacidad temprana, en salas de prekínder y kínder de establecimientos municipales de la provincia de Concepción. Los resultados muestran un efecto positivo de la intervención tanto en kínder como en prekínder a nivel de ELLCO Global como en secciones y sub-escalas.

En prekínder, las secciones de ELLCO que crecen entre la primera y segunda medición son: Estructura de la sala de clases, el ambiente del lenguaje, lo impreso y la escritura temprana. Mientras que en kínder corresponden a Curriculum, Libros y lectura de libros, Lo impreso y escritura temprana. Estos resultados ponen de relieve la importancia del rol del educador, ya que el mayor avance se produce en secciones asociadas a la calidad del proceso pedagógico por sobre los aspectos estructurales, esto es, las experiencias e interacciones promotoras del lenguaje y la literacidad. Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Orellana y Melo (2014) respecto que las habilidades de lectura y escritura no solo se promueven con cantidad y variedad de materiales, sino que también a través de interacciones intencionadas y actividades auténticas de lectura y escritura.

Si comparamos el avance entre prekínder y kínder, podemos destacar que en kínder existe un crecimiento mayor en la sección Libros y lectura de libros que en prekínder. Una explicación para estos resultados puede residir en el hecho que en kínder se atribuye mucha importancia a las actividades de lectura en voz alta como medio para comprender las funciones y la estructura del lenguaje escrito (Justice y Ezell, 2002; Teberosky, 2003; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Se concluye que la intervención basada en el desarrollo del lenguaje, utilizando como actividades instruccionales específicas, aspectos que provienen de tres componentes de la investigación internacional de la literacidad emergente y utilizando un ciclo de talleres de desarrollo profesional para educadores, ha conducido al cambio en las prácticas pedagógicas para la iniciación a la lectura y escritura en educación infantil.

Agradecimientos: Este artículo de reporta algunos resultados del Proyecto FONDECYT 1130408 ejecutado por la Universidad de Concepción y financiado por Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile.

5. - Referencias

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social Development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.

Dickinson, D. & Snow, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral Language skills in Kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2,1-25.

García- Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional, reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 64-77.

Justice, L. & Ezell, H. (2002) Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11 (1), 17-29.

Lonigan, C., Farver, J., Phillips, B., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24(3), 305-337.

Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarín, O., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of Academic, Language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

McGee, L. & Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quaterly*, 32 (3) 310-318.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.

Neuman, S. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal,* 46(2) 532-566.

Neuman, S. & Wright, T. (2010) Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.

Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014) Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis,* Revista Internacional de Investigación en Educación, 6 (13), 113-128.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Yazejian, N., Culkin, M., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S., Rustici, J. (1999). The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

Powell, D., Diamond, K., Burchinal, M. & Koehler, M. (2010). Effects of and early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.

Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2006). Early educational interventions: Principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), Handbook of early literacy research(Vol. 2, pp. 445-459). New York: Guilford Press.

Smith, M, & Dickinson, D. (2002). *Early language and literacy classroom observation* (ELLCO). Baltimore, MD: Brookes.

Snow, C., Burns, M, & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C: National Academy Press.

Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhe*, 18(1), 85-96.

Teberosky, A. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir. Barcelona: Vicens-Vives.

Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Tietze, W. & Viernickel, S. (2010). Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad. Santiago, Chile. Editorial LOM.

Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62.

Villalón, M. (2008) *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.

Tutoría y discapacidad

Aguirre y Rivera Susana del Sagrado Corazón

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

suaguirrerivera@gmail.com

Resumen

La necesidad de implementar la tutoría en situaciones de aprendizaje diferenciado nos ha llevado a identificar problemas relacionados con lento aprendizaje, retraso mental, dificultades físicas, psicomotoras y cognitivas, mismas que conllevan tiempo, esfuerzo, estilos de aprendizaje y emociones, que repercuten cuando se labora con grupos de educación básica en la escuela pública. Para Meirieu "la diferenciación intenta manejar clases heterogéneas sin crear grupos de niveles o excluir alumnos, o hacer caer el nivel del grupo clase".

El cuestionamiento es ¿la tutoría resulta favorable para trabajar con las personas con discapacidad? Si es así, debemos replantearnos cómo trabajarla en casos reales y no sólo ficticios o teóricos, porque la realidad "crea nuevas teorías". No obstante, encuentro que la tutoría además de ser acompañamiento, es una serie de tareas que deberán diseñarse en función de las características que padecen las personas con alguna discapacidad, a veces difícil de ubicar, pues no sólo es estar con ellas, sino estar en constante comunicación con padres, maestros, especialistas, cuidadores, tutores, médicos, etc., donde cada uno de éstos presenta un diagnóstico que puede o no irrumpir en la práctica escolar diaria. Por ello la forma de trabajar dentro del espacio áulico debe tratarse desde acciones pedagógico-didáctico en función de los rasgos, atributos, avance o retroceso del síndrome que presentan dichos alumnos.

En México, la realidad de la escuela inclusiva se remite a pocos años de experiencia, sobre todo en educación básica (primaria-secundaria), cuyos grupos están conformados con más de 25 alumnos. Saber cómo reaccionar ante grupos que requieren más tiempo para aprender, nos preguntamos ¿Cuál sería el costo de la formación docente? ¿Cuál sería la praxis didáctica? En ¿Qué consistiría ésta? ¿Qué experiencia aporta el trabajo tutorial con personas con discapacidad en edad de estudio?

Objetivos:

- Identificar tareas propias de la tutoría para trabajar con personas discapacitadas.
- Explicar la concepción de aprendizaje y "práctica diferenciada".
- Valorar la escuela inclusiva desde la diversidad.

Palabras clave: tutoría, discapacidad, formación docente, aprendizaje

Mentoring and disability

Abstract

The need to implement tutoring situations differentiated learning has led us to identify problems related to slow learning, mental retardation, physical difficulties, psychomotor and cognitive same involving time, effort, learning styles and emotions that impact when it works with groups of basic education in public schools. To Meirieu "differentiation tries to handle heterogeneous classes without creating levels or exclude groups of students, or bring down the level of the class group."

The question is how mentoring is favorable to work with people with disabilities? If so, we must rethink how to work on real cases and not just fictitious or theoretical, because reality \"create new theories\". However, I find that mentoring also be accompaniment, is a series of tasks to be designed according to the characteristics experienced by people with disabilities, sometimes difficult to locate, it is not just being with them, but to be in constant communication with parents, teachers, specialists, caregivers, guardians, doctors, etc., where each of these presents a diagnosis that may or may not break into the daily school practice. Therefore how to work within the classroom space must be from pedagogical-didactic actions depending on the features, attributes, forward or reverse the syndrome have such students.

In Mexico, the reality of inclusive school refers a few years of experience, especially in basic (primary-secondary) education, which groups are formed with more than 25 students. Knowing how to react to groups that require more time to learn, we wondered what would be the cost of teacher training? What would be the educational praxis? What would be in it? What brings the tutorial experience working with people with disabilities age of study?

Goals:

Ø Identify tasks of mentoring to work with disabled people.

Ø Explain the concept of learning and "differentiated practice."

Ø Rate inclusive school from diversity.

Key concepts: mentoring, disability, teacher training, learning.

1. Introducción:

Parto de la necesidad de establecer el trabajo de tutoría en los Centros de Atención Múltiple (CAM), que en situaciones de aprendizaje diferenciado, nos ha permitido identificar problemas de lento aprendizaje en la población infantil y juvenil en México.

Método: A través del método descriptivo se explican las condiciones que formula el Sistema Educativo Nacional para las personas con discapacidad dentro de las escuelas regulares; asimismo destaco de la investigación cooperativa, el trabajo dentro de una práctica educativa que permita a los tutores y estudiantes tener una mejor preparación al vincular el conocimiento con las expectativas de estos alumnos. La transformación y crecimiento de las personas discapacitadas debe ser retomada con base en todos los derechos que la escuela y educación inclusiva han formulado para que se desempeñe en un mundo familiar, social, laboral, sin distinción.

2.1. Participante: SUSANA DEL SAGRADO CORAZÓN AGUIRRE Y RIVERA

2.2. Medidas

EJE: 6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. RESPUESTAS EDUCATIVAS.

6.1 ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS.

TÍTULO: TUTORÍA Y DISCAPACIDAD

Conceptos claves: Tutoría, Discapacidad, Formación docente, Aprendizaje

Las vicisitudes por las que atraviesa la escuela mexicana en sus niveles básico (preescolar, primaria y secundaria) han llevado a realizar una Reforma Educativa (2012) para elevar el nivel instruccional en todo el país; sin embargo lo que ha demostrado son ventilar los graves problemas que se tienen en cuanto a la estructura misma del Sistema Educativo Nacional. Con esta reforma se pretende simplificar, modificar y controlar la estructura del sistema por medio de la formación docente para que el gobierno recupere el control del magisterio. Incluso la nueva reforma (SEP, 2016) abre oportunidades a todo profesionista con título, para ejercer la docencia, y con ello va aparejado el que la SEP los capacite tanto en el dominio de la asignatura como en metodologías didácticas adecuadas. No obstante, no podemos tener una sola visión de esta encrucijada; se debe considerar todo lo que a la educación se refiere: el contexto político, social, laboral, académico, legislativo. Esta reforma contempla la educación para todo mexicano(a), no importando su circunstancia social, económica, psicológica y laboral. En este sentido:

La educación que el Estado proporciona ha de estar a la altura de los requerimientos que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda: una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. (Constitución Política Estados Unidos Mexicanos, 2012, 10 diciembre).

No obstante, las buenas intenciones que se ofrecen sobre la justicia social, la equidad, la calidad, y mayor igualdad, a la fecha la educación inclusiva no ha recibido el trato justo para llevar a cabo un trabajo pedagógico armónico de acuerdo con las necesidades personales, profesionales, laborales que permitan un desarrollo económico real para las personas con alguna discapacidad.

La educación especial (EE) en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas. Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo. (Romero Contreras, S. & García Cedillo).

México planteó a partir de 1993 –como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación– la reorganización y reorientación de las entidades para favorecer a las personas que estuvieran en estas circunstancias y de esta manera integrarlos al contexto más apropiado para su desempeño, como ha sido la **Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** (1994). Esta unidad está encargada de apoyar el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en las escuelas de educación regular en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. (Historia de la Educación Especial en México). En el 2014 se reestructura y cambia de nombre a la **Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI),** la cual se conforma por maestros especialistas para la atención de población indígena, migrante, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos o en situaciones de vulnerabilidad, con los siguientes propósitos:

• Promover permanentemente que los alumnos con discapacidad sean atendidos en las escuelas regulares de su comunidad, tomando en cuenta que este contexto les ofrecerá mayores posibilidades de desarrollo, aprendizaje y

participación.

• Ofrecer formación para el trabajo a jóvenes con discapacidad con la finalidad de incluirlos laboralmente y lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual.

• Trabajar colaborativamente con la familia en el logro y consolidación de competencias para la vida de sus hijos a fin de fortalecer la independencia y la inclusión en los contextos educativo, social y laboral. (Dirección General de Educación Especial).

En atención a:

DISCAPACIDAD	Ø Ø Ø Ø	Elevar los resultados de los aprendizajes. Emplear estrategias específicas de atención y recursos especializados. Fortalecer el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Garantizar la conclusión oportuna de la Educación Básica y la Formación Laboral.
CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECÍFICOS	v v v v	Desarrollar los talentos en todos los estudiantes. Apoyos extracurriculares a través de la vinculación Institucional. Recursos didácticos para el enriquecimiento curricular. Operar procesos de Aceleración y Promoción Anticipada.

Además, los **Centros de Atención Múltiple** (CAM, 1994) (García Cedillo, I., et al) en sus dos modalidades: Básico y Laboral son servicios escolarizados de Educación Especial que atienden alumnos con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.

La atención educativa que ofrece el CAM está dirigida a los alumnos que presentan discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo; alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que requieren de recursos especializados temporales o permanentes; niños, niñas y jóvenes a los que las escuelas de educación regular no han podido incluir para proporcionarles una atención educativa pertinente para participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje.

De esta forma el currículo del CAM emplea los programas de educación regular, con adaptaciones curriculares. El área pedagógica está atendida por un equipo de apoyo psicopedagógico y otro de apoyo técnico para dar respuesta a esta población; no obstante, el reporte de:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) indica que hay cerca de 500,000 alumnos en 5,500 escuelas que son atendidas por 36,000 docentes en este sector. (El Censo nacional).

Es decir, que por cada escuela hay 90 alumnos discapacitados, aunque la SEP no indica el grado de discapacidad. Éstos son atendidos por 13 maestros en cada centro escolar; la correlación es de 0.39 alumnos por docente, lo que refiere una atención poca satisfactoria.

El lineamiento propuesto por la ONU desde el 2007, en su *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*, formula como propósito: promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, además de promover el respeto de su dignidad inherente. (Comisión Nacional de Derechos Humanos 2012). Ahora bien, si retomamos los Indicadores INEGI-México presentados por la intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la nueva estructura de las Escuelas de Educación Básica, se tiene:

Ø En la Ciudad de México la población con discapacidad asciende a 483,045 personas, que representa el 5.46% del total de ciudadanos.

Ø A nivel nacional, el promedio de escolaridad corresponde a 4.5 grados, es decir que sólo llegan al cuarto grado de primaria.

Ø El Estado de México y la Ciudad de México concentran el 21.4% de población con discapacidad en el país. (UDEEI-INEGI).

Philippe Meirieu comenta:

Una cuestión central para la escuela inclusiva es el equilibro en relación a la cantidad de alumnos con grandes dificultades, porque si el porcentaje es muy alto, nos arriesgamos a tener una escuela extremadamente problemática. La escuela pública inclusiva tiene la obligación de ser equilibrada. Si la escuela inclusiva es la escuela para los pobres, apartada de las buenas escuelas que son selectivas, quiere decir entonces que la democracia y el sistema educativo fallaron. (Vázquez, L.).

Los objetivos para esta presentación son los siguientes: reflexionar sobre el trabajo de tutoría que se realiza con las personas con discapacidad bajo el argumento de escuela inclusiva e integradora, así como identificar las acciones que la tutoría brinda a este conglomerado de personas con desventajas educativas.

¿Cómo explicamos el término *discapacidad*? Al jugar con el término *dis,* la Real Academia Española indica que viene del griego *δυs-dys* con varias acepciones; según el contexto puede indicar negación o contrariedad, denota separación, indica distinción, dificultad o anomalía, y el sustantivo capacidad, proviene del latín *capacītas-ātis*, cualidad de capaz. La palabra compuesta, a su vez, refleja un cincuenta por ciento de negación-disposición a una capacidad que es ambigua. Para María López González "el hecho de vivir en una etapa de "crisis" y cambio epistemológico, unido a la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad, hacen que esta labor de clarificación conceptual no sea fácil". (López González, M.).

No existe teoría alguna que sea neutra. Toda teoría acerca de la discapacidad aspira a una ′comprensión social¢ compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas. (López González, M. (1997).

De acuerdo con Cirulli de Impini (1998) la discapacidad es "el grado de alejamiento que sufre un individuo de la media normal a consecuencia de un daño que se manifiesta por la limitación funcional y/o restitución de actividades específicas". En ella se conjugan tres modelos según Molina Avilés (2003):

Tradicional	Paradigma de la Rehabilitación	Paradigma de la autonomía personal
Este modelo se refiere a las actitudes que tradicionalmente han aplicado diversas sociedades en su trato a las personas que presentan dificultades o deficiencias orgánico-funcionales y sociales. La sociedad les asigna un lugar "separado" dentro de ella y queda implícito el hecho de que estas personas "diferentes" no son capaces de cumplir con las expectativas de su grupo y dependen de otras personas. A este modelo también quedan ligadas las actitudes de rechazo o de sobreprotección.	Caracteriza a este modelo de atención el hecho de que las causas del retraso y las dificultades funcionales se atribuyen al sujeto y casi nunca se consideran los factores externos que afectan el aprendizaje y la adaptación de los alumnos. A partir de que se aplica ese modelo, los médicos y otros profesionales asumen la atención de niños con dificultades físicas, sensoriales e intelectuales; de ahí surgirán las "terapias" de diversa índole para corregir los distintos problemas de esta población. En el siglo XIX surgen los "institutos médico-pedagógicos" casi siempre dirigidos por médicos, en los que se atiende a esta población; así pues, el modelo de rehabilitación se enfoca a corregir, por medio de terapias, las diversas dificultades infantiles y se cristaliza en los centros de rehabilitación con un modelo médico-pedagógico.	Este paradigma se liga inicialmente a los derechos civiles de los grupos marginados. Desde su inicio, tiene como elementos esenciales autodeterminación y la vida independiente, así como la capacidad y el derecho que posee toda persona de tomar decisiones e incluirse en la sociedad en la que vive con sus derechos y obligaciones, los cuales deben ser considerados legalmente.

Bajo estos paradigmas podemos enfrentarnos con alguno de ellos o con los tres modelos en la escuela regular. En este sentido, surge la idea de conocer y establecer la tutoría que refleje el avance personal, instruccional y laboral de personas con discapacidad, que permita su rehabilitación y autonomía personal. Dicho de otra manera, las necesidades educativas pueden ser de dos tipos:

Ø Comunes a todos los alumnos.

Ø Propias de alumnos que requieren ayuda y recursos especiales.

Retomo el segundo apartado en el que para establecer el trabajo tutorial habrá de tomarse en cuenta: la edad, el género, el grado de discapacidad, la duración, tomando en cuenta:

ü Los conocimientos específicos con los que los alumnos cuentan.

ü Las estrategias que el docente instrumente.

¿Qué es o cómo debe entenderse la tutoría? La defino como: el estar juntos en un recorrido sin tiempo, que haga crecer a ambas personas, con la pretensión de que se logre la aprehensión de conocimientos, valores, actitudes, conductas o habilidades; es el encuentro donde se asume la atención a situaciones confusas de la personalidad, es el acompañamiento de tipo personal y académico durante el proceso educativo para que la persona se desempeñe en la realización de toda tarea y que, además, desarrolle sus hábitos de estudio, se esfuerce por aprender, obtenga un trabajo, goce de convivencia social y pueda tomar sus propias decisiones.

Al revisar algunos textos vemos una serie de pasos interesantes para que el trabajo de tutoría resulte favorable. Sin embargo, en el caso de personas con discapacidad debemos pensar en las características de cada discapacidad, así como tomar en cuenta los factores familiares, médicos, nutricionales, entre otros, para realizar una planeación y establecer los tiempos de aprendizaje más adecuados, pues ellos aprenden a ritmos diferentes debido a que su capacidad de comprender y de razonar se manifiesta en periodos más largos de entendimiento especialmente en algunos síndromes, porque seguramente muchas de estas personas concluirán sus estudios en el momento en que asimilen el contenido.

También sabemos que su manera de relacionarse con otras personas es diferente: les cuesta trabajo entablar algún tipo de relación, hay miedos y angustias que los remiten a su acostumbrado silencio y aislamiento, en algunos casos. La tutoría debe fortalecer en las personas la seguridad, la confianza, elevar la autoestima, contar con espacios adecuados para llevarla a cabo, así como diseñar y confeccionar materiales ex profeso que involucren la convivencia social, el respeto, e inclusive prestar atención individual constante para llevar a cabo la función tutorial.

¿Qué ofrece la tutoría? Busca desarrollar habilidades para que se tenga éxito en la labor escolar que se debe desempeñar. No obstante, personas con discapacidad, han aprendido de docentes, terapeutas, padres de familia y cuidadores que, con paciencia y dedicación, han diseñado metodologías, actividades, materiales y estrategias adecuadas bajo una diversidad de juegos y rutinas cotidianas atrayentes para despertar sus habilidades y destrezas, para que sigan aprendiendo tanto de las acciones diarias, como de las académicas, sociales y/o laborales.

La tutoría nos remite a las situaciones que enfrentan las personas con discapacidad, tales como: discriminación, exclusión, analfabetismo, castigos, encerramientos, poca o nula consideración, burlas, hostigamiento, *bullying*, etcétera, pero ellos luchan incansablemente no sólo contra la sociedad, sino contra sus familiares, conocidos; asimismo, personalmente se han retado ante su supuesta discapacidad al ser vistos por una sociedad que sólo se asombra por lo que han hecho y los muestra como ejemplo para estimular a las personas que no tienen ninguna discapacidad. De hecho, muy probablemente, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos hace ver que todos somos iguales, pero en el fondo la sociedad sigue discriminando al hacer distinciones entre unos y otros. Resalto sus atributos porque no son tan diferentes, tienen mayor sensibilidad en todos sentidos, presentan un abanico cultural, en el que podemos visualizar ése esfuerzo que es mayor de lo que pudiéramos pensar.

Carlos Skliar abre la incógnita cuando menciona: “estar juntos”, es decir, la convivencia duele, hay crisis en la convivencia misma. Más bien falta conocerla o vivirla, porque se ha olvidado y es necesario entenderla y practicarla

en todos los ámbitos de la vida para vivir bien y mejor en compañía de todos. Skliar cuestiona: "La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido –un sentido interminable, es cierto– al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe". ¿Acaso la tutoría no abre el camino para una convivencia? Se trata de estar con el otro, junto al otro en un recorrido lleno de obstáculos que deben superar tanto tutor como tutorando.

La tutoría como proceso debe estar junto a las personas con discapacidad, unidas para conjuntar el desarrollo personal y después el profesional. Hoy en la educación para todos, la escuela debe alentar a todo tipo de estudiante a entrar a sus aulas, a pesar de las limitaciones cognitivas, psicomotoras y afectivas. Josef Schovanec comenta en su libro *Yo pienso diferente*: "Soy incapaz de decir cuándo y cómo he aprendido a leer y a escribir. Sólo conservo algunas referencias temporales". (2015: 22-29). En este sentido el proceso de tutoría requiere encauzar el acceso de tutores y/o del personal de apoyo para que tengan conocimientos de los síndromes, que conozcan los requerimientos necesarios para saber qué y cuánto pueden ellos aprender y tomen las decisiones adecuadas y oportunas acordes con las necesidades de los estudiantes al abrirles caminos de mayor desempeño en su proceso educativo. (La tutoría académica. http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf).

Hay personal docente, padres de familia, terapeutas, amigos, etc., que están realmente comprometidos para lograr que las personas con discapacidad tengan el apoyo de tiempo completo, donde exista una verdadera convivencia, en donde puedan ser encauzados sus objetivos, sus metas, sus ambiciones; de lo contrario, es ser solamente el niño (a) *Teletón* (https://es.wikipedia.org/wiki/Teletón_México) para llorar por lo que no hemos acabado de hacer o de construir en lo familiar, en asistencia médica, en lo educativo o en lo económico. Claro que la convivencia duele, –si no la hay–; es una pérdida, es un vacío que presenta al otro como persona invisible y no necesaria. Gracias a las personas con discapacidad las ciencias en general tienen retos insospechados, porque nos permiten ver y sentir a las personas con discapacidad a través de sus escritos, involucrarse en la cultura, en las artes, en las ciencias, en los deportes, en fin. Mike Oliver defiende este modelo argumentando que "las personas con discapacidad han empezado a ver la investigación como una violación de su experiencia, como algo irrelevante para sus necesidades y como un fracaso para la mejora de sus circunstancias de vida materiales y para su calidad de vida". (Sussinos, T. & A. Parrilla, Oliver, 1992). Por ello debemos hablar de derechos humanos: éstos no sólo deben estar anotados en papel, debemos exigirlos en todo contexto, que incluyan a todos por igual y no con un apartado para "personas con discapacidad".

Por ello, establecer un programa de tutoría implica elaborar un Plan de trabajo, derivado del diagnóstico médico que presente la persona, tomando en cuenta que éste puede evolucionar o no. Debemos conocer lo mejor posible sus características de movimiento, afectivos y cognitivos, etcétera, para articular de manera adecuada una programación semanal que dé sentido a la tarea a emprender y que incluya las actividades individuales, grupales, colectivas para integrarlo poco a poco a un ambiente social, de convivencia, de intercambio, de integración, de inclusión. De hecho, dentro de esa programación, debemos hacer espacios para que él o ella intervengan, pues no podemos dejar de lado las muchas o pocas experiencias que tienen, además de lo que desean compartir con su tutor.

Así, a pesar de una planeación, no debemos hacer de ella una receta; habrá pasos en los que debemos profundizar, y a veces será un retroceso que cambiará o modificará nuestra programación, según las particularidades del tutorando. Tampoco digo que debamos trabajar con cambios constantes, pero debemos estar preparados al establecer el plan con muchas y diversas rutinas pedagógicas y didácticas para enriquecer la planeación.

Dichas partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de *aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad*. (Orientaciones para la Intervención USAER).

Ése es el slogan, pero si nuestra realidad es que todo plan de estudios forma al individuo con competencias para su completo desarrollo profesional y demás expectativas personales, también somos reacios a considerar que esto pueda darse totalmente en personas con discapacidad. La escuela como tal, vive hoy complicaciones como lo menciona Philippe Meirieu:

La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho de participar en lo colectivo, eso no quiere decir que todos los alumnos sean tratados igualmente, sino que sean acompañados en su desigualdad. (Vázquez, L.).

Otro de los problemas sigue siendo la preparación docente que requiere de una formación adecuada para atender a este tipo de población, pues los fracasos se muestran en que los maestros del aula regular se enfrentan con altos porcentajes de reprobación, ausentismo, mala nutrición de sus alumnos, falta de espacios, y ahora les toca afrontar situaciones con escasa preparación sobre la temática de la discapacidad. Claro está que hay docentes que buscan rápidamente cursos para saber y comprender qué es la discapacidad para ser mejores tutores; sin embargo, no todos los docentes son así. La UDEEI se refiere a maestros especialistas y expertos, cuando en la vida real falta mucha preparación pedagógica-didáctica para llegar a ser "especialistas o expertos" en el tema; más bien se trata de conjuntar el trabajo con múltiples disciplinas.

¿Cómo trabajar la tutoría para que rinda los frutos esperados? ¿Qué sugerencias y/o práctica docente se requiere? La función del pedagogo no se sitúa en la contemplación de las aptitudes que se despiertan, sino en la intervención para fundar nuevos campos, ofrecer nuevas competencias y autorizar, por este medio, nuevos deseos. (Zambrano Leal, A. 2009:1024). Es decir, primeramente hay que **sentir** la tutoría, no solamente como un trabajo de acompañamiento simple: ésta va más allá, se persigue la formación de un individuo, no exigimos un esfuerzo inútil, sino una dedicación real para llevar a cabo con estas personas el contenido, las actividades, la práctica, de manera que se manifieste en aprendizaje lo más real posible, lo más dignificante para que ellos y ellas aprendan no a ser ellos, pues ya son, son personas; nosotros somos los generadores de su seguridad, su confianza, somos la esperanza de que la sociedad los vea y los involucre en un mundo que los reconozca como lo ha hecho en algunos casos y que no haya distinción.

Concuerdo en que hay que involucrarnos en un mundo "posiblemente diferente" ¿A fuerza de qué? Cuando ellos y ellas viven otra perspectiva y el deber de nosotros, como pedagogos realmente interesados, es involucramos en una tutoría de verdadero acompañamiento, cuestión que hemos dejado de lado para seguir solamente la misma rutina en la práctica docente. Ellos nos retan para reconocer y trabajar sobre nuestros defectos en el aula y garantizar una "instrucción para todos" al formular estrategias propias para cada uno de los participantes. En algunos casos tenemos éxito, pero me pregunto: ¿cuántos se quedan en el camino? Hay que hacer una reflexión profunda que nos lleve a una verdadera satisfacción en la ejecución de la tutoría y no contentarnos con el día a día, sino ver en cada sesión nuevas miradas, viendo hacia el futuro, un futuro que está casado con nuevas formas de comunicación y de alteridades "diferentes".

Trabajar la tutoría debe romper modelos y establecer con ellos una forma real de trabajo. Podría sonar a no planeación, sin embargo, pienso que la tutoría es de dos y en ese sentido debemos escuchar al otro, según sus necesidades y elaborar con ellos el programa en que ambos se comprometan a realizar los múltiples pasos que engloba un plan de desarrollo personal, familiar, social, educativo y laboral.

¿Cuál es la idea de aprendizaje? Meirieu en su idea de Educabilidad, menciona:

Toda persona, incluso las más accidentadas en su vida, aquellas cuyo cerebro ha dejado de funcionar en parte, pue-

de aprender. La pedagogía ha progresado y cada vez que los pedagogos tratan a esos otros que son reputados como ineducables, es necesario inventar un método que termina beneficiando a todos, incluso a los fácilmente educables. Ésa es la razón por la cual la democracia debe apostar a la educación de los ineducables: los padres no deben creer que eso se hará en detrimento de sus hijos porque es exactamente al revés. Por eso una democracia que consagra recursos para el éxito de los menos favorecidos no lo hace en detrimento del otro. (Vázquez, L.).

Reiteramos, pues, la idea del aprendizaje con una enseñanza más integradora, de motivación constante que debe infundir el tutor en la persona; que el docente sea más consciente de un trabajo inacabado-acabado: es la invitación a mejorar todos los sentidos para iniciar una nueva ruta en el quehacer tutorial.

Es en este sentido que la escuela inclusiva deberá ser capaz de atender las realidades de todos los estudiantes, de responder ante la diversidad escolar, sin ninguna discriminación de sexo, procedencia, raza, religión, etnicidad, nivel social, o discapacidad. Favorecer a las personas con discapacidad, promoviendo su adaptación al currículum, con metodologías didácticas, métodos, nuevas tecnologías, recursos para superar las barreras a la participación y al aprendizaje. Ofrecer una educación de calidad, pero sobre todo tener la consideración de enfrentar y dar respuesta a las discapacidades visuales, motoras, que se incrementan en un mundo que necesita de todos para progresar.

Resultados: La planeación que se está haciendo ha implicado tener mayor contacto con personal especializado, implementar cursos para los docentes, elaborar materiales, intercambiar experiencias de los problemas que afectan al alumnado en su aprendizaje, para conjuntar la programación tutorial.

Discusión: Se debate sobre la educación inclusiva, la escuela inclusiva, con relación a la escuela regular-discapacidad-tutoría.

Conclusiones: Invito a reflexionar y dar pautas para que la tutoría, desde todos los ámbitos, resuelva problemas en la escuela regular. Hoy la educación enfrenta una encrucijada amplia porque la formación docente para estos casos no se ha mirado integralmente, y es tiempo de completar esa transformación, con la creencia profunda de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

Rereferencias:

"El censo nacional de escuelas, docentes y alumnos comenzará en septiembre". Consultado el 18 de enero de 2013. Recuperado en: http://mexico.cnn.com/nacional/2013/01/18/el-censo-nacional-de-escuelas-docentes-y-alumnos-comenzara-en-septiembre

Cirulli de Impini, C. D. "Orientación y Discapacidad". En: Rascován, S. (comp.). (1998). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores.* Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas. Colección Psicología y Educación. P. 85.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. ISBN: 978-607-8211-98-2. P. 11.

De Ibarrola Nicolín, M., E. Remedi Allione, E. Weiss Horz (Dirección y coordinación). "Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo". (INEE 2014). Recuperado en: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf

Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012) Recuperado en: http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf

Dirección General de Educación Especial. Consultado 15 abril 2016. Recuperado en: http://eespecial.sev.gob.mx/

servicios/escolarizado.php

García I., Cedillo S., Romero Contreras, K. Motilla Negrete, C. I., Zapata Martínez. "La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México". Actualidades Investigativas en Educación. Revista *Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.* ISSN 1409-4703. Recuperado en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/325/324

Historia de la Educación Especial en México. Consulado 05/04/2016. Recuperado en: https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia

Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En el marco de la nueva estructura de las Escuelas de Educación Básica. "Discapacidad: Indicadores INEGI". P. 7. "La tutoría académica y la calidad de la educación". Universidad de Guadalajara. Recuperado en: http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf

López González, M. "Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal": En: S. Gillman, Maureen y Swain, J. (1997). *Working with Visually Disabled People. Bridging Theory and Practice.* Birgmingham: Venture Press. P. 6. Recuperado en: www.uclm.es/varios/revistas/…/pdf/…/Modelos_Discapacidad.doc

Molina Avilés, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales*. México: Editorial Trillas.

Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica. Recuperado en: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf

Romero Contreras, S., I. García Cedillo. "Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva". Recuperado en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5_htm.html

Schovanec, J. (2015). *Yo pienso diferente. El extraordinario testimonio de un genio autista*. Madrid: Palabra.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación Pública. Recuperado en: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282#view-1

SEP. El censo nacional de escuelas, docentes y alumnos comenzará en septiembre. Consultado el 18 de enero de 2013. Recuperado en: http://mexico.cnn.com/nacional/2013/01/18/el-censo-nacional-de-escuelas-docentes-y-alumnos-comenzara-en-septiembre

Skliar, C. "Los sentidos implicados en el estar-juntos en la educación". Recuperado en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9824/9023

Susinos, T. y Á. Parrilla. Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. "Certezas Provisionales y Debates Pendientes". (Oliver, 1992). Recuperado en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf

Teletón México. Recuperado en: https://es.wikipedia.org/wiki/Teletón_México

Universidad de Guadalajara. "La tutoría académica y la calidad de la educación". Recuperado en: http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf

Vázquez, L. (2013, 10 noviembre). Entrevista a Philippe Meirieu "La escuela ya no se ve como una institución capaz

de reencarnar el bien común". La Nación. Entrevista completa en: www.me.gov.ar/curriform Recuperado en: http://www.lanacion.com.or/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com

Zambrano Leal, A. (2009). "Aprendizajes y Pedagogía en Philippe Meirieu". (IPG, pp. 137-138). Itinéraire des pédagogies de groupe-Apprendre en groupe? 1 Siglas 1 Libros de Merieu. *Praxis Educativa* No. 13. Pp. 1024. Facultad de Ciencias Humanas UNL Pam. P. 13.

Desarrollo de competencias en investigación educativa con docentes en formación

López Ibarra, D.

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Navojoa, Sonora México

danya0309@hotmail.com

Resumen

La Reforma Curricular de las Escuelas Normales en México (2012), promueve el desarrollo de competencias encaminadas a la formación de docentes con un perfil de investigador educativo. El presente estudio parte de la metodología investigación- acción, destacando las fortalezas y dificultades en el desarrollo de competencias en alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, del curso herramientas básicas para la investigación educativa. Las observaciones y registros realizados durante la implementación del curso, así como los proyectos de investigación generados, permitieron identificar en cada unidad de aprendizaje, la fusión entre los conocimientos previos y las competencias del curso. Las fortalezas se evidencian en los proyectos de investigación realizados por los docentes en formación predominando el enfoque cualitativo, con metodología etnográfica, también se presentan estudios cuantitativos de alcance descriptivo, y correlacional. Las temáticas abordadas giran en torno a los agentes que intervienen en el proceso educativo, así como prácticas innovadoras en Educación Primaria. En cuanto a las dificultades identificadas, se acentúa la falta de tiempo para abordar los contenidos que marca el programa, a su vez la dificultad en la comprensión de artículos científico y el procesamiento de datos, también se identificó la necesidad de contar con un banco de instrumentos confiables y válidos, así como los paquetes estadísticos para el procesamiento de datos, y una plataforma institucional que permita trabajar el curso en modalidad mixta. Se concluye con la propuesta para gestionar una capacitación continua a los docentes que imparten el curso, también se considera pertinente gestionar recurso y materiales para la realización de los proyectos de investigación, de igual forma es importante generar espacios de difusión y establecer redes de colaboración entre estudiantes, docentes y otros investigadores para la generación de líneas de conocimiento tendientes a mejorar la calidad de las instituciones educativas.

Palabras claves: Competencias, investigación educativa, docentes en formación, investigación- acción.

Abstract

Curriculum Reform in Escuelas Normales in Mexico (2012), promotes the development of skills aimed at the training of teachers with a profile of educational researcher. This study is base in research-action methodology, highlighting the strengths and difficulties in the development of skills in students 5th. semester of the Bachelor of Primary Education, at the course of basic tools for educational research. The observations and records made during the implementation of the course as well as research projects generated could be identified in each learning unit, the merger between prior knowledge and skills of the course. The strengths are evident in the research projects carried out by student teachers predominantly qualitative approach, with ethnographic methodology, quantitative studies are also presented scope descriptive and correlational. The themes revolve around the agents involved in the educational process, as well as innovative practices in primary education. As for the difficulties identified, the lack of time is emphasized to address the content marking the program turn the difficulty in understanding scientific articles and data processing, the need was also identified with a bank of reliable instruments and valid and statistical packages for data processing, and an institutional platform to work the course in mixed mode. It concludes with the proposal to manage continuous teachers who teach the course training is also considered appropriate to manage resource and materials for conducting research projects, just as it is important to create spaces for dissemination and networking collaboration among students, teachers and other researchers to generate knowledge lines aimed at improving the quality of educational institutions.
Keywords: competencies, educational research, teacher training, action research.

1. Introducción

Hoy en día las Escuelas Normales en México están inmersas en un proceso de transformación que implica el establecimiento de retos y compromisos pactados por todos los actores que en ellas se involucran, con el fin de elevar la capacidad y competitividad académica, así como la gestión institucional. Por años las Escuelas Normales de formación básica, fueron consideradas las instituciones públicas con el currículo idóneo para la formación docente en educación básica, por ende la asignación de plazas de trabajo se realizaba de manera automática a sus egresados.

Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), los lineamientos de ingreso, promoción y permanencia al magisterio cambian, de igual forma se abre la convocatoria para la participación de egresados de otras instituciones afines a la formación docente en los exámenes de oposición. A su vez la publicación de las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica emitidas a través del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2015) establece fortalecer la organización académica en las Escuelas Normales y una acción sustantiva para lograrlo, es la generación de conocimiento por estudiantes y formadores de docentes. Estos cambios en cuanto a política educativa obligan a replantear el currículo que se implementa para la formación de docentes en las Escuelas Normales de México, para así competir a la par de las Instituciones de Educación Superior (IES). El Plan de Estudios 2012, parte del enfoque centrado en el aprendizaje, el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, y la flexibilidad curricular. Los trayectos formativos aglutinan los cursos comprendidos en la malla curricular, favoreciendo en cada uno de ellos, las competencias genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2011). Esta experiencia parte de la evaluación y reflexión que realiza el docente, en la implementación del curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, impartido

ha los alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2015-2016 en el Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda", con el fin de analizar la implementación del currículo y generar propuestas que permitan enriquecer las prácticas del formador de docentes.

1.1. Objetivo

Identificar las fortalezas y dificultades que presentan los alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en el desarrollo de las competencias del curso herramientas básicas para la investigación educativa, a partir del trabajo realizado en las sesiones de clase y los artículos de investigación presentados, con el fin de realizar una evaluación y reflexión de la actuación del docente de la Escuela Normal.

1.2. Preguntas de investigación

¿Qué temáticas y tipos de investigación abordaron los docentes en formación para sus proyectos?, ¿Qué fortalezas y dificultades se presentan en el desarrollo de competencias durante el curso de herramientas básicas para la investigación educativa?, ¿Cómo el docente puede solventar las dificultades que se presentan en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes?

2. Método

El estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo de investigación-acción, tomando como referente las fases de Lewis (1946, citado en Miranda, 2015), planificar, actuar, observar y reflexionar, y el ciclo de reflexión de Smyth (1991, citado en Escudero, 1997) que marca la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica docente.

2.1. Participantes

Los sujetos que participaron son docentes en formación de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que oscilan entre los 20 y 23 años de edad, pertenecientes a dos grupos que cursaron la materia de herramientas básicas para la investigación educativa en el semestre Agosto- Diciembre del 2015 del Plan de estudios (2012), siendo un total son 61 alumnos de los cuales son 17 hombres y 44 mujeres, divididos en dos el grupo A y B. El docente que impartió el curso también fungió como participante y cuenta con un perfil de maestro en educación y diez años de experiencia en educación superior en la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria.

2.2. Medidas

Una de las técnicas para la recolección de la información fue la observación participante y registros anecdóticos de las sesiones de clase, resaltando las tareas, trabajo en clase, participaciones, exposiciones, dificultades presentadas, y avances de proyectos en relación las tres unidades de aprendizaje que marca el programa del curso herramientas básicas para la investigación educativa.

También se utilizó una lista de verificación con el objetivo de evaluar los proyectos de investigación entregados al final del semestre y contiene datos de identificación, instrucciones para elaborar el proyecto de investigación, los elementos que lo contendrán entre ellos, título, resumen, palabras clave, el puntaje de cada elemento, y los capítulos que lo integran. El capítulo I con la introducción que en engloba los antecedentes, el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis o preguntas de investigación y la justificación, seguido del capítulo II con los referentes teóricos. Posteriormente en el capítulo III, de describen los métodos y materiales, en donde se plasma el tipo de investigación,

diseño, participantes, descripción de instrumento o técnicas de recolección de datos y procedimiento para procesar la información, el capítulo IV con los resultados y el capítulo V con las conclusiones y recomendaciones dónde se destaca el nivel de logro del objetivo alcanzado, se cotejar los resultados con el punto de vista de un autor, se mencionan los factores internos y externos que se presentaron para obtener los resultados obtenidos y propuestas y recomendaciones para atender la problemática abordada así como otros posibles estudios que se deriven de esta investigación. De igual forma se anexan referencias en cuanto a formato y presentación. Este instrumento se diseño partiendo del protocolo para la elaboración del trabajo de tesis que marca la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012).

2.3. Procedimiento

a) Se procedió a la revisión y análisis de los contenidos de curso "Herramientas básicas para la investigación educativa" una vez asignado al docente.

b) Se efectuó una planeación didáctica tomando en consideración el programa del curso, el tiempo por sesiones, las características del grupo, las adecuaciones curriculares y otras estrategias didácticas que permitieran el desarrollo de las competencias que marca el curso para los grupos A y B.

c) Se procedió a la implementación del curso considerando la competencia del curso, competencias específicas y las unidades de aprendizaje a los dos grupos.

d) Se organizaron los equipos de cuatro integrantes para elaborar los proyectos de investigación en cada uno de los grupos, sugerencia que marca el programa del curso.

e) Con base en la observación con participación completa, se recolectaron datos en los registros anecdóticos del docente tales como participaciones, el desempeño en el trabajo en clase y tareas asignadas a los alumnos.

f) Se utilizó una lista de verificación diseñada a partir de los lineamientos nacionales para la elaboración del trabajo de tesis, y se utilizó para evaluar los proyectos de investigación realizados por los estudiantes.

g) Se procedió a organizar resultados conforme a categorías de análisis, tomando como eje la práctica en relación a las preguntas que guían el estudio.

3.- Resultados

La primera tabla son los referentes que marca el programa del quito semestre del curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, con la competencia del curso, y competencias específicas por cada unidad de aprendizaje.

Competencia del curso: **Utiliza de manera estratégica y crítica la mejor evidencia derivada de la investigación educativa tanto clásica como contemporánea que le permite conformar marcos de referencia metodológicos, analizar problemáticas en el contexto educativo mexicano en el nivel básico y sustentar tanto la toma de decisiones como su práctica educativa con base en dicha investigación.**	
Unidad de Aprendizaje	*Competencias por las Unidades de Aprendizaje*
I.-La investigación educativa: búsqueda y análisis de conocimiento para orientar la práctica educativa	Desarrolla estrategias de búsqueda y análisis de información derivada de la investigación educativa útil para comprender los procesos educativos de nivel preescolar y primaria en México y establece vínculos sobre cómo podría utilizar dicha evidencia para planear y desarrollar su práctica educativa.

II.- La investigación descriptiva cuantitativa y la investigación experimental y cuasi experimental en la educación: enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula	Construye problemas de investigación acordes con la educación básica en México, cuyo abordaje permita la aplicación de metodología cuantitativa, donde identifica el tipo de variables (dependientes e independientes); elabora hipótesis que someterá a prueba; utiliza o elabora instrumentos (cuestionarios y escalas de actitud), analiza e interpreta los datos recabados a fin de buscar nexos sobre cómo mejorar su práctica educativa.
III.- La investigación cualitativa en educación: enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula	Define problemas de investigación cuyo abordaje requiera el uso de enfoques metodológicos cualitativos valorando los posibles resultados y cómo se entrelazan con la toma de decisiones en el aula.

Con base en las observaciones durante la implementación de las tres unidades de aprendizaje que integran el curso, se fueron realizando los registros anecdóticos durante las clases en el grupo A y B, destacando fortalezas y dificultades en relación al desarrollo de las competencias de los alumnos, con respecto al currículo y en relación al docente que impartió el curso.

Fortalezas	*Dificultades*
Conocimientos previos sobre la investigación educativa a través del método científico y materias que han cursado previamente en la Licenciatura.	*Lagunas dentro del conocimiento previo, falta de precisión en las ideas.*
Habilidades en la búsqueda de información sobre todo en la web, blog, páginas confiables, revistas indexadas, libros y más.	*Faltaba conocer motores de búsqueda así como otras estrategias para la búsqueda de información específica.*
Habilidades en cuanto a la redacción de textos, ensayos y conclusiones.	*Faltas de ortografía, no hay coherencia en las ideas, y en la organización de la información.*
Curiosidad e interés por conocer sobre la asignatura, ¿Cómo seleccionar el objeto de estudio? Tipo de enfoques, instrumentos, procesamiento de información, resultados, ¿Qué hacer con los resultados obtenidos?	*Confusión en los enfoques de investigación, alcances de la misma y problemas para seleccionar el diseño acorde a su proyecto.*
En la mayoría conocimientos previos sobre estadística ya que es un curso que llevaron con anterioridad.	*Falta reforzar los paquetes estadísticos para estudios cuantitativos, y explorar los paquetes estadísticos para los estudios cualitativos.*
Responsabilidad en el cumplimiento de asignaciones para comprender la metodología para investigar en el campo educativo.	*Realizan la asignación copiando y pegando sin comprensión de los textos.*
Acceso a contextos para obtener información cómo las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales en educación primaria.	*Falta de tiempo para realizar investigación experimental.*
Tener acceso a instrumentos confiabilizados y validados que se pueden retomar para realizar las investigaciones.	*Tiempo durante el curso para diseñar instrumentos y poder validarlos y confiabilizarlos por ellos mismos.*
Concepciones más argumentadas y fundamentadas en referentes confiables.	Falta fundamentar las ideas en teorías, métodos, conceptos y principios ya que parten de inferencias subjetivas sobre los fenómenos educativos.
La práctica profesional efectuada en dos semanas en las escuelas primarias, y escenario en su mayoría de las investigaciones realizadas.	*Las cuatro semanas de práctica profesional en las escuelas primarias, más eventos culturales, deportivos, académicos, sindicales que conllevan a la suspensión de clases.*
Se entregaron por equipos en ambos grupos los proyectos de investigación impresos con los elementos y apartados que marca el protocolo.	*Algunos de los trabajos no contaban con claridad en el abordaje y estructura de la investigación. Ciertos alumnos se amparan del trabajo en equipo para pasar la materia sin adquirir las competencias que marca el curso.*
Identificaron problemáticas del ámbito educativo.	*Falta dar continuidad en el curso de proyectos de intervención socioeducativa con propuestas de mejora ante las problemáticas identificadas.*
Utilización de la comunicación sincrónica (chats), y asincrónica (correo electrónico) para lograr una comunicación entre docente y alumno en los periodos de práctica e inasistencia.	*Es necesario contar con una plataforma digital institucional que permita una mayor comunicación y provea información para el alumnado.*

Con base en la pregunta ¿Qué temáticas y tipos de investigación abordaron los docentes en formación para sus proyectos? Se registraron los siguientes datos.

GRUPO A	*GRUPO B*
Escuelas de tiempo completo: ventajas y desventajas	*Directores primerizos ¿Están preparados para las funciones del cargo?*
La comprensión lectora en alumnos del segundo nivel de educación básica	*Comprensión y velocidad lectora en niños de sexto grado de primaria*
La medición de relaciones interpersonales como base preventiva del bullyng	*Apoyo de los padres de familia ante el rendimiento escolar de los alumnos*
Estrategias para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales	*La tecnología como herramienta didáctica y su impacto en el aprendizaje*
Técnicas e instrumentos de evaluación docente utilizados en educación primaria	*Autoeficacia motivacional docente en el Centro Regional de Educación Normal*
Prácticas docentes en el proceso de lectoescritura.	*Impacto de las Tics en el desempeño académico de alumnos de educación primaria*
Construcción de textos colaborativos en alumnos de sexto grado de primaria.	*Nuevas tecnologías en alumnos de nivel primaria: tipo y frecuencia de uso*
	La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en alumnos de quinto y sexto año de primaria.
	Nivel de exposición a la violencia del niño en diferentes escenarios

En esta tabla se presentan las temáticas seleccionadas así como el tipo de diseño que guió la investigación de los docentes en formación, predominando en el enfoque cuantitativo el diseño descriptivo, no experimental transeccional y por otro lado en las investigaciones con enfoque cualitativo el tipo etnográfico.

GRUPO A	*Diseño*
Escuelas de tiempo completo: ventajas y desventajas	*Cualitativa etnográfica*
La comprensión lectora en alumnos del segundo nivel de educación básica	*Cuantitativo, no experimental, descriptivo.*
La medición de relaciones interpersonales como base preventiva del bullyng	*Cuantitativo, no experimental, descriptivo.*
Estrategias para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.	*Cualitativo, etnográfico.*
Técnicas e instrumentos de evaluación docente utilizados en educación primaria.	*Cualitativo, etnográfico*
Prácticas docentes en el proceso de lectoescritura.	*Cualitativo, etnográfico*
Construcción de textos colaborativos en alumnos de sexto grado de primaria.	*Cuantitativo, descriptivo no experimental.*

A continuación se presentan los temas y enfoques del grupo "B"

GRUPO B	*ENFOQUE*
Directores primerizos ¿Están preparados para las funciones del cargo?	*Cualitativo, etnográfico.*
Comprensión y velocidad lectora en niños de sexto grado de primaria	*Cuantitativa, descriptiva, no experimental, transversal*
Apoyo de los padres de familia ante el rendimiento escolar de los alumnos	*Cuantitativo, correlacional, no experimental.*
La tecnología como herramienta didáctica y su impacto en el aprendizaje	*Cuantitativo, explicativa, descriptiva, no experimental.*
Autoeficacia motivacional docente en el Centro Regional de Educación Normal	*Cuantitativo, descriptivo, no experimental de tipo transversal.*
Impacto de las Tics en el desempeño académico de alumnos de educación primaria	*Cualitativa, fenomenológico.*
Nuevas tecnologías en alumnos de nivel primaria: tipo y frecuencia de uso	*Cuantitativa, no experimental trasversal con alcance descriptivo*
La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en alumnos de quinto y sexto año de primaria.	*Cualitativa de cohorte correlacional, no experimental.*
Nivel de exposición a la violencia del niño en diferentes escenarios	*Cuantitativo, no experimental trasversal con alcance descriptivo*

¿Cómo el docente puede solventar las dificultades que se presentan en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes?

En relación al currículum y factores externos
Proponer a las autoridades, el rediseño del curso en dos materias, una enfocada al enfoque cualitativo en 4to. Semestre, y la otra la enfoque cuantitativo en 5to. Semestre. *Adecuaciones curriculares en las secuencias didácticas que marca el programa del curso.* *Plataforma digital para el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa.* *Utilizar cómo antecedentes los cursos anteriores y los instrumentos y técnicas de información utilizados en las prácticas profesionales que realizan los alumnos en Escuelas de Educación Primaria.* *Solicitar al colegiado que los eventos culturales, deportivos u otros se realicen fuera de la jornada de clases.* *Contar con bases de datos e instrumentos confiabilizados y validados.* *Trabajo colaborativo entre los estudiantes que cursan la materia de Herramientas para la Investigación Educativa con docentes del departamento de investigación en la Escuela Normal.* *Motivar a los alumnos a realizar proyectos de investigación, y promover su difusión en espacios académicos.* *La capacitación continúa a los docentes que imparten el curso a través de cursos, diplomados o apoyos para estudio de posgrado.* *La creación de redes de colaboración con investigadores y alumnos de otras instituciones de Educación Superior.*

4. Discusión

Una vez realizada la planeación didáctica e implementando el curso de Herramientas Básicas para él, es importante confrontar los resultados para analizar y realizar una reconstrucción de la práctica docente. Las fortalezas que se observaron durante la implementación del curso, atienden la zona de desarrollo próximo del docente en formación (Vigostky, 1991, citado en Lucchetti y Berlanda, 1998) ya que transitaron del conocimiento previo que poseían en relación; al método científico, búsqueda de información en la web, habilidades en redacción de textos, identificación de problemáticas en el contexto educativo de educación primaria; a profundizar en los enfoques de la investigación educativa, la redacción de artículos científicos, la búsqueda de información en diferentes fuentes y la confiabilidad de las mismas, el abordaje de problemáticas educativas con diferentes alcance, el estudio de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Otra de las fortalezas identificadas fue el escenario para la realización de los proyectos de investigación así como la muestra o población para los mismos, ya que los alumnos de quinto semestre se ubicaron en instituciones de educación primaria, y estas sirvieron como espacio para desarrollar sus proyectos e intervención docente.

Si bien, durante el desarrollo del curso se presentaron dificultades en el logro de las competencias establecidas. El tiempo de clase para el desarrollo de los contenidos que marca el curso de herramientas básicas para la investigación educativa, resultó insuficiente ya que de 18 semanas de clases, distribuida en seis semanas para los tres parciales, se ven interrumpidas por dos períodos de práctica de dos semanas, mermando significativamente el abordaje del programa de estudios, esto además de las suspensiones por reuniones sindicales, eventos deportivos y culturales que atiende la Escuela Normal. De igual forma los contenidos que se plantean para el curso son muy extensos por lo cual se considera la restructuración curricular, dividiendo el curso en dos, y en el primero se aborde la metodología cuantitativa y en el segundo la cualitativa.

Así mismo se realizó una selección de instrumentos y técnicas para la recolección de la información de otras investigaciones realizadas debido a los tiempos de la clase, y se omitió el diseño de instrumentos así como el pilotaje de los mismos para su confiabilidad. Aunque el uso del correo electrónico y el chat fue un medio de comunicación entre maestro y alumno, resulta más viable habilitar la plataforma institucional para generar un espacio de interacción con los grupos y generar un repositorio de información útil para la construcción de sus trabajos de investigación.

En la elección del objeto de estudio los docentes en formación retoman elementos que conforman los principios pedagógicos que cita el Acuerdo 592, entre ellos; evaluar para aprender, temas de relevancia social, renovar el pacto entre familia, escuela comunidad, materiales para favorecer el aprendizaje, la planeación para potenciar el aprendizaje. A su vez abordan el estudio de los agentes que intervienen en el proceso educativo cómo el docente, padres y alumnos. A través del las temáticas seleccionadas, el alumno logró analizar y profundizar en problemáticas educativas actuales en el contexto mexicano en educación primaria y a su vez generar propuestas de mejora, que se cristalizan a través de su intervención docente. Como lo cita Moreno (2000), los procesos de innovación en el ámbito educativo se identifican con la investigación orientada a la transformación de las prácticas educativas, la investigación resulta ser la mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones en educación.

Por su parte, el grupo “B” optó en su mayoría por enfoques cuantitativos, y se observó un mayor dominio dentro del grupo en el uso de paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) , en cambio el grupo “A” eligieron en su mayoría el enfoque cualitativo, se infiere que esto obedece a que desde el inicio de la Licenciatura en los cursos que integran el trayecto formativo práctica profesional, los alumnos inician su acercamiento a las escuelas de educación primaria a través de técnicas de recolección de información cualitativas, como la entrevista, registro anecdótico, diario, observación, cuestionarios, grupo focal, entre otras. El análisis de los datos se hizo por categorías de análisis, sin un paquete estadístico cómo el Atlas ti, Decision Explorer, Etnograph, Nvivo ya que la escuela no cuenta la licencia, y el docente desconoce el manejo de este paquete estadístico. Según las tablas presentadas, la mayoría de los proyectos de investigación son de alcance descriptivo no experimental, ya que el factor tiempo fue determinante para que sólo se plasmaran el tratamiento como propuesta.

En relación a la comprensión de los contenidos abordados en clase Carlino (2003), menciona que los textos que se leen en el nivel universitario derivados de textos científicos no son escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamientos y de las polémicas internas de cada campo de estudio, por consiguiente es necesario incluir en la planeación, estrategias didácticas de procesamiento de información que ayuden al joven estudiante en la comprensión de los textos, e iniciar con estos ejercicios y analizar artículos científicos desde los primeros semestres.

Estas áreas de oportunidad permiten al docente realizar una tarea intelectual a través de la reflexión, permitiendo así ser participe en la reconstruir de su práctica atendiendo el Plan de Estudios y buscando las adecuaciones permitentes en torno a las secuencias didáctica, los recursos, tiempos, contenidos y evaluación en relación al curso, que permitan mejorar el desarrollo de las competencias en investigación educativa de los docentes en formación.

5. Conclusiones

Las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica emitidas a través del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2015) establece fortalecer la organización académica en las Escuelas Normales, y dentro de los indicadores para lograrlo, se propone mejorar los perfiles de los académicos creando condiciones e incentivos que permitan una actividad profesional más comprometida y competente en los formadores de docentes, a través de promover las tareas de investigación y generación de conocimiento, el impulso a los cuerpos académicos y la creación de redes académicas interinstitucionales en los ámbitos regionales, estatales y nacionales. De manera paralela, al propiciar las condiciones que fortalezcan la profesionalización de los formadores de docentes como investigadores educativos, se promoverán con los alumnos un mayor número de trabajos de investigación, y a su vez mayor calidad en los mismos, ya que en el presente ciclo escolar 2015- 2016, de los casi 100 alumnos que están por titularse por el Plan de Estudios en la Licenciatura en Educación Primaria (2012), sólo el 10% eligió la modalidad por tesis, la mayoría optó por informe de prácticas profesionales y sólo uno abordó el portafolio de evidencias docentes. Por consiguiente se propone llevar una continuidad con los alumnos que realizan su trabajo de investigación en el quinto semestre, para que continúen con el proyecto y opten por la modalidad de titulación de tesis.

Se reconoce la necesidad de brindar capacitación continua a los docentes que imparten el curso, enfocada a metodologías de la investigación así como paquetes estadísticos para el procesamiento de datos. Si bien, la maestra que imparte el curso cuenta con una maestría, esta no da las competencias suficientes para profundizar en los enfoques de investigación.

Para favorecer el desarrollo de los proyectos de investigación en los estudiantes normalistas, es necesario fortalecer el apoyo en el otorgamiento de becas, la continua asesoría académica, y la adecuación curricular sobre el programa educativo. El otorgamiento de becas incentivará al alumnado a titularse por esta modalidad, de igual forma a sufragar los gastos que implica el realizar un proyecto de investigación y la presentación del mismo en eventos académicos como ponentes. Por otro lado la continua asesoría académica es fundamental para la construcción del trabajo, es importante que la Escuela Normal, cuente con profesores suficientes especializados en investigación educativa con la finalidad de brindar el acompañamiento necesario al alumnado.

El proceso de transformación que viven las Escuelas Normales con la Reforma Curricular 2012, sienta el precedente para fortalecer los procesos de investigación científica tanto del personal académico como estudiantil, contribuyendo en la proyección de la institución a través de la generación de conocimiento y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso. De igual forma las actividades investigativas pretenden encaminar a los egresados en la incursión al posgrado, ya que hoy en día resulta indispensable contar con el grado, ya que los planes de estudio de educación básica requieren docentes de alta especialización.

Latapí (2007), menciona que para recuperar la esperanza en la educación es indispensable ratificar la fe en la profesión de investigadores y educadores, en especial en los jóvenes investigadores. Aunque el camino está trazado, aún hay mucho por hacer para generar las condiciones necesarias para impulsar la investigación dentro de las Escuelas Normales, por lo que se sugiere continuar con capacitación continua a docentes y estudiantes que manifiesten inclinación por las actividades de investigación a través de apoyos que se gestionen en las instancias estatales y federales, para que se generen las acciones que permitan coadyuvar en el desarrollo del perfil de egreso de los alumnos Normalistas.

Referencias

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Recuperado en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146

Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2011). Curso de Inducción Plan de Estudios 2011. Recuperado de http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_REUNION_11_12_Y%20_3_DE_AGOSTO/CURSO%20DE%20INDUCCION.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Recuperado de http://ed.dgespe.sep.gob.mx/pdi/course/view.php?id=7&topic=1

Escudero, M. J. (1997). La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica en Cuadernos de formación del profesorado, Barcelona.

Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf

Latapí, S. P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? Revista Mexicana de Investigación Educativa. (Versión digital). Recuperado en http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART36011&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art011es.pdf

Lucchetti, E. y Berlanda, O. (1998), *El diagnóstico en el aula.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Miranda, B. (2015), La investigación- acción como estrategia para la innovación, "Ponencia presentada en VI Foro Educativo Normalista" Sonora, México, recuperado de https://prezi.com/sagsi7w1jjj8/la-investigacion-accion-como-estrategia-para-la-innovacion/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Moreno, M. G. (2000). La formación docente para la innovación educativa. 2016, de Senéctica Sitioweb:http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México, recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20_titulacion.pdf

Contribuciones al aprendizaje de la práctica en espacios de reflexión colaborativa conjuntos entre universidad y escuela. Dinámicas generadas y aprendizajes específicos

Mauri, T.(*), Colomina, R.(*), Onrubia, J. (*), & Clarà, M.(**)

(*)Psicologia Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

(**)Psicologia Evolutiva y de la Educación, Universidad de Lleida, Lleida, España

E-mail: teresamauri@ub.edu

Resumen

El trabajo que presentamos tiene como objetivos: a) dar a conocer una experiencia de diseño e implementación de un conjunto sistemático y planificado de espacios de reflexión conjunta, distribuidos a lo largo del periodo de prácticas de los estudiantes de maestro en educación primaria, que abarca las 3 asignaturas de prácticum del Grado; b) presentar las dinámicas de reflexión generadas en cada espacio y los aprendizajes potenciados. La experiencia ha sido llevada a cabo de manera colaborativa entre un grupo de escuelas y la universidad para el logro de las competencias específicas del prácticum. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que estudia 3 cuestiones fundamentales: el conocimiento práctico-profesional de los estudiantes y su articulación con el conocimiento académico que, habitualmente, estructura los contenidos de otras asignaturas de la formación de maestros; los procesos de reflexión sobre la práctica y el apoyo sistemático a su aprendizaje, y la colaboración entre universidad y escuela. Participaron 3 escuelas y 1 universidad, un total de 27 estudiantes, 9 por cada una de las tres asignaturas de prácticum del Grado, sus respectivos maestros tutores y sus tutores de universidad. En cada asignatura, cada estudiante participó en 3 tipos de espacios de reflexión: el "Espacio Escuela", el "Espacio Universidad" y el "Espacio Compartido", este último incluía al conjunto de los participantes en una misma asignatura de prácticas en una misma escuela. Los espacios se vertebraron en torno a la reflexión conjunta de situaciones de la práctica de los estudiantes, que ellos seleccionaban. Los datos se recogieron en video y se completaron con cuestionarios, entrevistas a todos los tutores y estudiantes, notas de campo y grupos de enfoque. Todos los instrumentos fueron validados. Las dinámicas generadas en cada espacio fueron diferentes y propiciaron aprendizajes específicos valorados muy positivamente por los participantes.

Palabras clave: reflexión sobre la práctica; conocimiento profesional; colaboración universidad – escuela; prácticum

Contributions to learning of practice in settings of collaborative reflection between university and schools. Generated dynamics and learning

Mauri, T. *, Colomina, R.*, Onrubia, J.*, Clarà, M.**.

**Department of Developmental and Educational Psychology, University of Barcelona. Barcelona Spain*

*** Department Developmental and Educational Psychology of University of Lleida. Lleida. Spain*

E-mails: teresamauri@ub.edu

This paper has the following aims: a) describing an experience of design and implementation of a systematic and planned array of settings of joint reflection, distributed along three practicum periods of student teachers; b) presenting the interactional dynamics and learning generated in each reflective setting. This experience was carried out collaboratively by the university and several schools, in order to foster the specific competences to be learned by the student teachers during the practicum periods. It is part of a broader research project which studies three fundamental issues regarding practicum: the practical-professional knowledge of student teachers and its articulation with academic knowledge that, usually, is prevalent in the contents of the majority of subjects of the grades in teaching at universities; the processes of reflection by student teachers and how they can be systematically supported; the relationship and collaboration between universities and schools. They participated in the project three schools and one university. A total of 27 students, 9 in each of the three different subjects of practicum, the teachers of the school and the university. In each practicum period, each student teacher participated in three different reflective settings: the "school setting", in which each student teacher reflected together with an experienced teacher; the "university setting", in which up to15 student teachers reflected together under the guidance of a university professor; and the "shared setting", in which up to three student teachers reflected together with their three respective tutoring experienced teachers and the university professor. In all settings, reflection was conducted upon real practice situations experienced by the student teachers. Data were gathered through videotapes, questionnaires, interviews, focus groups and field notes. All instruments were validated. We found different interactional dynamics in the different reflective settings, and learning generated in them was evaluated very positively by participants.

Key words: reflection on practice; professional knowledge; collaboration university - school; practicum

1. Introducción

En este proyecto nos propusimos abordar el problema de vinculación entre la universidad y la escuela en la formación inicial del profesorado (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Musset, 2010; Zeichner, 2010), especialmente en el prácticum, y el derivado de una falta de integración real en dicha formación entre los conocimientos cuya impartición se atribuye a la universidad (conocimientos académicos), y aquellos cuya contribución a la formación se atribuye a la escuela (conocimientos relacionados vinculados a la práctica) (Clarà, & Mauri, 2009; Korthagen, 2001). Para encarar esta temática, y partiendo de la premisa, ampliamente documentada en la literatura sobre formación del profesorado, que afirma que los procesos de reflexión sobre la práctica son los mecanismos principales del logro de la integración de los diferentes conocimientos necesarios a la formación profesional del maestro, nos planteamos los dos principales objetivos siguientes: (1) articular diferentes procesos de reflexión conjunta sistemáticos en el currículum de prácticas

de los estudios de maestro de la Universidad de Barcelona, en las tres asignaturas de que consta el prácticum (P1 (segundo curso, segundo semestre); P2 (tercer curso, cuarto semestre), y P3 (cuarto curso, sexto semestre) distribuidas a lo largo de los cuatro cursos del Grado de Maestro de Educación Primaria en esta universidad; (2) generar espacios de reflexión conjunta compartidos entre la universidad y la escuela desarrollados en plano de igualdad y corresponsabilidad entre ambas instituciones, con la finalidad de promover la integración de los conocimientos propios y característicos de ambos contextos en la formación. Contando con la colaboración de las escuelas participantes en la investigación sobre la innovación implementada, se han articulado tres espacios de reflexión conjunta en cada una de las tres asignaturas del prácticum de que constan dichos estudios: El espacio EE; **E**spacio de reflexión conjunta entre cada maestro tutor de prácticas de la **e**scuela participante en la innovación y el estudiante de prácticas adjudicado; el espacio EU, **e**spacio de reflexión conjunta entre el tutor de prácticas de la **u**niversidad y sus estudiantes de prácticas, entre los que estaban incluidos los que realizaba esas prácticas en las escuelas implicadas en el proyecto de innovación; el espacio EC, **e**spacio de reflexión conjunta **c**ompartido entre todos los participantes en la innovación en cada escuela (todos los maestros tutores de prácticas de la escuela, todos sus estudiantes de prácticas) y con los tutores de la universidad, que lo eran, a la vez, de esos estudiantes. Los diferentes espacios de reflexión conjunta, se han implementado en cada una de las asignaturas del prácticum teniendo en cuenta su duración específica en cada semestre (P1 y P3: un mes; P2: 3 meses), y el tipo de sesiones de tutoría que cada asignatura lleva habitualmente a cabo.

En relación con el objetivo 1, los procesos de reflexión conjunta se han desplegado articulados en cada una de las asignaturas de prácticum y a lo largo de los tres prácticum. La reflexión conjunta se ha llevado a cabo de forma continuada e integrada en las sesiones de tutoría de cada uno de los tres espacios (EE, EU y EC). Para desarrollar esta tarea, se concretó un calendario y un horario específico de tutoría para cada espacio y se decidió un número de sesiones de reflexión mínimo, proporcional al tiempo de duración de cada asignatura. En el EE, el maestro tutor de prácticas (MT) y el estudiante de maestro (EM) decidieron conjuntamente una sesión de reflexión semanal a lo largo del prácticum; en el EU la sesión fue también semanal; en el EC los tutores de la universidad y de la escuela decidieron conjuntamente el calendario y horario correspondiente.

La reflexión se llevó a cabo de manera pautada y sistemática. Es decir, por una parte, se focalizó en las situaciones de la experiencia del prácticum de los estudiantes de maestro en sus respectivas escuelas. En efecto, cada estudiante seleccionaba la situación objeto de reflexión de entre aquellas de su experiencia en la escuela que le llamaban especialmente la atención, y la presentaba en el espacio de reflexión (EE, Eu y EC) siguiendo unas pautas que permitían reflejarla claramente para compartirla con el resto de los participantes y ser objeto de reflexión conjunta. Por otra parte, para dar sistematicidad a la propuesta de aprendizaje de la reflexión, se elaboraron unas pautas de actuación en las sesiones de reflexión compartidas por los tutores. Esas pautas se orientaron a fomentar la relación horizontal entre los dos contextos en la formación, y a promover la contribución del conocimiento académico y del conocimiento de la práctica en la reflexión. Siguiendo estas pautas, los tutores implicados actuaron de manera que: (i) Promovieron la participación de todos los implicados en la reflexión; esa premisa respondía, en primer lugar, a la necesidad de generar una estructura conversacional basada en reflexionar conjuntamente con los demás participantes sobre la situación, evitando que algún participante monopolizara la conversación o interviniera buscando resolver intereses particulares ajenos a la finalidad de la tarea de reflexión ya que, para progresar en las competencias de reflexión, los estudiantes necesitan de la reflexión de otros y de la ayuda explícita de sus tutores en el prácticum (Gelfuso & Dennis, 2014); (ii) guiaron la reflexión conjunta focalizándola en interpretar y comprender en profundidad las situaciones de la práctica objeto de reflexión y explorar su carácter multidimensional y dilemático (Clarà, & Mauri, 2009, 2010), y (iii) favorecieron el uso integrado de ambos conocimientos propios de la formación del maestro (Likopoulou, 2012). En lo relativo al objetivo 2, los diferentes espacios se estructuraron, como ya hemos comentado, aprovechando las

tutorías ya existentes en la escuela (EE) y en la universidad (EU), aunque la práctica de reflexión se diseñó de nuevo para llevarla a cabo siguiendo las pautas de reflexión a las que acabamos de referirnos. Pero, además, se creó también un espacio de tutoría nuevo (EC) y se planificó de manera articulada con los dos anteriores. Ese espacio conjunto se dirigió a reforzar la integración de los dos contextos: escuela y universidad. La propuesta global consistía en ofrecer a los estudiantes de maestro una propuesta de prácticum coherente con sus necesidades de una formación auténtica y fundamentada en las aportaciones de ambas instituciones de modo compartido.

2. Método

La investigación desarrolla un enfoque interpretativo que se caracteriza por el interés específico en la experiencia de los participantes y el deseo de entender la forma en que ellos interpretan su tarea formativa y la formación obtenida en las nuevas condiciones (Van Manen, 2003).

2.1. Participantes

El estudio analizado se centra en la vinculación en el desarrollo del prácticum entre la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y tres escuelas con las que se ha establecido un consorcio de colaboración. Cada escuela se comprometió a acoger un mínimo de tres estudiantes para cada una de las tres asignaturas de prácticas (9 estudiantes) y a implantar los diferentes espacios de reflexión propuestos en el proyecto, contando con sus correspondientes maestros tutores (uno por cada estudiante) y con la implicación y el consentimiento del equipo directivo del centro. Cada tutor de la universidad participante en el proyecto tenía, como mínimo 3 estudiantes en cada una de estas escuelas que participaban en todos los tipos de espacios introducidos en la innovación. Entre las escuelas participantes en la propuesta y la universidad se articularon los tres tipos de espacios de reflexión conjunta en cada una de las tres asignaturas de prácticas. Se llevaron a cabo 57 sesiones de EE (3 sesiones x 3 estudiantes en PI; 11 sesiones x 3 estudiantes en PII, y 5 sesiones x 3 estudiantes en PIII) , 11 sesiones de EC (3 en PI, 5 en PII y 3 en PIII) y 19 sesiones de tutoría en EU (3 en PI; 10 en PII, y 6 en PIII).

La finalidad de la investigación era comprender en profundidad el funcionamiento de los diferentes aspectos de la innovación en el contexto de la relación universidad – escuela en que han sido introducidos y la contribución de ambas a la formación.

2.2. Medidas

Se recogieron cuatro tipos de datos: entrevistas iniciales y finales en profundidad a los estudiantes de maestro, a los maestros tutores y a los tutores de la universidad (cada una de 1 hora de duración aproximadamente), las entrevistas fueron registradas en audio; un focus group final en cada escuela en el que participaron los miembros de los equipos directivos y el coordinador del prácticum de la escuela considerados como informantes clave; el registro vídeo del total de las sesiones de los espacios de reflexión de EU y EC, y el registro audio del total de las sesiones del EE. El uso de esta última técnica de recogida de datos en lugar de usar el video se prefirió en el EE para evitar que resultara demasiado invasiva a los dos participantes: el mismo el maestro tutor y su estudiantes de prácticas. Esos datos se completaron con cuestionarios a los alumnos que participaban en el espacio de tutoría de la universidad (EU) pero que no estaban implicados en los demás espacios del proyecto.

2.3. Procedimiento

Se preguntó a los entrevistados sobre los tres espacios de reflexión en que estaban involucrados y sobre cada es-

pacio se obtuvo información relativa a las dimensiones siguientes: a)Funcionamiento de los diferentes espacios de reflexión conjunta propuestos por la innovación (dinámicas que se han generado y procesos realizado); b) Consciencia de que la participación en los diferentes espacios ha generado aprendizaje en relación con la competencia reflexiva; c) Impacto de la innovación en la relación entre universidad y escuela en la formación de maestros en el prácticum.

Las grabaciones en audio de las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido en el que se identifican, mediante un proceso iterativo de ida y vuelta entre datos y categorías, las afirmaciones clave de los participantes para las serie de dimensiones establecidas conceptualmente a priori a partir de los objetivos de la investigación y que hemos señalado en el párrafo anterior (Gerbic & Stacey, 2005).

Los resultados del análisis de las respuestas de los participantes se contrastaron con los datos de las sesiones registrados en vídeo cuando se identificaron resultados que mostraban versiones muy enfrentadas o escasamente coincidentes de un mismo espacio. Asimismo, los resultados del cuestionario sirvieron para contrastar las respuestas ofrecidas por los alumnos participantes en la innovación y aquellos que no participaron en la propuesta articulada y sistemática de los tres espacios y, especialmente, no lo hicieron en el espacio compartido entre universidad y escuela (EC).

Los resultados recogen la síntesis integrada de esas afirmaciones, tratando de dar una visión de conjunto de esas ideas en términos esencialmente cualitativos, aunque se distinguen entre las ideas que aparecen de manera habitual o mayoritaria en el conjunto de participantes, y las que lo hacen puntualmente en las manifestaciones de algunos participantes específicos.

3. Resultados

Se ha logrado implementar con éxito los tres espacios de reflexión conjunta en los tres prácticum. La dinámica de la reflexión en cada uno de estos espacios se desarrolló de manera sistemática (en un espacio específico, siguiendo el horario previamente establecido y respetando la periodicidad establecida). Únicamente en un caso, la dinámica inicialmente pactada varió, aunque logró desarrollarse de forma igualmente continuada; también en un único caso dicha dinámica tuvo una frecuencia menor a la inicialmente establecida.

Todos los espacios se centraron en la reflexión de las situaciones de la práctica y también admitieron resolver dudas planteadas por los estudiantes. En lo relativo al EC, en una escuela concreta, el espacio compartido entre universidad y escuela fue utilizado por los maestros tutores para conocer la experiencia de sus colegas, compartir experiencias y poner en común criterios de actuación (p.e. en relación a la repetición de curso y a la realización de deberes en casa). Sin duda en este caso, el EC contribuía a dar respuesta a una necesidad del equipo de docente del centro.

Las pautas guía de la enseñanza de la reflexión mostraron su eficacia en conseguir tender puentes entre los apoyos a la reflexión de los estudiantes por parte de los tutores de la universidad y de los maestros tutores de la escuela. Todo ello redundó, a su vez, en lograr que ese proceso fuera llevado a cabo por dichos estudiantes de manera progresivamente más sistemática.

Mayoritariamente, las situaciones que los estudiantes seleccionaban como objeto de reflexión conjunta se focalizaban en la interacción entre el maestro y un alumno individual o un grupo reducido de alumnos. En este aspecto no se identificaron variaciones sustantivas a lo largo de los tres prácticum. Las temáticas abordadas se focalizaron mayoritariamente en alumnos con comportamientos especiales o diferentes, que no siguen las normas establecidas, ni los ritmos de aprendizaje habituales y/o tampoco las formas de aprender características del grupo general de estudiantes. Las situaciones seleccionadas por los estudiantes para ser objeto de reflexión se centran también en poner de relieve

las dificultades que comporta la gestión de un aula con alumnos muy diversos. También lo hacen en la comprensión del manejo de los aspectos afectivos y emocionales en el aula y no tanto en otros más estrictamente curriculares.

La dinámica característica del proceso de reflexión estuvo centrada en el diálogo entre los participantes, pero el protagonismo de los diferentes implicados varió entre los diferentes espacios. Los EU y EC ponen de relieve la dificultad de la gestión de la participación equilibrada y distribuida entre los que forman parte de dichos espacios de reflexión. Cabe destacar también que en el EE se dan algunos casos con una dinámica de la reflexión menos conversacional y más monológica, en la que el estudiante fundamentalmente pregunta y el maestro tutor responde a las preguntas planteadas. Ha sido posible identificar estructuras de la reflexión características de los diferentes espacios.

En lo relativo al aprendizaje de la reflexión, los estudiantes declaran que han avanzado en su reflexión sobre las situaciones de la práctica. Confirman que han incrementado sus competencias de reflexión, saben mejor en qué centrar dicha reflexión y cómo llevarla a cabo, siguiendo una determinada sistemática. Para lograr avanzar, confirman que les ha resultado de utilidad que los maestros tutores aportaran su experiencia, hicieran explícitos los criterios en que basaban su actuación, y expusieran los argumentos que les permitían sostenerla. De los tutores de la universidad destacan que les ha resultado de utilidad que les exigieran ir más a fondo en su interpretación inicial de cada situación, que los tutores "pusieran en palabras" su explicación de la situación usando conocimiento académico y, además, que les ayudaran a identificar qué de lo que saben podía serles de utilidad para interpretar la situación. Por su participación en el EC, algunos declaran que conocen mejor las exigencias que supone formar parte de un equipo docente. Por su parte, los maestros tutores exponen que han aprendido que la observación en sí misma no resulta suficiente para ayudar a los estudiantes a interpretar la práctica, y que necesitan ayuda específica para lograrlo. También esos maestros tutores han aprendido a profundizar en la reflexión como instrumento de interpretación y a conocer cuando realmente logran servir de ayuda a sus estudiantes en la mejora de la reflexión. Por su parte, los tutores de la universidad, declararon que habían aprendido a identificar dificultades de aprendizaje de la reflexión que no les resultaban obvias inicialmente. Por ejemplo, reconocen que deben intervenir para lograr que los estudiantes: a) mantengan la reflexión centrada en interpretar la situación; b) la lleven a cabo orientada a comprender la situación (ni a valorar, ni a buscar soluciones), y c) se acerquen a las situaciones considerando su carácter multidimensional y complejo. Además los tutores de la universidad han aprendido que sus estudiantes no utilizan de manera espontánea los saberes académicos que poseen para interpretar las situaciones y, que, en definitiva, les resulta costoso llevar a cabo una reflexión "productiva" (Dewey, 1933). Sin embargo, a pesar de las dificultades, todos los tutores declaran que su participación en la innovación les ha permitido desarrollar formas de ayuda a los estudiantes en los procesos de reflexión y mejorar su eficacia.

El EC aparece como fundamental en la relación entre la escuela y la universidad y en la articulación entre los diferentes espacios. Todos los entrevistados admiten que el EC ha contribuido a dar coherencia a la experiencia de los alumnos en el prácticum y a lograr que la universidad y la escuela compartan idees y criterios y se acerquen más la una a la otra.

Entre los implicados, la satisfacción por la participación en los diferentes espacios es muy alta (EE_ 74%// EC_ 80%; EU_70%) y "alta ".Todos afirman que participarían en una experiencia similar si recibieran de nuevo esa propuesta.

Todos declaran que la generación y articulación de los diferentes espacios es sostenible para la universidad y para la escuela. Sin embargo, exponen que resulta del todo necesario contar con la ayuda institucional que facilite la organización articulada de dichos espacios y garantice su focalización en la interpretación y asegure la continuidad de la propuesta a lo largo de los distintos curso del prácticum. La generalización de la propuesta no puede hacerse

automáticamente, sin atender la peculiaridad de cada escuela .

4. Discusión y conclusiones

Hemos constatado la importancia de una propuesta articulada de los diferentes espacios de reflexión para lograr el aprendizaje de esa competencia mediante la vinculación entre la universidad y la escuela en la reflexión. Podemos identificar que en los tres espacios se llevan a cabo determinadas dinámicas de manera sistemática, pero también que esa sistematicidad resulta diferente en cada uno de los espacios, de acuerdo con las condiciones del desarrollo específico de cada uno de ellos en una determinada asignatura y en un contexto concreto.

En los diferentes espacios ha sido posible la reflexión conjunta centrada en la interpretación de las situaciones de la práctica, pero dicha reflexión no ha resultado ser una tarea fácil par los estudiantes y tampoco para los tutores que la gestionaban. Mientras el carácter dialógico de la reflexión conjunta resulta más difícil de mantener en el EE que en los demás espacios, el carácter participativo, bien equilibrado y distribuido, de la reflexión conjunta resulta más complejo de gestionar en los EU y EC. Ello puede atribuirse a la exigencia de elaborar un reconocimiento del otro como interlocutor competente para pensar juntos, lo que supone la aceptación por los tutores, en especial por el maestro tutor, por una parte, de su papel de formador de estudiantes de maestro y, por otra parte, de la necesidad de ejercer ese papel en un plano de igualdad entre ambos tutores. En este sentido resulta necesario para todos los implicados, no únicamente desarrollar habilidades relativas a la participación en sí misma, sino también desarrollar criterios compartidos sobre la finalidad del prácticum y las funciones de los diferentes tutores y de los mismos alumnos, respecto de sus compañeros, sobre como facilitar el aprendizaje personal y conjunto. El uso de pautas guía de ayuda a la reflexión conjunta sirve de ayuda para avanzar en ese sentido.

Todos los implicados aprendieron por su implicación con otros en la reflexión de situaciones de la práctica. Los alumnos y los diferentes tutores aprendieron sobre la reflexión y, estos últimos, aprendieron también sobre su papel formador en la misma.

La reflexión centrada en interpretar las situaciones de la práctica resultó ser una tarea muy exigente, pero la investigación muestra que existen ayudas que permiten a los diferentes tutores facilitar los avances en este tipo de reflexión como, por ejemplo, la ayuda de los diferentes tutores (universidad y escuela) basada en la “explicitación” : explicitar los criterios que sostienen la práctica; explicitar usos del conocimiento académico en la interpretación de las situaciones.

El EC resulta clave en la relación entre ambos contextos y en la relación entre conocimiento académico y conocimiento práctico. El espacio compartido, todo y que resulta el más difícil de organizar es el que ha sido calificado como el más útil para lograr los objetivos del prácticum en un marco de relación entre universidad y escuela a lo largo de las diferentes asignaturas del prácticum y al interior de cada prácticum.

Pero todavía queda camino por recorrer, la conexión entre el conocimiento académico y profesional no resulta fácil y es necesario seguir trabajando en el acercamiento entre uno y otro contexto a la concepción de los objeticos del prácticum y su papel en la formación.

Para finalizar concluimos que los tres espacios de reflexión parecen contribuir a unir dos mundos que se mantienen separados en la formación del profesorado pese a muchos de los esfuerzos de los que los integran. De acuerdo con nuestra experiencia afirmamos que son útiles, en especial el EC, para lograr que ambas instituciones la universidad y la escuela consideren la formación como una empresa conjunta.

Agradecimientos: Este trabajo es parte de los resultados de un proyecto que ha sido financiado por AGAUR en

la convocatoria de ayudas a la investigación e innovación en la formación inicial de maestros para las titulaciones impartidas en las universidades participantes en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (Proyecto 2014 ARMIF 00052)

Referencias

Clarà, M., & Mauri, T. (2009). The development of teaching practice: A working hypothesis based on Cultural-Historical Psychology. *The International Journal of Learning, 16*(7), 275- 286.

Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje,* 33, 131-141.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

Gelfuso, A. & Dennis, D. (2014): Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education* 38(2014) 1-11

Gerbic,P., & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis. Designing analytical frameworks. *The Internet and Higher Education, 8*(1), 45-59.

Liakopoulou, M. (2012). The Role of Field Experience in the Prepartion of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 42-53.

Korthagen, F.A.J. (2001). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-11.

Musset, P. (2010).Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in Compartive Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD *Education working papers, 48*, OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en

Mullen, C. A., & Hutinger, J.L. (2008) Te Principal's Role in Foresting Collaborative Learning Communities throug Faculty Study Group Development.*Theory into Practice, 47*(4), 276- 285

Van Manen, M. (2003) . *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connetions Between Campus Courses and Field Experiences in College –and University – Bases Teacher Education. *Journal of teacher Education 61*(1-2), 89-99.

Procesos de reflexión conjunta entre maestros: construcción y uso de representaciones sobre las situaciones de la práctica

Paredes, D., Mauri, T., Clarà, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

danielsparedes@gmail.com; teresamauri@ub.edu; marc.clara@gmail.com

Resumen

Pese a que la importancia de la reflexión en la práctica educativa es ampliamente conocida, poco se ha investigado sobre cómo los procesos de reflexión entre profesionales les permiten comprender su práctica cotidiana. Este estudio investiga la idea de la actividad reflexiva como un proceso conjunto y mediado por la construcción y uso de representaciones sobre las situaciones que enfrentan los maestros en la práctica educativa. Los objetivos principales de esta investigación son (1) comprender y describir los procesos de reflexión desde un punto de vista interactivo, (2) describir y caracterizar cómo los maestros construyen y usan representaciones para reflexionar y comprender las situaciones de aula. La actividad reflexiva es estudiada desde el enfoque del pragmatismo deweiniano, la práctica reflexiva de Donald Schön y la teoría de la actividad proveniente de psicología sociocultural vygotskiana. La investigación es conducida con un grupo de ocho maestros de primaria y secundaria que participan en sesiones de reflexión conjunta organizados en cuatro parejas que observan mutuamente la realización de sus clases y posteriormente se reúnen a reflexionar acerca de las situaciones a las que se han enfrentado en el aula. El diseño metodológico responde a cuatro estudios de caso en un ambiente natural, con dos fases de análisis basados en el enfoque interactivo y el método de nálisis de contenido. Las 28 sesiones de observación y reflexión conjunta fueron video-grabadas y se realizaron entrevistas iniciales y finales. Los resultados describen las dinámicas de interacción y los patrones de actuación de los maestros durante los procesos de reflexión conjunta; además se caracteriza el papel que desempeñan las representaciones como herramientas psicológicas mediadoras para encuadrar y dar coherencia a las situaciones de la práctica. En este trabajo se presentan los resultados correspondientes a las entrevistas iniciales y finales.

Palabras clave: reflexión conjunta; representaciones; psicología sociocultural; desarrollo profesional

Collaborative Reflection Processes Between Teachers: Construction and Uses of Representations about the Situations of Practice

Paredes, D., Mauri, T., Clarà, M.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Barcelona, Barcelona, Spain

danielsparedes@gmail.com

Although the importance of reflection in educational practice is widely known, little research has been done on how the reflection processes between professionals enable them to understand their daily practice. This study investigates the idea of reflexive activity as a collaborative process, mediated by the construction and use of representations about the situations that teachers face in their educational practice. The main research objectives are (1) to understand and describe the reflection processes from an interactive point of view, (2) to describe and characterize how teachers construct and use representations to reflect and understand the situations of their classrooms. The reflective activity is studied from the deweynian pragmatism approach, the reflective practice framework of Donald Schön and from the activity theory based on the vygotskian sociocultural psychology. The study is conducted with a group of eight teachers of primary and secondary school that participate on collaborative reflection sessions, organized in four couples that visit each other's classrooms to observe and reflect with each other about the situations that they had experienced in their lessons. The methodological design was structured in four case studies in a natural environment, with two phases of analysis based on an interactive approach and content analysis method. The 28 sessions of observation and collaborative reflection were videotaped; also initial and final interviews were conducted with each participant. The results describe the pattern of action and the interaction dynamics of teachers along the collaborative reflection processes. Furthermore, it is characterized the role played by representations as mediating psychological tools in framing and giving coherence to the situations of practice. In this work we present the results of the initial and final interviews.

Key words: Collaborative reflection; representations; sociocultural psychology; teacher professional development.

1. Introducción

La formación profesional docente se he convertido no solo en una actividad común al interior de las escuelas, sino también en un elemento crítico en la mejora de las prácticas de docencia y el fomento de la calidad de la enseñanza (European Commission, 2012; OECD, 2014a). Sin embargo, aunque hay una gran cantidad de temas y tipos de actividades de desarrollo profesional para maestros, no todos estos garantizan una implementación exitosa y eficaz (Jayaram, Moffit, & Scott, 2012), ni una percepción de impacto positivo en los maestros acerca de su enseñanza (OCDE, 2014). En este sentido, diversos estudios sugieren que hay algunos elementos básicos que caracterizan el desarrollo profesional eficaz, como por ejemplo: actividades centradas en aula, programas contextualizados y planes alineados a la realidad específica de las escuelas, intervenciones intensas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo, en contraposición a talleres de corta duración o conferencias ajenas al contexto escolar (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007). La evidencia plantea que el desarrollo profesional debe tener un enfoque reflexivo basado en la

cooperación y el análisis crítico de sus experiencias de enseñanza en las aulas. Esto incluye actividades como la observación mutua entre maestros, la reflexión acerca de sus prácticas de enseñanza, participación en visitas a otras escuelas, el intercambio de ideas y perspectivas, la retroalimentación entre pares o el uso de mentores con profesores noveles (Avalos, 2011; Taylor, Roth, Wilson, Stuhlsatz, & Tipton, 2016; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Se establece además que los modelos de formación basados en la indagación, la reflexión y la colaboración profesional han sido identificados tanto por los investigadores como por los propios docentes como modelos altamente eficaces, que generan un aumento adicional y un impacto en la modernización y profesionalización de la profesión docente (Korthagen, 2010; LaBoskey, 2010; OECD, 2012, 2014b; Pareja Roblin & Margalef, 2013). En base a estas consideraciones, el presente trabajo toma como objeto de estudio los procesos de reflexión llevados a cabo entre docentes como una forma de desarrollo profesional en el lugar de trabajo. Para esto hemos tomado como punto de partida el análisis acerca del concepto de reflexión desarrollado por Clarà (2015), quien se basa en los trabajos de John Dewey (1933, 1938), Donald Schön (1983, 1987) y Max Wertheimer (1971) para concluir que la reflexión es:

a descriptive notion—not a prescriptive one—which refers to spontaneous, common, real thinking (…) its function [is] giving coherence to an initially incoherent and unclear situation (…) works as a continuous interplay between inference and observation (…) works very much as a conversation between the subject and the situation to be clarified, in which the situation talks to the subject and reacts to the modifications (real or virtual) that the subject introduces in it; (…) Some reflections reach a conclusion—a clarified situation—which has direct implications for action (…), whereas other processes of reflection (…) has no such direct implications for action (Clarà, 2015, p. 10).

Teniendo en cuenta la idea de reflexión, podemos establecer dos orientaciones teóricas principales en nuestro estudio. En primer lugar, desde el pragmatismo de John Dewey (1933, 1938) tomamos como elemento central la idea de *transaccionalidad*, que caracteriza la relación de influencia mutua entre el sujeto y las situaciones a las que se enfrenta en la práctica. Al mismo tiempo, esta idea es utilizada por Donald Schön (1983, 1987) para formular el concepto de *conversación reflexiva con la situación*, es decir, la idea de que la gente reflexiona mediante la experimentación con los elementos de la situación o con una representación "virtual" de éstos. En segundo lugar, el estudio se enmarca dentro de una perspectiva sociocultural a través de la cual se describen los aspectos interactivos y mediados de la actividad de reflexión conjunta. El enfoque vygotskiano de la teoría de la actividad es adoptado para explicar el proceso de reflexión como una actividad socialmente mediada por el uso y la construcción de herramientas psicológicas, tales como una representación "virtual" acerca de una situación de la práctica profesional.

2. Método

2.1. Participantes

El diseño de la investigación está compuesto por cuatro estudios de caso (Yin, 2009) orientados a describir y caracterizar las actividades reflexivas desarrolladas por un grupo de docentes de primaria y secundaria al interior de un mismo centro educativo. Los participantes son 8 maestros organizados en 4 parejas que participan en sesiones de observación en el aula y sesiones de reflexión colaborativa.

Tabla 1
Descripción de los participantes del estudio

Casos	Maestros	Nº sesiones
PA	2 Profesores de ciencias de secundaria (biología-química, física)	6-7
PB	2 Profesoras de lengua y comunicación de secundaria	5-6
PC	1 Maestra de infantil y 1 maestra de primaria	6-6
PD	1 Maestra de infantil y 1 maestra de primaria	6-5
Total	8 Docentes de distintas disciplinas y niveles	23-24

El centro educativo fue seleccionado luego de un realizar un primer contacto y entrevista con la coordinación y dirección de la escuela. En esta entrevista se pudo determinar la viabilidad del centro educacional de acuerdo a los siguientes criterios:

i. Experiencias previas de trabajo colaborativo entre los docentes del centro.

ii. Disponibilidad a participar en las actividades de reflexión colaborativa por parte de los docentes.

iii. Posibilidad de que el investigador pudiera insertarse en el centro durante la duración del estudio.

iv. Autorización para grabar las sesiones de observación en el aula y reflexión.

El centro elegido como escenario de la investigación es un centro educativo chileno, concertado, con niveles educativos estructurados desde prescolar a secundaria, y con una población escolar de 580 estudiantes caracterizados por un alto índice de vulnerabilidad social. Cuenta con 40 profesionales, incluyendo maestros, educadores especiales, psicólogos, logopedas y trabajador social. De acuerdo a la entrevista inicial con la coordinación del centro se determinó las condiciones y participantes de la experiencia. Por un lado, se estimó que la modalidad de implementación más apropiada para las sesiones de reflexión conjunta sería la estructura en parejas, ya que el trabajo en parejas había sido experimentado con éxito con algunos docentes del centro anteriormente. Por otro lado, que los docentes más indicados para participar en la experiencia debían ser elegidos de acuerdo a los siguientes criterios:

i. Disponibilidad horaria del maestro o maestra para poder realizar las sesiones de observación y las sesiones de reflexión colaborativa.

ii. No haber participado en una experiencia similar con el otro maestro que forma parte de la pareja.

iii. Participar de manera voluntaria, por interés propio o con un propósito definido.

2.2. Medidas

La metodología de los cuatro estudios de caso está estructurada alrededor de las actividades de reflexión conjunta que son llevadas a cabo por cada una de las parejas conformadas. Estas actividades son espacios de colaboración en los cuales los maestros observan mutuamente las clases que realiza el otro, para luego reflexionar colaborativamente acerca de aquellas situaciones que han sucedido al interior del aula de clases. Para estudiar estos procesos reflexivos hemos aplicado entrevistas iniciales con cada participante antes de iniciar la experiencia con el propósito de recoger sus expectativas y objetivos respecto a la actividad de reflexión, así como el grado de conocimiento entre los participantes respecto al trabajo del otro. Se han aplicado además entrevistas finales para identificar y comprender los significados que los maestros han atribuido finalmente a la experiencia de reflexión conjunta y acompañamiento al aula entre pares docentes, además de profundizar en la forma en que la reflexión conjunta ha contribuido a dar sentido a las situaciones inciertas de su práctica.

Se video-grabaron sesiones de observación mutua, en que cada docente acompañaba a su pareja al aula de clases

para observar el desarrollo de su lección a lo largo de una unidad didáctica. Luego, en un momento posterior a esta observación, se registraron sesiones de reflexión colaborativa en torno a las situaciones que surgieron en el aula de clases. De manera complementaria se registraron también algunas reuniones de trabajo colaborativo al interior de los departamentos en que participaban los docentes, a modo de registrar aquellas conversaciones que podían surgir en torno a las situaciones discutidas entre cada pareja. De igual manera se recopiló aquella información que resultaba relevante para comprender con mayor profundidad el contexto y el contenido de las reflexiones, como pueden ser las planificaciones de las lecciones realizadas, los instrumentos de evaluación, guías de aprendizaje, rubricas, documentos institucionales, mensajes entre los participantes relativos al diseño didáctico y entrevistas complementarias con algunos participantes. La estancia del investigador en el centro educativo abarcó en total 6 meses.

2.3. Procedimiento

Los datos recopilados de los cuatro casos han sido organizados en dos categorías principales. Por una parte, unos datos primarios en los que se consideran la grabación de las sesiones de observación mutua de las parejas en el aula de clases, la grabación de las sesiones de reflexión conjunta y las entrevistas iniciales y finales aplicadas a los participantes. Por otra parte, unos datos secundarios que corresponden a las grabaciones de las reuniones con los docentes, los documentos, mensajes y entrevistas complementarias. Al mismo tiempo, los análisis de los datos primarios han sido estructurados en dos niveles de análisis interconectados entre sí.

Un primer nivel corresponde al análisis de la interactividad de los sujetos durante los procesos de reflexión conjunta, el cual está basado en los trabajos de Coll y colaboradores desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). En este primer nivel se busca caracterizar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por los participantes durante las sesiones de reflexión, utilizando como unidad de análisis el "segmento de interactividad". Estos segmentos dividen la sesión de reflexión de acuerdo a los criterios de unidad temática o contenido de las reflexiones y de acuerdo a los patrones de actuación dominantes entre los participantes. Con ellos es posible construir configuraciones de segmentos y mapas de interactividad (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001) del conjunto de las sesiones de reflexión para comprender y describir los procesos de reflexión desde el punto de vista de la interacción.

El segundo nivel de análisis se basa en la técnica de análisis de contenido (Drisko & Maschi, 2016) a través de la cual se ha construido un sistema de unidades de análisis, dimensiones y sub-dimensiones definidas teórica y deductivamente; y unas categorías definidas inductivamente a partir de los datos. La estructura analítica responde al objetivo de caracterizar los procesos de reflexión colaborativos, sobre todo profundizar en la construcción de representaciones acerca de las situaciones de aula y el uso que hacen los docentes de estas representaciones para reflexionar conjuntamente y comprender las situaciones a las que enfrentan en sus prácticas de enseñanza:

Tabla 3:
Descripción de la estructura analítica del segundo nivel de análisis del estudio

Dimensión	Sub-Dimensión	Unidad de análisis
Naturaleza de los procesos de reflexión conjunta	- Características de las situaciones objeto de reflexión - Propiedades y formas que toma la conversación reflexiva entre los sujetos - Formas de encuadrar la situación - Características del repertorio de los sujetos	- Mensaje - Unidades reflexivas mínimas [UR] - Sub-unidades reflexivas [s/UR]
Ayudas a la reflexión conjunta	- Ayudas para el desarrollo de la conversación reflexiva entre los sujetos - Ayudas para la interpretación de las situaciones objeto de reflexión - Ayudas para el uso del repertorio y tipos de conocimiento	- Segmentos de Interactividad
Construcción de las representaciones mediadoras	- Cambios en los objetos y eventos de la situación de reflexión - Cambios en las agencias de los objetos y eventos - Cambios en la forma de encuadrar la situación	- Acto ilocutivo
Usos y funciones de las representaciones	- Usos mediadores entre los sujetos - Usos mediadores entre los sujetos y la situación - Usos mediadores entre el sujeto individual y la situación	- Acto ilocutivo

3. Resultados

Para los propósitos de este escrito nos enfocaremos solo en una parte de los resultados de los datos primarios, correspondientes a las impresiones declaradas por los participantes en las entrevistas iniciales y finales. Las respuestas de las entrevistas han sido organizadas en dimensiones dentro de las cuales se han constituido categorías de respuestas.

Tabla 4:
Resumen de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas

Dimensión	Categorías
Foco de las sesiones observación mutua en el aula	- Comprender el contexto y las variables del aula de la pareja - Conocer las estrategias y metodologías didácticas de la pareja
Foco de las sesiones de reflexión conjunta	- Identificar elementos relevantes que el maestro no es capaz de identificar por si solo - Diseñar e implementar conjuntamente actividades y secuencias didácticas - Entender mejor determinados problemas o situaciones que surgen en el aula de clases - Obtener retroalimentación acerca de las propias prácticas de enseñanza - Entender el enfoque o modelo educativo que implementa la pareja en el aula
Valoración final de la experiencia como una oportunidad para:	- El apoyo en el diseño, desarrollo e implementación de ideas, estrategias y metodológicas didácticas - El intercambio de puntos de vista, ideas y estrategias didácticas - El crecimiento y aprendizaje profesional - El autodescubrimiento y la toma de conciencia de las propias concepciones y enfoques pedagógicos
Cambios declarados a partir de la experiencia	- Concientización sobre aspectos de sus propias prácticas y estrategias de enseñanza en el aula - Cambios en la forma de entender las prácticas de enseñanza y enfoque de la pareja o nivel educativo - Adopción de ciertos elementos de las prácticas y estrategias didácticas del otro maestro - Apropiación de ciertos elementos del enfoque pedagógico del otro maestro - Cambios en la forma de entender determinadas situaciones y problemas a los que se enfrentan en la práctica - Construcción de una representación compartida acerca de determinadas situaciones y problemas
Concepto de reflexión individual y reflexión colaborativa de los maestros	- Autoanálisis, autoevaluación o autocrítica acerca de las propias prácticas de enseñanza que ocurre de manera constante y en cualquier momento o lugar - La pareja aporta una visión externa que complementa y enriquece este autoanálisis, e identifica nuevos elementos
Sugerencias respecto a la organización de la experiencia dadas por los maestros	- Aumentar los tiempos en común y optimizar los espacios disponibles. - Incorporar actividades prácticas que incluyan una mayor participación del docente visitante - Incorporar el análisis de las sesiones video-grabadas

4. Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de las entrevistas hemos podido encontrar diversos elementos que explican en palabras de los propios participantes la manera de abordar las sesiones de observación mutua en el aula de clases y posterior reflexión conjunta. Por una parte, todas las parejas se han propuesto y definido de manera explícita unos determinados objetivos al participar de la experiencia, estos objetivos han determinado de alguna forma el desarrollo de las sesiones en su conjunto. Así, en el caso de las dos parejas compuestas por maestras de prescolar y primaria, se han propuesto abordar la problemática del impacto que genera en los alumnos la transición del nivel prescolar al nivel primario; los maestros de ciencias se propusieron diseñar, compartir e implementar conjuntamente estrategias didácticas acerca de la enseñanza de las ciencias; y las docentes de lengua intercambiar perspectivas y estrategias didácticas acerca de la enseñanza de la lengua. Por otra parte, en tres de las parejas pudo observarse un cambio de rol a lo largo de las sesiones de observación en el aula, pasando de una actitud de observación pasiva a un nivel alto de participación e involucramiento en las lecciones y actividades de aula de la pareja.

Entre los aspectos relacionados con el foco de las sesiones de reflexión, los maestros de ciencias declaran haber priorizado temáticas relacionadas con la articulación y desarrollo interdisciplinar de los contenidos curriculares de sus asignaturas (biología, química y física), a través del diseño y uso de guías didácticas, laboratorios prácticos, experimentos, evaluaciones y lecciones compartidas. Estos han logrado diseñar e instaurar un modelo didáctico y tecno-pedagógico conjunto que conecta los contenidos disciplinares de las ciencias dominados por ambos maestros. Las maestras de lengua se han enfocado en el análisis del resultado de las lecciones impartidas por amabas y el intercambio de estrategias y puntos de vista para mejorarlas. Éstas han logrado entender y apropiarse de prácticas de enseñanza que posee la otra, como por ejemplo elementos dinamizadores al introducir una unidad didáctica, el uso de autoevaluaciones, composiciones, exposiciones y obras teatrales.

Las dos parejas de maestras de educación prescolar y primaria se han enfocado en conocer las características de los alumnos de los niveles educativos de sus parejas, las problemáticas a las que se enfrentan y las estrategias de enseñanza de los niveles opuestos. Todas manifiestan que a lo largo de las sesiones han logrado comprender el enfoque educativo que implementa el nivel opuesto e identificar elementos que les ayudan a entender mejor el problema del impacto que genera la transición de los niños del nivel prescolar al nivel primario. Por ejemplo: la pérdida de sentido lúdico del aprendizaje y la discontinuidad de cierto tipo de estrategias didácticas con el paso de prescolar y primaria, o la priorización del logro de estándares e indicadores sobre el desarrollo de habilidades y hábitos necesarios para el paso a primaria.

5. Conclusiones

Todos los maestros declaran haber experimentado a lo largo de las sesiones de observación y reflexión colaborativa cambios en su forma de entender sus prácticas de enseñanza en el aula, así como haber adaptado y adoptado ciertos elementos de las estrategias didácticas de su pareja, ya sea para disminuir el impacto de la transición de los alumnos, para implementar un nuevo diseño tecno-pedagógico conjunto o por el interés generado por el enfoque pedagógico de su pareja. Situación que ha sido corroborada en las grabaciones de video de las sesiones de observación mutua en el aula. Cabe aún discutir los resultados del estudio en su globalidad incluyendo aquellos niveles de análisis que llevan a contraste las declaraciones que han podido recogerse a través de las entrevistas aquí presentadas con los diálogos y discusiones que han surgido en las sesiones de reflexión conjunta.

Referencias

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10–20. http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, *66*, 261–271. http://doi.org/10.1177/0022487114552028

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza [Helping to learn in educational contexts: The exercise of educational influence and analysis of teaching]. *Revista de Educación*, *346*, 33–70.

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437–458). Madrid: Alianza Editorial.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Co.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company.

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. New York: Oxford University Press.

European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. European Commission, Strasbourg. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf

Jayaram, K., Moffit, A., & Scott, D. (2012). *Breaking the habit of ineffective professional development for teachers*. McKinsey & Company. Retrieved from https://mckinseyonsociety.com/breaking-

Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 98–106. http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001

LaBoskey, V. K. (2010). Teacher Education and Models of Teacher Reflection. *International Encyclopedia of Education*, *3ed*.

OECD. (2012). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. París: OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en

OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: Highlights*. Paris: OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/eag-2013-en

OECD. (2014b). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *19*(February 2013), 18–32. http://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C. D., Stuhlsatz, M. A. M., & Tipton, E. (2016). The Effect of an Analysis-of-Practice,

Videocase-Based, Teacher Professional Development Program on Elementary Students' Science Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *5747*(February), 00–00. http://doi.org/10.1080/19345747.2016.1147628

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en

Wertheimer, M. (1971). *Productive thinking*. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper & Row.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series Volume 5* (Fourth). London: SAGE Publications.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*. REL 2007–No. 033, Washington, DC: U.S.: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento

T. Mauri[1], Martínez A[2], Aguirre N[2], López de Arana E[2], Colomina R[1], Onrubia J[1], Bascon M.J[3].

[1] *Psicología de la Educación, UB, Barcelona , España*

Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Mondragon Unibertsitatea, Mondragon, España

Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Sevilla, España

teresamauri@ub.edu; amartinez@mondragon.edu

La gran mayoría de programas de formación de profesorado incluyen la reflexión como estrategia para la construcción de conocimiento. Sin embargo, en la literatura existen desacuerdos en la dirección y en el modo en que debería promoverse esta reflexión. Algunos autores (Korthagen, 2010) postulan que la reflexión debería estar basada en establecer conexiones entre el conocimiento teórico y práctico. Otros (Yoon & Kim, 2010; Pareja Roblin & Margalef, 2013) proponen que en todos los contextos educativos subyacen dilemas internos sobre los que los profesores deben reflexionar. Además, también existe debate entre el tipo de intervenciones que el docente debería realizar y el papel de las ayudas para suscitar niveles complejos de reflexión (Moore-Russo & Wilsey, 2014; Gelfuso & Dennis, 2014). Por tanto, ante esta realidad, la investigación que se presenta pretende contribuir a una mejor comprensión sobre los elementos que facilitan las competencias de reflexión en el alumnado y la conexión entre el conocimiento situacional y el conocimiento práctico (Clarà & Mauri, 2009, 2010).

Se han estudiado 8 casos, ocho grupos de estudiantes de magisterio con su correspondiente tutor (112 alumnas/os y 8 tutoras/es). Los grupos proceden de 3 Universidades diferentes: Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla y Mondragon Unibertsitatea. El objetivo de dichos grupos es reflexionar sobre situaciones vividas durante sus prácticas, partiendo de situaciones elegidas y descritas por ellas/os. Se ha grabado el proceso reflexivo (5 sesiones por grupo) y analizado posteriormente mediante el método denominado análisis de contenido, poniendo el foco en la forma de organización de la reflexión conjunta y su concreción en diferentes segmentos de interactividad y tipos de ayudas que se proporcionan. Se han identificado diferentes patrones de interacción y ayudas específicas de las tutoras para abordar la reflexión conjunta. Los resultados nos permiten profundizar en la influencia de estos patrones en los procesos de reflexión.

Palabras clave: reflexión sobre la acción; interactividad; ayuda educativa; relación teoría-práctica

Constructing connections between theory and practice. Analysis of teacher's assistance to favour reflection and knowledge construction

T. Mauri[1], Martínez A[2], Aguirre N[2], López de Arana E[2], Colomina R[1], Onrubia J[1], Bascon M.J[3].

[1] *Psicología de la Educación, UB, Barcelona , España*

[2] *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Mondragon Unibertsitatea, Mondragon, España*

[3] *Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Sevilla, España*

Most teacher training programs include reflection as strategy for the construction of knowledge. Nevertheless, there is discrepancy in literature in regard to the way reflection should be directed and fostered. Some experts (Korthagen, 2010) argue that reflection should be based on establishing links between theoretical and practical knowledge. Others (Yoon & Kim, 2010; Pareja Roblin & Margalef, 2013) claim that internal dilemmas underlie every educational context, on which teachers must reflect. Besides, there is debate between the teacher's type of intervention and the role of assistance so as to foster more complex reflection levels (Moore-Russo & Wilsey, 2014; Gelfuso & Dennis, 2014). Therefore, this being the reality, the research we present aims at contributing a better understanding of the elements that facilitate students' reflecting competences and the link between situational knowledge and practical knowledge (Clarà & Mauri, 2009, 2010).

8 cases have been analyzed, eight teacher students with their corresponding tutors (112 students and 8 tutors). Groups are from 3 different Universities: Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla and Mondragon Unibertsitatea. The aim of these groups is to reflect on the situations experienced during their teaching practice placements, based on the situations chosen and described by them. The reflective process (5 sessions per group) have been recorded and subsequently analyzed using the method called content analysis, placing the focus on how joint reflection is organized and its realization in different interaction sections and the types of assistance provided. Different interaction patterns and specific assistance from the tutors to deal with joint reflection have been identified. The results allow us for deepening in the influence of those patterns in reflection processes.

Key words: reflection on action; interactivity; educational assistance; link between theory and practice

1. Introducción

Esta investigación aborda el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. El amplio conjunto de la investigación parece compartir la idea de que los maestros usan un cierto tipo de conocimiento que presenta características diferenciales en relación con el conocimiento académico que se suele enseñar y aprender en las universidades. Este tipo de conocimiento ha recibido diversas denominaciones en cada una de las diversas aproximaciones teóricas que han abordado esta cuestión: repertorio (Schön, 1983), imagen (Clandinin, 1986), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), representación implícita (Pozo et al., 2006), habitus (Perrenoud, 1996), y Gestalt (Korthagen, 2010a). En todas estas aproximaciones, sin embargo, se considera que este conocimiento consiste en la representación de situaciones específicas de la práctica. Por esta razón, la denominación que nosotros usaremos es la de "representación situacional". La investigación ha señalado que lo que nosotros denominamos "representaciones

situacionales" presenta diferencias importantes con el conocimiento académico. En este sentido las representaciones situacionales son específicas, holísticas, implícitas (pero explicitables), poseen carga moral y emocional, son difíciles de verbalizar (por lo general se logra hacerlo con la ayuda de metáforas) y, además, desde nuestro punto de vista, poseen un carácter multidimensional y dilemático (Clarà, 2013; Clarà & Mauri, 2010; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia & Ginesta, 2013; Rivas, Leite, & Cortés, 2011). En cambio, el conocimiento académico (de aquí en adelante, representaciones académicas), refiere a representaciones generales, discretas, explícitas, que no tienen carga moral y emocional, y que son fácilmente verbalizables.

Por tanto, la diferenciación entre representaciones situacionales y académicas se puede considerar un tema relevante en el campo del conocimiento de los maestros, ya que aparece adherido a una problemática de la formación del profesorado; la desconexión entre la teoría y la práctica. Una de las explicaciones que se ha dado a este problema es que la enseñanza y el aprendizaje en la universidad están muy focalizados en las representaciones académicas, mientras que la práctica docente está guiada principalmente por representaciones situacionales.

Desde esta concepción del problema, varias aproximaciones han intentado trabajar las representaciones situacionales en la universidad y conectarlas con las representaciones académicas (Korthagen, 2010b; Orland-Barak & Yinon, 2007; Pozo et al., 2006) y varios estudios han señalado la potencialidad de los procesos de reflexión conjunta sobre la acción a partir de relatos sobre situaciones de la práctica docente para el desarrollo del conocimiento de los futuros maestros, especialmente en lo que respecta a una comprensión más compleja de la práctica docente y, hasta cierto punto, a una mejora de las relaciones entre teoría y práctica (Hammerness, Darling-Hammond, Brandsford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner, 2005; Goodwin, 2002). Ahora bien, también se ha documentado una falta de progreso de los estudiantes que participan en procesos de reflexión conjunta sobre la acción a partir de relatos de situaciones de la práctica si estos procesos no cuentan con la guía adecuada y el feed-back continuo de sus profesores (Darling-Hammond & Hammerness, 2002).

En este sentido, en el campo de la formación de los maestros, los procesos de reflexión conjunta sobre la acción se han estudiado muy poco desde el punto de vista de la ayuda educativa y los patrones de interacción, así como también desde el punto de vista de los mecanismos discursivos que los articulan (Mena Marcos, Sánchez, & Tillema, 2011). Algunas excepciones recientes son los estudios de Clarà & Mauri (2013) y el de Mauri et al. (2013). Estas autoras proponen una re-conceptualización epistemológica más constructivista sobre la conexión entre las representaciones situacionales y académicas, reivindicando que dicha relación no consiste en trasladar o transportar adecuadamente las segundas representaciones a las primeras; y asumiendo que ambas representaciones confluyen en una relación dialéctica que nos llevan a entender y a reflexionar, a re-encuadrar la práctica (Clarà y Mauri, 2010). Sin embargo, los métodos de análisis basados en la ayuda educativa, los patrones de interacción, y los mecanismos discursivos, no se han aplicado aún en los procesos de reflexión conjunta sobre la acción en la formación de maestros con toda la amplitud con la que se han aplicado, por ejemplo, en las interacciones escolares en contextos de educación infantil, primaria o secundaria (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008; Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata, Ignacio, & Prados, 2008; Cubero, & Ignacio, 2011; Wells, & Mejía Arauz, 2006). Queda mucho por conocer sobre cómo se articula la interacción y la ayuda educativa en los procesos de reflexión conjunta sobre la acción en la formación de maestros.

Ante esta realidad, la investigación que se presenta pretende contribuir a una mejor comprensión sobre los elementos que deberían sustentar la intervención docente para facilitar así una reflexión compleja, basada en la relación dialéctica entre teoría y práctica. Nuestro análisis se centrará en cómo el tutor y los estudiantes construyen conjuntamente reflexión productiva. Siguiendo a Dewey (1933, 1938), se utiliza el término "reflexión productiva" para referirse al proceso de pensamiento que permite que una situación que inicialmente es indeterminada, disonante y no entendible por los alumnos quede determinada y comprensible por ellos al final del proceso. Por lo tanto, estamos

interesados en la identificación de las diferentes ayudas ofrecidas por el tutor en el andamiaje de la reflexión conjunta y las "formas" y los patrones de reflexión conjunta que se construyen y definen por el tutor y los estudiantes durante el análisis de la situación práctica. Esperamos que algunas de estas ayudas y formas tengan mayor potencialidad de mejorar la reflexión productiva que otras.

2. Método

2.1. Participantes

En el proyecto desarrollado se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de casos múltiple (Yin, 1989). Se han analizado ocho casos (112 alumnos y 8 profesores) de tres Universidades diferentes (3 casos de la Universidad de Barcelona, 3 casos de Mondragon Unibertsitatea y 2 casos de la Universidad de Sevilla) que reflexionan de manera conjunta en situaciones específicas de prácticas vividas por los estudiantes en las escuelas y ubicándose este proceso en la asignatura del Practicum de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil impartidos en las diferentes Universidades. En esta comunicación presentaremos los datos relativos a los tres casos de Mondragon Unibertsitatea (35 alumnos y 3 tutoras).

2.2. Medidas

Cada caso corresponde a una serie de sesiones de discusión conjunta de las situaciones de la práctica docente desarrollada por un grupo de estudiantes y su tutor universitario. Se recogieron cuatro tipos de datos a) registro en vídeo de las cinco sesiones de tutoría que incluye la actividad en cada caso; b) los documentos de reflexión que los estudiantes deben escribir después de cada tutoría; c) un cuestionario final a los estudiantes sobre la utilidad de la actividad y su grado de satisfacción después de las sesiones, y d) un focus group final con los tutores (registrado en audio) sobre el funcionamiento de la actividad y su grado de satisfacción pero en esta comunicación se presentará el análisis de un tipo de ellos, la grabación en video de todos los procesos de reflexión conjunta (5 sesiones para cada caso).

Las grabaciones de vídeo se analizaron mediante análisis de contenido, centrándose en la ayuda del tutor y mediante análisis de la interactividad centrándose en la identificación de las formas de organización de la actividad de la reflexión conjunta . Para realizar el análisis de la ayuda del tutor hemos desarrollado un sistema de categorías que incluyen 23 tipos de ayuda discursiva ofrecido por profesores, organizados en tres dimensiones: carácter dialogado de la conversación, carácter interpretativo de la reflexión y al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico y de las situaciones de la práctica en la reflexión conjunta. En el caso de análisis de los segmentos de interactividad se pretende básicamente identificar las formas de organización de la actividad conjunta que se dan en un proceso de enseñanza y aprendizaje, y su articulación, como vía para comprender el ejercicio de influencia educativa en dicho proceso. Para su análisis se utilizó la técnica llamada "análisis de la interactividad" (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008). Todo este proceso es altamente inductivo y para realizar este análisis hemos elaborado un sistema de categorías que incluyen 26 segmentos de interactividad diferentes. Utilizamos los valores Kappa como medida de fiabilidad inter-codificador. El Kappa de Cohen en esta fase de análisis fue por encima de 0,80 que se considera buen acuerdo (Landis Koch, 1977).

2.3. Procedimiento

El estudio se realizó en el contexto de la asignatura del Practicum que forma parte del plan de estudios de los grados en educación primaria y educación infantil. Esta asignatura incluye horas de estancia en centro educativo y horas de asistencia en tutorías grupales en la universidad, es en este último contexto donde se incorporó la

actividad de aprendizaje que ha sido objeto de estudio en este proyecto. Se analizaron tres grupos de Mondragon Unibertsitatea.

En todos los casos los estudiantes y su tutora participaron en cinco sesiones de discusión conjunta. Los estudiantes estaban en el cuarto año de su formación. La tutora tenía una amplia experiencia en la formación de profesores de la escuela primaria y en tutorías de practicum. Cinco sesiones de discusión conjunta fueron grabadas y analizadas. En cada caso el nº de estudiantes varió entre 10 y 13 y la duración de las sesiones entre 5:15- 7:30 horas. El nº de situaciones de la práctica osciló entre 5 y 7.

Se seleccionaron todos los casos analizados y propuestos por los estudiantes, procedentes de su campo de experiencia en las escuelas a lo largo del practicum. Se pidió a los estudiantes que escribieran un relato detallado de las situaciones de intervención educativa experimentadas que querían discutir de manera narrativa, incluyendo transcripciones literales de diálogo entre los participantes. A partir de la lecturas de estas situaciones se abrió una conversación entre los estudiantes guiada por el tutor sobre la situación y sobre los diferentes aspectos de la práctica docente que la situación evocaba.

Resultados

Se han identificado regularidades internas (patrones) en cada caso a la hora de estructurar la reflexión conjunta (estructuración del inicio-lanzamiento de la sesión, la estructuración de la exploración-análisis de la situación, y la estructuración del cierre) y teniendo en cuenta los diferentes tipos de ayudas específicas utilizadas por las tutoras.

Nuestros resultados muestran que aunque existen regularidades en la estructuración de la reflexión en los tres casos (sobre todo en estructuras de inicio-lanzamiento de la sesión, y estructuras de cierre de la sesión), los tres patrones difieren en la estructuración de la exploración-análisis de la situación y dentro de esta sobre todo en los segmentos de interactividad vinculados con las relaciones teórico-prácticas.

En los 3 patrones nos encontramos con ayudas de las tres dimensiones, aunque los porcentajes de las ayudas de cada dimensión difieren en los tres casos. Es decir, cada tutora utiliza distinta proporción y tipos de ayudas de cada dimensión. Encontramos relaciones entre las ayudas y la función desarrollada por las estructuras de inicio-lanzamiento de la sesión, estructuras de exploración-análisis de la situación, y estructura de cierre de la sesión que forman cada patrón.

En el patrón 1 se empieza por la discusión conjunta con la **clarificación de elementos de la situación** por parte de los estudiantes antes de iniciar la exploración conjunta identificando y a**nalizando los diferentes elementos** que la constituyen y la han motivado para a continuación centrar la conversación en otras i**ntervenciones educativas posibles** en la situación planteada. Este tipo de interacción en este caso, orienta el siguiente paso en el análisis hacia la profundización en algún elemento o ejemplo que permite **focalizar** en el marco interpretativo, paradigma o enfoque en el que enmarcar la situación reorientando la discusión. Posteriormente la tutora pasa a fomentar la utilización de **conocimientos teóricos** para comprender la situación desde una perspectiva más amplia o argumentar las posiciones expuestas. Por último se realiza una **recapitulación conjunta** de los elementos/ marcos/intervenciones/teorizaciones analizados y una valoración de la sesión sobre aprendizajes realizados y participación.

En relación al tipo de ayudas discursivas, en este caso el 86,74% de las mismas pertenecen a la dimensión del carácter dialogado de la conversación prevaleciendo la ayuda destinada a abrir la conversación a miembros del grupo, seguida de la ayuda que demanda explícitamente a un participante que amplíe su contribución a la conversación y en menor medida la que considera las contribuciones de diferentes estudiantes a la conversación. Este tipo de ayudas

son más numerosas en los segmentos de exploración y análisis de la situación que en los de focalización y uso de conocimientos académicos aunque la asistencia que se da en este último segmento de interactividad se realiza a través de medios diversos para que sean los alumnos los que lleguen a las conexiones/relaciones con el conocimiento académico. El 9,39% corresponden a ayudas de la dimensión interpretativa de la reflexión orientadas a animar a los participantes a la identificación de nuevos factores para profundizar en el análisis y al recordatorio de factores y marco en la recapitulación de la sesión. Este tipo de ayudas se utilizan con una frecuencia similar en todos los segmentos de interactividad descritos excepto en la recapitulación. En menor medida son utilizadas ayudas para establecer relación entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, 3,87%. En esta dimensión sobre todo se anima a establecer relaciones con otras situaciones, a establecerlas la tutora y a animar a hacer relaciones con conocimiento académico. Este tipo de ayudas se utilizan fundamentalmente en los segmentos en los que se intenta redirigir la reflexión estableciendo un marco interpretativo y orientar respuestas posibles a la situación analizada.

En el patrón 2 se comienza la discusión conjunta con **una exploración inicial**, en general, libre de la situación y luego se trasladó a una **exploración más profunda de los elementos individuales** de la situación. Posteriormente o se **establecen hipótesis explicativas de la situación o se focaliza** para reorientar la discusión y centrarla en un enfoque o marco interpretativo. Normalmente a la focalización le siguen **respuestas a preguntas de la tutora** para resolver la situación. Por último realiza una **recapitulación conjunta** de los elementos/ marcos/intervenciones/teorizaciones analizados y una **valoración de la sesión** sobre aprendizajes realizados y participación.

En relación al tipo de ayudas discursivas, en este caso el 80,9% de las mismas pertenecen a la dimensión del carácter dialogado de la conversación prevaleciendo la ayuda que demanda explícitamente a un participante que amplíe su contribución a la conversación, seguida la ayuda destinada a abrir la conversación a miembros del grupo, y en menor medida la que considera las contribuciones de diferentes estudiantes a la conversación. Este tipo de ayudas son más frecuentes en el inicio del análisis cuando se realiza la exploración conjunta de la situación, repartiéndose de forma similar en el resto de segmentos de interactividad. El 15,51% corresponden a ayudas de la dimensión interpretativa de la reflexión orientadas a animar a los participantes a la identificación de nuevos factores para profundizar en el análisis. Su mayor frecuencia se concentra en los segmentos de respuestas a preguntas de la tutora y elaboración de hipótesis. En menor medida son utilizadas ayudas para establecer relación entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, 2,70%. En esta dimensión la tutora tiende a establecer relaciones con otras situaciones apareciendo con más asiduidad este tipo de ayuda en el establecimiento de hipótesis de trabajo.

En el patrón 3 se comienza la discusión conjunta con la **clarificación de elementos** de la situación por parte de los estudiantes antes de **iniciar la exploración** conjunta identificando y analizando los diferentes elementos que la constituyen. Ahora bien, en este caso no se identifica una estructura fija de análisis y reflexión sobre la situación como en los casos anteriores, se utilizan diferentes segmentos de interactividad con la función de análisis e interpretación de la situación. En tres de las cuatro sesiones la **focalización** aparece al final de la situación y es seguido de la **interpretación de la situación por parte de la tutora** sobre el marco interpretativo. En ocasiones éste es seguido de debate por los estudiantes.

En relación a las ayudas, en este caso el 59,12% de las mismas pertenecen a la dimensión del carácter dialogado de la conversación prevaleciendo la ayuda destinada a abrir la conversación a miembros del grupo, seguida de la ayuda que demanda explícitamente a un participante que amplíe su contribución a la conversación. Este tipo de ayudas aparecen con más frecuencia en los segmentos de focalización e interpretación de la situación por parte de la tutora con debate. El 31,74% corresponden a ayudas de la dimensión interpretativa de la reflexión orientadas a la identificación de nuevos factores para profundizar en el análisis y a la identificación de marco interpretativo. Su frecuencia de aparición es mayor en el momento de clarificación de los elementos de la situación y la exploración guiada por parte

de la tutora. En menor medida son utilizadas ayudas para establecer relación entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, 9,10%. En esta dimensión sobre todo se establecen y se anima a establecer relaciones con conocimiento experiencial así como con otras situaciones. Este tipo de ayudas se facilitan sobre todo en la interpretación de la situación, en la exploración guiada por parte de la tutora y en la focalización o reorientación de la discusión.

Discusión y conclusiones

Hemos constatado la importancia de la asistencia del tutor en el desarrollo de la reflexión conjunta (Harford & MacRuairc, 2008; Gelfuso, A., & Dennis, D. V. 2014). Podemos observar que estos tres patrones contribuyen de una manera diferente a la reflexión productiva (Dewey 1933). Las ayudas de las tutoras han ido encaminadas a un proceso de pensamiento que permite que una situación que inicialmente es indeterminada, disonante y no entendible por los alumnos quede determinada y comprensible por ellos al final del proceso.

Las ayudas identificadas revelan diferencias en los tres patrones relacionados con el tipo, el grado, la distribución y andamiaje de la ayuda ofrecida por los tutores. En este sentido, el apoyo a la naturaleza dialógica de la reflexión conjunta fue proporcionado por la mayoría de los profesores, pero la asistencia destinada a la naturaleza interpretativa de la reflexión y la conexión entre la práctica y la teoría apareció en menor medida y cuando aparece va más encaminada a relacionar los acontecimientos con experiencias previas, proceso necesario para crecer y aprender (Coombs, 2003) y menos a analizar la situación desde el conocimiento teórico. Nuestros resultados sugieren que, la ayuda ofrecida por los tutores a los procesos de reflexión conjunta debe estar dirigida tanto a establecer relaciones con experiencias previas como con teorías o investigaciones, ya que este camino les ayudará a adaptarse mejor (Berliner 1988).

El tipo de interacción y ayudas utilizadas por las tutoras están vinculadas al estilo de intervención del docente, más inductivo y orientado a la participación de todos los miembros del grupo en los dos primeros patrones, las ayudas están más vinculadas a animar a relaciones teórico-prácticas y a la identificación de factores y marcos así como a suscitar la participación de los miembros del grupo. En estos casos las tutoras parecen ser más sensible a las ideas espontáneas de los estudiantes y puntos de vista sobre la situación; y un estilo más deductivo y directivo en el patrón 3 donde adquieren más peso ayudas de las otras dimensiones en sus categorías de identificar y establecer factores/marcos por parte de la tutora y segmentos donde predomina la intervención de la misma.

Para finalizar, concluimos que sería interesante seguir indagando en esta línea para averiguar si la conceptualización sobre la reflexión incide en la práctica de las tutoras y si esta práctica incide en el tipo de reflexión que las alumnas hacen. En relación a ésta práctica, varios estudios afirman que para que la ayuda fomente el proceso reflexivo del alumnado debe adaptarse a las necesidades que van apareciendo en el proceso de actividad conjunta (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). De este modo podremos ir clarificando la perspectiva desde la que se debería fomentar dicha reflexión y la práctica específica que ayuda u orienta al alumnado en la realización de una reflexión que posea un carácter multidimensional y dilemático (Clarà, 2013; Clarà & Mauri, 2010; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia & Ginesta, 2013; Rivas, Leite, & Cortés, 2011).

Referencias bibliográficas

Berliner, D. C. (1988,) The development of expertise in pedagogy. CharlesW. Hunt Memorial lecture presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.

Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology. HumanDevelopment, 56 (2), 113-127.

Clarà, M., & Mauri, T. (2009). The development of teaching practice: A working hypothesis based on Cultural-Historical Psychology. The International Journal of Learning, 16 (7), 275-286.

Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Apredizaje*, 33, 131-141.

Clarà, M., & Mauri, T. (2013). How triadic dialogue allows transfer of responsibility in dyadic tutoring. Human Development, 56, 325-340.

Coll,C. Onrubia, J. & Mauri. T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educative y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, Mayo-Agosto 2008, pp. 333-70

Cubero, R., & Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the classroom. Discourse and the co-construction of meaning. Journal of Constructivist Psychology, 24 (3), 234-267.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M.L., Ignacio, M.J., & Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación, 346, 71-104.

Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2002). Toward a pedagogy of cases in teacher education. Teaching Education, 13 (2), 125-135.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*,New York: Collier Books. (Collier edition first published 1963).

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*. II , 43-71.

Gelfuso,A. & Dennis,D. (2014): Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education* 38 (2014) 1-11

Goodwin, A.L. (2002). The case of one child: Making the shift from personal knowledge to professionally informed practice. Teaching Education, 13 (2), 132-154.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Brandsford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing Teachers for changing wold. What Teachers should Learn and be able to do (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.

Hayden, E., Moore-Russo, D., & Marino M.R.(2013). One teacher's reflective journey and the evolution of a lesson: Systematic reflection as a catalyst for adaptive expertise. Reflective Practice, 14(1), 144-156.

Korthagen, F.A.J. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. Teaching and Teacher Education, 26, 98-106.

Korthagen, F.A.J. (2010b). How teacher education can make a difference. Journal of Education for teaching: International research and pedagogy, 36 (4), 407-423.

Mauri, T.; Clarà, M,; Colomina, R.; Onrubia, J. & Ginesta, A. (2013). Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations. Paper presented at the 15th EARLI Conference. Munich, 26-31 August.

Mena Marcos, J., Sánchez, E., & Tillema, H.H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 37 (1), 21-36.

Moore-Russo, D., & Wilsey, J. (2014). Delving Into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *37*(1), 76-90.

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. Teaching and Teacher Education, 23, 957-969.

Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas. Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18-32.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2e éd. 1999).

Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Rivas, JI., Leite A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación, 356*. 161-183

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. Educational Psychology Review, 22(3), 271–296.

Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2006). Dialogue in the Classroom. The Journal of the Learning Sciences, 15 (3), 379-428.

Yin, R.K. (1989). Case Study Research. Design and Methods. Newbury Park: SAGE.

Yoon, H. G. & Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education, 32*(3), 283–301.

Nuevas herramientas para promover el bienestar en la escuela: Shiatsu aplicado a los docentes con el estrés .

Arena, R. Sisto, M

Departamento de Psicología de la Universidad de Almería, Almería, España

roberare71@gmail.com; miriamsisto@libero.it

Introducción: Numerosos estudios muestran la presencia de trastornos psicosomáticos debidos al estrés y síntomas de agotamiento en los profesores. El estrés puede ser considerado un síndrome multidimensional que afecta a todo el cuerpo. Se requieren intervenciones específicas que tengan en cuenta a la persona como un todo y que se actúan, al mismo tiempo, a diferentes niveles (físico, psicológico, emocional). El Shiatsu es una técnica de trabajo corporal basado en la presión (hecha con las palmas, pulgares, codos) que, hecha a lo largo de la ruta del MCT **(** la Medicina China Tradicional **)**, en los puntos reflejos del cuerpo, permite de disolver bloqueos psicosomática y recuperar la capacidad del cuerpo para reaccionar a factores de estrés. Objetivos: El estudio tiene como objetivo verificar la eficacia del Shiatsu en la prevención y / o reducción de los niveles de estrés de los profesores. Método: Una muestra de 30 profesores de enseñanza secundaria de la provincia de Messina ha estado sujeto a 8 tratamientos de 40 minutos cada uno de Shiatsu estándar para el estrés. Los métodos implican la administración de cuestionarios para evaluar el estrés (MPS), ansiedad (STAY-Y1-Y2) al inicio y en conclusión. Resultados: El trabajo está todavía en curso pero se observa una tendencia de reducción de estrés y de ansiedad. Conclusiones: A partir de estos resultados parciales se puede afirmar que el Shiatsu es una técnica eficaz para reducir el estrés, evitar el agotamiento de los docentes y favorecer la mejora de la calidad de vida.
Palabras clave: Estrés; profesores; shiatsu; bienestar

New tools to promote well-being in the school

Shiatsu techniques applied to teacher stress

Arena,R,,Sisto,M.

Department of Psychology, University of Almeria, Almeria

roberare71@gmail.com; miriamsisto@libero.it

Introduction: Numerous studies have demonstrated the presence of psychosomatic disorders due to stress and symptoms of burnout among teachers. Stress can be considered a multidimensional syndrome affecting the entire body which requires specific interventions while considering the person as a whole and acting simultaneously on his/her entire body at different levels (physical, psychological, emotional). Shiatsu is a technique of bodywork based on pressure (flow with palms, thumbs, elbows) that is carried out along the MTC (Traditional Chinese Medicine) route, on reflex points of the body, which alleviates psychosomatic blockages and recuperates the body's ability to react to stress factors. Objectives: This study aims to verify the effectiveness of Shiatsu to prevent and / or reduce the stress levels of secondary school teachers. Method: A sample of 30 secondary school teachers in the province of Messina has been subject to 8 treatments of 40 minutes each of standard Shiatsu treatment for stress. The methods involve the administration of questionnaires to assess stress (MPS), anxiety (S.T.A.I.Y1-Y2), at the beginning and at the end. Results: Despite being a work in progress, this study shows that there is a reduction of stress and anxiety. Conclusions: In conclusion these initial findings show that Shiatsu can be considered an effective technique to reduce stress and prevent teachers' burnout while improving their quality of life.
Key words: stress; teachers; shiatsu; well-being.

1. Introduction

The 2004 European Framework Agreement on Health and Safety at Work defines stress as "a condition that may be accompanied by physical, psychological, social disorders or dysfunctions, and is a consequence of the fact that some individuals do not feel able to respond to the requests or the expectations placed on them". In Italy we have adopted/transposed some of the European guidelines, and by Law Decree No. 81 of 2008 an obligation on the employer to evaluate and manage work stress levels has been introduced. The Italian schools come within the scope of that law (D. l. 81/2008 art. 3) and the Headmaster is required to assess and manage the new risks of work-related stress. (Dl No. 81 Article 28). Moreover, the burnout of teachers and, more generally, that of the so-called *helping professions* is an issue that has been discussed for at least thirty years on an international level, as it is clearly shown in studies meta-analytic studies were also conducted: among the published contributions we can mention, for example, those made by Lee (1996). This latter contribution is based on 40 studies including eight made specifically on teachers. Among the professions that involve a helping relationship, the teacher is one of the categories most at risk of stress (Taylor, 2005)

The professional category of teachers is, however, among the so-called helping profession and proves to be more exposed to psychophysical strain (Lodolo D'Oria, 2010).

Of course, the stress response is strictly individual; from the point of view of organisational management it is possible to control some signals that can assume the presence of risks: high rate of absenteeism, turnover, high mobility obviously not due to objective reasons (such as job precariousness); conflicts between operators, with students,

with families; low quality performance. Among the subjective symptoms that may be of interest to individuals and whose origin or contributing factor can be found in the work environment, we can enumerate a large class of more or less serious diseases. Naturally, their relationship with work environment must be seen in combination with other contextual observations. In literature there is scientific evidence about the symptoms that commonly arise in teacher category attributable to work-related stress (VIZZI s, 2002; Bauer, 2006; BETORET, 2006). The results of these studies show that the teacher category - in contrast with the widespread stereotypes in public opinion - is subject to a frequency of psychiatric disorders twice as big as that of the category of employees, two and a half times that of health workers and three times that of manual workers (according to DSM IV mood disorders respectively 39%, 32% anxiety disorders, personality disorders, 12%, 11% schizophrenia and other psychotic disorders, 6% more) (Lodolo d'Oria, 2004). Additional elements to substantiate the risk of mental and physical wear and tear in the teaching staff have been identified in the study published in Medicina del Lavoro n°3/09 . The study also highlights how teachers present the risk of developing a tumor 1.5-2 times higher than manual workers and employees, suggesting that this is due to immunosuppression due to mental and physical exhaustion.

The definition that we now read art. 2, paragraph 1, lett. o) of the Legislative Decree. n. 81/2008 identifies health as a " complete physical, mental and social wellness state, not just the absence of disease or infirmity" (Nunin, 2012), in line with the well-known definition that is read in *Preamble* of World Health Organization (WHO). This definition marks an important juridical turning point: we must ensure that the employees, in this case the teachers, have the organizational climate and the right tools not only to prevent the discomfort, but also to stimulate and promote conditions of well-being (Pilgrim, 2010) When considering the planned and adopted interventions for the prevention and resolution of the teacher stress, it is clear that holistic approaches to the person have been neglected, where the "stress management" rather concerns the whole person, his/her general conditions which are not only cognitive or emotional but are related to the organism as a whole. There are involved cortical areas, limbic areas (linked to the emotional), various systems such as the autonomic and neuroendocrine, respiratory system (one of the most 'important systems of regulation); and more peripheral systems such as the sensory and perceptive, as well as the system of postures, movements, muscle tension in their repetitive and chronic mode. We are in the area of / we deal with *Complexity*. It is therefore important to consider all these plans as an integrated whole (Luciano Rispoli, Di Nuovo S..2011) .

The Shi-atsu, which literally means pressure (Shi) with fingers (atsu), is 'a discipline that has its roots in traditional Chinese medicine and oriental forms of manipulation as the am-ma the tu-ina etc. Later it diversified from these developing its own path with typical features: it is characterized mainly by the static pressure of the flow that enters perpendicularly the area of the body being treated. In Shiatsu there is therefore no friction, kneading, spinal adjustments, etc.. Shiatsu is a working technique based on flow pressure with thumbs, palms, elbows. The pressures with these features produce a stimulus to which the organism "responds" recovering and expressing from inside its vital resources. (Parolin, 2001)

In its dimension of mutual encounter and exchange, Shiatsu generates a process of building conditions for greater prosperity, greater vitality, to achieve a balance that allows the person receiving the treatment to better respond to emotional stress. And it is this state of increased vitality that puts the person treated in the necessary conditions to respond to aggression or to recover from the disharmonies that underlie the disease and allow its onset and development (Parolin, 2001). Shiatsu stimulates the self-healing capacity of the body and therefore has global effects on the person: on the whole body (not just on the symptoms) and at different levels (physical, emotional, relational, spiritual, etc.) whatever is the condition of the initial discomfort.

A lot of psychosomatic diseases, for example, arise from stress or from not being able to make an evolutionary

step in one's life; with shiatsu you can get a quick re-tuning, and the realization that many times makes you able to "get back to enjoy life" rapidly (Amico, 2008).

In general, the scientific literature has examined interventions for stress management focused on the person considering the cognitive-behavioral therapy, counseling, various relaxation techniques; this is primarily a work on cognition or emotional, lacking the testing of innovative strategies that work on the individual seen as "self-organized complex system." In particular, the principles of Shiatsu discipline derive from this new concept of health and wellness; State of the art, there are few studies on the subject: "The Effects of Shiatsu Massage on Stressed College Students at the 'Eastern Kentucky University (Daniel, 2014) and "New Support approaches to reduction of burnout": _ UOC presso Medical Oncology and Hospice of the University Hospital of Messina (Aragona, Arena, Amico, Bonforte, Torre 2005); this experimental study is to demonstrate the validity of the application of the discipline of shiatsu in the prevention and treatment of stress in teachers from state secondary school of first and second degree.

If proven, it is believed that we can apply this type of intervention with the *working* institutions, particularly in schools, to achieve the goals of health and safety related to stress in an effective perspective cost / benefit as by satisfying the expectations of improvement of the employees their profile and enthusiasm increases; in addition, on a larger scale and long term, it allows a substantial reduction in public health spending (Jacob, Geraci, Monica, 2014) and the school (work performance improvement, decrease in absenteeism, better student achievement) by increasing the performance of the school system....

The objective of this research is to examine the effects that the discipline Shiatsu can have on the teacher's well being. In particular, the main hypothesis of the study aims to verify whether, following administration of a cycle of standardized shiatsu treatments, it is possible to experience a significant improvement in the level of stress, anxiety and general health teacher.

2. Method

2.1. Participants

Participation in the research was voluntary after signing an informed consent, which guaranteed the processing of personal data in compliance with privacy law (D.lgs 196/2003). teachers to the role of secondary state school of first and second degree.

After the assessment phase, the teachers have been subjected to 8 Shiatsu treatments, lasting 40 'each, twice a week, carried out by three Shiatsu practitioners professionals with over ten years experience, graduated from the' 'Italian Academy Shiatsu- do "in Milan. Since no literature codified forms of shiastsu treatments for this purpose (stress reduction), the researcher has developed a sequence (Kata) which refers to M.T.C. and the Master Masunaga, aimed at stimulation and reactivation of the vital resources of the person, and that according to the results will eventually be the subject of standardization study for the purpose of further research; After 8 treatments provided there was the post-test.

2.2. Materials

For the evaluation during the assessment phase and post-treatments are used the following tools, for each of which a brief description is provided:

- State- Trait Anxiety Inventory form Y is a self-assessment questionnaire in Likert scale form, where evalution is on a scale of 1 to 4 (1 = not at all and 4 = very) with different statements about your behavior . La STAI consists of

a total of 40 items, 20 concern the status anxiety (Y1) and 20 trait anxiety (Y2).

Anxiety status indicates how the person perceives anxiety “at that moment.”

The trait anxiety refers to how the person feels habitually, to a more ‘durable and stable condition of the personality that characterizes the individual on an ongoing basis, independently of a particular situation.

- The questionnaire M.S.P. (Lemyre, Tessier and Fillion, 1990) consists of 49 items based on different aspects related to the perception that the individual has of his state (Cognitive-affective, physiological, behavioral). These three main categories are considered by the authors are able to provide a global index of the state of psychological stress, it understood as a general and overall system response, rather than as a specific way of coping in front of equally specific situations.

2.3. Procedure

Assessment

Tests sent to teachers by mail were completed and returned by hand or by mail.

Shiatsu treatments

Each teacher is praticted eight Shiatsu treatments every two weeks; each 40’ duration .

The person is on the tatami in the prone position, then on the side and finally in the supine position. The operator operates the pressure, according to the peculiar characteristics of shiatsu (perpendicularity, perseverance, support), by inch stacked on each part of the body treated, especially on the abdominal,lumbar and sacral area and on specific meridians: Urinary Bladder (VU), Rene (R), gall bladder (VB), liver (F), Heart (C), Triple Burner (TR), Large intestine (GI), lung (P). At the end of each treatment, the teacher makes a qualitative subjective evaluation on the treatment received.

At the end, after three days, they were repeated the assessment tests and was asked the teacher to evaluate about perceived changes.

3. Results

Subjective analysis of Shiatsu operators and comments of the participants is that the teachers are very satisfied with the treatments received and recorded a subjective general welfare: calm, relaxation and energy. More self-awareness of the body and emotions.

Objective analysis of the data shows the following results:

Descriptive Statistics

	N	Min.	Max	Average	Standard dev
M.S.P. pre	14	82,00	137,00	109,4286	19,35385
STAY.Y1pre	14	34,00	67,00	47,8571	10,12884
STAY.Y2pre	14	34,00	65,00	46,8571	9,93717
M.S.P post	14	45,00	72,00	58,5000	7,98797
STAIY1 post	14	27,00	49,00	38,9286	7,03250
STAIY2 post	14	25,00	52,00	42,2857	7,39468

The following table describes the results of three tests administered to participants before and after the shiatsu

treatment cycle; in particular, by M.S.P. you can detect a reduction of half of the level of stress, and even by STAI Y1 e STAI Y2 (anxiety state and trait) tests there is a significant reduction of anxiety state though lower. It is also noted, that the standard deviation after the treatments is lower and then detects a more uniform variability of the results both as regards the stress that for the anxiety condition (both *state and* both *trait)*

4. Discussion

Analyzing M.S.P. you can observe an overall reduction in stress levels ($p < 0.001$). Also analyzing S.T.A.I Y1 and Y2 S.T.A.I tests about the status anxiety and trait you can observe a significant improvement even if less than the M.S.P test. Actually data analysis is partial because the research is in progress. Qualitative analysis of final comments, reported an inner change that has affected personal relationships with the working environment, and the interaction with the students noting with surprise positive changes in the behavior of the latter. All teachers have expressed the desire to continue the treatments because they had drawn a clear subjective benefit. These positive effects have definitely had an impact on the quality of the work performed (data not evaluated), in the quality, effectiveness of communication and job satisfaction of teachers.

In general, these results support the experimental hypothesis that shiatsu is an effective technique for the treatment of stress and anxiety, in particular that relating to a particular professional category as that of the teachers.

5. Conclusions

The data, although partial, indicate a significant positive trend that leads us to consider Shiatsu an effective methodology to prevent and manage mental and physical illness and improve the quality of the teacher's life and to increase the well-being in the school environment (relationship with students, between teachers, with the headmaster).

This study opens up new fields of exploration for future research in this area: for example the application of Shiatsu to reduce your stress levels can affect the quality of education, educational relations, such as reduction sick leave or absences in general, resulting in lower costs to the state administration load and / or school.

Reference

Addimanno L.(2009). Comportamenti difficili degli studenti e stress degli insegnanti nelle organizzazioni educative: una ricerca internazionale. Doctoral thesis Department of Psycologia , University of Milan.

Amico, G.. (2008) Shiatsu-Do e Relazione di aiuto. Atti dell' Accademia Peloritana dei Pericolanti Messina.

Aragona, M., Arena, R., Amico, G., Boforte, C. y Torre, F. (2005). Nuovi approcci di supporto per la prevenzione del Burnout: utilizzo dello Shiatsu ad oncologi medici. Atti del 9° Congresso Nazionale Società Italiana di Psiconcologia. Arcavacata di Rende (CS) 16-18 giugno 2005; Giorn. It. Psico-Oncol. 7, 31-32.

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. y Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. International archives of occupational and environmental health, 79(3), 199-204.

Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. Educational Psychology, 26(4), 519-539,

Bernard ,M.E.(1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: treatment strategies. School Psychology Review, 19(3), pp. 294-304.,

Daniel, H.E. (2014).The Effects of Shiatsu Massage on Stressed College Students Eastern Kentucky University.

Lodolo D'Oria, V.(2002).Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? Difesa Sociale, 4(2), 23-51,.

Lodolo D'Oria.(2010) La salute a scuola: Report burnout.orizzontescuola.it per la categoria professionale degli insegnanti? La Medicina del Lavoro, 5.

Maslach, C.Schaufeli, W.B.(2006) y Leiter,M. Job Burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397422.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J.L.. La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el C.B.P.R. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16(1), 331349.

Nunin, R. (2012). La prevenzione dello stress lavoro-correlato Profili normativi e responsabilità del datore di lavoro. EUT Edizioni Università di Trieste,

Parolin C. (2001): Shiatsu Do : La via dello Shiatsu. Vol. 1 "L'incontro". Luni Editrice, Milano, Trento.

Rispoli,C., Di Nuovo, S.(2011) Functional analysis of clinical stress. From clinician analysis to applied psychology. F.Angeli, Milano,

Taylor and Francis. Selye, H. (1974) The Stress of Life. Philadelphia: Lippincott.

Tsay SL, Rong JR, Lin PF.(2003). Acupoints massage in improving the quality of sleep and quality of life in patients with end-stage renal disease. Journal of Advanced Nursing 42(2): 134.

Vizzi, F. (2002) Accertamenti di idoneità al lavoro degli insegnanti della Provincia di Torino nel periodo 1996-2002. Tesi di specializzazione in Medicina Legale.

World Health Organization. (2009) Preambolo dell'atto costitutivo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. http://www.who.int.

La percepción docente de las competencias en la realización de las tareas académicas

Guzmán Casas, Ana Mercedes

Dávila Valdez, Laura Elena

Martínez Cárdenas, Juana María

Hernández Aguilar José Francisco

Ramírez Salazar Ángel Antonio

Instituto de Enseñanza Abierta, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

guzman.ana.09@gmail.com

En el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México, el Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila implementa el modelo educativo constructivista a través del enfoque por competencias. Derivado de esta acción, los docentes enfrentan el reto de para seleccionar, diseñar y planear contenidos, tareas y actividades conceptualizadas desde el enfoque por competencias una vez capacitados para ello a través de programas oficiales. Una de las principales tareas académicas del docente es la elaboración de libros de texto con el enfoque por competencias acordes al nivel bachillerato. La investigación que se presenta revela la percepción que los docentes se han formado acerca del aprendizaje por competencias y cómo esta percepción interviene en el diseño y producción de libros de texto. Para tal efecto se trabajó con una metodología de corte cualitativo con enfoque fenomenográfico aplicando la técnica de grupo focal y análisis de textos. Los resultados de la investigación permiten concluir que si bien es cierto que los docentes se mostraron familiarizados con la terminología propia del modelo, no se logra evidenciar su capacidad para clasificar o agrupar conceptos bajo ciertos criterios, se enfocan en un solo aspecto relevante y no transmiten con precisión los puntos principales, por lo que la implementación del enfoque por competencias en los libros de texto que desarrollan es deficiente, es decir pese a la capacitación recibida, la percepción que tienen los docentes acerca del modelo es aún incipiente.

Palabras clave: percepción; competencias; docentes; tareas académicas.

Teacher perception of competences-based learning in performing academic tasks

Guzmán Casas, A.

Dávila Valdez, L.

Martínez Cárdenas, J.

Hernández Aguilar J.

Ramírez Salazar A.

Instituto de Enseñanza Abierta, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

guzman.ana.09@gmail.com

As a part of the Reform of School Education in Mexico, The Open Learning Institute of The Autonomous University of Coahuila in Saltillo, México, implements the constructivist educational model through the competency based approach. Derivative of this action teachers face the challenge to select, design and plan content, tasks and activities conceptualized from the skills approach once trained for it through government programs. A mayor academic tasks of teaching is to develop textbooks with the competences approach for high school level students. This research reveals the perception that teachers have formed about what implementation of competences in the classroom is and how teachers' perception about competences intervene in writing and creating textbooks for the students. To this end, the researcher used a qualitative methodology with phenomenographic focusing, applying the technique of focus group and analyzing texts. The results of this research show that teachers were familiar with the terminology of the model, nevertheless it is unable to demonstrate their ability to classify or group concepts under certain criteria and teachers focus on one important aspect and do not transmit accurately the main points. Therefore, the implementation of competency-based approach on textbooks made by these teachers is deficient. This means that despite the training received, the perception of teachers about the model is still insufficient.

Key words : perception; competences, teachers, academic tasks.

1. Introducción

La modalidad educativa abierta constituye un ambiente en el cual el libro de texto es el principal mediador entre el alumno y el aprendizaje; por lo tanto, implementar el Modelo Educativo en el Instituto implica entre otras cosas, que el enfoque por competencias se concreta en cada uno de los textos en los que se integran los cuatro saberes.

La elaboración de material didáctico es de por sí un proceso lento y detallado, elaborar libros para cada asignatura acordes con el Modelo Educativo implica elementos adicionales a la tarea original: el conocimiento del modelo constructivista y del dominio del enfoque por competencias. Es necesario, analógicamente, diseñar y armar un sistema en el que cada pieza guarda estrecha relación directa e indirecta con el resto y el resultado de la armonía o concordancia entre ellas hace posible observar al Modelo como una estructura subyacente en la medida en que cada *componente didáctico* se hace presente. Se torna necesario establecer que en este estudio por "componente didáctico" se entiende cada elemento sustraído de la revisión a profundidad de Modelo Educativo y del análisis bibliográfico de

los principales autores del enfoque por competencias.

En su función como escritora y revisora de textos por competencias, esta investigadora detectó diferencias medulares en la articulación de los componentes didácticos que juntos hacen presente al Modelo Educativo en los libros, de ahí que en el afán por dar respuesta a esta problemática real y compleja, se planteó el problema medular de este estudio: ¿Cómo se esquematiza el contenido de un libro de texto acorde al Modelo Educativo adoptado por la Universidad Autónoma de Coahuila? A partir de esta interrogante se plantea como objetivo general el siguiente: Establecer un esquema determinado que coadyuve a la óptima implementación del Modelo Educativo y por ende, al desarrollo de los cuatro saberes en el libro de texto para el nivel bachillerato.

2. Método

Para precisar el problema de investigación se consideran los componentes didácticos que el docente advierte como característicos del enfoque por competencias y cómo los conceptualiza, los divide y clasifica para desarrollarlos y darle forma a la visión pedagógica acorde con el saber, saber hacer y saber ser en la elaboración de un libro de texto.

Con base en lo anterior, esta investigación se plantea como un estudio de corte cualitativo fenomenográfico, pues se enfoca en las formas en que los sujetos experimentan diferentes fenómenos y formas de ver, conocer y de tener habilidades relacionadas con ellos. Consiste en encontrar la variación entre las percepciones que los sujetos se han formado de los conceptos del aprendizaje centrado en competencias, del Modelo Educativo y la forma en la que los componentes son plasmados en los libros de texto que realizan. Al consolidarse como un estudio fenomenográfico, se parte de la fundamentación teórica que ofrece Ortega (2006) en la que propone a la fenomenografía como un modelo de investigación de la enseñanza.

Al referir el tema de este estudio: Cómo implementar el Modelo Educativo en los libros de texto, es necesario puntualizar que para que el docente realice una aplicación (en este caso de un enfoque educativo por competencias) y desarrolle un producto (el libro de texto), es necesario la adopción de nuevos conceptos (componentes didácticos del enfoque) y el logro de nuevos aprendizajes (relacionarlos entre sí con una visión sistémica para conformar un todo).

2.1. Participantes

Esta investigación se realizó teniendo como universo de estudio a los docentes del Instituto De Enseñanza Abierta Unidad Saltillo. La planta docente la integran 57 profesores de los cuales 16 han cursado el diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior y la mitad de éstos están certificados. Cabe referir que 2 de ellos además son Certificadores en Competencias Docentes.

2.2. Procedimiento

Se elaboró un listado de los componentes didácticos del enfoque por competencias que la U. A. de C. demanda que sean desarrollados en los libros de texto del IDEA con el objeto de que el aprendizaje por competencias ocurra. Para esta actividad fue necesario leer el contenido del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior con el fin de identificar los componentes didácticos y complementar la información con la consulta de diversos autores como Delors, Sergio Tobón Tobón, Edgar Morin, entre otros. Una vez integrado este listado, la investigadora agrupó los componentes didácticos por categorías de acuerdo a su afinidad. Este listado sirvió como marco de referencia y a la vez de rúbrica para los siguientes procedimientos.

Se convocó a los nueve docentes que son autores de libros de texto (uno de ellos sin cursar el Diplomado en Competencias Docentes) para participar en un grupo focal. La actividad con los docentes se llevó a cabo en la cámara

Gessel de la escuela de Psicología de la U.A. de C. Se eligió ese lugar por la cercanía con el centro de trabajo, por ser un lugar amplio y silencioso a fin de evitar posibles distracciones ante la presencia de otras personas. En el grupo focal participaron ocho de los nueve docentes convocados; la ausencia de uno de ellos fue notificada con anterioridad. Aunado al grupo de ocho docentes participó un moderador, un observador participante y un camarógrafo. Los docentes fueron informados del procedimiento y estuvieron de acuerdo en la videograbación del evento. La investigadora asistió sólo como observadora.

Se realizó el análisis de textos. Para medir la presencia del enfoque por competencias en los libros de texto el investigador diseñó y aplicó una rúbrica con base en el listado de los componentes didácticos (tabla 1). La rúbrica fue conformada por 46 reactivos medidos a través de una escala tipo Likert de 4 elementos como se muestra en el anexo B. Se analizaron nueve libros de texto publicados entre los años 2012 y 2014 considerando que de acuerdo con la normatividad del Instituto, ya deberían haberse elaborado bajo este enfoque. Se leyó en su totalidad cada libro de texto y se identificaron los componentes didácticos señalados en la rúbrica y de acuerdo con la escala se midió la presencia de cada componente. La información derivada de este análisis de textos se capturó para generar resultados de estadística descriptiva mediante el programa Statistic.

3. Resultados

En el análisis de textos se obtuvieron resultados que indicaron la ausencia de 4 atributos de los 45. Éstos fueron los indicados con los números 1, 5, 7 y 11. No se incluyeron en el procesamiento de estadística descriptiva porque no fueron variables, sino constantes al registrar en cada dato el valor 0 como respuesta, es decir, esos atributos nunca estuvieron presentes en los textos: El número uno: analiza y utiliza datos numéricos; el número cinco, que mide si la evaluación por competencias se basa en el juicio "competente" o "aún no competente"; el reactivo siete, que midió si se evalúan conocimientos previamente adquiridos; y el atributo once que mide si se especifica el resultado de aprendizaje en el libro de texto.

Respecto a la presencia de los componentes didácticos en los libros de texto se observó que en la totalidad de ellos se *especifica el saber aprender.* En la gran mayoría de ellos (7 de 9) el portafolio de evidencias se presenta *organizado por secciones de acuerdo con los bloques que componen el módulo,* se incluyen actividades *acordes con los temas* del módulo y se emplean *situaciones didácticas*. En 6 de 9 libros siempre se especifica el *saber ser* y el *saber hacer*, mientras que en 5 de 9 libros los docentes se expresan adecuadamente de *manera escrita*, el puntaje máximo en este reactivo de la media fue de 2.44, y se aleja 0.65 puntos del valor máximo. Al analizar si los docentes elaboran actividades *acordes con el saber descrito*, se observa que los resultados tienden hacia los valores altos de la escala (en 3 de 9 siempre lo presenta y 4 de 9 la mayoría de las veces sí lo presenta).

Por otra parte los reactivos que refieren componentes didácticos que se inclinaron hacia los valores altos de la escala, es decir, siempre y la mayoría de las veces sí están presentes en los textos, pero cuya media fue menor a 2, son: *especificación de las actividades de evaluación* (6 de 9) *orientación al desarrollo de la comunicación oral y escrita en la propia lengua* (7 de 9), *congruencia de las actividades con el saber descrito* (5 de 9), *las actividades se traducen en evidencias físicas* (6 de 9), *la evaluación se muestra como proceso planificado y coordinado* (6 de 9).

Respecto a los componentes didácticos que menos están presentes en el libro de texto se pueden observar el *nivel taxonómico en congruencia con el saber hacer*, las actividades se orientan al desarrollo de la *capacidad de síntesis* y actividades que incluyan la *solución de problemas*. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 2. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

Como ya se mencionó, una vez realizado el procesamiento, los resultados indicaron la presencia de 4 reactivos que figuran como constantes, estos fueron los siguientes:

El número uno: *analiza y utiliza datos numéricos*; el número cinco, que mide si la *evaluación por competencias se basa en el juicio "competente" o "aún no competente*"; el reactivo siete, que midió si *se evalúan conocimientos previamente adquiridos*; y el atributo once que mide si *se especifica el resultado de aprendizaje* en el libro de texto

Con los 41 reactivos restantes se realizó un análisis estadístico descriptivo de la rúbrica de evaluación para encontrar los componentes didácticos que más caracterizan la práctica de los docentes del Instituto de Enseñanza Abierta. Los estadísticos que se analizaron fueron la Media ( ), la Desviación estándar (S), Puntajes mínimos (Min) y máximos (Max). Respecto a la presencia de los componentes didácticos en los libros de texto se observó que en promedio el docente hace énfasis en el *saber aprender,* organizar el *portafolio por secciones*, incluyen actividades pertinentes a los temas del módulo y situaciones didácticas, se especifica el *saber ser*, además en promedio los docentes se expresan adecuadamente de *manera escrita* su libro, el puntaje máximo en este reactivo de la media fue de 2.44, y se aleja 0.65 puntos del valor máximo. En promedio los docentes elaboran actividades de acuerdo con el *saber planteado*, se observa que el puntaje mínimo fue de 1 y el puntaje máximo de 3. Destaca que los docentes la mayoría de las veces sí especifican en su texto el saber hacer ya que el valor de la media fue de 2, y se aleja 1 punto del valor máximo.

Por otra parte los reactivos que obtuvieron valores menores a 2, es decir, que indican que la mayoría de las veces no se presentan los componentes didácticos en los libros de texto, son: pertinencia de las actividades con el *saber hacer*, especificar la *competencia a desarrollar*, explicar la evaluación durante el proceso, *especificar evidencias*, *incluir rúbricas* y *listas de cotejo*, enunciar *competencias disciplinares*, coherencia entre el *saber aprender* y la *competencia didáctica*, congruencia de las *actividades* con el *nivel taxonómico* y *comunicar* a los estudiantes los criterios de evaluación.

Respecto a los componentes didácticos que menos están presentes en el libro de texto se pueden observar el *nivel taxonómico en congruencia con el saber hacer*, las actividades se orientan al desarrollo de la *capacidad de síntesis* y actividades que incluyan la *solución de problemas*. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 2. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

Respecto a los componentes didácticos que no están presentes en el libro de texto se observaron los siguientes: dar a conocer los *aspectos que se van a evaluar* al estudiante, la *ponderación* de las actividades de aprendizaje, la especificación de las *competencias instrumentales y genéricas* en la secuencia de actividades, los *criterios de evaluación* en la secuencia de actividades, actividades que promueven la *toma de decisiones*, el saber hacer, *análisis de casos*, normas de *desempeño* en el uso de las rúbricas y especificar los *recursos* en el desarrollo de actividades. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 1. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

A través de la observación directa del material analizado en los libros de texto se encontraron las siguientes diferencias:

Saber ser: Algunos docentes plasmaron actitudes y valores en algunas actividades, otras tareas del saber hacer. Hay confusión del término o bien, incapacidad para referirlo.

Situación didáctica: Casi todos los textos incluyeron situación didáctica, sin embargo en la mayoría de los casos no reúne las características del elemento, sino que se trata de historias que no implican un reto o una incógnita para el estudiante ni despiertan la curiosidad. En este apartado se incluyeron también problemas cuya solución es requerida como si se tratara de un ejercicio o una tarea más. En otros casos se traduce como una serie de actividades plasmadas a manera de listado.

Saber hacer: Como su nombre lo indica, se trata de un procedimiento. Este rubro alude a lo que el estudiante es capaz de hacer con lo que sabe. En la mayoría de los casos (6 de 9) en ese apartado se plasma el saber o la competencia didáctica, es decir, la actividad que se solicita no implica el desarrollo de algún procedimiento.

Actividades de evaluación: Algunos profesores sí tradujeron la actividad en un producto entregable, algunos otros, no. Algunos sólo escriben indicaciones como subraya, lee, contesta, entre otras. La mayoría de los docentes (5 de 9) no especifican puntuación como valor o porcentaje de las actividades.

Concordancia de las actividades con el saber descrito: En algunas actividades los autores reflejan un verbo cuyo nivel taxonómico no es proporcional con el saber enunciado.

Expresión adecuada de las actividades de evaluación: mientras que algunos profesores las refieren correctamente (5 de 9), otros manejan un lenguaje ambiguo.

Cabe destacar que el participante incluido en el grupo focal como medio de contraste reflejó las mismas carencias plasmadas en su libro de texto que el resto del grupo que ya había sido capacitado e incluso certificado en competencias.

Entre los elementos *sin e cuan non* al trabajar por competencias que fueron citados están: *competencias didácticas, disciplinares y genéricas, actividades a desarrollar, rúbricas de evaluación, actividad integradora, evaluación diagnóstica, secuencia didáctica, autoevaluación, actividades de aprendizaje, portafolio de evidencias, enfoque basado en proyectos y resolución de problemas*. Los docentes afirman que trabajar con *crucigramas, ejercicios de enlazar, collages, periódicos murales, prácticas de laboratorio, visitas a empresas, dibujos, obras de teatro*, y *examen* son componentes característicos del enfoque por competencias. Sin embargo, éstas son prácticas tradicionales que en la modalidad de bachillerato abierto no se trabajan y no son plasmados en los libros de texto que están elaborados para el trabajo individual.

Al opinar sobre las actitudes creativa, crítica y reflexiva que fomenta el enfoque por competencias, los participantes emitieron comentarios muy aislados y alejados del tema es decir, no se dio una respuesta a la pregunta planteada. Sus referencias tienden hacia la parte motivacional (*que puedes cambiar el mundo)* el razonamiento *(razones de los cambios y de su conducta*) y la postura de la educación basada en la enseñanza *(hacerles entender que cambien sus actitudes*). Los docentes afirman que *la capacitación y la comprensión del nuevo paradigma educativo es insuficiente.*

Trabajar bajo el enfoque por competencias trae consigo nuevas demandas a los docentes que los lleva a enfrentar a nuevos retos De acuerdo con los participantes los retos que deben superar son *el dominio de contenidos de la materia*, *la capacitación a profundidad sobre el enfoque*, *mayor conocimiento de a quién va dirigido el libro de texto*, pues una vez más se alude a la *heterogeneidad de los estudiantes del sistema abierto*, la i*mplementación del trabajo colaborativo, la planeación y el uso de las tecnologías de la información*. Los docentes refieren también conceptos propios de la educación tradicional cuando aluden términos como *desarrollar el conocimiento*.

4. Discusión

Los docentes tienen presente los componentes didácticos del enfoque por competencias. Sin embargo, ante la pregunta expresa de cuáles componentes didácticos del enfoque incluyen en su libro de texto fueron capaces de mencionar sólo unos cuantos de los referidos por los teóricos.

Respecto a la presencia de los componentes didácticos en los libros de texto se observó que en promedio el do-

cente hace énfasis en el saber aprender, organizar el portafolio por secciones, incluyen actividades pertinentes a los temas del módulo y situaciones didácticas, se especifica el saber ser, además en promedio los docentes se expresan adecuadamente de manera escrita su libro. Los componentes didácticos que menos están presentes en el libro de texto se pueden observar el nivel taxonómico en congruencia con el saber hacer, las actividades se orientan al desarrollo de la capacidad de síntesis y actividades que incluyan la solución de problemas. Los componentes didácticos que no están presentes en el libro de texto son los siguientes: dar a conocer los aspectos que se van a evaluar al estudiante, la ponderación de las actividades de aprendizaje, la especificación de las competencias instrumentales y genéricas en la secuencia de actividades, los criterios de evaluación en la secuencia de actividades, actividades que promueven la toma de decisiones, el saber hacer, análisis de casos, normas de desempeño en el uso de las rúbricas y especificar los recursos en el desarrollo de actividades.

Conclusiones

Existe deficiencia en el alcance de los propósitos de aprendizaje de la formación profesional de los académicos en aras de la implementación del modelo educativo basado en el humanismo y el constructivismo. Hay componentes didácticos del enfoque que no son objeto de discernimiento entre los docentes

La percepción que tienen los profesores sobre el enfoque por competencias se encuentra limitada por la insuficiente capacitación que han recibido

De acuerdo con la taxonomía de Biggs (sugerida en el Módulo 2 del Diplomado Competencias Docentes en el nivel Medio Superior) y con base en el análisis de la información de grupo focal, los docentes se encuentran en la fase cuantitativa, en el nivel uniestructural, es decir, identifican, y realizan un procedimiento sencillo, se enfocan en sólo un aspecto relevante, utilizan un elemento de información extraído del tema y no transmiten con precisión los puntos principales.

Existe diferencia entre la percepción que se han formado los profesores sobre los componentes didácticos del enfoque por competencias, aunque los profesores plasman en el libro de texto los componentes didácticos del enfoque, hay gran variabilidad entre las percepciones que tienen de los mismos.

Referencias

ANUIES-SEP *Diplomado PROFORDEMS* Recuperado de http://profordems.anuies.mx/

Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Ruiz, M. (2011). *El Proceso Curricular por Competencias*. México: Trillas.

Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., Delgado, J. (2012) Diseño de programas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Chilena de ingeniería, 20* (2), 267-278. Recuperado el 4 de febrero de 2014. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77225001013

Santrock, John W. (2003). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.

Sevillano, M. (2005). Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. En Ruiz, M. (2011). *El Proceso Curricular por Competencias*. México: Trillas.

Tobón, S., Pimienta Prieto, Julio H. y García Fraile, Juan Antonio. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.

Universidad Autónoma de Coahuila. (2013) *Modelo Educativo*. Recuperado de http://www2.uadec.mx/pub/ModeloEducativoUAdeC/Modelo%20Educativo%20Extenso.pdf

Velázquez, José M. (1996). *Curso Elemental de Psicología*. México: Selector.

¿Tiene el profesorado de primaria y secundaria formación suficiente en estrategias de aprendizaje?

Javaloyes, M-J. ; Marugán Miguelsanz, M.; Nocito, G ; Galán de la Calle, M.;

Departamento de Psicología. Centro Universitario Villanueva. Madrid. España

Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. España

mjjavaloyes@villanueva.edu;*mmarugan@psi.uva.es*;
gnocito@villanueva.edu; *manu_galan79@hotmail.com*

Con esta investigación se quiso conocer la formación que reciben los docentes españoles de niveles no universitarios en estrategias de aprendizaje, el modo en que esta formación se ha recibido y si la consideraban suficiente para desarrollar su labor docente. Así mismo quisimos saber la importancia que le daban los docentes al uso de estrategias por parte de los alumnos.

Utilizamos la técnica de la encuesta para recabar los datos, obtenidos de una muestra muy amplia, de más de quinientos profesores de primaria, secundaria y bachillerato. Para su análisis utilizamos estadística descriptiva. Los resultados muestran diferencias en la formación inicial de los maestros de primaria y los profesores de secundaria. En cuanto a la formación continua, muchos han recibido cursos sobre esta temática en el propio centro de trabajo, el 35% ha sido autodidacta y el 12% de los encuestados no ha recibido formación de ningún tipo.

El 90% de los participantes consideran la formación recibida insuficiente para el desarrollo de su labor docente. La mayoría de los profesionales encuestados consideraron que el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos era imprescindible para obtener un buen rendimiento académico.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, desarrollo profesional docente, educación primaria, secundaria, formación docente

Does the primary and secondary school teachers adequate training in learning strategies ?

Javaloyes Sáez, M-J. Marugán Miguelsanz, M.; Galán de la Calle, M.;

University Centre of Villanueva.Madrid

Psychology Department.Valladolid University. Spain

mjjavaloyes@villanueva.edu; *mmarugan@psi.uva.es*; *manu_galan79@hotmail.com*

This research was intended to meet the training received by spanishprimary and high school teachers in learning strategies, how this training has been received and if considered sufficient to develop their teaching. Also we wanted to know the importance the teachers give about the use of strategies by students. We used the survey technique for gathering data, obtained from a very large sample, over five hundred teachers of primary and secondary school. For analysis we used descriptive statistics. The results show differences in the initial training of primary and secondary teachers. As for continuing education, many participants have received courses on this subject in the workplace itself, 35% was self-taught and 12% of respondents have no training whatsoever.

Most professionals surveyed felt that the use of learning strategies by students was essential to get a good academic performance.90% of participants considered the training received insufficient for the development of their teaching.

Key words: Learning strategies, professional teacher development, primary school, high school, teacher training

1. Introducción

Las estrategias de aprendizaje fueron ampliamente estudiadas desde los años cincuenta del pasado siglo. Por este motivo es una creencia generalizada que el profesorado conoce sobradamente esta temática y es capaz de enseñarla en la escuela a los alumnos, sin embargo no encontramos investigaciones que lo abordaran, por lo que quisimos comprobar si, efectivamente, los docentes españoles habían recibido formación suficiente para conocer las estrategias de aprendizaje y aplicarlas al diseño curricular de sus aulas.

Los cambios que ha experimentado el sistema educativo, tanto conceptuales (nuevo escenario de aprendizaje por competencias), como en la metodología docente y en los recursos tecnológicos con los que se cuenta requiere del profesorado una actualización permanente para poder hacer frente a los nuevos retos que se plantean.

La realidad educativa no introduce cambios en su dinámica a la misma velocidad que la investigación teórica los plantea, incluso es posible que el cambio conceptual en el profesorado no incida, necesariamente, en su metodología de trabajo, como pudieron comprobar Castelló y Liesa (2003): los profesores participantes en su estudio centraban la clase en contenidos teóricos o en explicaciones (teóricas también) de los procesos a seguir, sin dejar espacio al alumno para la aplicación y la experimentación de esos procedimientos, aunque se presentaron voluntarios para el estudio, estaban motivados por el cambio y deseaban que sus alumnos aprendiesen a aprender. Por su parte los alumnos consideraban que sus profesores querían los contenidos "al pie de la letra" o lo más parecido posible.

La enseñanza aislada y puntual de métodos o procedimientos para que los profesores los adapten a sus circunstan-

cias y los enseñen a sus alumnos no garantiza que los incluyan en la enseñanza de su materia (Pérez Cabaní, 1997, p.70), se trata por tanto de ayudar al profesorado a ser capaz de incluir en su actuación ordinaria la enseñanza de procedimientos que serán determinantes para el éxito académico, y más allá de esto, en la vida, de sus alumnos. Para ello necesitan una formación adecuada, no solo en conocimientos declarativos, que ya se ha comprobado que no son suficientes, sino en el modo de llevarlo a la práctica.

Para que la formación impartida a los profesores tenga repercusión en sus aulas Monereo (2009) apunta que se necesita que esta formación sea contextualizada, o tener la posibilidad de aplicar en la práctica lo que se aprende, lo que supone que el centro les brinda esa autonomía, la percepción subjetiva de que el esfuerzo que se realiza es rentable (motivación) y asunción de los cambios por todo el centro y los profesores que lo conforman.

Parece ser que para promover un cambio no es "suficiente con la mera presentación de información ni con la realización simulada de prácticas a partir de conocimientos procedimentales. Todo parece indicar que 1os profesores necesitan ayudas interactivas suplementarias para poder infusionar de manera adecuada la enseñanza estratégica en sus clases" (Badía y Monereo, 2004, p.68).

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en esta investigación 543 profesores, que impartían su docencia en todos los niveles no universitarios de nuestro sistema educativo: primaria, secundaria y bachillerato.

Residían en diversas provincias españolas y trabajaban en todo tipo de centros (5% privados, 49% concertados y 46% públicos).

El 63% fueron mujeres y el 37% restante varones. Se trata de una muestra de profesores veteranos, ya que el 31% lleva ejerciendo la docencia entre once y veinte años y el 35% más de veinte años.

2.2. Medidas

Elaboramos un instrumento ex profeso para esta investigación. Calculamos la fiabilidad con un grupo piloto, obteniendo un Alpha de Crombach de 0.93.

La validez la sometimos al criterio de jueces, obteniendo unos resultados muy altos (8.8 sobre 10 o superior) y un coeficiente V de Aiken de 0.83 o superior en todos los aspectos medidos por los jueces, lo que supone un alto grado de acuerdo en sus valoraciones.

2.3. Procedimiento

Enviamos la versión digital de la encuesta a más de siete mil colegios de toda España solicitando su participación. Posteriormente analizamos los datos con estadística descriptiva.

La comunidad autónoma más participativa fue Madrid, ya que obtuvimos respuesta del 50.7% de los correos enviados, seguida de la comunidad valenciana (24% de respuesta), Galicia (19.5%) y Cataluña (18, 3%).

Los profesores de estas comunidades autónomas se han mostrado colaboradores con la investigación, han valorado positivamente la posibilidad de participar, como modo de mejora de su profesión.

3. Resultados

Como se puede apreciar en la tabla 1 la totalidad de los profesores de primaria participantes manifiestan haber recibido formación en la carrera de magisterio. El profesorado de secundaria, sin embargo, muestra una realidad diferente, ya que tan sólo el 57% ha recibido formación sobre estrategias durante su formación inicial como docente, en el Curso de Adaptación Pedagógica antiguo o el máster de secundaria actual.

Más de la mitad ha ampliado su formación en cursos de formación permanente del profesorado y casi el 38% lo ha hecho en el centro donde trabaja. Algo más de un tercio lo aprendió por su cuenta y un pequeño porcentaje no ha recibido formación de ningún tipo sobre estrategias de aprendizaje

Tabla 1.
Formación en estrategias de aprendizaje. Frecuencias y porcentajes

	Frecuencia	Población de referencia	Porcentaje
En la diplomatura o grado de magisterio	177	177 profesores de primaria	100
En el CAP o máster del profesorado	208	366 profesores de secundaria	56.8
Cursos de formación permanente	303	543	51
Formación en el centro en el que trabaja	224	543	37.7
Lo aprendió por su cuenta	213	543	35.8
No ha recibido formación	32	543	5.8
Otro	48	543	8

Al tratarse de una pregunta con posibilidad de respuesta múltiple hemos agrupado las respuestas en tres categorías: Sí (han recibido formación de algún tipo), No y Sí y por su cuenta (para detectar al grupo con más motivación hacia este tema). Puede verse gráficamente en la figura 1 los resultados obtenidos.

Si bien podemos afirmar que el sesenta por ciento recibió formación sobre estrategias de aprendizaje en su formación inicial como maestros o profesores de secundaria o como parte de la formación continua en el centro de trabajo, un nada desdeñable doce por ciento de los participantes no han recibido formación sobre estrategias de aprendizaje.

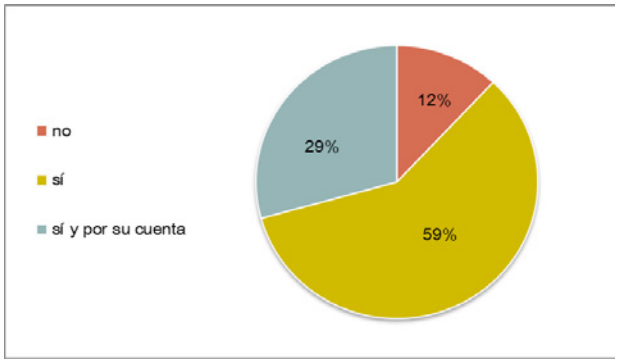


Figura 1.
Formación en estrategias de aprendizaje agrupado

Preguntados los participantes sobre la suficiencia de la formación que habían recibido sobre esta materia, el 90% consideró que necesitaba más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar.

Por lo que respecta a la valoración que hacen los docentes del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, como puede verse en la figura 2, los encuestados consideraron en su mayoría imprescindible o bastante necesaria la utilización de estrategias para lograr buenos resultados académicos.

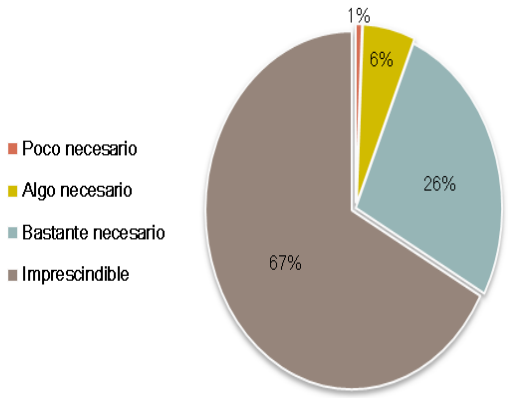


Figura 2.
Valoración de la necesidad de que el alumnado aprenda y utilice estrategias de aprendizaje

4. Discusión

Hay muy pocas investigaciones sobre la formación del profesorado en esta materia y ninguna con una muestra tan amplia como la que se ha logrado en esta investigación, por lo que encontrar elementos con los que contrastar los datos obtenidos es difícil.

Si bien, respecto a la necesidad de formación y la calidad de la formación recibida, Badía y Monereo en 2004 realizaron un interesante estudio analizando un curso de formación al profesorado sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Advirtieron que el 54% del tiempo se destinó a proporcionar información, el 25% a la práctica y un 8% a actividades de análisis y reflexión. La motivación del profesorado era mayor cuando podían relacionar el contenido con sus conocimientos previos y cuando consideraban la información aplicable en su tarea diaria. El conocimiento explícito de los participantes no mostró apenas mejoría.

En esta misma dirección Pozo (2008) y Monereo (1990) apuntan que el conocimiento de los procedimientos o técnicas es condición necesaria pero no suficiente para generar aprendizaje estratégico. Del mismo modo parece suceder con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, no es suficiente un conocimiento teórico de las mismas para poder aplicarlas al aula. Estos datos concuerdan con los obtenidos en la investigación, ya que los docentes, a pesar de haber recibido formación, han manifestado que no es suficiente para aplicar las estrategias al curriculum ordinario.

5. Conclusiones

El profesorado de primaria manifiesta haber recibido formación durante su carrera universitaria de magisterio, en cuanto al profesorado de secundaria el 43% de los participantes desconocen las estrategias de aprendizaje al terminar su formación inicial como docentes.

Este dato resulta especialmente preocupante si tenemos en cuenta que la etapa secundaria es el momento clave de enseñanza de estrategias de aprendizaje, si bien se puede –y es recomendable- enseñar procedimientos y técnicas

en etapas anteriores, especialmente a través del modelado, la capacidad para aplicarlas de manera independiente y metacognitiva se desarrolla al llegar la adolescencia, puesto que anteriormente la capacidad de autonomía (cognitiva, emocional y volitiva) está limitada por el propio desarrollo madurativo.

Aunque no hemos preguntado sobre la calidad de la formación recibida, debido al hecho de que el profesorado participante amplió su formación sobre esta temática en curso de formación permanente del profesorado (51%) y por su cuenta (35.8%) , creemos que no es descabellado suponer que la formación inicial recibida resultaba insuficiente para las demandas de su actividad profesional. El 12% del profesorado participante no ha recibido formación de ningún tipo.

Del mismo modo, el hecho de que el 38% recibiera esta formación continua en el propio centro en el que trabaja nos lleva a pensar que se trata de un tema que preocupa a los centros escolares.

El 90% de los participantes manifestaron necesitar más formación. Si tenemos en cuenta que la muestra está compuesta mayoritariamente por una población con más de once años de experiencia docente y ya ha recibido formación (inicial, continua y por su cuenta) significa, desde nuestro punto de vista, que la formación que se les esta´ impartiendo no se adecúa a las necesidades reales de los docentes y no les ayuda a mejorar su práctica habitual en el aula.

Tendríamos que replantearnos la formación que les estamos impartiendo en las universidades y los centros de profesores y recursos.

Referencias

Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de psicología, 35*(1), 47-70.

Castelló, M. y Liesa, E. (2003). El estudio en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis descriptivo. *Pensamiento Educativo*, 32, 107-128.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, *13*(50), 3-25.

Monereo, C. (2009). ¡Saquen el libro de texto!. Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352,* 583-597.

Pérez Cabaní, M.L.(2001) El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno. Los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar.* (pp.285-308). Madrid: Alianza Editorial

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Percepciones de profesores de la Educación Infantil de la red pública acerca de los descalces entre la formación y su práctica educativa

Marco, M. T.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Medianeira

Lima. E. A.

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus Marília

E-mails: mariletedemarco@hotmail.com; aelislima2013@gmail.com

Resumen

Este trabajo objetiva compartir estudios realizados durante la investigación del Master junto al Programa de pos-graduación en Educación de la Unesp, campus de Marília, San Pablo, Brasil. El objetivo principal fue averiguar en las percepciones de profesores de la Educación Infantil de la red pública del condado de Medianeira, estado del Paraná, acerca de los descalces entre la formación inicial y continuada y su práctica efectivamente realizada. Se ha basado el problema de nuestra investigación en la pregunta: ¿Cuales son las percepciones de los profesores de la red pública de la Educación Infantil de Medianeira, Paraná sobre su formación inicial y continuada? Los fundamentos teóricos utilizados en la revisión de literatura enfocaran especialmente los estudios de la Teoría Histórico-Cultural. También hacemos referencia a otros autores contemporáneos para que se sobresalte el valor de la formación del profesor con el trabajo con niños chicos y los impactos del aprendizaje debido a la formación recibida de sus prácticas de enseñanza. Como herramienta de la salida de datos, se utilizó una entrevista semiestructurada con ocho profesoras de niños y se hizo dos observaciones pedagógicas de cada profesora. De las respuestas que se obtuvieron durante la investigación, se entendió que los cursos de preparación de profesores todavía no se hacen entender los contenidos considerados esenciales para una práctica educativa de calidad. Nuestra defensa está guiada en la formación del profesor que privilegie los conocimientos de diversas áreas capaz de guiar prácticas pedagógicas enfocadas al desarrollo del niño. En esta perspectiva, el proceso de la formación de los profesores de la Educación Infantil comprende conocimientos esenciales a una educación más humana que, en la infancia, educa cuidando y cuida educando, respetando las necesidades individuales, sociales, históricas y culturales del niño.

Palabras clave: Educación Infantil. Formación de Profesores. Teoría Histórico-Cultural.

Perceptions of Infant Education public school teachers about their formation and educative practice

Marco, M. T.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Medianeira

Lima. E. A.

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus Marília

E-mails: mariletedemarco@hotmail.com; aelislima2013@gmail.com

Abstract

This work aims to share the performed studies in a Master´s degree research at the Pos Graduation Program in Education of Unesp, *Campus* Marilia, São Paulo. As the main objective of these studies, it was delimited to check the perceptions of the Infant Education teachers about the (des) compasses between their initial and continuous formation and their practice effectively performed. We based our investigation problem on the question: what are the perceptions of the Infant Education public school teachers of Medianeira, Paraná, about their initial and continuous formation? The theoretical fundamentals used during the literature review focused, especially at the studies on the Historical-Cultural Theory. We also bring other contemporary authors to highlight the teacher´s training value with the children work and the impacts of the learning arising from this formation for their pedagogical practices. As a tool of data production, we use the semi-structured interview with eight children teachers and made two pedagogical observations of each one. From the answers gotten from the researched teachers and the observed pedagogical situations during the investigation, we understand that the teacher´s training courses still do not attend the contents considered essentials for a quality education practice. We defend that the teacher´s training focused on the Infant Education must privilege knowledge from different areas that are capable to guide pedagogical actions turned to the full child development, searching for the effectiveness of their multiple possibilities and the learning capacity. In this perspective, the Infant Education teacher´s training process covers the constitution of the essential knowledge to a humanizing education that during childhood means to educate caring and to care educating, recognizing the individual needs and respecting the social, historical and cultural differences of each child.

Key words: Education. Infant Education. Teacher´s Formation. Historical-Cultural Theory.

1. Introduction

The discussions that are presented in this paper focus on the knowledge field about the initial and continuous formation of Infant Education teachers, especially regarding to children in the age of two to five years old that attend public schools, from the reflections about an already completed Master´s Degree research in Education, under the title "*Perceptions of Infant Education public school teachers about their formation and educative practice: the case of Medianeira, Paraná, Brasil"* (MARCO, 2014).

The studies were based on the Historical-Cultural Theory concepts and on other contemporary researcher authors

that study about the small child development and the teacher´s formation, focusing the humanized education. Among them, we highlight Vigotskii (1988), Imbernón (2001), Libâneo (2004) and Mello (2012).

From the bibliographical review performed in digital libraries, books, magazines and in other written sources, we understood that the formation must be a continuous process of new appropriations and knowledge aiming to subsidize an educative practice that can promote the whole development of the human capacities in the small children.

Searching to guarantee the child the right for a quality education, as well to attend the legal precepts of the Law of Guidelines and Bases of the National Education – LDB (BRASIL, 1996) that deals with the Infant Education, we conclude that it is essential to rethink the teacher formation and the way this information impacts the educative practice, as well the learning possibilities and the infant development.

In this paper, we present the necessary discussions for this reflection, indicating the methodological bases used for the research development as well the results obtained from the pedagogical activities that are possible to be shared.

2. Method

2.1. Participants

The Master´s degree research, which results we present in the sequence, was fulfilled in four public schools of Infant Education, distributed in distinct zones, in the county of Medianeira, state of Parana, Brazil. Medianeira is a small city that is situated in the Brazilian South Region. It has about 42 thousand inhabitants, most of them living in the urban zone. Its economy is based in agribusiness, plants and industries. The higher education has some Colleges and one campus of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). The Infant Education holds 13 (thirteen) schools, with (fifty one) regent teachers and 11 (eleven) auxiliaries. There are 7 (seven) Municipal Centre of Infant Education (Cmei) that attend children whose age ranges from 1 to three years old. To work with the children, there are 39 (thirty nine) infant teachers, 12 (twelve) attendants, 51 (fifty one) trainees and 234 (two hundred and thirty four) children. For the investigation we delimit the corpus of 8 (eight) teachers of 4 (four) public schools of Infant Education. The teachers were denominated from P1 (teacher 1) to P8 (teacher 8), to keep their anonymity. All of the teachers joined the research upon a free and informed agreement according to the Ethics Committee of the Unesp Campus de Marília, São Paulo.

2.2. Measures

Among the distinct aspects and contexts that the Infant Education holds we tried to understand how the docent formation influences the educative practice, from the perceptions of Infant Education teachers of the public schools in the city of Medianeira, State of Paraná, Brasil. Based on these assumptions, we delimited the main objective to verify in the perceptions of the Infant Education teachers about the (des) compasses between their initial and continuous formation and their practice effectively performed.

We also tried to respond the specific objectives: 1) to identify the perceptions of the researched teachers about their formation and pedagogical practice; and 2) to verify, in the pedagogical proposals of the researched teachers, if the actions effectively performed are articulated to the subsides appropriated in their courses of initial and continuous formation.

2.3. Procedures

The performed research was featured by the qualitative approach. According to Chizzotti (1995), this research

type implies a profound sharing with people, facts and places that integrate the research objects, aiming to get the visible and latent meanings. According to Ludke and André (1986), the qualitative research has the natural environment as its data direct source and the researcher as its main tool. By the observation and the intensive field work, the researcher tries to attend the greatest number of situations that the question being studied is repeated. Exampling: an indiscipline case. The research was subsidized by procedures of a bibliographical and field research. In this context, Gonsalves (2005) affirms that the bibliographical research is featured by the identification and data analysis written in books, articles, magazines among others, and makes the researcher be in touch with everything that has already been produced about the theme to be researched. We also fulfilled other actions that provided contact with teachers and children from the Infant Education. To fulfil the proposed goals, we made a semi-structured interview with the research participant teachers and observed two pedagogical situations of each teacher in the school scope.

As a first step, we performed a bibliographical research in digital information sources to enlarge the bibliographical references to be consulted, read and ordered. We also consulted books, magazines, thesis and other printed material. For this research, we used information from the catalogues of Acervus (Unicamp), Athena (Unesp), Dédauls (USP) and Scielo. This research was fundamental to base our investigative look for the field research and to offer subsides for the discussion of the data produced during this study. In the sequence, we applied a pilot questionnaire to check the script validation and proceed the necessary adjusts. With the script approved, the interview was effectively applied to the teachers. The questionnaire composition held 24 open questions about personal information, academic formation, time of work and motivation to work with Infant Education, among others. These questions had a significant importance to orient the work developed during the research. All the interviews were booked previously and were authorized by the teachers. To record the interview was an option based on Ludke and André (1986) for whom this tool allows the registration of all oral expressions, providing the interviewer total freedom to focus his attention to the interviewed. After all the teachers were interviewed, we literally transcribed the produced data. Besides the interview, we chose the observation of the educative practice to know aspects of the school routine and to verify how the relation among the teacher and the children happens. This procedure was an essential element to check if the knowledge hired by the teacher during his initial and continuous formation, subsidize his pedagogical actions, in a conscious way. These observations happened during the year 2014, totalizing 64 (sixty four) hours, 8 (eight) hours in each one of the eight observed teachers and classrooms. Although being a stranger for the children, there was no interference of the researcher in the pedagogical situations fulfilled in the classroom or in any other space in school. The observations were also previously booked with the school coordinator and the researched teacher.

With this scenery, we can say that, both the interviews and the observations done ratify the understanding that the direct contact with the researched subjects allows the confirmation (or not) of the problems raised during the research. They also provide reflection moments about the teacher formation processes and the impacts of this learning in their work with the Infant Education (MARCO, 2014).

3. Results and Discussion

The analyzed data that we present below aim to answer to the research objectives, mainly the principal one that is to verify the perceptions of Infant Education teacher about their (des) compasses between their initial formation and the continuous formation in relation to their educative practice effectively performed. As a scientific basis for the discussions undertaken, we appeal to the propositions defended by the Historical-Cultural Theory. According to this Theory, the teacher has a fundamental role in the educative process. His main function is to mediate the child interaction with the environment in which she lives, looking for the promotion of the advances that don´t happen

without this mediating intervention.

Under this Theory we can analyze the observed situations and interviews done in a context that focus the humanization of the pedagogical practice in the Infant Schools investigated in the research. We based the discussions on the studies developed by Vigotski (1988). The author approaches the process of human development in a social-cultural context. For the author, the development must reach a specific step with the maturation of some specific functions. He complements that the child only acquires higher steps of development through the mediation of an adult. At school, it means the teacher. So, with these assumptions, we present and discuss the produced data. Starting with a question about their initial formation, from the eight researched teacher, five are graduated in Pedagogy, studied live or by a correspondence course in Higher Education Institutions. The other three teachers are graduated in courses as History, Modern Languages and Tourism. Their experience as children teachers ranges from 3 (three) to 17 (seventeen) years. When questioned if they were required to graduate in Pedagogy to work with small children, they answer that, during the time they have been working there was no requirement to do so. For the question: *"What are the disciplines that you consider the most important ones in your graduation?"* the teachers said it was Arts, Psychology of Education and Psychology of Infant Education.

Considering the answers above, we can notice the importance attributed to the disciplines that study the behaviour and the human development, as the Psychology subjects. In this context, Libâneo (2004) understands that the teacher formation is a process of learning to be a teacher. During this period, the teacher acquires theoretical and cognitive knowledge that promote the development of the thinking competences. The author adds that the teaching activity should not be treated as something abstract, but as an activity that demands strategies.

When asked about what the teachers should have learned in their formation, the five teachers graduated in Pedagogy answered that they missed the pedagogical practice or traineeship in Infant Education classrooms. With relation to the responses, we notice the teachers´ voices reveal there were some gaps in their initial formation. By the answers we can infer that the graduation courses don´t provide the specific practice or training that can enable them to work with small children. Mello (2012) affirms that the practice must be present in the graduation courses since the very first day of class. In her opinion, the correct orientation in Infant Education schools must make possible to rebuild or to simulate real situations or study cases that lead to the teacher qualification in their educative practice.

To the question: "In your school or city, are here moments in which the teachers join to study? If so, about what subject do you discuss?" the teachers produced the following answers:

P1*: [...] there are the activity hours and the study hours [...]. It depends on the moment...*

P4*: We have the continuous education at school and in the city too. We study about the difficulties we have in the classroom, generally.*

P5*: It is more about the question about the Infant Education, indiscipline, literacy.... We also have the playful side too.*

P6: *It is about the Annual School Plan, about the contents and subjects. That is it.*

P7: [...] we are always receiving texts to read at home. That´s because we can´t stop class or a class day to study…

The docent answers picture the way the continuous formation is conducted at public schools in Medianeira. For us, this formation does not seem to be an educative process that stimulates the constant growing and professional updating. It seems to be focused on the difficulties the teachers face in the scholar environment. We understand that this kind of formation must provide the appropriation of knowledge that comes from the studies and also, share reflections with colleagues and other professionals.

To base this conception, we reference Imbernón (2001) from whom the personal and professional improvement may also happen by the routine learning. This author mentions that the routine practice of the teacher activity allows the appropriation of new knowledge that is an essential element for the educative process. He emphasizes that the teacher professionalism may be completed by the interaction established among the other teachers.

From the same question reported above, we observed that some teachers show some difficulty to talk about the continuous training. That´s why this formation does not comprehend set goals, sequence of subjects, periodicity and transparency. It seems that the formation is about solving emergence and routine problems, such as indiscipline and learning differences. We believe that solving problems is also important, but we defend that the continuous formation is much more than a palliative in the educative process. It should privilege the docent development and improvement so that the teacher practice may also be humanized.

To understand the perceptions of the teachers about their profession, we asked them *"What was your motivation to work in Infant Education?"* The gotten answers revealed that 'to love children' was the first reason to work with them. About this conception, we know that to choose a profession is a very personal decision. But, we really don´t know if choosing a profession based on feelings as love and passion may be determinant for the professional success. We cannot affirm the opposite, either. But we are conscious that to work with small children demands theoretical and practice knowledge that are essential to be an infant teacher, besides feelings.

To the question *"In your opinion, to be a small children teacher demands specific skills?"* we´ve gotten some answers shared below.

***P1**: Look, I believe the practice is more important because sometimes you know theory, but when you try to apply it, it doesn´t work. So, you have to handle it. To have only skills is not enough. It doesn´t worth much!*

***P2**: Besides being a 'mom', you need to know how to manage them (children). Because you receive that 'small human being' and I need to have a formation so that I can work with them…*

***P3**: First of all, you need to know all the phases the child faces. You need to know Vigotsky, Piaget… But you have to be a mother for them. My knowledge as a mom is so important!*

***P4**: […] you need to love your job. You have to be a little of everything. A little of mom, a little of nurse… You can´t be just a professional.*

Again, we can notice that the specific skills for teaching do not seem to be important for their educative practice, considering the researched teachers reinforce caring, feelings and protection in their answers. Based on previous studies, we are conscious that these are essential aspects in the education of the small children, but not enough for the whole infant development. In addition, we assume that being a mother is not enough for the good performance of a professional teacher. To support this understanding, Mello (2012) points that besides caring, children need to exploit and experience objects, children need company while playing and when they are involved in activities freely chosen by them, in a space rich of objects and situations that stimulate to find and discover.

In the sequence, we show other responses that draw a more professional context of being a child teacher.

***P6**: We need courses in this area.*

***P7**: We need courses about Psychology. We need to be always studying because what you did last year, doesn´t work this year anymore…*

***P8**: Yes. You don´t know everything. That´s why you need to help your student…*

To find if the researched teachers kept on studying after graduation, we asked them about it and all of them an-

swered they have gotten a Graduate Degree in some Education area. That was a positive fact, because by means of some courses, it shows the teachers have tried to find some skills and abilities they missed during their graduation.

5. *Conclusions*

The results and data discussions allow us to conclude that they portrait the reality of the Infant Teacher Formation in the small city of Medianeira, State of Paraná, Brasil. From the researched developed with the teachers, we learned and apprehended new knowledge and realities. Since the study beginning in March 2014, we cover a way of valuable learning and remarkable experiences for life, personal and professional. Among them, we highlight the participation in the school daily of four Infant Education Schools. The voices of the teachers investigated during the research reveal that in their initial formation the graduation courses do not contemplate specific school subjects to work with small children. Also, there is little time for practicing in the graduation. This reality is even harder for the teachers who attended the graduation in a correspondence course. We could notice that the interviewed teachers are conscious of the lacunas in their graduation course, as demand the laws that rule this step of Education. Even with the fragility of the responses, we verified the teachers are eager for an initial and continuous formation that can attend their necessities, in relation to the self knowledge updating, to new practices and new learning. They are unanimous to say that the continuous courses don´t present continuity, planning and don´t promote professional development, either. These professionals point their deficiency when the matter is techniques to solve conflicts, learning problems and indiscipline. They require for studies about the Infant Education universe and not only for palliative and sporadic studies as generally happen at school. When talking about the necessary skills for an infant teacher, all of them emphasized that acting like a mother is too important for the children. That shows the Infant Education is still stigmatized on the caring context. The teacher role seems to be supported by the maternal instinct and love. Sure, the affectivity is an inseparable element in the relation with small children. But besides that, the teacher practice must be planned, guided and mediated to motivate the children development, by means of activities that lead to new interests and, consequently, to new learning acquisition.

We dare to affirm that the performed research reveals a reality very far from the ideal one, supported by the legal documents that settle the goals and bases for the Infant Education. The Initial Formation fails to enable professional teachers to work with small children. As to the Continuous Formation, the reality is too close. The gotten data show the offered formation in the schools do not provide professional and personal improvement and neither fill the intellectual, cognitive and pedagogical blanks left by their graduation courses.

Supported by Imbernón (2001), we understand that both the personal development and the professionalization must be experienced intensively by the teacher, because they have a great impact in their conscious acting in the world, especially in the School of Infant Education.

References

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/volume 16, n.002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1995, p. 221-236.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UTFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCO, M. T. **Percepções de professores de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa:** o caso de Medianeira/PR. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, 2014.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. P. 19-35.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade d e São Paulo, 1988. P. 103-117.

El Desarrollo de Competencias Docentes Para la Inclusión.

Narrativas de Docentes en Formación

Autor: Olivier Pinto N.

Coautores: Astorga Cervantes M. G.

Mendoza Espinosa M. A.

Pérez Albores N.

Escuela Normal Rural "Mactumactzá"

Resumen

La indagación se construye a partir de la recuperación de experiencias narradas por estudiantes que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM), derivado del Programa Necesidades Educativas Especiales correspondiente al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (LEP'97)[6].

Palabras clave: Integración, inclusión, narrativa, Investigación-acción.

Introducción

La ENRM pretende formar docentes de educación primaria con capacidad para resolver problemas educativos de forma eficaz y eficiente en las escuelas primarias que se encuentran ubicadas en el contexto rural e indígena del estado de Chiapas, México. Parte del por qué de este estudio se deriva de que se observó que alumnos del séptimo y posteriormente octavo semestres de los ciclos 2010-2011 y 2011-2012, denotaban, en un alto porcentaje, desinterés por elaborar su Documento Recepcional abordando situaciones problemáticas de enseñanza-aprendizaje relacionadas a la atención de NEE[7] a través de estudios de caso, recomendado en la Línea temática 2 del documento *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional* (SEP, 2001:18). Por otra parte, los alumnos del tercer semestre, del periodo escolar agosto 2011–enero 2012[8], mostraban desinterés por identificar a los alumnos con NEE así como elaborar las adecuaciones curriculares que correspondieran. Lo anterior ponía en entredicho el propósito fundamental de la asignatura Necesidades Educativas Especiales, a decir: "que los estudiantes normalistas adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan identificar o atender según el caso, las necesidades educativas especiales que presentan algunos niños". (SEP, 1999:9).

6 El Plan de estudios 1997 culminó con el egreso de la generación 2014-2015, siendo sustituido por la malla curricular iniciada en el 2012.

7 En relación a los alumnos egresados de las generaciones 2007-2011 y 2008-2012, se hizo una revisión de la estadística existente en la ENRM sobre los temas de investigación abordados por los mismos en su Documento Recepcional, encontrando que de 59 alumnos sólo el 12.60% de los referidos abordaron a las NEE mediante el estudio de caso.

8 Respecto a los alumnos del tercer semestre, se trabajó con los grupos "A", "B" y "C", con 20 alumnos cada uno. Aprovechando los espacios de Observación y Práctica Docente realizadas en las escuelas primarias, los referidos alumnos trataban de identificar y determinar casos de niños con NEE orientados por la metodología de la Investigación-acción. Derivado de lo anterior, elaboraron un estudio de caso como producto final. En tal ocasión se observó que sólo 2 de ellos lograron desarrollar todo el proceso que implicó lo proyectado (Identificación, Detección, Determinación de NEE), apoyados en una Evaluación Psicopedagógica, con el acompañamiento de todos los implicados (asesores, tutor, personal de USAER y UOP, y padres de familia); el resto logró un trabajo parcial e incluso hubieron algunos que inicialmente manifestaron haber identificado alumnos con NEE y posteriormente declararon lo contrario, denotando su resistencia a seguir el estudio.

Objetivo

Identificar las competencias de docentes en formación para la intervención e inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas.

Método

la presente investigación se abordó orientada por el enfoque de la investigación-acción y el rescate de información de narrativas aplicadas en los estudios de caso.

2.1. Participantes

Estudiantes normalistas del tercer semestre periodo escolar agosto 2011 – enero 2012, docentes que conformaban la Academia del semestre referido, personal docente titulares de los grupos de las escuelas primarias donde los estudiantes normalistas realizaban sus observaciones y prácticas docentes, personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la Unidad de Orientación al Público (UOP) dependientes de la Dirección de Educación Especial, quienes colaboraron con asesoría y capacitación para los implicados.

2.2. Cualificación

Por ser esta investigación de corte cualitativo, se le prestó atención a cualidades observadas directamente o a través de las narrativas (gestos, opiniones emitidas, acciones de negación y omisión, etc.): actitudes positivas o negativas demostradas ante las NEE, trabajo colaborativo, facilitación del acompañamiento de los practicantes, perspectiva holística para la atención de las NEE.

2.3. Procedimientos

Asumo la reflexión-acción como estrategia de formación docente, en este caso, como proceso donde los implicados reflexionábamos la acción ejercida sobre los casos detectados en los espacios de las escuelas primarias y la teoría alusiva al tema que me ocupa. Esto impulsaba a la revisión de nuevos referentes teóricos y en su conjunto, promovía nuevas acciones.

De forma esquematizada, la propuesta de trabajo comprendió los componentes fundamentales seguidamente señalados y cuyo orden de presentación no es relevante en cuanto a la importancia de su impacto en el proceso: todos juegan un papel trascendental y se interrelacionan dialécticamente.

A) Inicialmente se presentó el proyecto de trabajo a los integrantes de la Academia del Tercer Semestre.

La sensibilización a los docentes que conformaban esta Academias fue el primer gran reto a superar para llevar a cabo dicho proyecto. Lograda la aceptación de la propuesta de trabajo, se procedió a planear y organizar todo lo necesario para operar el proyecto, cuestión que reclamó que en todas las reuniones de trabajo colegiado (los días martes de 12:50 a 14:00 horas) se analizaran las acciones (lo que requería siempre la sensibilización de los docentes) para tomar acuerdos y comprometerlos a un trabajo colaborativo para dar seguimiento a dichas acciones programadas.

B) Un segundo espacio fue el aula. Allí, con los alumnos que cursaban la asignatura de NEE, inicialmente se revisaron los fundamentos filosóficos y políticos de atención a la diversidad; se analizaron casos, estrategias de identificación y detección de NEE; se sensibilizaron a los alumnos normalistas para que se interesaran en desarrollar sus competencias didácticas para identificar, determinar y dar la atención a las NEE apoyándonos con recursos audiovisuales (videos) otorgados por la Secretaría de Educación Pública (SEP); posteriormente, se utilizaron otros

materiales elaborados y obtenidos a través de la observación e investigación de los mismos estudiantes normalistas en las escuelas primarias; se determinaron tareas a desarrollar en la escuela normal y en las escuelas de práctica, principalmente, etcétera.

Las acciones emprendidas por los estudiantes normalistas para la atención a las NEE de los niños y niñas en las escuelas primarias de práctica docente generaron, como resultado, un diagnóstico de NEE presentada por los niños y niñas del grupo que cada practicante atendía. Este diagnóstico fue socializado entre los normalistas durante los periodos planteados por la academia y/o la asignatura de NEE y fue motivo de análisis, así como punto de partida para la toma de decisiones, por parte de los estudiantes y docentes de la academia para buscar acciones preventivas o remediales que pudieran coadyuvar al logro de las competencias que se requieren, como docentes de educación primaria, para atender, con calidad, las NEE.

C) Talleres de sensibilización. Otro espacio de acción contemplado en este proyecto de trabajo han sido los talleres con propósitos formativos y de sensibilización desde una pedagogía de autogestión y un enfoque holístico para la atención a la diversidad. Se gestionaron y desarrollaron los talleres de: "Desarrollo de Competencias y Creatividad en Educación", "Elaboración de proyectos para la atención a la diversidad", "Estrategias de atención para la Interculturalidad y Educación", "Gestión de conflictos a través de los valores en el aula". Dichos talleres se realizaron, en diferentes momentos. Para culminar el semestre y con el programa de Necesidades Educativas Especiales, se realizó un ciclo de conferencias llamada "Estrategias para dar atención a la diversidad"; aquí se abordaron diferentes temáticas relacionadas con las estrategias que los especialistas de la Unidad de Atención al Público (UOP) ponen en práctica con los niños que atienden en este centro de Educación Especial. Otro taller que fue de gran relevancia y reflexión para los estudiantes y que se gestionó para el cierre del semestre fue "Intercambio de experiencias sobre integración educativa con docentes del contexto rural de Colombia". Fue un taller interactivo, donde hubo intercambio de Himnos nacionales, estrategias didácticas para desarrollar competencias con juegos tradicionales, juguetes, etc.

D) El espacio de Observación y práctica docente fue también elemento fundamental dentro del proyecto de trabajo. Se planeaban las acciones a realizar en las escuelas primarias en concordancia con lo convenido por la academia de docentes.

E) Llegado el caso, se ejecutaban las actividades planeadas para los periodos de observación y práctica docente. Primeramente correspondía a un proceso de observación de la práctica docente. En esta ocasión se realizaban entrevistas a directivos, docentes regulares y de Educación especial que laboraban en las escuelas primarias. El objetivo era identificar y detectar NEE presentadas por los(as) niños(as) desde la perspectiva de estos actores y, captar formas de trabajo de los docentes del aula regular y USAER en cuanto a la atención a las NEE.

F) De regreso a las aulas de la escuela normal, después de los tres días de observación de la práctica docente, se llevó a cabo lo correspondiente al análisis de los datos obtenidos en la observación y las entrevistas y la consecuente planeación de lo que se iba a realizar al momento subsiguiente, el de la práctica docente.

G) Aproximadamente quince días después de efectuadas las observaciones escolares, se llevaron a cabo las primeras prácticas escolares; a partir del ejercicio de la docencia con contenidos de matemáticas y español, los alumnos normalistas trataron de: detectar a los(as) niños(as) que presentaban barreras para adquirir dichos contenidos, a estos(as) niños(as) los entrevistaron y les aplicaron una evaluación psicopedagógica, entrevistaron al maestro de USAER para solicitarle la evaluación psicopedagógica aplicada por él así como su propuesta curricular adaptada para las características de tales niños a efecto de considerarlas dentro del diagnóstico propio sobre el asunto. También entrevistaron a los padres de los niños y niñas en referencia para reconocer, entre otras cosas, el contexto que rodeaba a tales niños(as) y los apoyos que habían recibido vinculado con el proceso educativo de interés; con el mismo fin,

entrevistaron al docente titular y al de USAER; toda esta información permitió a los alumnos normalistas, con ayuda de sus asesores (incluida yo como titular de la asignatura de NEE), determinar las estrategias y adecuaciones curriculares, en caso de requerirse, con miras a atender las NEE.

H) Al regresar de la práctica docente, se llevó a cabo un ejercicio cuyas características, en términos generales, eran similares a lo planteado en el inciso F, pero ahora se procuraba diseñar un proyecto sobre la propuesta adaptada o ajustadas para los niños que lo requirieran y según lo reclamara el retraso en el aprendizaje de algún contenido.

I) Otro momento significativo correspondió a un segundo espacio de observación de la práctica docente. Aquí los normalistas realizaron las actividades que no pudieron concluir en el espacio anterior, como: entrevistas a los niños con NEE, aplicación de evaluaciones para el llenado del documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), dar a conocer al maestro del grupo los datos obtenidos a partir de las observaciones de los niños, solicitar a los maestros de USAER orientaciones para el llenado del DIAC y de la Evaluación Psicopedagógica, informar a estos últimos los datos que habían obtenido de las entrevistas realizadas a los niños y a los padres de familia al igual que sus sugerencias en los ajustes que habrían de realizar en el diseño del proyecto para la propuesta adaptada que aplicarían en el siguiente periodo de práctica docente.

J) De regreso al aula de la escuela normal, se analizó y organizó la información derivada de la evaluación psicopedagógica y la revisión de los indicadores derivados de las observaciones anteriores; asimismo, en algunos casos, con la ayuda de las opiniones de los docentes de grupo y de USAER de la escuela primaria y las de los maestros de la escuela normal (integrantes de la Academia del tercer semestre), los estudiantes diseñaron pequeños proyectos de propuestas adaptadas o ajustes a los contenidos que habrían de desarrollar en el segundo periodo de prácticas escolares, con los niños que presentaban NEE o con necesidades básicas de aprendizaje.

K) Otro importante momento correspondió al segundo periodo de prácticas escolares, que comprendió una semana, durante la cual se aplicó la propuesta adaptada a los(as) niños(as) con NEE o necesidades básicas de aprendizaje y su evaluación.

L) Subsecuentemente, los alumnos normalistas evaluaron todo el proceso desarrollado: en el espacio áulico de la escuela normal definieron cuáles fueron sus logros y dificultades en todo el proceso que realizaron para identificar, detectar, determinar quiénes de los (las) niños(as) presentaban NEE o necesidades básicas de aprendizaje; asimismo, los logros y dificultades que tuvieron para diseñar y aplicar la propuesta adaptada; en igual sentido, los resultados obtenidos por los(las) niños(as) que atendieron. La experiencia de este proceso y como producto final, los alumnos normalistas, la plasmaron en una narrativa –Estudio de caso- que en su oportunidad presentaron a través de una réplica de lo expresado en su ensayo, cuestión que favoreció la socialización de lo realizado, la reflexión colectiva sobre lo mismo y un elemento para ser considerado en la evaluación de los implicados así como del proceso por parte de la academia.

M) Para cerrar las actividades de semestre se organizaron foros que incidieran en profesores y normalistas en la profundización de los referentes teóricos y prácticos, sobre la atención a las NEE. El primero de ellos, denominado "Atención a la diversidad en la Escuela primaria" (febrero, 2006), tenía como propósito fundamental sensibilizar a los docentes y a los estudiantes de la ENRM para fortalecer la Integración educativa en la escuela primaria y a partir de ello dar atención a los grupos más vulnerables de nuestro estado de Chiapas, como son: los indígenas, los niños con discapacidad y los niños con rezago escolar; grupos que, muy probablemente, habrán de atender nuestros egresados al momento de ejercer su profesión como maestros rurales. El segundo foro: "El papel del maestro ante el fortalecimiento de la integración educativa en la escuela primaria" (enero, 2007), tuvo como propósito principal divulgar el papel del docente regular y de apoyo (USAER) de la escuela primaria al respecto. El tercer foro, llamado

"La formación del estudiante normalista para la atención de las NEE en la escuela primaria del medio rural" (febrero, 2008), conllevó como propósito básico el conocimiento de estrategias que utilizan los maestros de apoyo y titulares de grupo al atender las NEE.

Para Noviembre del 2012, se dictaron conferencias sobre "Atención a la diversidad" con temáticas especificas relacionadas con las estrategias que utilizan los especialistas de la UOP en las diferentes discapacidades que atienden.

Por otra parte, el foro denominado "Estudio de Seguimiento de Egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal Rural Mactumactzá" (junio de 2008), dio pie para hacer entrevistas a los maestros de la escuela primaria regular en relación a sus estrategias para atender a los niños y niñas con NEE; los resultados evidenciaron que estos docentes: carecen de estas estrategias de enseñanza para el caso y que en el medio rural e indígena no se cuenta con servicios de USAER; tienen dificultades para atender a la diversidad en cuanto a la adaptación de los contenidos curriculares a las características y necesidades de los niños en un contexto rural o indígena. Asimismo, el documento donde se reportaron los resultados obtenidos con la Evaluación y seguimiento a Egresados (2008:15) apunta que "… la aplicación de estrategias de trabajo, la flexibilidad, conciencia y respeto a los usos y costumbres de cada grupo social, la atención a la diversidad social y cultural de la comunidad escolar, el aprendizaje de una lengua indígena, la alternancia del trabajo pedagógico y administrativo…" son carencias que se manifiestan en los estudiantes egresados de esta normal, según las encuestas realizadas sobre esas competencias.

Resultados

La observación directa, los cuestionarios, entrevistas directas, diario del profesor fueron los instrumentos aplicados para obtener información respecto a las siguientes interrogantes investigativas planteadas desde la asignatura de NEE: ¿Cuál es el proceso seguido para identificar, detectar y atender las NEE en las escuelas primarias integradoras del contexto rural? ¿Quiénes son los niños que presentan NEE? ¿Qué estrategias son utilizadas por los docentes de USAER, del grupo y los alumnos normalistas para integrar a los niños a las actividades académicas en el aula?

Para obtener la información y encontrar respuestas a estas interrogantes los estudiantes normalistas aplicaron los instrumentos referidos a personal docente de USAER, Profesores de grupo, niños y niñas con NEE, padres de familia. También hurgaron en expedientes de niños o niñas, previamente solicitados al personal de USAER. Sobre determinada situación-problema y con las informaciones obtenidas, el estudiante normalista incursionaba en el reto de construir y fundamentar un ESTUDIO DE CASO que comprendía una intervención Psicopedagógica.

Selma Wasserman (1994:3), considera que los estudios de casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativa. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales), así como material técnico. Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas, por ejemplo: historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología, desarrollo del niño, etcétera; son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o "grandes ideas"; es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. La narrativa se estructura por lo general a partir del problema y personas de la vida real. (En, Frida Díaz Barriga, 2006:77).

A continuación se da a conocer el caso de una escuela primaria que trabajaba con el proyecto de integración educativa y en donde los estudiantes normalistas reflejan sus logros y dificultades afrontadas.

Identificación y Atención a niños con Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Primaria Federal del Municipio de Ocozocoautla, Chiapas, México; ubicada en un contexto rural.

¿Cuál es el proceso de identificación, detección, determinación y atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas primarias integradoras del contexto rural? .

El proceso de identificación y determinación de NEE en los niños y niñas de esta escuela primaria es realizado por el maestro de USAER, el grupo de apoyo, y el profesor de grupo.

¿Cuáles son las estrategias utilizadas en estas escuelas primarias para identificar, detectar, determinar si un niño o niña presenta NEE? …El proceso de atención de USAER se inicia con la evaluación inicial, así identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan barreras para aprender los contenidos escolares y requieren apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza. Después de evaluar a los niños identificados y determinar, con el grupo de apoyo, el problema que presenta el niño o niña con NEE; el docente de USAER realiza adecuaciones curriculares o adaptaciones y les imparte clases a los niños aplicando las adaptaciones o adecuaciones curriculares que correspondan a las NEE de cada uno de los niños que atiende dentro del aula de apoyo. El aula de apoyo, tiene una variedad de recursos didácticos, aunque el espacio, se puede observar, no es muy grande; esto limita su trabajo con los niños. Tiene un horario establecido para que todos los grupos que tienen niños con NEE, reciba atención; a cada grupo le toca pasar dos veces a la semana; la sesión es de una hora. El profesor de USAER llega al grupo regular a solicitar al maestro titular la salida del alumno con NEE, cada vez que le toque su sesión de apoyo porque, a decir del propio profesor de apoyo: "…**si el niño se va solo, no entra a la sesión con él".** La institución deja la responsabilidad al profesor de USAER para que atienda en general a niños que tengan NEE; se pudo observar que la escuela sólo cuenta con un profesor de apoyo para atender a estos alumnos.

El apoyo que recibe el profesor de USAER de parte de los profesores de cada grupo consiste en: ceder al alumno que requiere apoyo especial las dos horas que le corresponden a la semana. Además, el profesor de grupo, junto con el profesor de USAER, dan a conocer a los padres involucrados los problemas que cada uno de los niños del grupo presentan, para obtener su autorización relativa al apoyo que se les brindará; los padres y los profesores firman un documento de enterados para así autorizar la intervención con los niños y con ello puedan recibir los servicios de USAER.

El profesor de USAER de esta escuela primaria es el encargado de atender a todos los niños con NEE detectados, principalmente relacionado con una discapacidad y el lenguaje; atiende a los niños de cada grupo con un horario específico en la jornada escolar; llega sólo dos días a la semana.

Detección de las Necesidades Educativas Especiales

La detección de las NEE se realizó por medio de la evaluación psicopedagógica; Las adecuaciones y propuestas adaptadas son elaboradas por el equipo técnico de USAER, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica realizada a los niños identificados con necesidades educativas especiales.

En el caso de la escuela primaria que venimos exponiendo se observa que el servicio del profesor de apoyo es irregular en la atención a los niños con NEE que atiende; él dice que esto debido a que muchas veces los niños no asisten a las sesiones de trabajo con USAER o bien porque no asiste él a la sesión de trabajo con los niños porque otras actividades propias de la escuela, vinculadas con su trabajo, se lo impiden; por ejemplo: reuniones que realiza el director con el personal docente y en las que él participa. En entrevista, el profesor de apoyo mencionó que no todos los niños cuentan con su evaluación psicopedagógica concluida porque a veces no asisten los padres para entrevistarlos, o por las razones ya expuestas y que los niños que presentan dificultades de aprendizaje y de conducta son atendidos sólo por el profesor titular del grupo (tutores).

Los profesores de grupo (Tutores), están a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado

al que le corresponde atender; la planeación de actividades la diseñan can características generales para trabajar la jornada escolar, no realizan actividades diferenciadas o adecuaciones curriculares, para los niños y niñas con NEE o capacidades diferentes, les aplican las mismas actividades que a todo el grupo, no realizan adecuaciones en las actividades. Si cuentan, en el grupo que atienden, con niños que están recibiendo el servicio de USAER, dejan la responsabilidad de la atención diferenciada al maestro de apoyo. Esto implica que el niño salga del grupo a recibir los apoyos requeridos sólo por el maestro de USAER.

Se pudo identificar que el total de niños, en esta escuela primaria, que presentan NEE varía en cada uno de los grupos y sólo algunos de ellos reciben atención del personal de USAER.

PRIMER GRADO	Grupo "A": Sin atención	Grupo "B": Un niño con atención	Grupo "C": Ningún niño con atención
SEGUNDO GRADO	Grupo "A": Un niño con atención	Grupo "B": Un niño en proceso	Grupo "C": Un niño con atención
TERCER GRADO	Grupo "A": Dos con atención	Grupo "B": Uno sin atención	Grupo "C": Uno con atención
CUARTO GRADO	Grupo "A": Ninguno con atención	Grupo "B": Ninguno	Grupo "C": No existen niños con NEE
QUINTO GRADO	Grupo "A": Ninguno con atención	Grupo "B": Dos niños sin atención	Grupo "C": Un niño sin atención
SEXTO GRADO	Grupo "A": Un niño con atención	Grupo "B": Ningún niño con atención	Grupo "C": Un niño con atención

Seguidamente se describe el apoyo recibido por los estudiantes normalistas brindado por el personal de USAER y el maestro titular del grupo en el cual efectuaban sus Prácticas Profesionales; así mismo, la forma cómo los normalistas procuran dar atención a los niños y niñas con NEE para integrarlos al aula regular. En igual sentido, el impacto que ha causado en ellos esta experiencia de intervención.

Experiencia de Dagoberto Barrios Carrillo (estudiante normalista del tercer semestre)

"Sandra Karina cursa el tercer grado grupo "C", presenta necesidades educativas especiales asociadas a alteraciones de lenguaje. Su familia es de bajos recursos económicos. Su padre es Bici-taxista y su madre se dedica a lavar ropa ajena y a las labores del hogar. La dinámica de la familia está aparentemente bien, la relación de pareja entre sus padres es estable.

Sandra Karina es la tercera de seis hermanos. Nació en el IMSS, sin complicaciones aparentes, pesando 3.00 kilogramos. Su madre informa que durante el embarazo reportó amenaza de aborto con sangrado de seis meses, siendo controlada con suero y medicamentos. No se reportan antecedentes heredo-familiares. Según su trayectoria escolar, Sandra Karina asistió a preescolar, segundo y tercer grado, pero "no aprendió nada".

Después de la evaluación realizada por el profesor de apoyo de USAER, los resultados arrojan que Karina es una alumna colaboradora, es sociable, presenta alteraciones en su lenguaje en cuanto a su articulación, no se encuentra alterado ningún fonema, se encuentran en proceso de consolidación los siguientes fonemas: fonemas de grupo consonánticos indicados más abajo; el diptongo (e, i); el fonema (rr). En grupos consonánticos se encuentran alteradas las sílabas compuestas con (l) y (r). Sandra Karina estructura bien los enunciados, conoce e identifica todos los colores, identifica únicamente el cuadrado, maneja pequeñas series. Únicamente no identifica el tobillo. Se le observan muelas con caries.

El informe de la evaluación psicopedagógica arroja que una vez integrada todas y cada una de las observaciones

y entrevistas concluyeron que la alumna Karina presenta necesidades educativas especiales asociadas a problemas de comunicación y que se elaborará una propuesta curricular adaptada a sus necesidades.

"…Los problemas o trastornos de lenguaje son alteraciones y/o dificultades que presenta el sujeto a la hora de emitir sonidos articulados con un contenido significativo" (Gonzales, 1995:180).

El profesor tutor de grupo describe a Karina como una niña disciplinada, participativa, pero con errores en el habla y a veces no se le entiende nada de lo que dice debido al problema de lenguaje que presenta; cumple con las tareas escolares, pero son de poca calidad; acata instrucciones, pero se encuentra en un nivel de adquisición de lectoescritura bajo, según su grado escolar que cursa, por lo que sugiere ser atendida por el terapista de lenguaje de USAER.

Ante la diversidad del grupo, el profesor tutor del grupo de Karina tuvo que hacer algunas adaptaciones en su forma de trabajo, con el fin de incluir a todos los alumnos en las actividades. De esta manera, al tomar en cuenta las dificultades de algunos y las habilidades de otros, ha desarrollado formas de trabajo grupal cooperativo y tutoría, lo cual ha ayudado a solucionar estas dificultades. El objetivo ha sido lograr avances en todos los niños respetando sus ritmos de aprendizaje así como estimular el desarrollo de su competencia comunicativa.

Plantea que Karina en su competencia comunicativa curricular se encuentra en nivel silábico alfabético no convencional, omite muchas letras al escribir aunque sí logra escribir con dificultad. En cuanto a la lectura, comprende instrucciones, pero no realiza las actividades porque desconoce letras que le dificultan comprender textos, no utiliza mayúsculas al iniciar el texto, confunde la "b" y la "d" y viceversa, no presenta segmentación. En matemáticas no identifica antecesor y sucesor, sólo logra seriar hasta el número 20, no logra realizar sumas y restas sencillas, desconoce figuras geométricas por lo que tampoco logra escribir sus nombres.

La propuesta adaptada del profesor de USAER consiste en:

a) Enriquecer su vocabulario a través de secuencias, cuentos, narraciones. b) Que mantenga los fonemas y sílabas que se encuentran alterados y en proceso de consolidación. c) Que adquiera el concepto de las figuras: círculo, triángulo y rectángulo.

Como estudiante normalista, el punto de partida para planificar y organizar el trabajo de enseñanza-aprendizaje es el conocimiento que como aprendices de docentes debemos tener de las características y necesidades de los alumnos y de su propio contexto, particularmente en cuanto a la atención de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, por dos razones: 1) para evitar la etiquetación de los niños que podrían presentar necesidades educativas especiales y; 2) para definir las estrategias de enseñanza más conveniente para su atención.

La evaluación psicopedagógica es un instrumento que se constituye en una estrategia utilizada para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños y niñas; pude observar que en esta escuela habitualmente quien la realiza es el profesor de apoyo de USAER, y es de gran ayuda para definir el tipo de adecuación o adaptaciones que se tienen que realizar y aplicar a los niños evaluados y que presentan necesidades educativas especiales. Este instrumento de evaluación psicopedagógica es muy importante; todo docente debe conocer la forma de su aplicación y hacer uso de él, es de gran ayuda y es solicitado por las autoridades educativas cuando se dan los informes de los niños detectados con NEE.

Hay que comprender que todos los niños presentan diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes actitudes y aptitudes para aprender y que la evaluación psicopedagógica nos da referentes de las posibilidades que el niño tiene para acceder al conocimiento y las adecuaciones curriculares facilitan tener claros los propósitos y contenidos a alcanzar con los niños que presentan NEE y su objetivo es proporcionar las condiciones necesarias para que sean incluidos todos los alumnos y puedan recibir una educación que sea completa y de calidad. Es de reconocimiento el trabajo que

realiza USAER en las escuelas para lograr alcanzar un aprendizaje significativo en los alumnos, lograr los propósitos para la atención a la diversidad e integrar a todos los niños al grupo; en la escuela primaria se requiere el apoyo y trabajar conjuntamente con los padres de familia, directores y maestros de grupo, autoridades educativas, etc. Y sobre todo los normalistas y docentes debemos estar actualizados, sobre los problemas que presentan los niños y niñas, sensibilizados para que nuestra labor al integrar a los niños con NEE no se quede a medias. Tenemos que trabajar con valores, esto era tratado como muy importante en la clase de Necesidades Educativas Especiales; siempre la maestra Noemi R. Olivier buscaba sensibilizarnos, y que sintiéramos y nos diéramos cuenta cómo se siente el otro cuando lo marginamos, cuando no encuentra seguridad en el grupo, no le damos "un lugar en el aula" y por eso no participa.

Los niños con NEE regularmente no son aceptados por los niños del grupo en el aula, hay que trabajar mucho con los valores para integrarlos; y para los docentes, decía el profesor tutor: "son como un problema pues cuando se atiende un grupo de 38 alumnos, es complicado poner la atención sólo en uno o dos niños que no logran alcanzar los contenidos al igual que todo el grupo". A mí como normalista, me resulta interesante y de mucho conocimiento la experiencia que he tenido con Karina; al iniciar las actividades de observación y aplicar los cuestionarios al profesor tutor del grupo, me di cuenta que la observación es una herramienta para identificar a los niños, pero no basta, se requiere de una evaluación más precisa, y los instrumentos que llevamos para obtener la información me permitieron interactuar con el profesor de grupo y con el profesor de USAER; hacer el llenado de estos instrumentos y que aquellos docentes me compartieran los instrumentos de evaluación que ellos aplicaron a Karina así como la información sobre el trabajo que estaban realizando con ella en cuanto a las adecuaciones curriculares, fue de mucho apoyo para mi formación. Cabe decir que observé que hay mucha similitud en la información requerida en la asignatura de necesidades educativas especiales y por la academia.

En lo que a mí respecta, también logré entrevistar a la niña y a su mamá para cumplir con el proyecto de la asignatura de Necesidades educativas, pero mi sorpresa fue que este proceso me fue llevando a la interpretación de los resultados, pero no a que yo, como normalista, diera propuestas de adecuación curricular, desde la planeación de los contenidos de Español y Matemáticas. Es en la planeación donde nosotros como normalistas tenemos que poner en juego muchas de nuestras competencias didácticas, conocer muchas estrategias, tener conocimiento sobre los niños y sobre los programas de Educación Primarias, así como tener dominio sobre cómo adecuar los contenidos a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Sobre las adecuaciones curriculares, aunque seguí las indicaciones del docente tutor y el de USAER, en la planeación de mis actividades, ya en la escuela primaria, con la niña, me hubiera gustado contar con las suficientes estrategias en español y matemáticas para tener un repertorio más amplio en mi quehacer y diversificar mis actividades. Aunque no fue así, esta experiencia me pareció muy formativa: entrevistar a los maestros de apoyo de USAER, saber lo que hacen, conocer sus estrategias así como conocer las preocupaciones de la profesora tutora del grupo y sus adecuaciones al currículo. También me dio la oportunidad de poner en juego mis saberes y mis propias estrategias; pude darme cuenta que se requiere de conocimiento al programa y a los contenidos para adecuarlos a las necesidades del niño; no basta con hacer una planeación de contenidos; es necesario pensarlos, imaginar cómo ponerlos en acción de acuerdo a las características del niño o niña. El caso es que mi labor docente en cuanto a la integración educativa para la inclusión debe coadyuvar para que ningún niño deje de ser atendido en las escuelas, y aunque se pudo observar que en esta escuela no hay una atención al cien por ciento por múltiples factores, por los actores que intervienen, si hay una intención de formalizar la integración educativa a través de procesos de gestión e intervención educativa.

La experiencia de Juan Carlos Vásquez Espinosa, en el Primer grado, grupo "C", el cual se constituía por 32 alumnos

Al inicio de mis Prácticas profesionales me di cuenta que en este grupo la mayoría de los niños aún no sabían leer ni escribir, se estaba trabajando con silabarios, alfabetos móviles que cada niño tenía y con documentos fotocopiados. Pude observar que algunos niños faltaban a clases en exceso; esto generaba necesidades educativas para esos alumnos; el profesor decía que esto no es su culpa, "sino de los padres de familia por no enviar a sus hijos a la escuela, pues esa es su obligación". Hay alumnos repetidores. Flor es una niña de 9 años que ha repetido varias veces el primer grado y hasta hoy presenta muy poco avance académico. Uno de los problemas identificados en este grupo es la conducta disruptiva que varios niños poseen; durante mi clase siempre mantuve ocupados a estos niños con varias actividades, porque "niños como estos" siempre hay que mantenerlos trabajando en la hora de clase y motivarlos. USAER no atiende a este grupo porque, a decir del maestro de apoyo, "no encontraron niños con necesidades educativas especiales tan necesarias".

Como futuro docente me doy cuenta que hay que conocer cómo atender las diferentes discapacidades en el aula porque en las escuelas primarias siempre nos encontraremos con varios niños con necesidades educativas"; me preocupan las debilidades que observó en mí al respecto, reconocer que el trabajo con Flor no fue fácil, pues sólo se trabajó con actividades que la maestra proponía. Sentí que había que trabajar con más empeño con esta niña por lo que agregué unas actividades que fueran más significativas para ella, pero que, considero, sólo fueron remediales; es importante, en nuestra formación, poner atención más específica a estos niños y niñas con NEE, pues no es fácil atenderlos y no sabemos en qué momento nos puede tocar atender a uno de ellos ya como titulares de un grupo en las comunidades indígenas y ahí no hay maestro de apoyo de USAER. He observado que en la escuela regular no le dan la importancia que requiere hacer un trabajo en conjunto con la USAER, se ha entendido que el trabajo de Educación Especial es para "alivianar el trabajo del maestro tutor del grupo y las responsabilidades de la propia escuela". Tal vez por eso los maestros de grupo pareciera que no asumieran un compromiso para la atención de los niños con NEE, lo dejan en manos de USAER. Los profesores titulares del grupo deben de trabajar conjuntamente con los servicios de USAER y sacar adelante este reto tan grande que se tiene como docente: atender con calidad a los niños que presentan necesidades educativas especiales." (Enero 2011).

Logros de los estudiantes normalistas con la propuesta de formación

A). Comprendieron que todos los niños presentan diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes actitudes y aptitudes para aprender. B). La evaluación psicopedagógica les permitió reconocer más ampliamente al niño con NEE. C). Constataron que hacer adecuaciones curriculares a los propósitos y contenidos programáticos facilita la comprensión de los mismos a los niños. D). En igual sentido, que la propuesta curricular adaptada facilita tener claros los propósitos y contenidos a alcanzar con los niños que presentan NEE. E. Así mismo, que las estrategias de trabajo adecuadas favorecen el aprendizaje de los niños que presentan NEE. F. Conocieron el trabajo que se realiza con el apoyo de USAER.

Dificultades de los estudiantes normalistas para realizar las actividades de detección, identificación, determinación de las NEE y adecuaciones curriculares

Las dificultades más sentidas por los estudiantes normalistas fueron: A). La apatía que presentan los maestros titulares de los grupos de primaria para apoyar a los niños con NEE. B). No aplicar las adecuaciones curriculares que habían programado porque el (la) docente titular no facilitó al grupo durante las dos semanas de práctica docente. C). No poder controlar, por mucho tiempo, los casos de hiperactividad, conducta disruptiva. D). Que la evaluación psicopedagógica y otras informaciones que posee el personal de USAER sobre los niños identificados con NEE, por considerarlos confidenciales, no se los brindaron como apoyo para su formación y para facilitar el servicio que los normalistas aportaban a los alumnos de la escuela primaria en los espacios de práctica docente. E). El hermetismo de

algunos docentes de USAER para orientarlos en el trabajo de detección, identificación, y determinación de NEE en los niños (as) así como en la elaboración de adecuaciones curriculares. F). Que la maestra de USAER sólo atienda los casos severos por discapacidad; los casos que no cumplían este requisito, no los hacían objeto de su trabajo. G). Y, por supuesto, la resistencia de los docentes normalistas para abrazar la propuesta de la integración educativa.

Dificultades encontradas o afrontadas por la Academia de tercer semestre: A). Falta de asesoramiento hacia los alumnos normalistas para concretizar las adecuaciones curriculares en el formato de planeación educativa. B). No lograr que todos los alumnos asistieran a los talleres de sensibilización y capacitación, derivado de asuntos personales, institucionales o del Comité de estudiantes. C). No lograr que todos los docentes colaboraran en el asesoramiento a los normalistas, en la escuela primaria, y en la escuela normal, por desconocimiento y no corresponder a su materia.

Discusión

Este estudio nos permite ciertas luces para darle continuidad con el nuevo plan de estudios: LEP/2012. El programa de NEE de la LEP/1997 ha llegado a su fin; los resultados que aquí se presentan, sin duda, pueden servir de apoyo para quienes se interesen en recuperar este tipo de experiencia. Si atendemos a lo expuesto, el resultado en la atención al proyecto de integración educativa para incluir a los niños en el aula regular con la LEP/1997, ha manifiesta pobreza; pero es importante recordar lo expresado por un poeta: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar".

Conclusiones

En algunas escuelas primarias existe el interés de desarrollar el proyecto de integración educativa. Es de reconocimiento el trabajo que realiza USAER en las escuelas para lograr integrar a los niños al grupo, lo cual requiere del apoyo y trabajo conjunto con los padres de familia, directores y maestros de grupo, autoridades educativas, entre otras cuestiones.

Los normalistas y docentes requieren formación, actualización, disposición para intervenir las NEE.

Los niños con NEE, regularmente no son aceptados por sus iguales en el aula, hay que trabajar mucho con los valores para integrarlos; y para algunos docentes, "son como un problema…".

La sensibilización es fundamental en la formación docente. La inclusión educativa requiere educar con "conciencia" y el "corazón" a todos los niños y niñas en los diversos contextos rurales e indígenas, de la sociedad Chiapaneca, que están en espera de un maestro humano, incluyente. Los contextos indígenas son los más vulnerables ya que carecen de infinidad de recursos de todo tipo y ahí no hay servicios de USAER.

La asignatura de Necesidades Educativas Especiales, no fue suficiente para lo que se proponía. Esta experiencia ha sido formativa y ha generado grandes preocupaciones en nosotros como normalistas, dada la complejidad con la que nos enfrentamos al interpretar y dar atención a los niños con NEE.

Referencias

Álvarez Méndez, L. (1994). La interdisciplinariedad como principal organizador del currículum. Educación y sociedad. Madrid: Acal.

Carrillo, Dagoberto y otros. (2013). Identificación y detección de los niños con NEE de la escuela primaria de Berriozábal, Chiapas. (mecanograma). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Editores S.A. de C.V McGraw-Hill Interamericana. Primera Edición.

Marchesi, A. y E. Martín. (1992). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: alianza.

SEP. (2004) Las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares S

Incorporadas al Sistema Educativo Nacional, 2004-2005. México.

SEP.(1997)Plan de Estudios. Licenciatura en educación Primaria: Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres.México2000

SEP. (1997) Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. "Necesidades Educativas Especiales" Tercer semestre. México.

Schon, Donald A. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Barcelona: Paidos.

UNESCO-UNICEF-Banco Mundial. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos, artículo I, inciso I. Jomtien, Tailandia.

Importancia del DNC en el Diseño de Programas de Formación Docente

Martínez-Hernández, A. C., Guevara-Sanginés, M. L., Nieto-Escoto, M.

División de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guanajuato, México

ara1771yahoo.com.mx

Desde los 90, las reformas del sistema educativo mexicano contienen estrategias que exigen la formación continua de los profesores, para mejorar el desempeño de los estudiantes y sus calificaciones en evaluaciones de organismos internacionales. Pero, se ha olvidado que los docentes actúan cotidianamente en ambientes que influyen en su práctica docente y educativa.

La capacitación de los maestros debe atender las áreas de desarrollo personal y derivarse de un diagnóstico que identifique necesidades reales.

El objetivo fue realizar un diagnóstico de necesidades de capacitación en profesores de secundaria en sus tres modalidades sobre sus intereses en diversas áreas de la labor educativa, para diseñar una propuesta de formación continua para la región IV-SEG del estado de Guanajuato.

Participaron 924 profesores (400 mujeres y 524 varones); 295 activos en secundaria general, 200 en secundaria técnica y 429 en telesecundaria. La información acopiada produjo 851 unidades semánticas que se clasificaron de acuerdo con las áreas de desarrollo personal.

Los profesores solicitaron más formación relacionada con la adquisición de conocimientos (68%), que de habilidades (24%) y actitudes (8%). En función de la modalidad atendida, el interés sobre los conocimientos fue mayor para los profesores de secundaria general (76%) que de secundaria técnica (65%) y telesecundaria (63%). En cambio, la inclinación para desarrollar habilidades fue mayor para los de telesecundaria (32%) que para los de secundaria técnica (23%) y general (14%).

La evidencia de que las necesidades de capacitación difieren en relación con la modalidad la secundaria atendida hace impensable el diseño de un programa único, pero recomendable el diseño de programas que consideren las particularidades del centro educativo.

La respuesta de los docentes mostró compromiso con su desarrollo personal y su quehacer de educadores tanto dentro del aula como en el entorno de su centro de trabajo.

Palabras clave: Formación Continua, Necesidad de Formación, Sistema Educativo, Modalidad

Investigación de diseño en la formación profesores colombianos: Un experimento de enseñanza durante el prácticum

Castellanos M, Flores P. Moreno A

Universidad de los Llanos- Colombia; Universidad de Granada, España

maytcas72@gmail.com, p.flores@ugr.es, am.verdejo@ugr.es

Resumen

Para estudiar el sentido que otorgan futuros profesores a su conocimiento profesional durante las prácticas de enseñanza se promueven procesos sistemáticos de reflexión en el prácticum y con ello, se apuesta a iniciarlos en su desarrollo profesional. Con este propósito y usando el paradigma de la investigación de diseño, se concibió un experimento de enseñanza en el contexto del prácticum de un programa de licenciatura en matemáticas en Colombia. Se presentan las fases del experimento revelando los aciertos y ajustes al diseño formativo durante la intervención y siguiendo el análisis secuencial se describen rasgos que caracterizan la evolución en las dimensiones reflexión y conocimiento profesional para el caso particular del segundo modulo formativo

Palabras clave: investigación de diseño, experimento de enseñanza, reflexión

Design-based research in the teaching Colombian teachers: A teaching experiment

Castellanos M, Flores P. Moreno A

Universidad de los Llanos- Colombia; Universidad de Granada, España

maytcas72@gmail.com, p.flores@ugr.es, am.verdejo@ugr.es

To study the sense that gives future teachers to their professional knowledge in practicum, we promote systematic process of reflection in the practicum and we are committed in their professional development. For this end and using the research paradigm design, we create a teaching experiment in the context of the practicum of a program in mathematics in Colombia. Phases of the experiment are presented, revealing designs and adjustments to training during the intervention and following the sequence analysis it describes the features that characterizing evolution of the dimensions reflection and professional knowledge for the particular case of the second training module.
Key words: design-based research, teaching experiment, reflection

1. Introducción

En la última década los estudios e informes acerca de la formación de profesores han puesto de manifiesto la falta de integración de la formación inicial a la complejidad de la práctica docente y a los continuos cambios de la realidad educativa (OEI, 2010; UNESCO, 2012).

Del mismo modo, la Educación Matemática desde hace varios años se inquieta por la práctica docente (Empson y Jacobs's, 2008); en el contexto de la formación inicial de profesores de matemáticas, se viene considerado la práctica docente para favorecer la vinculación de los diversos tipos de conocimiento de manera explícita (Ball, Hill y Bass, 2005); muestra de ello, son los recientes estudios que priorizan la integración entre teoría y práctica (Kieran et al., 2013). En este mismo campo de investigación, la reflexión ha sido objeto de diversos estudios cualitativos que se interesan por la articulación de la teoría durante la práctica docente (Jaworski, 2006; Korthagen, 2011). En este objeto en particular, diversos investigadores se han dedicado a promover y estudiar la reflexión en las practicas de enseñanza, tratando con ello, que los estudiantes se inicien en su desarrollo profesional y usen su conocimiento (Alsina, 2010; Maat y Zakaria, 2010; Peñas y Flores, 2005). En el caso colombiano, las directrices ministeriales han resaltado desde hace años para la formación inicial del profesor, el desarrollo dinámico de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber profesional (MEN, 1994); en la ultima década, apuestan a favorecer la actitud reflexiva, crítica y creatividad en la formación inicial de profesores (MEN, 2010).

En este contexto y atendiendo la oportunidad que brindan las prácticas de enseñanza para implicar a futuros profesores en procesos de reflexión el estudio empírico de una investigación más amplia (Castellanos, Flores, Moreno, 2014) concibió un experimento de enseñanza basado en procesos reflexivos que siguen el modelo ALaCT (Korthagen y Vasalos, 2005). El experimento que se expone aquí, se configuró bajo el paradigma de la investigación de diseño (Confrey, 2006; Kelly, 2004), se enmarcó en el aprendizaje reflexivo para la interacción entre teoría y práctica (Korthagen, 2010) y se baso en referentes que entienden al profesor como profesional practico reflexivo (Flores, 2007; Liston y Zeichner, 2003)

Siguiendo las ideas de Dewey (1989), consideramos que *la reflexión surge de una situación problemática para analizar la práctica docente, con el propósito de significar o re-construir el conocimiento y de comprenderla; lo cual implica un proceso activo, persistente y responsable.* Apostamos que la reflexión del profesor de matemáticas sobre su práctica es elemento fundamental en el desarrollo profesional y medio para la progresiva comprensión de la práctica (Climent y Carrillo, 2003).

Con el propósito de responder al interrogante ¿Cómo futuros profesores otorgan sentido a su conocimiento profesional en la medida que reflexionan sobre él durante sus prácticas de enseñanza? se exhibe en apartados siguientes el diseño del experimento, se continúa con la descripción de elementos analizados durante la experimentación explicando la actuación de los participantes y se concluye exponiendo los aciertos y limitaciones en el desarrollo de la intervención formativa y los rasgos que dan cuenta de las dimensiones del estudio -reflexión y conocimiento profesional-.

2. Método

El paradigma de la Investigación de Diseño elegido para este estudio se caracteriza en primera instancia por permitir comprender la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales y de su complejidad. Por otra parte, por favorecer el desarrollo y análisis paralelo de un diseño formativo (Molina et al., 2011). Este paradigma permite comprender el cómo y por qué funciona el diseño formativo y realizar adaptaciones a tareas formativas que contribuyen a los procesos de reflexión de los participantes. El experimento de enseñanza sigue el paradigma con las etapas de diseño, experimentación y ejecución del análisis retrospectivo.

E*l enfoque cualitativo* que orienta la investigación usa la metodología de tipo descriptivo interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), *la toma de datos* se logra en el experimento y procede de las producciones de participantes (tareas formativas) y de los registros del colectivo de práctica, *la descripción sistemática del experimento* consiste en el análisis secuencial a la trayectoria de instrucción por módulo formativo a la luz de los objetivos, las conjeturas y el modelo del experimento. Se ocupa el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para examinar información recolectada durante la experimentación y generar interpretaciones.

2.1. Participantes

En el estudio participaron 12 futuros profesores de matemáticas (FPM o practicantes) que cursaban la asignatura de práctica docente (o prácticum) y simultáneamente desarrollaban su trabajo de grado (en adelante proyecto PPD) en el contexto de la Licenciatura en matemáticas y Física de la Universidad de los Llanos-Colombia. Los practicantes fueron distribuidos en seis grupos, uno por cada Institución Educativa de Práctica Docente (IEP) con escolares entre 13 y 15 años de edad, los practicantes llevaron a cabo la enseñanza de un tópico de álgebra durante un semestre académico del año 2014. El prácticum de este caso, fue apoyado por el colectivo de práctica, integrado por el coordinador de Práctica, la investigadora-docente, y los tutores

2.2. Medidas

Durante la experimentación se realiza el análisis secuencial a la intervención y consiste en agrupar la información por cada modulo formativo y revisar lo que ocurrió a largo de la secuencia de instrucción en dos ámbitos: a) el funcionamiento del diseño instructivo para ir ajustándolo y b) los rasgos que caracterizan la evolución en las dimensiones de la investigación para ir describiendo y registrando marcos interpretativos en relación con estas: conocimiento profesional y reflexión.

2.3. Procedimiento

En este estudio se creó un experimento de enseñanza de tipo "uno a uno", donde el equipo de investigación conduce una trayectoria de enseñanza con el grupo de practicantes para promover la reflexión, se recrea el escenario del prácticum tratando que los practicantes se relacionen con su conocimiento profesional. El experimento enseñanza durante el prácticum sigue las etapas de: preparación, experimentación y análisis preliminar, y la ejecución del análisis retrospectivo de datos; llevando la metodología de Molina et al., (2011) para la educación matemática en coherencia con el paradigma de la investigación de diseño y procurando sucesivas iteraciones de la instrucción en la segunda etapa (Cobb y Gravemeijer, 2008). Se conjetura que el futuro profesor a través de los procesos reflexivos otorga sentido a su conocimiento profesional para llevar a cabo acciones fundamentadas en su práctica docente.

3. Resultados.

El experimento se creó con el objetivo del promover procesos de reflexión sobre las situaciones profesionales, tratando que los practicantes se inicien en su desarrollo profesional. Siguiendo este presupuesto se eligió para diseñar la intervención formativa el ciclo de reflexión sistemática ALaCT de (Korthgen, 2001).

3.1. Preparación del experimento

En la etapa de preparación del experimento requiere: enmarcar el modelo teórico que lo concibe, definir objetivos y conjeturas; evaluar el conocimiento previo de los participantes; diseñar tareas y focos para promover ciclos reflexivos; seleccionar contenidos formativos, concretar la secuencia de intervención, definir criterios de análisis y revisión a la instrucción y evaluar el diseño instruccional a experimentar.

El diseño instruccional cubre 33 sesiones con cuatro módulos formativos, dos simposios y un ciclo reflexivo por módulo. El cuadro 1 detalla la trayectoria de instrucción.

Módulo	Sesión	Ciclo	Contenidos	Objetivos formativos	Focos de reflexion
Inducción	S1 a S8	C1	Normativa de PPD Expectativas de PPD Análisis didáctico	Realiza análisis didáctico a un tópico del álgebra escolar Define problemática del proyecto	Problemática de la enseñanza o el aprendizaje
Contexto y aprendizaje	S9 a S14	C2	Currículo y matemáticas Álgebra escolar	Reconoce errores y dificultades del aprendizaje del álgebra	Diagnostico del aprendizaje
Simposio 1	S15			Avance del Proyecto de Práctica Docente	
Enseñanza	S16 a S27	C3	Estrategias de enseñanza Secuencias didácticas	Diseña la planeación de la clase Implementa secuencias didácticas	Diseño y selección de tareas
Balance	S28 a S32	C4	Evaluación del aprendizaje y enseñanza	Evalúa la enseñanza y los resultados del Proyecto de PPD	Alternativas y re-diseño de Unidades
Simposio 2	S33			Resultados, limitaciones y alcances del Proyecto de Práctica Docente	

Cuadro 1
Trayectoria de instrucción y condiciones de experimentación

El diseño instruccional se orienta con cuatro ciclos reflexivos siguiendo el modelo ALaCT (Korthgen, 2001), cada ciclo con focos reflexivos propios, las tareas formativas conducen las cinco fases de cada ciclo a través de las acciones de describir, examinar, analizar, evaluar y buscar alternativas a la situación y probar, la indagación con preguntas abiertas direccionan los focos reflexivos por ciclo (ver en cuadro 2).

Fases de reflexion		Acción formativa	Preguntas orientadoras
A	La acción o experiencia	Describir los hechos y contexto del conflicto. Definir la problemática (en forma de pregunta)	¿Cuáles fueron los acontecimientos? ¿Qué quería conseguir y Qué hizo? ¿Cuál es el contexto del conflicto? ¿Qué inquietud quiero abordar?
L	Mirar hacia atrás en la acción.	Esbozar una "imagen" de los acontecimientos y examinar los supuestos o fundamentos que han dado lugar a la problemática	¿Cuáles son las razones que originan los hechos? ¿Qué cree sobre la problemática? ¿Qué dudas le surgen? ¿Qué significa la problemática y Cómo la define? ¿Qué puntos de vista tiene sobre los hechos?
a	Tomar conciencia de aspectos importantes de la acción.	Analizar los conceptos que definen la problemática para profundizar	¿Cómo se define y en qué consiste la problemática? ¿Qué conoce sobre la problemáticas?, ¿Cómo abordar la problemática desde otros puntos de vista?
C	Crear alternativas para la acción	Buscar y evaluar una solución a la situación	Qué alternativas de acción hay? ¿Cual es una posible solución o explicación a la situación?
T	Comprobar en una nueva situación	Probar la solución en una nueva situación o ciclo	¿Cuál es la pregunta que re-formula el conflicto inicial?

Cuadro 2
Acciones para orientar las fases del ciclo reflexivo ALaCT (Korthgen, 2001)

3.2. Experimentación de la intervención formativa y análisis preliminar

La segunda etapa del experimento implementa la trayectoria de instrucción y ocurren sucesivas iteraciones en tres pasos: planeación del proceso instructivo por modulo; implementación de la instrucción y la revisión y análisis la instrucción del modulo. Aquí solo mostraremos detalles de la implementación del modulo dos (ver cuadro 3).

- *Intervención formativa del Segundo Módulo "Contexto y diagnostico"*

Se dedicó a profundizar en las limitaciones del aprendizaje del álgebra para concretar la situación problema identificada en el ciclo reflexivo C1 y dar continuidad en este ciclo.

Intervención formativo del Segundo Módulo Intervención formativo del Segundo Módulo	Planeación	1. En relación con los ajustes y análisis provenientes de la implementación del módulo formativo uno: -Incluir dos nuevos contenidos formativos (enfoques del algebra escolar y pensamiento algebraico) -Desarrollar la componente del análisis cognitivo, no profundizada en el modulo uno -Agregar objetivo al diseño instruccional (e.g. Realizar análisis cognitivo al tópico algebraico elegido). -Implementar acciones formativas para las fases L (representar y verbalizar) y en la fase a (confrontar). 2. El segundo ciclo reflexivo C2, tiene como foco el resultado de una prueba de diagnostico y solicita: La fase A, describir los errores encontrados y escribir una pregunta que defina la problemática. La fase L, examinar el origen de los errores retomando respuestas de la prueba, justificar los conceptos que definen las dificultades en relación con los errores identificados y verbalizar los fundamentos de las hipótesis apoyados en una representación (o ejemplo). La fase a, analizar la procedencia de los errores y listar conceptos a profundizar desde otros referentes, contrastar por grupos las hipótesis y conceptos que pueden originar y conducir a los errores. La fase C, evaluar y diseñar estrategias (o tareas) alternativas para superar las dificultades evidenciadas La fase T probar las alternativas o tareas elegidas 3. La instrucción se planea para cuatro temáticas en seis sesiones, los detalles en la fila 2 del cuadro 1.
	Implementación	- Ocurrió siguiendo la etapa del prácticum dedicada al diagnostico del aprendizaje de los escolares. - El módulo se orientó por el interrogante: ¿Cuáles son las limitaciones del aprendizaje del algebra? - Se cubrió en las instituciones educativas, con sesiones de 4 horas cada una dos veces por semana. - La instrucción alternó de manera intencionada las fases ALaCT con los contenidos formativos. - Los practicantes trabajaron así: primero individual, posterior por pares y finalmente en el gran grupo - El trabajo grupal exigió confrontar conceptos, contrastar referentes y discutir posturas - La puesta en común entre pares, solicitó el desarrollo conjunto de las tareas formativas, la indagación y la verbalización de posturas; los encuentros del colectivo y practicantes resolvieron cuestionamientos. - El ciclo reflexivo C2 desarrolló las acciones planeadas, incluyó acciones de consulta y profundización
	Revisión y Análisis	1. En relación con el funcionamiento del diseño instructivo se ajustaron: - Los objetivos para identificar una problemática asociada a las dificultades del aprendizaje algebraico. - Los conceptos que precisaron: el análisis cognitivo, la actividad algebraica y las competencias. 2. En relación con las decisiones que implican la promoción de la reflexión, se concretaron tareas para: - La fase L, solicitar explicitación de concepciones e ideas que fundamentan problemáticas) - La fase a, empoderar la concienciación de constructos conceptuales y promover las preguntas abiertas - La fase a, exigir responder por escrito y enviar al tutor respuestas a interrogantes del colectivo. 3. En relación con las decisiones para la planeación del siguiente módulo formativo se acordó: - Priorizar la elección y diseño de tareas para la clase desarrollando la actividad algebraica. - Constituir el ciclo C3·con dos sub.-ciclos (planeación e implementación) sobre las tareas para la clase

Cuadro 3.
Intervención formativa del Segundo Módulo

3.3. Ejecución del análisis retrospectivo de datos

La exposición del análisis retrospectivo se realiza de acuerdo con los rasgos que caracterizan las dimensiones del estudio: se presentan ejemplos y evidencias de tipo descriptivo. Procede finalizada la segunda etapa del experimento y agrupando los resultados de todos los módulos, el procesamiento da prioridad a las interpretaciones origen de marcos explicativos relacionados con la producción y actuación de los participantes según las dimensiones de la investigación. Siguiendo el ejemplo anterior resumimos elementos del análisis retrospectivo procedente del módulo dos.

- *L*as evidencias revelaron para el ámbito del conocimiento didáctico que la mayoría de practicantes utilizan de manera similar el concepto "competencia" con los términos: objetivos, expectativas de aprendizaje, logro, desempeños y capacidades. Un número amplio de practicantes aplicaron y concretizaron los elementos del análisis cognitivo, una minoría presenta dificultades al definir expectativas y capacidades de aprendizaje para la planeación de su clase. La conciencia conceptual sobre el origen de los errores y las dificultades del aprendizaje algebraico, se favoreció en las fases L y a, del ciclo reflexivo C2 a través de la consulta de referentes y la confrontación teórica con expertos. La construcción colectiva de significados (en la fase a) permitió a la mayoría de practicantes reconocer y ampliar otros conceptos propios de la actividad algebraica, ellos logran emplear definiciones entorno a simbolizar, razonar, generalizar y modelar en álgebra, algunos practicantes continúan usando los conceptos convertir y calcular

- *Los rasgos que caracterizan la reflexión* en el ciclo reflexivo C2 se manifestaron en primer momento, con las situaciones problemáticas identificadas entorno a la procedencia de las dificultades del aprendizaje algebraico, los

focos de reflexión fueron concretados por los practicantes en dos ámbitos: debido a la complejidad o particularidad de los objetos algebraicos y en relación con los procesos de enseñanza. En segunda instancia, la confrontación y la indagación propiciaron la conciencia conceptual acerca del origen de los errores del aprendizaje del álgebra (fases L y a) nótese en la figura 1. La actitud reflexiva se evidenció por el interés del practicante para interpretar las situaciones y la responsabilidad se noto en la consulta e interpretación de nuevos referentes conceptuales

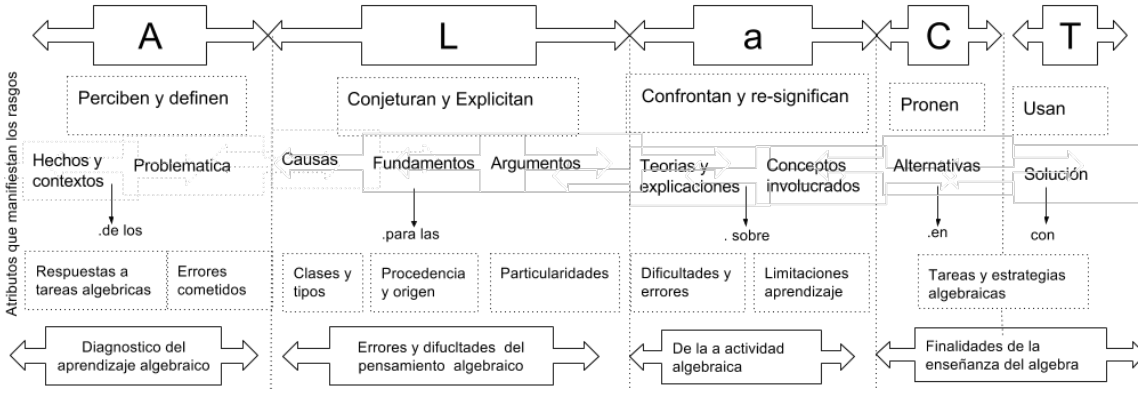


Figura. 1
Rasgos que evidencian dimensiones del estudio en la experimentación de C2.

4. Discusión

El análisis secuencial llevado a cabo durante el experimento permite evidenciar el desarrollo y aplicación que los practicantes hacen de su conocimiento didáctico; en relación con el contenido específico del análisis didáctico, las acciones de analizar y confrontar desarrolladas entre pares y colectivo de práctica favorecen la construcción colectiva de conceptos entorno a la componente del análisis cognitivo. Ambas acciones promovidas a través del ciclo de reflexión (C2) podrían representar uno de los ámbitos de mayor influencia para el desarrollo del conocimiento profesional del practicante, la toma conciencia de su conocimiento implica otorgar sentido a su práctica. Aproximaciones cualitativas realizadas en otros estudios han mostrado evidencia de una mejor conciencia en relación con los conocimientos didácticos en la medida que los practicantes logran distanciarse de sus concepciones iníciales y dan apertura a nuevas interpretaciones (Flores, 2007); otros estudios en misma la línea de formación de profesores de matemáticas demuestran que la interacción (practicantes y colectivo) puede provocar concienciación durante el aprendizaje reflexivo y promover la co-construcción de nuevos conocimientos (Alsina, 2006). Es pertinente para el prácticum, la implementación de procesos formativos basados en el ciclo reflexivo ALaCT (korthgen, 2001), el ciclo se centra en una situación problemática detectada por el profesor, focaliza el proceso de reflexión a la concienciación de los conocimientos del futuro profesor, a sus acciones y a sus fundamentos para la práctica. Cabe destacar la importancia que cobra para la formación inicial de profesores de matemáticas considerar el escenario de la práctica docente para favorecer la vinculación de los tipos de conocimiento (matemático y didáctico), situación que ha sido presentada en varios estudios (Ball, Hill y Bass, 2005).

Abordar en el prácticum como un experimento de enseñanza promoviendo ciclos de reflexión paralelos a desarrollo de los módulos formativos permite explicar las formas de actuar reflexivas de los practicantes y las situaciones y conocimientos puestos en juego durante la instrucción. Es relevante la configuración del prácticum basado en la investigación de diseño, este paradigma permite ajustar en contexto real el diseño de la instrucción y conducir los propósitos formativos en el desarrollo del conocimiento profesional. Otros estudios que han utilizado este enfoque,

manifiestan aciertos en la creación de un experimento de enseñanza para advertir y explicar el modelo en el desarrollo y el aprendizaje de estudiantes entorno a un contenido específico (Molina et al., 2011). Se estima conveniente para caracterizar la reflexión de futuros profesores durante un proceso formativo, realizar revisión secuencial a las fases del ciclo reflexivo, para ir ajustando las acciones promovidas, esto permite explicar el avance y limitaciones en el proceso de los practicantes

5. Conclusiones

En este artículo se ha expuesto un experimento de enseñanza que promueve la reflexión usando el modelo realista para la formación inicial de profesores y que busca la interacción entre teoría y práctica (Korthagen, 2010) en particular, centramos atención en el principio de este enfoque que procura por "la reflexión sistemática" siguiendo el ciclo reflexivo ALaCT (Korthagen y Vasalos, 2005).

Se concluye que el proceso de reflexión llevado a cabo en el experimento conduce de manera consciente al practicante en el desarrollo de su conocimiento profesional, permitiéndole otorgar sentido a este conocimiento desde la complejidad de práctica docente. Para ir esculpiendo el perfil del futuro profesor de matemáticas acorde a los retos actuales, el experimento siguió de manera acertada los presupuestos que entienden al profesor como profesional práctico reflexivo (Flores, 2007; Liston y Zeichner, 2003) Siguiendo las ideas de Dewey (1989) el diseño instruccional para el experimento encontró oportuno iniciar el proceso de reflexión asumiendo una problemática que subyace de la práctica, y promover ciclos reflexivos con acciones formativas que motivaran e involucraran a los practicantes.

El análisis retrospectivo realizado al caso que tratamos en este articulo (módulo dos), destaca que los futuros profesores durante la aplicación de la componente del análisis cognitivo, centran el diseño de las expectativas de aprendizaje de sus escolares en elementos, tales como la confianza personal, la capacidad de hacer conexiones y el cumplimiento de competencias matemáticas relacionadas con la actividad algebraica para responder a las preguntas de los estudiantes. Es necesario manifestar que este avance se notó en practicantes, posterior a varios intentos por definir las expectativas de aprendizaje y en aporte del proceso de reflexión orientado paralelamente durante el módulo formativo

El propósito del proceso reflexivo conduce a significar o re-construir el conocimiento y a fundamentar la práctica docente; lo cual implica un proceso activo, persistente y responsable del practicante. Concluimos que la reflexión durante el prácticum se constituye en un elemento fundamental para el desarrollo profesional, en palabras de Climent y Carrillo, (2003) es un medio para la progresiva comprensión de la práctica.

Referencias

Alsina, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: Un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22 (1), 149-166.

Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *America Educator*, 29 (1), 14-17.

Castellanos, M., Flores, P. & Moreno, A. (2014). Reflexión de futuros profesores de matemáticas durante las practicas de enseñanza. En J. L. Rodríguez, A. Urieles, & A. Villareal (Eds.), 28 Conferencia Latino Americana de Educación Matemática (pp.158 -168). Bogotá, Colombia: CLAME.

Climent, N. & Carrillo, J. (2003). El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en Matemáticas con maestras. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 387-404.

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 135-152). New York, NY: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos.* Barcelona: Paidós.

Empson, S. & Jacobs, V. (2008). Tools and processes in Mathematics Teachers Education. En D. Tirosh, & T. Wood (Eds), The International Handbook of Mathematics Teacher Education (pp.257-282). Rotterdam: Editores Sense.

Flores, P. (2007). Profesores de matemáticas reflexivos: Formación y cuestiones de investigación. *PNA,* 1 (4), 139-158.

Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2010.

Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development: critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher* Education, 9 (1), 187–211.

Kelly, A. (2004). Design research in education: yes, but is it methodological? The *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 115-128.

Kieran, C., Krainer, K. & Shaughnessy, J. M. (2013). Linking research to practice: Teachers as a key stakeholders in mathematics education research. En M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), Third international handbook of mathematics education (pp. 361-392). New York: Springer.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24), 83-102.

Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5 (2), 31–50.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós,

Liston, D. & Zeichner, K. (2003*). Formación del profesorado y Condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.

Maat, S. M. B. & Zakaria, E. (2010). An Exploration of Mathematics Teachers' Reflection on Their Teaching Practices. *Asian Social Science,* 6 (5), 147.

Melief, K., Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, & A. Alsina

(Eds.), Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado (pp. 39-64). Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Decreto número 1295. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley general de educación: Ley 115. Bogotá: Magisterio.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Curltura. (OEI). (2010). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). Challenges in basic mathematics education. Paris: Autor.

Peñas, M. & Flores, P. (2005). Procesos de Reflexion en estudiantes para profesor de matematicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (1), 5–16.

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS

Torres, F.A., Quintero, J.

Caldas, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

flor.torres@ucaldas.edu.co

josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Área temática: 3.1. Formación de docentes

Resumen

Los grupos Innov-Acción Educativa y CUE, de la Universidad de Caldas –Colombia, mediante sus líneas de investigación "Acción-educativa y Saber Pedagógico" y "Currículo y Cultura", respectivamente, han aplicado diferentes enfoques y tendencias metodológicas iluminadas por paradigmas epistemológicos para sustentar que los docentes universitarios en su quehacer cotidiano implementan formas propias de producir conocimiento mientras enseñan. El aula universitaria como escenario privilegiado de la acción docente, se resignifica y revitaliza como fuente de saber pedagógico, entendiendo que éste se construye a partir de la reflexión y la acción materializada en escritura, la cual necesariamente, afecta y es afectada en sus propios contextos sociales y culturales. Se busca transformar las prácticas de enseñanza en diversas áreas del conocimiento de la educación superior a partir de la experiencia reflexionada del docente en acción para generar saber pedagógico en los ambientes de aula mediante la incorporación de procesos investigativos. La metodología se instala en los paradigmas de investigación social aplicables en los contextos educativos, principalmente el interpretativo-comprensivo y el crítico transformativo que permiten combinar tres tipos de diseño: estudio de casos, investigación narrativa e investigación-acción en el aula universitaria. Durante el proceso se detectaron aportes relacionados con:

-Un grupo de profesores universitarios capaces de desarrollar procesos investigativos para encontrar sentido y resignificar su acción pedagógica.

-Un diagnóstico comprensivo de la manera como el profesor universitario enseña, aprende y forma a las nuevas generaciones de profesionales.

-Equipos colaborativos de profesores universitarios, capaces de reflexionar y transformar la realidad de sus aulas con el fin de cualificar la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos.

-Un referente teórico-metodológico e investigativo para elaborar proyectos transformativos de investigación pedagógica en el aula universitaria.

Palabras clave: Pedagogía universitaria; investigación-acción educativa; docente universitario; práctica pedagógica universitaria

TRANSFORMING UNIVERSITY TEACHING PRACTICES

Torres, F.A., Quintero, J.

Caldas, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

flor.torres@ucaldas.edu.co

josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Abstract

The so-called institutional research groups "Innov-Accion Educativa" and "CUE" sponsored by the University of Caldas in Manizales -Colombia highlight interesting lines such as educational action research, pedagogical knowledge and the relationship between curriculum and culture. Its research members have applied different approaches and methodological trends which are illuminated by epistemological qualitative and quantitative paradigms of inquiry. As every day university teachers implement their own ways to produce knowledge, the classrooms become a privileged scene where the pedagogical action is renewed and revitalized. It is understood that the pedagogical knowledge emerges from reflection in action. Then, it is written following the parameters of academic texts whose main purpose is to affect the social and cultural contexts. The resulting aim is to transform higher educational practices in various areas of knowledge by professors' reflected experience in order to generate pedagogical knowledge incorporating research processes inside the classroom. The methodology followed the logic and principles of the social research paradigms that can be translated into educational contexts: the interpretative-comprehensive paradigm and the critical paradigm. It was necessary to combine three types of design: Case study, narrative research and action research applied to university classrooms. During the process, the following contributions were found:

-A group of university professors able to develop research processes in order to find meaningful pedagogical action.

-A Comprehensive diagnosis of the way the university professor teaches, learn and prepare new generations of professionals.

-Collaborative team teaching, able to reflect and transform the reality of their classrooms in order to qualify the process of teaching, learning and training processes.

-Finally, a theoretical and methodological framework to develop transformative educational research projects in the university classroom.

Keywords: University pedagogy; educational action-research; University professors; teaching practice in higher education.

1. Introducción

La comprensión que hace el docente universitario sobre su desempeño es un factor esencial para cualificarse como tal y ha de partir de la reflexión sobre su propia práctica para transformarla. Este despertar sucede con procesos investigativos desarrollados en la Universidad de Caldas –Colombia, durante los dos últimos años, de los cuales surge una tipología de docentes, construida desde el corpus obtenido con instrumentos y técnicas propios de la investigación cualitativa, tales como relatos, historias de vida, diarios de experiencias y otros estilos escriturales. Cada tipo de docente se sustenta en las principales corrientes de pensamiento educativo contemporáneo que han permeado los

estilos de enseñanza y los factores que la afectan en la medida en que éste recobra el sentido y el significado de su acción desde la comprensión de la manera como aprende, enseña y forma. Éstos son: el empirismo, el academicismo, el crítico-reflexivo, el transformativo, el experimentalista y el investigativo, entre otros.

2. Método

Los paradigmas más conocidos en la literatura actual -interpretativo-comprensivo y crítico transformativo- son aplicados en este caso al mencionado contexto educativo, dada su correspondencia con la investigación social (Ebbutt y Elliott, 1985; Hammersley y Atkinson, 1994). En consecuencia, se recurre a una metodología cuyas características permiten combinar tres tipos de diseño: 1) Estudio de casos porque se tomó como unidad de análisis el aula universitaria; 2) investigación narrativa porque ofrece elementos para plasmar en la escritura como testimonio de lo que hace el docente; 3) investigación-acción porque la institución educativa se concibe como escenario de transformación y cambio.

2.1. Participantes

Diez (10) profesores pertenecientes a los diferentes programas de formación de profesionales universitarios.

2.2. Medidas

Se aplicaron instrumentos y técnicas cualitativas como: relatos autobiográficos, observación abierta y focalizada, cuestionarios, registros y notas de campo, diarios de campo, testimonios, anécdotas, grabaciones de audio y video, entrevistas estructuradas y no estructuradas, planes de clase, transcripciones, materiales didácticos, grupos focales, triangulación y análisis documental.

Los datos cualitativos – narrativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Hammersley y Atkinson, 1994; Valles-Calatrava, 2008) se analizaron mediante segmentación, categorización, codificación y taxonomías por ciclos de investigación, tomando casos particulares referidos a acciones y sucesos, a partir de cuyo análisis resulta una narración final que da cuenta de un proceso de reflexión sobre lo vivido. De esta manera se resignificaron dichos datos ya que se buscaron elementos comunes o singulares que configuraron el texto investigativo resultante.

2.3. Procedimiento

Los participantes elaboraron una memoria de la pedagogía universitaria a partir de su experiencia, aplicando el ciclo de la espiral reflexiva en sus diferentes momentos reiterativos y ascendentes: comprensivo-reflexivo; de planes de acción, cambios y mejoras; de ensayos y experimentación; de reflexión, evaluación y escritura; y de reinicio del proceso.

Para comenzar, se motivó a los participantes a trabajar en equipo, teniendo en cuenta que la investigación acción pedagógica es colaborativa, permitiendo que en el aula se hagan adaptaciones a partir del entusiasmo existente en cada uno, pese a un índice de desconfianza, mitos, temores y prejuicios que afectan la credibilidad por la investigación pedagógica (Olson, 1999). En el caso del docente universitario, se trata de un proceso permanente de autoperfeccionamiento, superando los temores que aparecen cuando la investigación se hace por requisito o por formulismo.

Se propuso como meta la escritura de saber pedagógico: escribir sobre la experiencia en el aula, reflexionar al respecto, sistematizar el producto para sustentar una idea original, confrontándola luego con las teorías que iluminan la práctica pedagógica. Dicha escritura partió de reflexiones personales y reales sobre asuntos que atañen a temas y problemas relacionados con:

-El docente. Lo que significa ser profesor universitario; posibilidades y riesgos de hacer pedagogía sin investigación; reacciones frente a la escritura acerca de lo que hace; sentimientos, emociones y actitudes hacia el aprendizaje y la enseñanza; lo más significativo y lo más frustrante de las clases; los problemas de fácil y difícil solución; comprensión del círculo reflexivo en la acción docente universitaria, entre otras.

–El estudiante. Comportamientos, logros, limitaciones y actitudes; lo que mejor aprenden; cómo deben actuar, entre otras.

–La relación pedagógica. Naturaleza, concepto y objeto de la pedagogía universitaria; lo más satisfactorio; el qué y el cómo de una buena clase; factores de éxito; interacción docente-estudiante; conceptos y sentidos de aula universitaria, entre otras.

Elaboración de un diario investigativo empezando con relatos autobiográficos mediante los cuales el docente enfatiza la génesis de su acción en los diferentes niveles del sistema educativo, que para Colombia son: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y superior. Se trata de una escritura espontánea, libre, sin restricciones y expresada desde la palabra propia para dar cuenta de lo que sabe y de lo que hace.

Dicho diario también puede contemplar la manera como el docente planea cada clase, cómo las desarrolla y qué sucede antes, durante y después. Es la oportunidad para reconocer y describir incidentes críticos incluyendo los aspectos importantes a intervenir para cambiar y mejorar, lo cual se expresa en un nuevo plan; y así sucesivamente se va ejercitando en su proceso escritural.

Triangulación para validar el proceso mediante registro observacional de clases entre compañeros, identificando y analizando aspectos comunes y disímiles, así como puntos de intervención y opciones de cambio para mejorar su propia acción como docente universitario. A partir de ello, se elabora una taxonomía de temas emergentes como insumo publicable ya sea artículos, charlas entre pares, conversatorios, periódicos, talleres, seminarios; todos ellos objeto de crítica, revisión, re-escritura y puesta en práctica de un proyecto de vida universitaria.

3. Resultados

Se identificaron las siguientes tipologías de docentes:

El Docente Universitario Empírico, Instrumentalista, Tecnicista y Transmisionista

Este docente carece de formación pedagógica; se desempeña desde el sentido común, la rutina, el ensayo-error, la improvisación, como técnicas para aplicar en situaciones específicas -conflictivas o no conflictivas-. A pesar de saber lo que enseña, puede tener problemas a la hora de transmitir, comunicar o transferir, pues desatiende el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo frente a situaciones problémicas.

El Docente Universitario Academicista

Este tipo de docente conoce a profundidad su disciplina pero no le da importancia a la formación pedagógica profesional, pues la considera superficial e innecesaria ya que cree que es suficiente la que adquiere a través de la experiencia directa. Su preferencia es informarse de los conocimientos ajenos para reproducirlos y transmitirlos (Elliott, xxx); tampoco considera importante aplicar estrategias de enseñanza propios.

El Docente Universitario Experimentador

El docente experimentador concibe el aula como un espacio apto para formular y comprobar hipótesis de trabajo,

ensayar técnicas e instrumentos, diseñar estrategias y materiales e inventar procedimientos y recursos. De esta manera, encara los problemas complejos que emergen de la relación profesor-alumnos-conocimiento, controla situaciones inciertas, modifica ambientes de aprendizaje, para lo cual ejercita su capacidad intelectual. Schön (1998) también identifica los principios esenciales de la práctica como experimentación, sobre todo en situaciones de conflicto, la cual es útil para que el profesional de la educación busque nuevas rutas hacia la comprensión de lo que sucede, aportando respuestas creativas.

El Docente Universitario Crítico-Reflexivo

Este docente identifica los problemas desde su experiencia en la práctica pedagógica, sistematiza, reflexiona y plantea alternativas de acción, lo cual lo hace un agente innovador, dialogante y constructivo. Fundamenta su docencia en autores que proponen la formación enriquecida desde la reflexión (Schön, 1998; Zambrano, 2012) y búsqueda del sentido de su propia práctica en el aula como escenario donde se construye pluralidad de saberes, dentro de los cuales está el pedagógico. Este ejercicio conlleva a un proceso de auto-evaluación hacia el perfeccionamiento permanente, mediado por instrumentos válidos.

El autor propone la "*reflexión sobre la acción"* posterior a la actuación y la *"reflexión-en-la acción" es el ejercicio* de pensar mientras se desarrolla.

El Docente Universitario Intelectual

Los docentes como intelectuales pueden construir y legitimar el saber pedagógico, que va más allá del aula para tener alcances sociales, pues "*Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política"* (Giroux, 1997, p. 175). Esta es una categoría que identifica al intelectual transformativo que recurre a la reflexión y a la acción crítica (Kemmis y McTaggart, 2013) a favor de un proyecto de sociedad que busca superar las injusticias económicas, políticas y sociales. Se argumenta la relación entre el conocimiento y el poder orientada a mejorar el carácter democrático. De otra parte, hacer lo político más pedagógico significa *"servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor"* (Giroux, 1997, p. 175). En este sentido, para este tipo de docentes, lo importante son *"los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños"* mas no es el estudiante aislado.

Aunque el conocimiento se produce y se reproduce en las aulas universitarias, éste se objetiva cuando se pone al servicio de la sociedad desde procesos investigativos que permiten su comprensión y confrontación con la teoría. Implica repensar el "*saber cómo"* de la profesión que es dominado por un docente intelectual competente con actitud social.

El Docente Universitario Transformativo

La acción docente universitaria trasciende las aulas, se proyecta a un contexto sociocultural, a un mundo complejo, dinámico y cambiante con múltiples problemas cuya dinámica de transformación le exige abrirse a nuevas experiencias cargadas de significados, valores, simbologías, afectos, sentimientos e intereses. De las situaciones cotidianas laborales se desprenden motivaciones que conducen a profundizar las teorías y a validar las acciones en los contextos educativos e institucionales.

Por lo tanto, si se pretende la construcción del conocimiento a partir de la reflexión, la actuación del docente como formador de profesionales no se queda en la simple aplicación de reglas, fórmulas o procedimientos aislados de un

contexto cultural. Desde las prácticas pedagógicas cotidianas se asegura el avance de una metodología científica comprometida con la realidad y la transformación social (Runge y Muñoz, 2012; Santos, Baquero, Molano, Pardo, 2006).

El Docente Universitario Investigador

Los paradigmas epistemológicos de mayor aceptación en el mundo orientan las decisiones legislativas y las comunidades académicas que resaltan la importancia de una fundamentación investigativa sólida referida a los procesos educativos. La investigación en esta área implica que los docentes universitarios fundamenten su acción en tales paradigmas, con enfoque investigativo para generar nuevas teorías pedagógicas y de esta manera atender los fines del sistema educativo colombiano que reclama de la universidad un rol proactivo en la formación de educadores fortaleciendo las dimensiones científicas pero también éticas y sociales.

Por lo tanto, los docentes participantes, ubicados en esta tipología, sugieren que la su acción ha de ser un proceso investigativo ya que en ella se debe enseñar lo que se investiga en relación con el dominio pedagógico y disciplinar.

4. Discusión

¿Cuál es el perfil de docente que prevalece en el escenario universitario actual? Es una pregunta que amerita respuestas confrontando la teoría con la práctica. Esta fue resuelta a partir de las respuestas narradas y escritas, las cuales se apoyaron en los trabajos de Schön (1998), Frèire (1999), Giroux (1997), Carr Kemmis (1988) entre otros autores que brindan al docente elementos para promover competencias reflexivas y escriturales como forma de alcanzar altos niveles de comprensión y mejoramiento continuo de sus acciones.

La sociedad actual en general y la comunidad académica en particular, esperan de un docente universitario (López, 2007; UNESCO, 2009; Wasserman, 2011) un compromiso responsable en la formación de ciudadanos íntegros. De ahí la actitud de cambio que muestran los docentes respecto a sus prácticas empiristas, mecánicas, repetitivas e improvisadas para crear un clima de trabajo intelectual, experimental, transformativo e investigativo. Los profesores son conscientes de que lo que saben, hacen y piensan ha de convertirse en escritura reflexiva, crítica, sistematizada y publicable como base para crear y acrecentar el saber pedagógico universitario.

5. Conclusiones

A partir de los resultados de este trabajo investigativo, se identificaron siete categorías de docentes (empirista-tecnicista, academicista, experimentador, crítico-reflexivo, intelectual, transformador e investigador), lo cual indica que no existe una sola vía de actuación en las aulas universitarias.

Cada docente lleva consigo un perfil en el cual se conjugan varias de las tipologías halladas presentando tendencias que varían según factores como: campo disciplinar, condiciones de los alumnos, experiencia docente e investigativa, nivel de motivación y actitud pedagógica, entre otros. De cualquier manera, el saber pedagógico es responsabilidad exclusiva del docente y es la impronta de su profesión frente a otras profesiones.

A la luz de las teorías que sustentan la caracterización de los profesores universitarios, es válida la tipología resultante de procesos de reflexión que los mismos docentes hacen sobre su acción y así crece en ellos la motivación, convicción y disposición a cualificar su desempeño de manera que satisfaga lo que requiere la sociedad de hoy y los nuevos profesionales como beneficiarios directos.

Agradecimientos

A los grupos de investigación clasificados por el programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación de –COLCIENCIAS y avalados por la Universidad de Caldas y el Departamento de Estudios Educativos. A los estudiantes de Semilleros de investigación, quienes manifiestan su interés por aprender a investigar junto con sus profesores. A los profesores participantes en el proyecto.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *La Reforma Educativa*; *Ley General de Educación. Ley 115.* Bogotá: Ediciones Fecode.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992. Reforma de la Educación Superior.* Bogotá.

Ebbutt, D., y Elliott, J. (1985) "¿Por qué deben investigar los profesores?" En: *La Investigación Acción en Educación.* Madrid: Morata.

Frèire, P. *Pedagogía de la Autonomía; Saberes necesarios de la práctica educativa.*13a ed. San Pablo -Brasil: Editora Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales; Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje.* Barcelona: Piadós.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). La investigación acción participativa y la esfera pública. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Las estrategias de investigación cualitativa (págs. 361-439). Barcelona.

López, N. E. (2007). *Estado del arte: evaluación de la calidad de la educación en Colombia.* Grupo PACA –Programa de acción curricular alternativo. Universidad Surcolombiana de Neiva -USCO.

Olson, M. W. **(**1991). *La Investigación-Acción Entra al Aula.* Argentina: AIQUE.

Runge, A. K. Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*Vol 8. No. 2. Julio-diciembre 2012. PP 75-96. Disponible en: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8(2)_5.pdf. Consultada el 6 de junio de 2013.

Santos, D. A. Baquero, P. Molano, M. Pardo, A. (2006). *Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión.* Universidad de la Salle. Bogotá: Imagen Editorial.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo.* Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2009): Conferencia mundial de educación superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Paris. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf. Consultado el 30de mayo de 2011.

Valles-Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la narrativa; una perspectiva sistémica.* Madrid: Iberoamericana.

Wasserman, Moisés. (2011): Reformas sin respuestas. En: *UNPeriódico.* Número 143, abril 10 de 2011. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Zambrano, A. (2012). La formación del pensamiento pedagógico en PhiippeMeirieu: "narración de una experiencia de investigación". *En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*Vol 8. No. 2. Julio-diciembre 2012. PP 30-50. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257003. Consultada el 6 de junio de 2013.

El desarrollo de la competencia de liderazgo como capacidad emprendedora en estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en Florida Universitària[9].

Soto-González, M.D.

Unidad de Educación, Florida Universitària, Valencia, España

lsoto@florida-uni.es

Suarez Ortega, M.

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla, España

msuarez@us.es

Resumen

El presente artículo narra una experiencia del modelo educativo de Florida Universitària, centro adscrito a la Universidad de Valencia, donde se contempla el desarrollo de la competencia de liderazgo en 4º curso de las titulaciones de Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria con el objetivo de desarrollar la capacidad emprendedora en sus estudiantes. Para ello el alumnado de 4º curso tiene la oportunidad de actuar como líderes de los equipos de trabajo que se crean para el desarrollo de los Proyectos Integrados de primer curso de grado. Cada líder es responsable de dirigir un equipo de trabajo para la consecución de los objetivos establecidos en dicho proyecto. Los líderes y las líderes se forman mediante seminarios y son acompañados en este proceso por su coach, aprendiendo de forma experiencial y reflexiva. Entre sus tareas el/la líder realiza un seguimiento recogiendo evidencias del funcionamiento del equipo, así como de los resultados obtenidos y analizando las mejoras de su actuación como líder. Los resultados muestran que los beneficios del desarrollo de la formación y práctica de liderazgo en estudiantes universitarios son evidentes: aumentan la motivación del alumnado y otorgan sentido al conocimiento teórico.

Palabras clave: liderazgo; competencias emprendedoras; desarrollo profesional; aprendizaje transdisciplinar;

9 Proyecto Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor (Proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad. Plan Estatal 2013-2016-Excelencia). Referencia: EDU2013-45704-P. Duración: 2013-2016.

The development of competence in leadership and entrepreneurship students in Grades of Teacher Education and Primary in Florida Universitària.

Soto-González, M.D.

Education Unit, Florida Universitària, Valencia, Spain

lsoto@florida-uni.es

Suarez Ortega, M.

Research Methods and Diagnosis in Education, University of Sevilla, Spain

msuarez@us.es

This article recounts an experience of educational model Florida Universitària, attached to the University of Valencia, where the development of competitive leadership in the 4th year of the undergraduate degrees of Master and Primary Education with the aim of contemplated center develops entrepreneurship in their students. For this 4th year students have the opportunity to act as leaders of teams that are created for the development of Integrated Projects first degree course. Each leader is responsible for leading a team to achieve the objectives set out in the project. Leaders are formed through seminars and are accompanied in this process by their coach, experiential learning and reflective manner. Among its tasks the leader tracks evidence gathering operation of the equipment as well as analyzing the results and improvements in their performance. The results show that the benefits of development of training and practice leadership in university students are clear: increase student motivation and give meaning to theoretical knowledge.

Key words: leadership; entrepreneurial skills; professional development; transdisciplinary learning;

1. Introducción

La Declaración de Bolonia[10] fue aceptada en 1999 como un acuerdo entre 29 países europeos y como garantía de reformar las estructuras de los sistemas de Educación Superior de manera convergente. El proceso de Bolonia ha introducido un gran número de cambios en la última década, sobre todo en las universidades. Entre ellos se ha suscitado una profunda reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a mejorar la experiencia de estudiantes para otorgar los conocimientos adecuados para el empleo.

La estrategia Europa 2020 pretende convertir Europa en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. En esta educación, estrategia y habilidad se convierten en un activo estratégico clave para el crecimiento, y se hace hincapié en la educación superior y la investigación como la ruta a conseguir mayores habilidades y mayores niveles de innovación. La comunicación sobre Repensando la Educación (COM / 2012/0669), amparado por la Comisión Europea en 2012, se centra principalmente en la adaptación de la enseñanza a los lugares de trabajo necesita: la transmisión de los conocimientos adecuados para el empleo, proporcionando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. El mercado de trabajo está en constante evolución. Habilidades, competencias y cualificaciones que la gente necesita cambian con el tiempo. Las economías modernas, basadas en el conocimiento requieren las personas con habilidades

10 The Bologna Declaration of 19 June 1999 is a Joint declaration of the European Ministers of Education.

mayores y más relevantes.

Competencias transversales tales como la capacidad de pensar críticamente, tomar la iniciativa, resolver problemas y trabajar en colaboración para preparar a las diversas personas para las carreras de hoy en día. El desarrollo de competencias transversales a través de los planes de estudio implica el uso de enfoques pedagógicos innovadores y centrados en el/la estudiante.

Para responder a estos desafíos, Florida Universitària como institución de educación superior ha desarrollado un enfoque curricular con el objetivo de preparar a sus estudiantes para su futura vida profesional a partir de los conocimientos técnicos que intervienen en cada carrera universitaria, se pone énfasis en la adquisición de competencias transversales y las llamadas competencias básicas.

Florida Universitaria es una institución privada adscrita a la Universidad Politécnica de Valencia (España) para los títulos de Grado de Ingenierías, y a la Universidad de Valencia para los títulos de Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, Administración de Empresas y el Grado de Turismo. Florida Universitària pertenece a Florida Centre de Formació, SCV, una educación cooperativa activa en todos los niveles educativos, que van desde educación Infantil hasta la educación secundaria, FP y la universidad. Tiene aproximadamente 3500 estudiantes y 250 empleados/as. Florida está ubicada en Valencia (España) y tiene más de 35 años de experiencia como una institución dinámica e innovadora que es consciente de las necesidades de las empresas y la sociedad.

El modelo educativo de la Florida Universitaria integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior, pretende formar graduados y graduadas versátiles, innovadoras y competentes capaces de adaptarse a una realidad / entorno en constante cambio. Para lograr esto, se fomenta los aprendizajes activos y cooperativos, el desarrollo de habilidades técnicas y sociales requeridos para los futuros profesionales (Aznar et al, 2012):

- Trabajo en equipo y cooperación
- Iniciativa, innovación y creatividad
- Comunicación
- La resolución de conflictos
- Gestión y Liderazgo de personas
- El aprendizaje permanente
- El compromiso y la responsabilidad ética
- Gestión de proyectos
- Las habilidades básicas en TIC y los idiomas extranjeros.

Estas competencias se desarrollan en todos los cursos de grado de acuerdo con el esquema se muestra en la Figura 1.



Como se muestra en la Figura 1, el proyecto interdisciplinar o proyecto integrado se revela como el elemento central y vehicular para desarrollar las habilidades antes mencionadas durante el proceso de formación de los estudiantes y las estudiantes. Estos proyectos son desarrollados por las y los estudiantes trabajando en equipos para resolver problemas reales (aprender haciendo). Se integran todos los temas de cada curso académico con el objetivo de que surja un trabajo académico general a través de la pedagogía de aprendizaje basado en proyectos.

En nuestra metodología, la competencia de trabajo en equipo juega un papel fundamental y se desarrolla progresivamente para construir equipos de trabajo de autogestión. La habilidad de liderazgo se desarrolla en el cuarto año usando un enfoque experimental. Cada estudiante de 4º año asume el papel de líder del equipo en un equipo de proyecto integrado de los alumnos de 1º.

Durante el año académico 2014-2015, 45 alumnos y alumnas han participado en esta experiencia como líderes. El proceso fue acompañado por la formación especializada en liderazgo, coaching individual y por un equipo docente multidisciplinar que supervisa todo el proceso. La base teórica, el proceso, los resultados y las principales conclusiones de esta experiencia exitosa se describen a continuación.

"La educación superior debe adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas exigencias. Hay una necesidad de cambiar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión del conocimiento, a una centrada en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades transferibles a diferentes contextos en el tiempo y el espacio". (UNESCO, 1998).

El desarrollo de la competencia de liderazgo - como una habilidad compleja en un ambiente organizacional - requiere algo más que una formación práctica e implica, por lo tanto, una comprensión integrada y holística de nuestras acciones y no un simple resumen de la destreza en los comportamientos o indicadores de competencia.

La educación experiencial se posiciona a la vanguardia de las pedagogías constructivistas sociales que conducen a una vía de liderazgo centrado en el talento de las personas. David A. Kolb (1984), el autor de Experiential Learning Theory, establece que "El aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia"

De acuerdo con Kolb, el aprendizaje es un ciclo de cuatro etapas divididas en dos aspectos: Cómo saber (experiencia concreta o conceptualización abstracta) y la forma en que el conocimiento se transforma o se entiende (observación reflexiva o experimentación activa). Para Kolb, las experiencias inmediatas son la base para la ob-

servación y la reflexión. Estas observaciones son asimiladas en una "teoría" de que las nuevas formas de actuar pueden ser deducidas. Estas implicaciones o hipótesis sirven después como una guía para las acciones futuras y la creación de nuevas experiencias. Esto es lo que sucede en el proceso de formación de nuestros líderes estudiantes. Los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes de estos líderes se logran a través de cuatro formas de aprendizaje experimental o cuatro tipos de capacidad: experiencias concretas, observación reflexiva, conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Elegimos la Teoría del Aprendizaje Experiencial porque las ideas y el conocimiento no son fijos y elementos inmutables de pensamiento, pero se forman y reforman a través de la experiencia de liderazgo.

En resumen, el aprendizaje experiencial del liderazgo se concibe como:

- Un proceso, pero no en términos de resultados.
- Un proceso continuo basado en la experiencia.
- Requiere la resolución de conflictos entre los modos opuestos dialécticos de adaptación (aprendizaje, por su propia naturaleza, está lleno de tensión).
- Un proceso integral de adaptación al mundo.
- Involucra a las transacciones entre la persona y su equipo.
- Un proceso de creación de conocimiento que se origina a partir de una transacción entre el conocimiento personal y social.

En palabras de Schön (1998): "La idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de un diálogo reflexivo de la sociedad con su situación, los agentes involucrados en la investigación cooperativa dentro de la estructura de un conflicto institucional".

Esta práctica reflexiva se ha llevado a cabo en nuestra experiencia de liderazgo, ya que a través de resolución de problemas que ayudan a entrenar a futuros y futuras profesionales, el desarrollo de la crítica continua, la revisión de los valores y principios éticos. Por este medio, la conversación reflexiva que los estudiantes y las estudiantes, como futuros y futuras profesionales que establecen con la situación de ser líderes, Schön amplía a una comprensión alternativa de la práctica, ya que no puede permanecer fuera del proceso. Además, también ayuda, durante el proceso, para desarrollar en esos y esas líderes la capacidad de pensar, de conocer, de poner en tela de juicio el conocimiento previo y de participar activamente en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas. Junto con su grupo, el líder y la líder debe estar dispuesto a "asumir errores, aceptar la confusión y reflexionar críticamente sobre sus supuestos no examinados previamente". (Schön, 1992).

2. Método

El programa de liderazgo en el Florida Universitaria se dirige hacia el fortalecimiento de la autonomía personal y la participación colectiva, lo que ayuda a humanizar las relaciones interpersonales y sociales a través del diálogo y la construcción de los acuerdos colectivos de una manera dinámica y centrada en las personas. Este programa contribuye a la formación integral de los estudiantes y las estudiantes y proporciona herramientas para promover su crecimiento personal y colectivo, ampliando su campo de visión, la gestión y actuación en diversos escenarios. Promueve habilidades críticas y constructivas que permiten a los estudiantes y las estudiantes a aceptar la transformación de la situación del grupo, sugieren soluciones alternativas y conducen el proceso de cambio en beneficio del equipo.

2.1. Participantes

El liderazgo es una experiencia educativa práctica y voluntaria para el alumnado de 4º grados que se lleva a cabo en el Florida Universitària. Estos estudiantes aplican sus conocimientos para mejorar la calidad de vida de los alumnos y alumnas de 1º en los equipos de proyecto integrado e interdisciplinar. El liderazgo se convierte en un servicio a la comunidad y también proporciona la ventaja de contribuir a un equipo y ayudarlo. Los estudiantes ayudan a otros en el uso de las capacidades que han aprendido durante los tres de su formación en el grado, lo que hace que la experiencia sea aún más educativa.

El objetivo principal del programa es animar a los y las estudiantes a convertirse en personas emprendedoras y líderes capaces de influir de manera positiva en su entorno. En la experiencia de liderazgo, consideramos esencial el desarrollo de habilidades, ya que promueve la adquisición de ocho competencias básicas: inteligencia emocional, comunicación, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, resolución de problemas, planificación y organización, ética profesional y de gestión de equipos. Además, los estudiantes a identificar y evaluar sus fortalezas y oportunidades de liderazgo, así como la comprensión y la aplicación de habilidades y técnicas esenciales para la integración de nuevos conocimientos en los ámbitos personales y profesionales.

La experiencia de las y los estudiantes transforma los conceptos abstractos aprendidos en clase y en los seminarios de formación en realidad. Los valores y las habilidades son adquiridos y les ayudará a hacer frente a los retos en su futuro profesional. En este sentido, los estudiantes también participan en seminarios de formación complementaria durante tres meses. Por último, otro elemento que enriquece la formación de liderazgo de nuestros y nuestras estudiantes es que pueden llevar a cabo su experiencia de liderazgo con las y los estudiantes que estudian el mismo o diferente Grado. Este programa promueve el desarrollo de habilidades a través de talleres, experiencias de trabajo en equipo, y el liderazgo a través de la experiencia y la creación de una comunidad de aprendizaje. Como veremos en la sección de resultados, las y los estudiantes consideran que el programa de liderazgo ha sido una de sus mejores experiencias, ya que ha mejorado sus competencias sociales en la resolución de problemas y ampliado su experiencia para la vida.

2.2. Procedimiento

Se describe cómo la experiencia ha sido emprendida en el curso académico 2014-2015, y que se basa en la del año anterior (Gómez et al, 2013).

El proceso comienza con el reclutamiento de estudiantes que terminan su 3er año y que en el año siguiente (4º año) estarán en disposición de dirigir equipos de 1er año. Para ello, se realizó una jornada informativa con los siguientes objetivos:

- Compartir un estilo de liderazgo de acuerdo con el modelo educativo desarrollado a lo largo de la educación de los estudiantes universitarios.
- Que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la adquisición de competencias de liderazgo para su futura carrera.
- Informar acerca de la experiencia de desarrollo de liderazgo y escuchar las opiniones de los estudiantes que disfrutaron de esa oportunidad el año anterior.
- Establecer una reunión para explicar el proyecto y resolver las dudas iniciales.

Posteriormente, se inicia el proceso de selección para aquellos estudiantes interesados en el programa. Los requisitos y criterios a tener en cuenta para participar en el equipo de liderazgo son: escribir un breve documento que describe su motivación por participar en la experiencia; haber completado con éxito todas las materias de 1º año; tener

una valoración favorable del asesor y coordinador del tercer curso. Aunque no es obligatorio, también se considera ventajoso haber sido el coordinador o líder en el desarrollo del Proyecto Integrado en años anteriores.

En el año académico 2014-2015, se seleccionaron 45 personas para participar en la experiencia de liderazgo. Cada uno y una de estos estudiantes había pertenecido previamente un equipo de estudiantes desde el 1er año de sus estudios de Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los requisitos para ejercer el papel de líder del equipo son:

- Asistir a los seminarios de liderazgo impartidos por un coach, donde se fomenta la resolución de las dudas y los líderes de equipo comparten sus experiencias.
- Participar activamente en las reuniones de seguimiento con el asesor o a asesora del grupo 1º curso del equipo del líder al que pertenece.
- Participar en el seguimiento tanto del progreso de los miembros del equipo y de su evaluación final.
- Reflexionar y llevar a cabo una autoevaluación del propio líder, hacer un seguimiento de su propio trabajo, y mantener un registro del trabajo del equipo, los resultados obtenidos y sus mejoras en el rendimiento como líder.

En el desarrollo de la experiencia de liderazgo, las y los líderes de los grupos de proyectos integrados deben:

- Hacer propuestas racionales para la planificación de tareas
- Organizar actividades de manera independiente y de manera coordinada
- Motivar e involucrar al grupo en el logro de metas
- Asegurar la revisión de los procesos y los resultados, evaluar qué mantener y qué debe mejorarse
- Participar en la resolución de conflictos
- Facilitar el contacto con el equipo docente para resolver cualquier duda que el equipo puede tener.

3. Conclusiones

Esta experiencia ha supuesto un gran reto para nuestro alumnado ya que ha de estar dispuesto para un continuo aprendizaje. Dando y recibiendo retroalimentación de forma proactiva ha aprendido a gestionar las objeciones y a cuestionarse sobre la mejor manera de relacionarse consigo mismo y con el entorno. Exponerse ante los y las demás es un auténtico acto de humildad que lleva al autodescubrimiento e inevitable evolución, templándose el carácter y forjando el /la líder que llevamos dentro. Liderándose a sí mismo/a, superando las propias expectativas al tiempo que va librándose de aquellas limitaciones -generalmente auto impuestas-, percibimos que logran dar lo mejor de sí mismos y de sí mismas en cada exposición, influyendo con integridad en los grupos que colaboran. Descubriendo que no existe una única manera correcta o eficaz de liderar, y que cada estilo estimula diferentes dinámicas en cada miembro de un equipo.

A continuación añadimos algunas de las reflexiones aportadas por las líderes:

Nuria Berto: “Mi función ha sido la de dirigir el rumbo del equipo para llegar a conseguir los objetivos establecidos en el Proyecto Integrado”. “He incidido en el buen funcionamiento como grupo, con el fin de que crearan un clima de trabajo agradable donde hubiese comunicación efectiva, se evitasen o resolviesen posibles conflictos, repartieran el trabajo de forma equilibrada entre las componentes, tuvieran en cuenta y valoraran las opiniones de todas y, sobretodo, que se dedicaran tiempo a hablar, reír, reflexionar, compartir sentimientos y emociones, etc.…”.

Cristina Pons: “Reconozco que este reto requería responsabilidad, dedicación, esfuerzo, riesgo, capacidad, disponibilidad, entre otros. Aspectos, que he puesto en práctica.” “Agradezco haber arriesgado, invertido y dedicado tiempo a liderar un equipo de proyecto, puesto que, esta experiencia me ha servido, tanto para crecer y evolucionar personalmente como profesionalmente.”

Irene Calvo: “¡Enhorabuena! a todo el personal docente que con su actitud ha hecho posible que guardemos un estupendo recuerdo de esta experiencia vivida, tan especial y significativa para mí”.

Durante la formación y desarrollo de la experiencia hemos querido conseguir ese y esa líder que utiliza su influencia y sus habilidades de comunicación para relacionarse con los demás, y orientarse a sí mismo y al equipo hacia un logro o propósito disponiendo de:

- La capacidad de escuchar y comunicarse verbalmente
- La flexibilidad para dar respuestas creativas en los contratiempos y los obstáculos
- La confianza en sí mismo y en sí misma y saberse motivar para trabajar en la consecución de los objetivos planteados con el deseo de abrirse camino y sentirse orgulloso/a de los logros conseguidos
- La eficacia en la cooperación para trabajar en equipo y en negociar las diferencias
- El talento de potenciar con su ejemplo el auto liderazgo en los demás

Para concluir señalar que la gran madurez emocional, la lucidez mental, la inspiración creativa activada, así como la responsabilidad, son características primordiales que destacamos de esta experiencia de acompañamiento y formación del alumnado en líderes transformadores/as. Les ha ayudado a conocerse mejor al ir tomando conciencia del yo, a descubrir los propios talentos y exponerlos para el logro de sus objetivos, además de saber comunicarse eficazmente consigo mismo/a y con el mundo que le rodea porque siempre se van a necesitar aliados y aliadas para alcanzarlos, y hacer todo eso partiendo de un Pensamiento Sistémico. Esta experiencia ha ayudado al alumnado a plantearse objetivos ecológicos que sean en beneficio del desarrollo y evolución del grupo al que pertenecen.

Referencias

Aznar, M., Martínez, M. L., Zacarés, J., Ortega, A., González-Espín, F., & López-Sánchez, J. (2012). Self-managed teams: An integrated approach to engineering education. In Proceedings of IEEE EDUCON (Engineering Education Conference) on Collaborative Learning & New Pedagogic Approaches in Engineering Education. Marrakesh, Morocco.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes /* COM/2012/0669 final */

Gómez, Victoria et al (2013). Una experiencia colaborativa de desarrollo de la competencia de liderazgo en alumnado de Florida Universitària. Girona, Univest 2013. Recuperado el 23 de Mayo de 2013 en http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8101/223.pdf?sequence=1

Schön, Donald (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós, Barcelona.

Schön, Donald (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial Paidós, Barcelona.

UNESCO (1998), La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia mundial sobre Educación Superior. /* ED-98/CONF.202/CLD.49 */

Villa, A., Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto, Bilbao.

Aproximación a los géneros discursivos académicos: aprendizaje y coevaluación de la escritura a través de un diario de sesiones

Saneleuterio, E., Gómez-Devís, M.ª B.

Universitat de València, España

elia.saneleuterio@uv.es, mabegode@uv.es

Resumen

Partimos de la idea de que ciertas tareas de escritura, si se plantean con una metodología adecuada, pueden llegar a generar una mejora competencial considerable en la formación lingüístico-comunicativa de los estudiantes. En este artículo estudiamos una experiencia de propuesta de escritura colaborativa virtual de un diario de sesiones en la universidad, con una perspectiva de evaluación orientada al aprendizaje (EOA).

Destacamos tres beneficios que los participantes consiguieron con ello: la mejora de las competencias implicadas en la escritura académica, la habituación a la fase de revisión en los procesos de escritura y la concienciación, por parte de los alumnos, de la importancia de la participación activa en su evaluación, tanto en su aspecto potenciador de los aprendizajes evaluados como para generar el desarrollo de otros aprendizajes implicados, tales como los que tienen que ver con la competencia de evaluar producciones ajenas. Esto último es especialmente significativo en la educación superior en las titulaciones de Magisterio, donde se contextualiza nuestro caso, dado que se relaciona directamente con una de las competencias específicas de la profesión para la que estos estudios habilitan.

La metodología parte de los presupuestos de la investigación acción, con un diseño cuya primera fase de análisis incluye el análisis de contenido de las revisiones de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación orientada al aprendizaje (EOA); Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); tareas de escritura

Approach to academic genres: writing learning and peer assessment through a session diary

Saneleuterio, E., Gómez-Devís, M.ª B.

Universitat de València, España

elia.saneleuterio@uv.es, mabegode@gmail.com

With an appropriate methodology, certain writing assignments can relate to communicative and linguistic training. In this paper we study, with first grade students of Education, one collaborative writing experience raised from the perspective of Oriented Learning Assessment (OLA).

College students can get through this three benefits: improving the skills involved in academic writing, habituation to the review stage in the process of writing and awareness, by students, of the importance of active participation in their assessment, both as a enhancer of evaluated learning and to generate the development of new learning involved, such as those having to do with the competence to assess productions of others. This is particularly significant in higher education in the case of teacher training, since it relates directly to one of the specific competences of the profession for which the Grade enable our students.

The methodology shows it with an Action Research design; in a first phase, we focus in students' textual revisions and messages by Content Analysis.

Key words: Oriented Learning Assessment (OLA); European Higher Education Area (EHEA); writing tasks

1. Introducción

Nuestra propuesta se alinea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior que tienen que ver con la superación de la idea del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje. Siguiendo, en concreto, la estela de las universidades de América del Norte y sus programas de "compañeros de escritura en las materias" (Carlino, 2005), incorporamos en una asignatura de educación lingüística tareas de escritura donde los participantes se benefician de la colaboración de lectores críticos de los borradores previos a la entrega final del texto. Con ello se proporciona un lugar en el currículum a la fase de revisión de lo escrito aprovechando, a su vez, el efecto que ello suscita sobre un lector intermedio entre las figuras de autor y evaluador. Además, habría que tener en cuenta que, desde la convicción de los beneficios de hacer partícipe al alumnado en su evaluación, los evaluadores serían los propios estudiantes, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Gibbs, 2006; Padilla y Gil, 2008; López Pastor, 2009; Boud y Associates, 2010). Partiendo de esta premisa surge la evaluación orientada al aprendizaje (EOA), centrada en los procesos y cuyo objetivo busca integrar progresivamente la reflexión; es decir, es "una ayuda al estudiante en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad" (Gómez y Saneleuterio, 2015, p. 320).

Nuestra aportación contempla una tercera faceta, y es que la atención a los procesos de aprendizaje en el actual contexto universitario no puede obviar la realidad virtual: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vienen acumulando un potencial didáctico que está hoy en día aún poco explotado y cuya conveniencia tiene que ver con el uso que de ellas realiza la sociedad cotidianamente en todas o casi todas las esferas de su realidad y de sus necesidades. En consecuencia, apostamos más bien por un modelo de *e*-evaluación orientada al aprendizaje (*e*-EOA).

La *e*-EOA presenta tres rasgos fundamentales. En primer lugar, encontramos la participación del estudiante en el proceso de evaluación: el alumno o alumna es un agente activo que adquiere protagonismo al realizar juicios reflexivos y valoraciones acerca de su aprendizaje y el de sus compañeros (Marín, 2009). En segundo lugar, es necesaria la autenticidad del proceso: su objetivo queda cumplido solo si se consigue que los estudiantes activen, durante la participación en su evaluación y como consecuencia de ella, las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitarán aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida profesional (Monereo, 2009). En tercer lugar, y no como accesorio, la vehiculación del proceso de evaluación mediante las TIC supone una influencia digital que trasciende el uso común que de ellas se hace en el aula, para erigirse en un recurso que potencia las dos características anteriormente mencionadas (Brink y Lautenback, 2011).

2. Método

2.1. Participantes y contexto

Los participantes fueron estudiantes de primer curso de los grados de Maestro o Maestra en Educación Primaria y Maestro o Maestra en Educación Infantil. Concretamente, estudiamos una actuación realizada en la Universitat de València a lo largo de dos cuatrimestres diferentes, pertenecientes al mismo curso académico, en cuatro grupos de la asignatura Lengua Española para Maestros, con un total de 196 estudiantes matriculados. El entorno de aprendizaje, mixto, posibilitó que, partiendo de una experiencia presencial, el aprendizaje concreto generado en la experiencia se produjera exclusivamente en contextos virtuales, así como los procesos de evaluación.

2.2. Diseño

Siguiendo a Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) tres son los ejes que respetamos para la aplicación de la *e*-EOA:

1. Todas las tareas de evaluación consistieron en actividades sistemáticas destinadas a valorar el rendimiento de los estudiantes para mejorar su desarrollo competencial.

2. Toda actividad orientada a tal fin se basó en la comparación de las competencias de los estudiantes y las demandas o estándares académicos, sociales y profesionales.

3. No se perdió de vista que el objetivo de la *e*-EOA es promover el aprendizaje estratégico, es decir, el aprendizaje de estrategias transferibles que fomenten el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje.

Con estas consideraciones, y partiendo de los resultados de experiencias anteriores (Gómez y Llopis, 2011; Chiva, Ramos, Gómez y Alonso, 2013; Gómez, 2014; Saneleuterio, 2015), se diseñó un proyecto de innovación docente que contó con la evaluación positiva de la Unidad de Calidad de la Universitat de València para su implementación durante el curso 2015-2016 (Gómez Devís y Saneleuterio, 2015). De este proyecto, la presente aportación se centra en una de las partes más llamativas, que conjuga la *e*-EOA con las premisas de la escritura colaborativa para el aprendizaje de los géneros académicos; se trató de la elaboración de un diario de sesiones, su revisión colectiva y su evaluación con la participación del alumnado.

El eje de acción prioritario fue el aprendizaje de la escritura académica a través del proceso de revisión, potenciando la figura o rol del lector crítico y dotando de estrategias que trascendieran la mera corrección ortográfica y gramatical, para ahondar en cuestiones de estructura, sentido o adecuación al género.

2.3. Procedimiento

El procedimiento fue diseñado durante la planificación del proyecto, y fue explicado detalladamente a los estudiantes en las primeras sesiones de la asignatura. Este consistió en la elaboración rotativa de síntesis de clase, mediante el género discursivo académico correspondiente al acta de sesión. Para el funcionamiento fluido de este *diario de sesiones,* que dio título al foro virtual donde se alojó, se consensuaron algunas reglas, de modo que el resultado final fuera lo más homogéneo posible, por un lado, y por otro que todos los estudiantes situaran correctamente sus roles y ajustaran su nivel de participación a lo requerido:

1. Cada sesión sería abordada normalmente por dos secretarios, dado el número habitual de alumnos de un grupo de grado y su correspondencia con el número de sesiones de una asignatura durante un cuatrimestre.

2. El reparto de sesiones correría a cargo del grupo de estudiantes, así como su gestión, con el establecimiento de los criterios o procedimientos que el mismo determinara.

3. El canal de comunicación exclusivo para todo el proceso relativo al *diario de sesiones* sería la plataforma virtual de la universidad, concretamente el ya mencionado foro homónimo de Moodle.

4. Cada alumno debería enviar, el mismo día de la sesión, una primera versión del acta de manera individual, si bien se daría la posibilidad de una fase de trabajo conjunto.

5. También la versión definitiva sería responsabilidad individual. Esta debería completarse y publicarse a los quince días de la primera, incorporando las revisiones oportunas de los compañeros.

6. Las revisiones sí serían colectivas, a través de mensajes en el mismo hilo del foro donde se publicó el borrador del acta.

La metodología empleada se inspira en técnicas cooperativas en las que subyacen dos concepciones de la escritura: la primera, que escribir es reescribir; la segunda, que la escritura se produce como causa, producto y proceso de la discusión entre iguales y coevaluación mediante la plataforma.

El género discursivo en el que se enmarca la propuesta que se desarrolló tiene que ver con lo que se conoce como "escritura académica", concretamente apuntes de clase en forma cruzada de acta de sesión y diario de clase, como se ha dicho. Algunos de los rasgos que presenta son comunes al tipo de escritos universitarios, en general, como el registro culto, la presencia de tecnicismos, el predominio de secuencias expositivas, seguidas de argumentativas, etc. Si nos centramos en la escritura académica que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia —exámenes, informes, ensayos, trabajos…— ya encontramos alguna diferencia: estos van dirigidos, en última instancia, a un lector —el profesor o profesora— que no se acerca al texto para informarse, como pudiera leer un artículo académico, sino que su lectura se orienta hacia la búsqueda de evidencias del aprendizaje. Así, frente a otros géneros académicos, encontramos en el que nos ocupa la especificidad del lector: quienes van a leer los textos serán, sobre todo, los propios discentes. Además, también será común la presencia de ciertas marcas y recapitulaciones —negritas, colores, esquemas, recordatorios— que los acercan a los textos didácticos que ellos también han de aprender a componer para su futuro alumnado.

Para la evaluación, se combinó la autoevaluación —de la autorrevisión y de la participación en la revisión de las actas de otros— mediante la respuesta a un cuestionario, con la evaluación *inter pares,* de manera que cada uno debía evaluar el desempeño de, al menos, cuatro compañeros o compañeras, sirviéndose de una rúbrica de evaluación. Esta parte solo se implementó en los grupos de segundo cuatrimestre. A la espera de tener disponibles estos datos, por ahora, y en primera fase del estudio, ofrecemos los resultados del análisis de contenido de una muestra de conversación en el foro.

3. Resultados y discusión

Las actas definitivas de las sesiones de primer cuatrimestre y las subidas al foro virtual durante los meses de febrero, marzo y abril en los grupos de segundo cuatrimestre presentan una media de comentarios precedentes que se recogen en la tabla 1.

Grupo	Actas subidas (versión 1)	Número de comentarios totales	Media
A (primer cuatrimestre)	42	161	3,83
B (segundo cuatrimestre)	34	241	7,01
C (segundo cuatrimestre)	32	499	15,6
D (segundo cuatrimestre)	32	586	18,31

Tabla 1.
Actas y comentarios en cada hilo del foro "Diario de sesiones" [datos provisionales, a fecha 28/04/2016].
Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, el nivel de actividad es diferente según los grupos, pero es de destacar que todas las actas consiguen encontrar lectores interesados que aportan sugerencias de mejora. Creemos que ello se consigue por una razón: el contenido del acta interesa a todos los estudiantes, y colaborar en su óptima redacción beneficia también a quien la revisa, dado que con el conjunto del trabajo se consiguen al final del proceso unos buenos apuntes de clase, elaborados de manera estratégica y realmente cooperativa. La inferencia es coherente con la idea de la efectividad del *feedback* cuando este es deseado (Saneleuterio, 2016). Veamos algunas de estas conversaciones (eliminamos los apellidos de las alumnas por protección de datos):

Sesión 3/ 18-02-2016 de Virginia - jueves, 18 de febrero de 2016, 18:37
¡Buenas tardes! Os dejo mi primera versión de la sesión de hoy. Vuestros comentarios me ayudarán a mejorar, así que... ¡Adelante! :) Feliz fin de semana.

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Ana - jueves, 18 de febrero de 2016, 19:33
¡Hola Virginia!
En el apartado clase, en el segundo párrafo, has puesto «(...) hay que contestar posiblemente todas las actividades (...)». En mi opinión, podrías sustituir «posiblemente» por «a ser posible».
Solo me queda felicitarte por tu gran trabajo. Me ha gustado mucho la forma en que has estructurado el texto, así como que hayas marcado aquello más importante, ya sea marcándolo de otro color, con negrita o subrayándolo.
¡Felicidades!
¡Muchas gracias!

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Virginia - miércoles, 24 de febrero de 2016, 17:49
Hola Ana,
Muchas gracias por tu aportación, lo tendré en cuenta.
¡Saludos!

Re: Sesión 3/ 18-02-2016 de Nadine - jueves, 18 de febrero de 2016, 19:37
¡Hola Virginia!
Me ha gustado mucho la forma que has utilizado para separar las actividades que hemos hecho hoy y los colores que has usado para destacar.
Por otra parte, donde has puesto "debemos de tener claro..." sería "debemos tener claro" ya que no se trata de una duda, sino de un mandato.
¡Muy bien hecho!

SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - martes, 22 de marzo de 2016, 21:06
Buenas noches a todos y todas.
Os adjunto el documento que recopila la información más relevante de la clase de hoy. Estoy abierta a toda recomendación.
Espero que os sirva de gran ayuda, un saludo.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Irene - miércoles, 23 de marzo de 2016, 00:14

Buenas noches Claudia, muchas felicidades por el buen trabajo que has realizado. Quería comentarte un par de cositas que veo que podrían ser mejorables.
Por una parte, en el primer párrafo, en la última frase para enlazarla con lo dicho anteriormente, yo pondría algún tipo de conector, bien puede ser " Todo esto con el propósito[...] " o bien uno que te guste más.
Por otra parte, en el punto 2.1 creo que quedaría más claro si la coma la pones delante del "debemos" y no después.
En este mismo apartado, en el último párrafo has puesto "[...] por las distintos agrupaciones [...]", supongo que lo habrás querido decir en femenino: "[...] por las distintas agrupaciones [...]".
Finalmente felicitarte por tu trabajo y decirte que me ha gustado mucho los cuadros y la negrita para resaltar bien cosas a recordar, bien cosas importantes.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - miércoles, 23 de marzo de 2016, 16:40

¡Muchísimas gracias por tu comentario Irene!
Tendré en cuenta tus consejos para redactar el acta final.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Clara - miércoles, 23 de marzo de 2016, 09:06

¡Hola Claudia!
Muchas gracias por subir tu acta tan rápido. Decirte que me ha sido de gran ayuda, puesto que no pude asistir a la clase.
En primer lugar, destacar que está, a mi parecer, muy bien organizado, tanto a nivel de contenido como estilístico. Me ha resultado especialmente útil para seguir la lectura que subrayaras en negrita y escribieras en cuadros separados y bien delimitados lo más relevante. Además, ha sido una gran idea dedicar un pequeño apartado a resumir la sesión anterior, que ya quedaba un tanto lejana.
Como aspecto a mejorar tan solo te diría que quizás no es necesario redactar la clase de forma tan detallada (como cuando dices que "Elia nos ha explicado brevemente en qué iba a consistir la clase mientras [...] llegaban al aula y preparaban las mesas..." u otras especificaciones). No obstante, es cierto que, con todo, clarifica bastante lo que fue la sesión.
¡Enhorabuena! ;)

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - miércoles, 23 de marzo de 2016, 16:41
¡Muchas gracias por compartir tu opinión Clara!

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Mariam - jueves, 24 de marzo de 2016, 11:26
Claudia, muchísimas gracias por tu acta ya que me ha sido de gran ayuda. Yo no pude asistir prácticamente a casi toda la clase, por tanto, hay muchos aspectos de los que no me había enterado y gracias a ti me he podido poner al día. Muchas felicidades y gracias otra vez.

Re: SESIÓN 9/ 22-03-16 de Claudia - jueves, 24 de marzo de 2016, 15:31
¡Hola Mariam!
Gracias por tu comentario, me alegro de que te haya servido.

Un saludo.

Comprobamos que, efectivamente, las discusiones que se generan tienen que ver con la revisión formal o sustancial del texto primero o borrador. Aunque no se estableció como regla, los estudiantes se autorregularon y el responsable de cada acta se convirtió en moderador de los comentarios que surgían en su hilo.

A falta de recabar todos los datos, y en fase actual de preanálisis, podemos observar las siguientes evidencias obtenidas de una muestra del grupo C correspondiente a la media (actas de dos estudiantes, del día 7 de abril de 2016):

Mensajes del autor o autora del acta	Envío de actas (versión 1 y 2)	4
	Agradecimiento (exclusivamente)	9
	Justificación de errores	4
	Petición de aclaración	1
Mensajes de los compañeros revisores	Felicitación o agradecimiento (exclusivamente)	2
	Mensajes con observaciones concretas:	11
	*Inclusión de sugerencias de mejora del contenido	(5)
	*Inclusión de comentarios acerca de despistes gramaticales	(4)
	*Sugerencias de mejoras léxicas o semánticas	(2)
	*Correcciones ortográficas	(4)
	*Puntualizaciones sobre la estructura o adecuación al género	(6)

(*) Presentes en comentarios que aportan también otros contenidos marcados con asterisco.

Tabla 2. Análisis de contenido de una muestra.
Fuente: elaboración propia.

Por tanto, según lo observado arriba, y especialmente según los datos de la tabla 2, podemos ir constatando que, en efecto, se trata de escrituras colaborativas que implican reescritura y atienden a múltiples facetas. Aún así, abundan los mensajes que no aportan nada a la tarea específica de revisión textual. Son felicitaciones y agradecimientos que, sin embargo, cumplen tres funciones esenciales en el proceso:

1. Ayudan a templar el clima, atenuando las críticas.

2. Dan la impresión de que la tarea no es solo de quien escribe el acta.

3. Estimulan la colaboración y animan a otros a comentar.

Cabe señalar, aunque no queda reflejado en la tabla 2, que todos los mensajes contabilizados para el resto de contenidos incluían también agradecimientos, en caso del autor o autora del acta, y agradecimientos, atenuaciones o felicitaciones, en el caso de los lectores/revisores.

Finalmente, si consideramos los resultados de investigaciones previas sobre revisión textual, notamos un avance entre los universitarios: de centrarse solo en aspectos de ortografía y gramática en detrimento de cuestiones de organización y sentido (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015), comprobamos que con nuestra experiencia se avanza en la profundidad de los comentarios.

5. Conclusiones provisionales

Una vez completada la primera fase de análisis podemos constatar que la propuesta consigue crear espacios virtuales de escritura colaborativa. En esta, además, se incluyen contenidos que afectan no solo al qué, sino también al cómo

de cada acta revisada; especialmente relevantes resultan las sugerencias sobre la mejora de estructura o adecuación al género.

Destacamos tres beneficios que los participantes consiguieron con ello: la mejora de las competencias implicadas en la escritura académica, la habituación a la fase de revisión en los procesos de escritura y la concienciación, por parte de los alumnos, de la importancia de la participación activa en su evaluación, tanto en su aspecto potenciador de los aprendizajes evaluados como para generar el desarrollo de otros aprendizajes implicados, tales como los que tienen que ver con la competencia de evaluar producciones ajenas. Esto último es especialmente significativo en la Educación Superior en las titulaciones de Magisterio, donde se contextualiza nuestro caso, dado que se relaciona directamente con una de las competencias específicas de la profesión para la que estos estudios habilitan.

Con el análisis de las autoevaluaciones y evaluaciones *inter pares*, acabado el proceso y que deberá esperar a la finalización del curso, podremos continuar la investigación, con el objetivo de comprobar qué puntos del diseño son los más robustos y cuáles, acaso, consiguen más débilmente los propósitos con que fueron diseñados.

Referencias

Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sídney: ALTC.

Brink, R., y Lautenbach, G. (2011). E-assessment in higher education. *Educational Studies, 37* (5), 503-512.

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, *336,* 143-168.

Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31* (4), 395-398. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043

Chiva, I., Ramos, G., Gómez Devís, M.ª B., y Alonso, A. (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *@tic. Revista d'innovació educativa*, *11*, 60-68. Recuperado de http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009

Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 11-22). Nueva York: Routledge.

Gómez Devís, M.ª B., y Llopis, F. (2011). La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia *Lengua para Maestros.* En M.ª P. Núñez Delgado (coord.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2099-2110). Madrid: SEDLL.

Gómez Devís, M.ª B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. *@tic. Revista d'innovació educativa, 12,* 26-34. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422

Gómez Devís, B., y Saneleuterio, E. (2015). E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Gómez Ruiz, M. Á., Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Saiz, M.ª S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de

los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 19* (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2457

López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, *247*, 78-98.

Martínez-Lorca, M., Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, *13* (3), 105-124.

Padilla, M.ª T., y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 66* (24), 467-486.

Saneleuterio, Elia (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 15,* 23-42. Recuperado de http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370

Saneleuterio, E. (2016). Evaluación formativa y *feedback* en el aprendizaje avanzado de la lengua escrita. *#04 Jornadas de Innovación Docente en la Educación Superior*. Valencia: Universitat de València.

Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Descripción y propuesta de intervención en las situaciones de doble vínculo en las interacciones metalingüísticas entre profesor y alumno

García-Castro, A., Saneleuterio, E., García-Ramos, D.

CAM Luis Amigó, España

Universitat de València, España

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", España

anagc7@gmail.com, elia.saneleuterio@uv.es, david.garcia@ucv.es

Resumen

La comunicación entre docente y discente presenta rasgos muy característicos que afectan de forma determinante a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso dentro de los paradigmas centrados en el alumno —frente a los más tradicionales centrados en el docente— hay presentes elementos que han de ser considerados a la luz de una pragmática de la comunicación. En este sentido, la teoría de la comunicación de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick *et al.*) aporta un marco teórico que, dentro de un paradigma sistémico, nos permitirá analizar, interpretar y realizar una propuesta de mejora del marco de aprendizaje y enseñanza.

Los holones docente-discente(s) y el discente-discente se comportan sistémicamente de forma diversa si atendemos a la asunción de roles de dominio y somos capaces de detectar los dobles vínculos que se presentan. Esto resulta especialmente evidente en el caso de tareas de escritura en las que las actividades de corrección y revisión, en cuanto *feedback* positivo-negativo, generan o pueden generan respuestas de bloqueo que impidan la respuesta metacomunicativa necesaria para "desatar" ese *double bind*.

Nuestra comunicación muestra, en primer lugar, el marco teórico de la teoría sistémica de la pragmática de la comunicación, con especial atención a los conceptos de doble vínculo (*double bind*), *feedback* y metacomunicación. Analizamos el papel que pueden desempeñar estos conceptos en los modelos más extendidos de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Cassany). Finalmente, con nuestra aportación realizamos una propuesta de mejora teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

Palabras clave: teoría de la comunicación humana; relación doblevincular; situaciones de escritura; retroalimentación

Description and proposed intervention in situations of double bind in metalinguistic interactions between teacher and student

Saneleuterio, E., García-Castro, A., García-Ramos, D.

Universitat de València, España

CAM Luis Amigó, España

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", España

elia.saneleuterio@uv.es, anagc7@gmail.com, david.garcia@ucv.es

Communication between teacher and student present some characteristics that affect decisively the processes of teaching and learning. Even within the learner-centered paradigms — opposite to more traditional teacher-centered — there are elements to be considered in a pragmatic of communication. In this sense, the theory of human communication at the School of Palo Alto (Watzlawick *et al*.) provides a theoretical framework, within a system paradigm, which allows us to analyze, interpret and make a proposal to improve the framework for learning and teaching.

The teacher-student (s) and learner-learner holons systemically behave in different ways if we consider the assumption of roles of dominance and if we are able to detect the double binds that arise. This is particularly evident in the case of writing tasks in which the activities of correction and revision, as positive-negative feedback, generate or may generate lock answers to prevent the need to "unleash" the double bind metacommunicative response.

Our paper shows, firstly, the theoretical framework of systemic theory of pragmatics of communication, with a focus on the concepts of double bind, feedback and metacommunication. We analyze the role of these concepts in many teaching and learning of writing models (Cassany). Finally, with our contribution we propose an improvement considering the results.

Key words: Human Communication Theory; dual relationship linking; writing situations; feedback

1. Introducción

El enfoque sistémico dentro de la psicología tiene su principal aplicación en psicoterapia y especialmente en terapia familiar. Su origen estaría en la teoría de la comunicación y de sistemas que se desarrollan especialmente a partir de los años 40. Algunos de los representantes de esta teoría son integrantes de la escuela de Palo Alto[11].

11 "A partir de 1945, año de la publicación de los primeros trabajos de Winer y Rosenblueth, de Shannon y Weaver, y de von Bertalanffy, proliferó una producción científica basta y multifacética. Por una parte, se desarrolló la teoría de la información, de base notoriamente tecnológica, centrada en el estudio de las condiciones ideales para la transmisión de la información y en los límites y perturbaciones de los sistemas artificiales de comunicación. Por otra parte, se expandió el campo de la comunicación de masas, centrada en el estudio de las características y los efectos de los medios de comunicación masivos. Finalmente, y gracias a las contribuciones del notable antropólogo y epistemólogo inglés Gregory Bateson y de diversos investigadores del Mental Research Institute de Palo Alto, California, EEUU, se fue perfilando la base conceptual del modelo interaccional o pragmático de la comunicación humana, centrado ya no en el estudio de las condiciones ideales de la comunicación, sino en el *estudio de la interacción tal cual se da de hecho entre seres humanos*" Watzlawick, Beavin & Jackson (1997, p. 12). El primer capítulo de este libro establece las bases de lo que aquí denominamos enfoque sistémico (pp. 21-48): las nociones de función y relación, para lo que aquí nos interesa, y especialmente la perspectiva interaccional y comunicativa de todo sistema relacional.

La teoría de sistemas, por su parte, nace de la obra del psicólogo norteamericano Urie Bronfenbrenner, quien establece que los seres humanos estamos determinados en gran parte por los sistemas a los que pertenecemos. Un individuo influye y es influido a su vez por cada uno de estos sistemas. Estas influencias se producen con mayor intensidad en un microsistema, ya que la fuerza e intensidad de las interacciones entre sus miembros es mayor, y con menor intensidad en sistemas más amplios (macrosistemas). Todo individuo pertenece a más de un sistema, pero no está igualmente definido por todos.

Un sistema es "un conjunto de objetos así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en el que los objetos son los componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al sistema". Desde una perspectiva comunicacional y personalista, podemos añadir que "la mejor manera de describir los objetos *interaccionales* consiste en verlos no como individuos, sino como personas que se comunican con otras personas" (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1997, p. 117).

2. Marco teórico y metodología

Son dos los principales ámbitos de aplicación de esta teoría: los sistemas de comunicación en general, entendidos sistémicamente, y las familias como realidades sistémico-comunicativas. Vamos a presentar primero este último caso, el de la familia, para poder realizar una exposición completa de la metodología sistémica. Después aplicaremos esta misma metodología al ámbito de la educación, aplicando las categorías, que previamente se habían aplicado a la familia, al conjunto sistémico-comunicativo presente en el aula. Identificando y actualizando dichas categorías en el aula, cobra sentido nuestra propuesta como posible solución a las problemáticas que habremos identificado previamente.

2.1. La familia como sistema

En el caso concreto de la familia, hemos de abordarla como un sistema especialmente determinante dentro del resto de sistemas (macros y micros) humanos. Sus miembros pertenecerán a diferentes sistemas adyacentes, sin embargo, cabe esperar que el tipo de relación que se da una familia, por su profundidad, intensidad, etc., así como por su necesidad —por las funciones que cumple para la supervivencia de cada individuo y porque el mismo individuo no se puede sustraer a ella—, va a convertir este sistema en el sistema que da sentido de pertenencia y de identidad al sujeto.

Podemos abordar el estudio sistémico de la familia desde una doble perspectiva, siguiendo a Barudy: la familia sería un sistema biopsicosocial y cultural. En primer lugar,

(…) desde el punto de vista de la biología, en cuanto *ciencia de la vida*, la familia es un sistema viviente que posee una organización *autopoiética*. Este sistema fabrica sus propios componentes, partiendo de elementos que le procura su medio ambiente humano; además, tiene la capacidad de modificar su propia estructura sin perder su identidad (...). La finalidad biológica de una familia es crearse, mantenerse y reproducirse como un organismo viviente. Por lo tanto, toda la energía y los recursos familiares están, en términos absolutos, destinados a mantener la organización viviente de todos los miembros que la componen. La noción de *organización* que usamos aquí, hace referencia a los tipos de relación existentes entre las partes de un sistema viviente, que determinan su identidad y, por lo tanto, la pertenencia a una clase específica. (Barudy, 2010, p. 41)

En segundo lugar, la cultura se revela como forma de pervivencia del sistema familiar que regula las interacciones y comunicaciones que se van a producir en su seno:

la familia es un grupo natural [biológico] que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertenencia. (Minuchin & Fishman, 2010, p. 25)[12]

Esa estructura viable se la suministra el lenguaje simbólico: "poder hablar de nuestras familias nos permite sentirnos arraigados en una historia, establecer lazos con nuestros antepasados y lanzarlos al futuro con nuestros proyectos, combates, diálogos y descendientes" (Barudy 2010, p. 53).

En intervención terapéutica se considera que la unidad de intervención se ha de realizar siempre a partir de un *holón*. Un *holón* es cada una de las partes del todo que supone la estructura familiar. De este modo, dentro de la familia encontramos: el holón individual, cada individuo integrante de la familia, con sus peculiaridades personales e históricas; el holón conyugal, formado por la pareja que inicia la familia; el holón parental, formado por aquellos que cumplen las funciones de crianza y socialización de la familia —normalmente los padres—; el holón de los hermanos, que incluye a todos los hijos, aunque puede subdividirse debido a distintas circunstancias.

La dinámica familiar estará determinada por estas variables de la estructura familiar y por circunstancias que constantemente empujan a la familia a su desarrollo y al cambio. Determinados momentos serán especialmente dinámicos —el momento de formación de la pareja, el momento de la crianza de hijos pequeños, la entrada de estos hijos en nuevos subsistemas...— por la propia naturaleza de la situación, mientras que en otros momentos la estructura familiar se mantendrá más estable, aunque aún dinámica —la ausencia de dinamismo resultaría patológica—. Hay momentos en los que este dinamismo es centrípeto, esto es, que recoge a sus miembros en el ejercicio de reorganizar sus sistemas para reafirmar su identidad y la de sus miembros, y otros momentos en los que es centrífugo, es decir, que empuja hacia la apertura a otros sistemas[13].

No obstante, las partes —*holones*— de la familia han de establecer límites o fronteras para poder afrontar este dinamismo, generando un ámbito de "satisfacción de las necesidades psicológicas", que van a determinar "la viabilidad de la estructura familiar" (Minuchin & Fishman, 2010, p. 31). Estos límites no son fijos, se flexibilizan y varían a lo largo del tiempo según la situación de la familia y las necesidades de la misma.

2.2. La comunicación en el aula como sistema

Este enfoque también podría aplicarse al sistema humano de relaciones que se produce en el contexto educativo, en el aula, y que a su vez se encuadraría en torno a otros macro- y mesosistemas: el colegio, el elenco de especialistas que trabajan en el colegio (maestros de especialidades, gabinete psicopedagógico y demás), y, al final, la misma sociedad… En el entorno educativo, cobraría especial relevancia el vínculo que se establece entre el alumno y el maestro a la hora de disponer o predisponer al alumno hacia la adquisición del aprendizaje, o, dicho de otro modo, a su implicación en su propio proceso educativo[14]. El holón profesor-alumno, por tanto, llevaría asociado un conjunto

12 *Cf*. Barudy (2010, pp. 48-54), para un desarrollo más exhaustivo, en el que sigue a Maturana y Varela.

13 Siguiendo a Maturana y Valera, Barudy (2010, pp. 48-54), habla de apertura y clausura de sistemas.

14 Lo plantean Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1997, p. 13): "El proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento transcurre en un medio que transmite información y modos de calibrar dicha información, que enseña lenguaje y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, muy precisas, y totalmente fuera del nivel de percatación (salvo, tal vez, cuando tales reglas se ven violadas). Este proceso determina o favorece a su vez una visión de sí y del mundo que se incorpora al estilo del sujeto sin cuestionamiento y sin conciencia de su existencia. Nadie nos enseña específicamente cómo se combinan los mensajes verbales y los gestuales, por ejemplo, pero de todas maneras se enseña y se aprende. -amos nuevamente a Atienza y GarMoratallas a esa labor de traducci es, lo judeocristiano, el problema del mal y de la violencia.Nadie explica en qué consiste una coalición y cómo se propone

de posibles actitudes y comportamientos, adecuados e inadecuados, que serían confirmatorios de la propia relación, pero ya modulados por los estilos vinculares-relacionales que cada alumno trae ya en su "mochila", de casa, de experiencias escolares y preescolares previas, etc. Como bien puntualizan Atienza y García-Ramos (2003, p. 144):

Las aulas donde impartimos clases son, como bien sabemos todos, pequeños microsistemas sociales en donde entran en juego una serie de relaciones de complementariedad, jerarquía, etc. El rol del profesor juega aquí un papel crucial que debe evitar ciertas paradojas potenciando la aparición de otras.

Desde el paradigma de la teoría de la comunicación planteada por Watzlawick, Beavin y Jackson (1997, p. 19), entendemos que toda conducta emitida en la interacción con otros es un acto comunicativo y, en consecuencia, constituye un marco relacional que será puesto a prueba por ambos sujetos implicados en el mismo, a fin de perfilar un modo de relacionarse particular en ese contexto. Dicho de otro modo, al igual que en cualquier acto perceptivo, "se establece una relación, se la pone a prueba en un rango tan amplio como las circunstancias lo permiten y se llega a una abstracción que (...) es idéntica al concepto matemático de función (...) no constituyen magnitudes aisladas sino "signos que representan una conexión… una infinidad de posiciones posibles de carácter similar" (p. 29). Como consecuencia de estos actos y las respuestas que ambos comunicadores-actores generan, se establece una relación circular, sujeta a continuas informaciones retroalimentativas (retroalimentación positiva —si conduce a cambios o novedades respecto al sistema previamente establecido— o negativa —si confirma los modos de relación y las interpretaciones previas, contribuyendo a una estabilidad de la relación o el sistema—).

Pero, además, Watzlavick nos hace presente que un sistema relacional no funciona nunca de modo aislado y que, por supuesto, la adaptación a nuevas situaciones —o nuevas relaciones— no se produce desde cero, sino que tiene en cuenta adaptaciones previas —"...en los sistemas naturales se logra cierta conservación de la adaptación"—. Por medio del concepto de "redundancia", este autor incide en que llegan a crearse pautas más o menos fijas de acción —o reacción—, es decir, modos de afrontamiento o de inicio de respuesta más o menos repetitivos ante las situaciones que se plantean en determinado contexto, o en la interacción con los otros. Esta repetición se debe a que, tras haber iniciado varias veces procesos similares, aunque existirían incontables modos de iniciar una respuesta, no partimos de la nada, sino que tendemos a repetir soluciones que en otros casos nos han resultado útiles. Tal comportamiento, visto por un observador externo, tiende a ser interpretado como algo regular y que responde a un sentido, una norma, de tal modo que al final sería posible acabar intuyendo la existencia de una lógica subyacente a ese modo de comportamiento; se trataría de la búsqueda de una pauta que nos permita "predecir" o delimitar nuestras posibilidades de análisis o de respuesta.

La existencia de redundancias en la comunicación humana da pie a plantear que existen ciertas "reglas" en las interacciones humanas que son propias de esas interacciones y en esos contextos en concreto. Podríamos hablar entonces de la necesidad de atender y generar un lenguaje para hablar sobre ese uso del lenguaje, que sería entendido como un lenguaje "metacomunicativo". Según Watzlawick, Beavin y Jackson (1997, pp. 40-44):

Toda interacción puede definirse (...) como secuencias de "movimientos" estrictamente gobernados por reglas acerca de las que es correlevante que estén o no en el campo de conciencia de los comunicantes, pero con respecto a las cuales pueden hacerse aseveraciones metacomunicacionales significativas. Ello implicaría que (...) existe un cálculo aún no interpretado de la pragmática de la comunicación humana, cuyas reglas se observan en la comunicación eficaz y se violan en la comunicación perturbada.

y corrige, pero su aprendizaje tiene lugar desde el mismo comienzo de la socialización, a través de la experiencia interacccional cotidiana. Las enseñanzas implícitas y las metaenseñanzas -enseñanzas acerca de las reglas y modalidades de aprendizaje- exceden inmensamente al caudal de la enseñanza explícita. La complejidad de los procesos interaccionales es enorme, y su riqueza informativa, pasmosa."

Teniendo en cuenta estos conceptos, podríamos deducir que las normas que se establecen en una interacción concreta son ideosincrásicas a esa comunicación y al contexto en que se produce. Por ello a veces puede resultar extraño interactuar fuera del contexto establecido previamente para la relación con una persona en concreto, o relacionarse con alguien que cumple un determinado rol y cuyo comportamiento no "encaja" en nuestro modelo previo. Sin embargo, no son comportamientos aislados o definidos con una total y completa libertad, sino que están en interacción y son complementarios a los del interlocutor —y de aquí se extraerían los conceptos de "simetría" y "complementariedad" (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1997, pp. 49-71)—. Asimismo, el tipo de vínculo o la cualidad de la interacción que se establece, llevará asociados una serie de comportamientos "más frecuentes". Esos comportamientos nos hablarán de la calidad del vínculo establecido (información especialmente útil en casos que requieren atención terapéutica), por lo que podríamos entender que el mismo "síntoma" —en caso de comunicación patológica— constituye un acto comunicativo, cuyo fin puede ser el de mantener la estabilidad, el de conservar el propio sistema. Sin duda, en estos casos en que existe patología, cabría pensar que se está perpetuando un sistema de relación en que las redundancias no constituyen la mejor opción de comportamiento, o, dicho de otro modo, sostendrían una paradoja comunicativa o interaccional que condena a uno o más elementos del sistema a permanecer en una condición de rigidez que no permitiría que funcionase en otro contexto de forma autónoma (podríamos decir que todo su sentido o significado está en su capacidad para sostener ese sistema en el que se encuentra inmerso).

Para entender este concepto de paradoja, citamos nuevamente lo expuesto en Atienza y García-Ramos (2003, pp. 142-143):

Tomaremos esta breve pero clara definición de Watzlawick (1997, p. 173): entendemos paradoja como "una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes". De este modo dejamos de lado, de momento, las falsas paradojas o falacias que retomaremos adelante. Watzlawick (1997) define tres tipos de paradojas. Las paradojas lógico-matemáticas o antinomias, que son aquellas que surgen de sistemas formalizados como los que le dan nombre. Dentro de estas contradicciones podemos encontrar aquellas que permitieron el avance de la Teoría de Conjuntos con matemáticos y filósofos como Cantor, Russel, Burali-Forti y otros, y que influyeron de forma importante en otros ámbitos del pensamiento, así como en la comprensión del siguiente tipo de paradojas. Este segundo grupo recibe el nombre de "paradoja semántica" o "definición paradójica". Surgen de la imprecisión del lenguaje que no diferencia suficientemente conceptos que presentan la misma forma pero significado análogo a diferentes niveles. Para poder trabajar sobre ellas es necesario poder hacer uso de estos diferentes niveles del lenguaje, es decir usar un metalenguaje que a su vez implicaría la existencia de un metametalenguaje y así sucesivamente (véase Wittgenstein, 1951). Quizás la más famosa de estas paradojas es la del mentiroso. Yo les digo a ustedes que "estoy mintiendo". Si quisiéramos decir algo acerca de esta afirmación, es decir plantearnos su verdad o falsedad, deberíamos pasar a un meta-nivel por encima del nivel semántico y posiblemente recurriríamos al nivel de las relaciones interpersonales. Esto nos permitiría pasar al tercer tipo de paradojas que vamos a tratar, las paradojas pragmáticas. Imaginemos a un niño muy obediente al que su madre, cansada de que siempre sea tan serio, le dice enfadada "Deja de ser tan obediente que pareces tonto". En este caso se dan tres factores que colocan al niño en una situación insostenible es decir ante una paradoja pragmática: 1) existe una fuerte relación complementaria (madre e hijo). Al niño le importa mucho lo que le diga su madre; 2) dentro de este marco relacional se da una instrucción que hay que obedecer pero para obedecerla hay que desobedecerla, es decir se le plantea la instrucción "a" y "no a" al mismo tiempo; 3) el niño ocupa una posición de inferioridad que le impedirá metacomunicarse frente a la instrucción recibida por miedo a un posible castigo o a perder el cariño de su madre. Estas paradojas implican algo más que el factor semántico. Es preciso tener en cuenta factores pragmáticos o relacionales.

Una vez aclarados todos estos conceptos y volviendo sobre aquello que es objeto de nuestra hipótesis, cabría

considerar si la relación entre docente y discente —en la cual el objeto de la relación es el aprendizaje—, su modo de interactuar, determina en modo alguno la seguridad con que el alumno afronta su propio proceso educativo y, más concretamente, su capacidad de ser auto-crítico y autónomo en la propia elaboración lingüística, a través del caso concreto de la lectoescritura.

En este caso plantearíamos que la relación profesor-alumno ha de ser capaz de constituir una base de seguridad para el alumno en su exploración de nuevos sistemas comunicativos que tengan como base una expresión escrita. Para ello esta relación no puede centrarse en la necesidad de recibir un *feedback* escrito, una retroalimentación que se circunscribe únicamente a un desconocido criterio que está en la mente del profesor, sobre el cual no se lleva a cabo ningún proceso metacomunicativo, y sobre el cual la única información que llega al alumno es en relación a una puntuación numérica negativa —asumiendo que si la puntuación es buena, no hay retroalimentación; en caso de puntuación baja, al menos el alumno recibe la información de haber errado en algún punto o apartado y tiene la opción de volver a intentar o, incluso, es definido entonces el espacio de la revisión de examen para comentar algo sobre lo ocurrido—. Digamos que, en este caso, la asimetría relacional inicial puede perpetuarse por la necesidad del alumno de recibir una confirmación o desconfirmación acerca de su producción, dado que toda la relación profesor-alumno es supeditada a este modo de comunicación.

Partiendo de experiencias previas (Saneleuterio, Rosell y García, 2012; Saneleuterio y García-Ramos, 2015; Saneleuterio, 2015), la propuesta que planteamos pretende, por tanto, superar o, más bien, ofrecer al alumno herramientas para poder superar el evidente bloqueo comunicativo a que se somete. Visto desde una perspectiva sistémica, sería trabajar sobre los roles asumidos por los holones implicados en el sistema-aula generando espacios y momentos en los que la metacomunicación y la explicitación de las relaciones interpersonales —entre los holones docente-discente y discente-discente— puedan propiciar un *feedback* realmente productivo.

3. Las tareas de escritura en la universidad

Partiendo de las limitaciones en expresión escrita con las que convive una parte considerable del alumnado universitario, como profesores de lenguas maternas, nos preocupamos porque la adquisición de los contenidos lingüísticos que se han de evaluar se demuestra también a través precisamente de la forma en que se exponen. Nos situamos en un contexto amplio de "re-conceptualizar la escritura como una actividad de inclusión y no de exclusión, de cooperación y no de competición, de apertura y no de cierre" (Saneleuterio y García-Ramos, 2015), convencidos de que estos obstáculos son valiosos en la medida en que son susceptibles de convertirse en retos personales que pueden solucionarse, además de con atención personalizada por parte de la figura docente (Saneleuterio, 2015), con una metodología que está dando muy buenos resultados en la formación lingüística universitaria: la revisión de textos *inter pares* (Saneleuterio y García-Ramos, 2015).

Tras llevar a cabo la propuesta con dos grupos, parece ser que han sido capaces de mejorar aspectos de su competencia escrita que tenían que ver con la reflexión metacomunicativa del propio proceso de escritura, no solo con el docente, sino también con los compañeros. En este sentido hay que destacar que, en primer lugar, parece que sí se percibe una mejora en la conciencia metalingüística, es decir, en la capacidad o competencia para la reflexión lingüística, tal y como mostramos en Saneleuterio y García-Ramos (2015). Los resultados allí analizados sobre la percepción en la mejora del proceso de escritura fueron bastante significativos.

Por otra parte, y de forma indirecta, podemos deducir que mayoritariamente los alumnos perciben la revisión y la corrección como subprocesos parte del proceso general de escritura de un texto.

Como tales subprocesos, los estudiantes adquieren conciencia de su importancia, se habitúan a no obviarlos, y en relación con todo ello pueden aprender sus propias dinámicas: no se trata de un saber "automático" que se posee o no se posee, sino una competencia que va adquiriéndose.

Referencias

Atienza de Frutos, D., & García-Ramos Gallego, D. (2003). Paradoja e interculturalidad. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 141.

Barudy Labrin, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidos.

Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas.* Madrid: CEU Ediciones.

Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 15*, 23-42. Disponible en http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370

Watzlawick, P., Beavin, J. B., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (11.ª ed). Barcelona: Herder.

Competencias transversales relacionadas con la productividad empresarial

Romero, J.M., Gijón, J.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada, España

E-mails: rommarr@hotmail.com; josegp@ugr.es

Resumen

La investigación presentada versa sobre la identificación de las competencias profesionales y personales relacionadas con la productividad en las empresas. Estas competencias han sido establecidas a partir del conocimiento experto de profesionales que trabajan en el área de orientación laboral, recursos humanos y formación de distintas instituciones académicas, empresariales y sociales de Granada. La metodología de trabajo se enmarca dentro del ámbito cualitativo, utilizándose como instrumentos de recogida de datos el juicio de expertos y el método Delphi. En primer lugar, se confeccionó una lista de 25 competencias personales y profesionales a partir de la confrontación de las competencias recogidas en: el test CompeTEA -elaborado por D. Arribas y J. Pereña (2015; las competencias recogidas por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de México (Vázquez, 2008); y el modelo de competencias genéricas propuesto por Spencer y Spencer (1993). Este listado sirvió de base para validar un primer cuestionario a través del juicio de expertos. A este cuestionario se aplicó posteriormente el método Delphi, para reducir las competencias iniciales y constituir un listado definitivo de competencias relacionadas con la productividad. El decálogo final de competencias se representado a través de un mapa conceptual (Novak y Gowin, 1988). De este modo, la información queda recogida de forma gráfica y facilita su comprensión. Los resultados de este proyecto serán la base para continuar con una posterior investigación basada en el diseño, aplicación y evaluación de un programa formativo que contemple las competencias delimitadas, para desarrollar esas habilidades y generar actitudes y aptitudes entre los trabajadores en relación con la mejora de la productividad.

Palabras clave: competencia profesional; productividad laboral; mapa conceptual; modelo de conocimiento

Skills related to business productivity

Romero, J.M., Gijón, J.

Department of Didactics and School Organization, University of Granada, Granada, Spain

E-mails: rommarr@hotmail.com; josegp@ugr.es

This research project deals with the identification of professional and personal skills related to the productivity of enterprises. These competencies have been established based on the expert knowledge of professionals working in the area of employment orientation, human resources, and training of various academic, business and social institutions of Granada. The methodology of work fits within the framework of qualitative, expert opinion and the Delphi method have been used as instruments for data collection. Previously, was prepared a list of 25 personal and professional competencies from the confrontation of the competencies listed in the CompeTEA test, developed by D. Arribas and J. Pereña (2015); competencies that are collected by the General Directorate of orientation and educational services of Mexico (Vazquez, 2008) and; generic competences model proposed by Spencer, & Spencer (1993). This list served as a basis for validating the first questionnaire through the judgement of experts who subsequently applied through Delphi method to reduce on the initial skills and constitute a definitive list of productive skills. In the establishment of the final Decalogue of competencies has been conceptual map to generate a model of knowledge (Novak, & Gowin, 1988). In this way, the information is collected in graphic form and facilitates their understanding and analysis. In addition, the result of this project will be the basis to continue with further research based on the design and implementation of a training plan that includes defined competencies to develop those skills and generate attitudes and skills among workers in relation to the improved productivity.

Key words: occupational qualifications; labour productivity; concept mapping; knowledge model

1. Introducción

Los cambios en el mercado laboral y su rapidez, provoca movimientos transformadores en las empresas, cuya finalidad es adaptarse a ellos para seguir manteniendo su actividad. Uno de los factores que inciden en el desarrollo de una organización es la productividad, la cual puede definirse como el alcance de las metas utilizando los mínimos recursos para producir en menor o igual cantidad de tiempo que usando una gran variedad de ellos (Grandas, 2000; Dávila, 2001; Robbins y Judge, 2009 citado en Marvel, Rodríguez y Núñez, 2011).

Por otra parte, las competencias profesionales juegan un papel relevante para la consecución de los objetivos y por ende, inciden en la productividad. Así mismo, la propia definición de competencias vincula estrechamente el concepto con el desempeño eficiente.

Siguiendo a Vargas (2001) se entiende por competencias "el conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo" (p. 3). En este sentido, el ser competente en algo ya capacita para un rendimiento superior en esa tarea; de este modo, una persona competente en la resolución de problemas, dará respuesta a las posibles dificultades de un modo más eficaz y rápido.

En cuanto a la tipología de las competencias, podemos destacar a grandes rasgos dos tipos: transversales en todos los profesionales y específicas de la profesión (Casanovas y otros, 2010). En relación a las competencias transversa-

les, éstas son generalizables y más operativas a la hora de su transferibilidad, por lo que en este estudio nos centraremos en ellas.

Partiendo de la dicotomía competencias-productividad, en la delimitación de las competencias transversales que realmente son predictivas de la productividad se han confrontado 3 listados de competencias genéricas para establecer un listado único actualizado:

- Test CompeTEA, elaborado por Arribas y Pereña (2015).
- Competencias recogidas por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de México en 1998 (Vázquez, 2008).
- Modelo de competencias genéricas propuesto por Spencer y Spencer (1993).

Para ello se ha seguido el siguiente proceso de confrontación: cada competencia se ha situado en paralelo con su homónimo o similar, para establecer las similitudes se ha atendido a la definición aportada por los autores de cada competencia, así por ejemplo:

- La competencia "Autocontrol y estabilidad emocional" (test CompeTEA) engloba en su definición la "Tolerancia al estrés" (D.G. de Orientación y Servicios Educativos) y "Autocontrol" (Modelo competencias genéricas).
- "Resistencia a la adversidad" (test CompeTEA) abarca a "Tenacidad" (D.G. de Orientación y Servicios Educativos).
- "Comunicación" (test CompeTEA) recoge "Asesoría" (D.G. de Orientación y Servicios Educativos).
- "Establecimiento de relaciones" (test CompeTEA) incluye "Sensibilidad interpersonal/ Construcción de relaciones" (Modelo competencias genéricas).
- "Influencia" (test CompeTEA) engloba "Impacto" (D.G. de Orientación y Servicios Educativos) y "Persuasión e influencia" (Modelo competencias genéricas).
- "Capacidad de análisis" (test CompeTEA) abarca "Pensamiento analítico y pensamiento conceptual" (Modelo competencias genéricas).
- "Toma de decisiones" (test CompeTEA y D.G. de Orientación y Servicios Educativos) recoge "Búsqueda de información" (Modelo competencias genéricas).
- "Apertura" (test CompeTEA) incluye "Flexibilidad" (Modelo competencias genéricas).
- "Identificación con la empresa" (test CompeTEA) engloba "Conciencia organizativa" (Modelo competencias genéricas).
- "Dirección" (test CompeTEA) abarca "Actitudes de mando" (Modelo competencias genéricas).

Por otro lado, debido a los planteamientos de diversos autores (Tejada y Navío, 2005; Blanco, 2007; Arribas, 2009) se ha optado por añadir "Innovación" junto a "Creatividad" generando la competencia "Innovación y creatividad".

Para la división de competencias en las diferentes dimensiones (intrapersonal, interpersonal, desarrollo de tareas, entorno y gerencial) se ha utilizado el modelo del test CompeTEA (Arribas y Pereña, 2015), puesto que englobaba a la mayoría de competencias seleccionadas (figura 1). Para la definición se ha seguido el mismo proceso, es decir, a priori se han definido tal y como recoge el test CompeTEA, excepto las competencias añadidas de los otros dos listados (aprendizaje continuo; innovación y creatividad; conocimientos técnicos profesionales; atención al orden, calidad y perfección; iniciativa y; desarrollo de los otros) en las cuales atendiendo a su significado original se ha elaborado una definición propia.

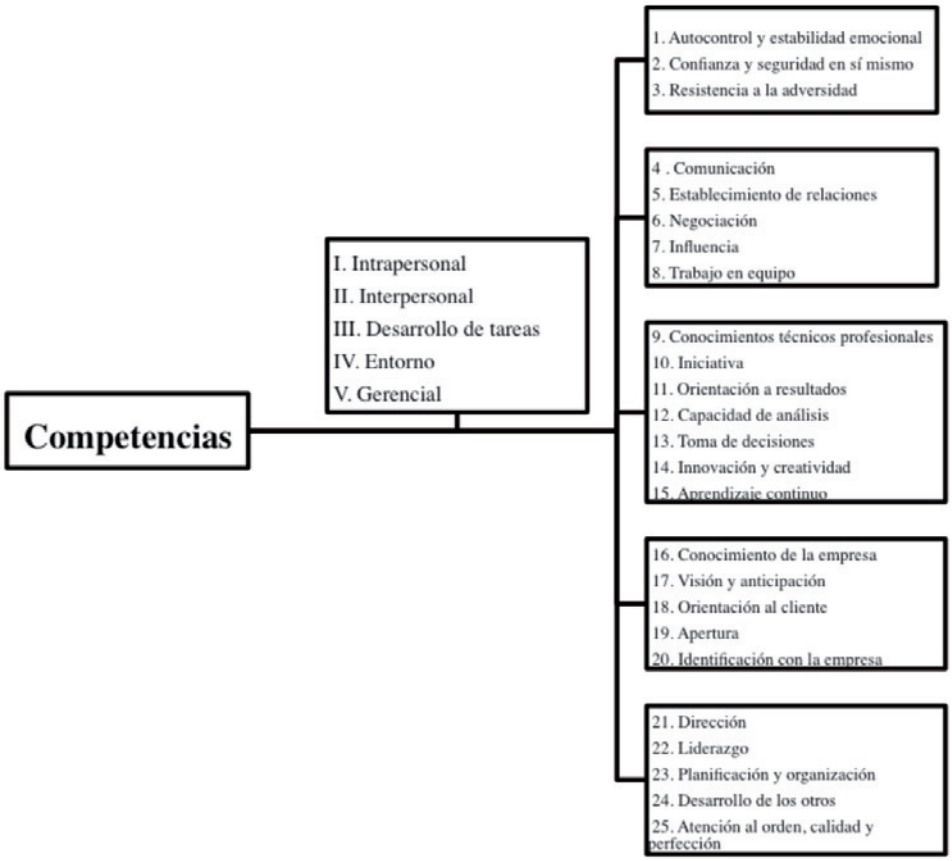


Figura 1.
Listado definitivo de competencias.
Fuente: elaboración propia, a partir de Arribas y Pereña (2015), Vázquez (2008) y, Spencer y Spencer (1993). En el segundo nivel se establecen las 5 dimensiones y a continuación, en un tercer nivel, cada cupo de competencias en función del orden de las dimensiones.

Finalmente, el producto se recoge en un mapa de competencias productivas, el cual se ha confeccionado a partir de un mapa conceptual, ya que resulta una estrategia adecuada para representación del conocimiento (Rodríguez, 2012; Darder, Pérez y Salinas, 2014). En este sentido, cabe destacar las aportaciones de Ibáñez, Gijón y González (2014) sobre las diferentes aplicaciones del mapa conceptual en las comunicaciones presentadas en los 5 congresos mundiales. Por tanto, revisando la aplicación de dicho instrumento para la representación de datos, su utilización es pertinente para esta investigación.

2. Método

2.1. Participantes

Para la primera aproximación a través del juicio de expertos, se han tenido en cuenta como criterios:

· Disponibilidad de los participantes.

· Docentes que imparten docencia en la Universidad de Granada.

· Experiencia en el trabajo de competencias profesionales desde el ámbito de la educación y formación en organizaciones, considerando como experto a cualquier docente que trabaje en esta línea independientemente de su posición laboral.

Para la selección de expertos para Delphi, se realizó una búsqueda través de internet, páginas amarillas y redes sociales como LinkedIn. Se recogieron 35 instituciones: empresas de recursos humanos (5); empresas de trabajo temporal (6); empresas de formación (8); asociaciones (6); instituciones públicas (6) y; organizaciones sin ánimo de lucro (4). Todas ellas situadas en Granada capital.

Una vez acotadas estas instituciones, los expertos para el Delphi se han seleccionado a partir de un muestreo criterial o intencional, con los siguientes criterios:

· Disponibilidad de los participantes.

· Puesto laboral de técnico en orientación laboral; formador/a en organizaciones; técnico/a de recursos humanos o similares.

· Docentes de Instituciones de Educación Superior que imparten materias relacionadas con los recursos humanos.

Tras aplicar estos criterios el número total de profesionales de recursos humanos, empleo y formación de diferentes instituciones públicas y privadas fue de 4 expertos docentes universitarios y, en el caso del Delphi, 15 expertos: Universidad de Granada (4); Fundación UGR-Empresa (1); Servicio Andaluz de Empleo (6); Ayuntamiento de Granada (1); Grupos empresariales (1); Escuelas de negocios (1) y; Asociaciones de empleo (1).

2.2. Procedimiento

Para el juicio de expertos se invitó a participar a 10 expertos docentes de la Universidad de Granada a través de una carta formal enviada vía e-mail y comunicada personalmente. En el contenido de la carta se adjuntaba un enlace que direccionaba a la persona al cuestionario elaborado mediante Google Forms, donde se preguntaba acerca de la vinculación de 25 competencias transversales con la productividad y la revisión de la definici**ón aportada. Finalmente se analizaron los datos aportados por 4 expertos.**

En relación al método Delphi, se invitó a colaborar a un total de 56 expertos de diferentes instituciones ubicadas en Granada capital a través del envío de una carta formal vía e-mail, de los cuales finalmente participaron 15. En la carta se adjuntaba la dirección web a un cuestionario elaborado mediante Google Form, en el cual tras el primer cribado se recogían 25 preguntas (una por cada competencia) y se preguntaba acerca de su posible vinculación con la productividad mediante una escala tipo Likert con 4 niveles (4: Totalmente relacionada; 3: Muy relacionada; 2: Poco relacionada; 1: Nada relacionada).

3. Resultados

En relación al juicio de expertos ha habido escasas diferencias entre las respuestas de los expertos en relación a la vinculación de las competencias con la productividad. Por otro lado, en cuanto a las definiciones se han propuesto sugerencias de mejora y algunas han sido reformuladas. De este modo los expertos determinaron que finalmente las 25 competencias iniciales están relacionadas con la productividad, quedando recogidas en el cuestionario sometido a las oleadas Delphi.

Previamente al análisis final de los datos de la primera aproximación Delphi, se sitúo como prueba piloto las respuestas de los dos primeros participantes, puesto que a priori se preguntaba únicamente si estaban relacionadas o no. Al ser unánimes las respuestas y no arrojar datos relevantes sobre cuales podrían estar más relacionadas que otras, se optó por añadir la escala Likert para el resto de participantes. De este modo, el rango de puntuación total de cada competencia oscila entre 52 y 13 (48 la más puntuada y 38 la menor). A continuación se recogen las competencias ordenadas en función de la puntuación total, media (valor máximo: 3’69 y mínimo: 2’92), mediana (valor máximo: 4 y mínimo: 3), moda (valor máximo: 4 y mínimo: 3) y desviación típica (valor máximo: 0’86 y mínimo: 0’43).

Figura 2. Ranking de competencias productivas. Fuente: elaboración propia. Las competencias con igual puntuación en resultados adquieren la misma posición reflejada en el número de orden que le precede.

4. Discusión

Mediante un mapa conceptual se ha representado el decálogo de competencias productivas en función de los datos de la primera oleada Delphi (figura 3). Este decálogo se compone por competencias recogidas en los 3 listados iniciales. De este modo, del test CompeTEA (Arribas y Pereña, 2015) se establecen 9 competencias: autocontrol y estabilidad emocional; confianza y seguridad en sí mismo; resistencia a la adversidad; comunicación; trabajo en equipo; orientación a resultados; orientación al cliente; dirección y; planificación y organización. Por otro lado, de las competencias recogidas por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de México en 1998 (Vázquez, 2008) se engloban un total de 8: tolerancia al estrés; confianza; tenacidad; asesoría; trabajo en equipo; orientación al cliente; conocimientos técnicos profesionales y; planeación y organización. Por último, del modelo de competencias genéricas propuesto por Spencer and Spencer (1993) se recogen 8 competencias: autocontrol; confianza en sí mismo; trabajo en grupo y cooperación; orientación al resultado; orientación al cliente; actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal; capacidades técnicas, profesionales y directivas y; hábitos de organización.

En definitiva, los datos obtenidos de la primera oleada Delphi arrojan unos resultados predictivos de las competencias mayormente relacionadas con la productividad, todas ellas establecidas en los diferentes listados genéricos.

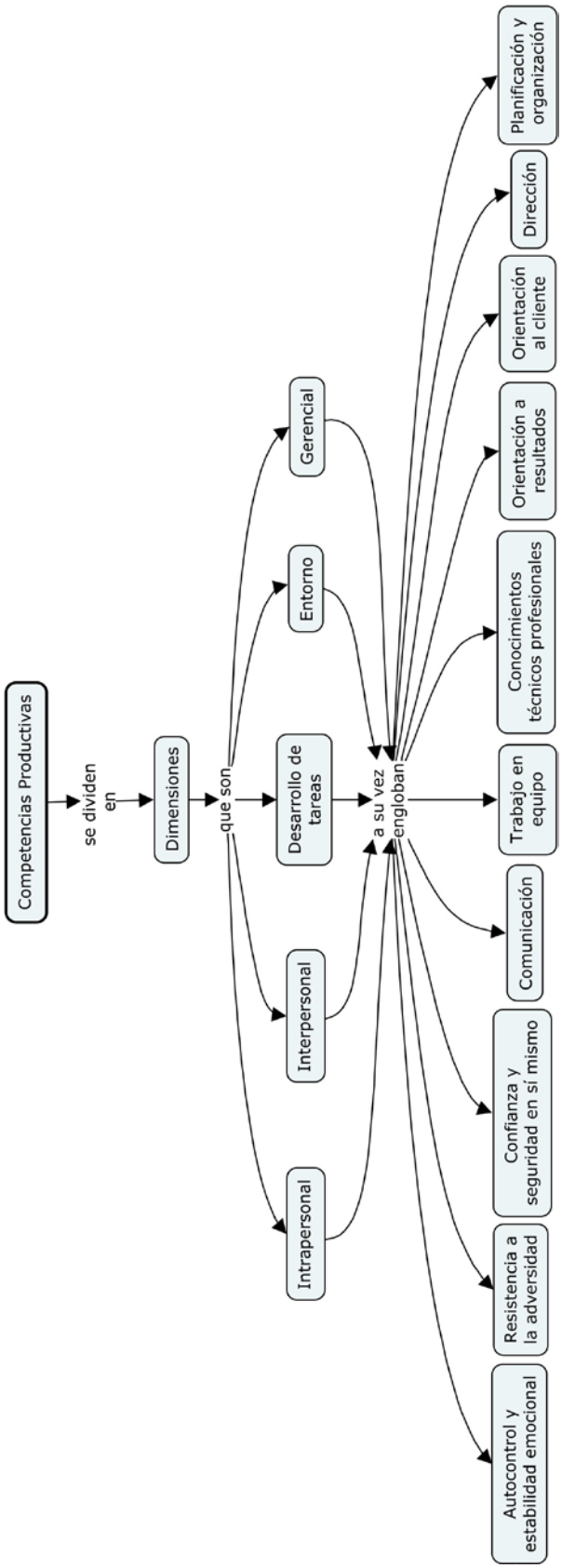


Figura 3.
Decálogo de competencias productivas recogidas a través del mapa conceptual. Fuente: elaboración propia a partir de CmapTools.

5. Conclusiones

El concepto de productividad y el empleo de menos recursos para realizar las funciones y tareas en menor tiempo posible es un factor inherente a la competitividad del mercado laboral actual. Aunque el proyecto de investigación se muestra en curso, los datos de la primera oleada Delphi evidencian una aproximación a la determinación de las competencias relacionadas con la productividad.

Este hecho marca un precedente en la gestión por competencias en las organizaciones, de tal forma que conociendo el perfil competencial del puesto laboral y las competencias transversales relacionadas con la productividad puede realizarse una confrontación que derive en el diseño y aplicación de programas formativos que favorezcan la adquisición de competencias productivas relacionadas con el perfil profesional.

Por otro lado, la utilización de herramientas de gestión del conocimiento como el mapa conceptual facilita la presentación de exposición de los datos como ha quedado evidenciado en el mapa de competencias productivas.

Agradecimientos: El proyecto de investigación ha sido subvencionado por el Plan propio de investigación de la Universidad de Granada, bajo la modalidad de becas de iniciación a la investigación.

Referencias

Arribas, D. (2009). CompeTEA. Un nuevo modelo para la evaluación de competencias. En *JIMCUE´09 - IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa* (290-300). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Arribas, D. y Pereña, J. (2015). *CompeTEA (3ª edición)*. Madrid: TEA ediciones.

Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC editorial.

Casanovas, M., Sardà, J., Asenjo, J., Subirà, E., Oliveras, E. y Alcover, S. (2010). Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Economistas,* 125, 59-66.

Darder, A., Pérez, A. y Salinas, J. (2014). Análisis de usos del mapa conceptual en la investigación. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping: Vol. 1, Concept Mapping to Learn and Innovate* (pp. 31-36). Santos, Brasil: Universidad de São Paulo.

Ibáñez, P., Gijón, J. y González, F. (2014). Revisión del conocimiento acumulado sobre mapas conceptuales a través del análisis de comunicaciones presentadas en los 5 congresos mundiales. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping: Vol. 2, Concept Mapping to Learn and Innovate* (pp. 419-426). Santos, Brasil: Universidad de São Paulo.

Marvel, M., Rodríguez, C. y Núñez, M.A. (2011). La productividad desde una perspectiva humana: Dimensiones y factores. *Intangible Capital, 7*(2), 549-584.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

Rodríguez, S. (2012). Utilizando CMAPS para analizar el conocimiento declarado y en la acción de los asesores de formación de profesores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* 3, 49-59.

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance.* Nueva York, NY: Wiley & Sons.

Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(2), 1-15.

Vargas, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación,* "De los lectores", 1-20.

Vázquez, C.L. (2008). Metodología para la evaluación de competencias profesionales. *Xihmai, 3*(5), 1-6.

Actitud del profesor universitario hacia la ética y formación integral dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Casañola, Mercedes; Barrasa, Ángel.; Sanagustín, Mª Victoria

Dept. Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Spain

casanola@unizar.es; abarrasa@unizar.es ; vitico@unizar.es

Introducción

Actualmente, nos encontramos en una crisis que implica transformaciones tanto en la sociedad como en grupos sociales y en las personas. Este fenómeno no es ajeno a la educación superior, que puede constituirse en un factor catalizador para el cambio a través de un profesorado con actitudes orientadas hacia la educación ética y la formación integral. *Objetivos*. Siguiendo los criterios del EEES, en este trabajo se plantea que existe un espacio para la formación ética y ciudadana de los estudiantes dentro de un marco educativo cuyo objeto consiste en alcanzar la mejora de la calidad de la docencia a través de la renovación en la metodología. *Método*. Con este propósito, se han distribuido dos cuestionarios que incluyen tendencias actitudinales éticas (MLQ-5X adaptado al contexto universitario y Cuestionario del Rol Docente en el EEES, CRD-EEES) a una muestra de 360 profesores de universidad. De ambos cuestionarios, se han extraído las tendencias en la actitud de los docentes hacia la educación en ética y formación integral. *Resultados*. Tras proceder a realizar los análisis psicométricos, se ha confirmado la hipótesis de que los profesores con puntuación más alta en las tendencias actitudinales hacia la ética y valores en el MLQ-5X, también obtienen más altas puntuaciones en la dimensión "formación integral" del Cuestionario del Rol Docente en el EEES (CRD-EEES). *Conclusiones.* Para finalizar, el análisis de estos resultados plantea nuevas cuestiones y abre líneas de trabajo futuro.

Palabras clave: Convergencia europea de los sistemas de educación superior, ética, actitud, profesor universitario.

University Professor Attitude towards Ethics and Comprehensive Training within the European Higher Education Area (EHEA)

Casañola, Mercedes; Barrasa, Ángel.; Sanagustín, Mª Victoria

Dept. Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Spain

casanola@unizar.es; abarrasa@unizar.es ; vitico@unizar.es

Introduction

Nowadays, we are involved in a crisis which implies changes both in society and in people. This phenomenon is not unconnected to higher education, which can become a catalyst for change through a teacher with ethical oriented education and integral formation factor attitudes. *Objectives*. Under the criteria of the EHEA, this paper proposes the existence of a space for ethics and civic education of students whose object is to achieve improved quality of teaching through the renewal in methodology. *Method*. With this purpose, two questionnaires which include ethical attitudinal trends (MLQ-5X adapted to the university context and Teacher Questionnaire Role in the EHEA) have been distributed to a sample of 360 university professors. The trends in the attitude of teachers towards education in ethics and comprehensive training have been extracted from both questionnaires. *Results*. On the basis on psychometric analysis, the hypothesis about teachers with higher scores on attitudinal trends towards ethics and values in the MLQ-5X, also score higher on the scale "comprehensive training" in the EHEA's Teacher Questionnaire Role has been validated. *Conclusions*. Finally, the analysis of the results opens new issues and future lines of work.

Key words: European convergence of the higher education systems, ethics, attitudes, university professor.

En sus inicios, (Burns, 1978), afirma: "En su influencia sobre personas y grupos, los líderes, deben no solo abstenerse de abusar de su poder y tratar a las personas respetando su dignidad, sino que deben incentivar la virtud al tratar de cambiar actitudes y comportamientos". Tenemos que reflexionar sobre el papel del docente en su rol de líder y guía, y la importancia de sus actitudes para la formación integral del alumno dentro del EEES. El profesor universitario en su formación de actitudes éticas, está dirigido por creencias socialmente aceptadas y juicios apropiados más que en el interés propio, lo que repercute en modos de actuar con consecuencias positivas para los estudiantes, instituciones e incluso la sociedad. Toda persona en cuanto actúa, juzga y valora y se propone metas y fines, posee una ética (Carrillo & Alvarez, 1998) de aquí la importancia de la labor docente en la transmisión de valores éticos para la construcción que los estudiantes harán del mundo, como pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona, guías que dan determinada orientación a las actitudes, a la conducta y a la vida de cada individuo, y por ende, de cada grupo social (Prieto & Zambrano, 2005). El proceso de docencia tiene que trascender la educación soportada por el proceso de docencia, debe estar comprometida con los valores ético morales. "La educación es una actividad práctica con carga de valores relacionada con la promoción de los valores humanos y los ideales sociales" (Vázquez, 1996).

Marco teórico

Esperamos que con la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las instituciones de educación superior, tradicionalmente transmisoras y formadoras de la cultura a través del proceso de enseñanza aprendizaje de los conocimientos desde un punto de vista material, sean arrastradas ahora hacia la transformación de sus propias concepciones éticas planificadas en los currículos dentro de la estructura académico-organizativa orientada ahora a un paradigma de aprendizaje enseñanza.

En las universidades se ha realizado en los últimos años un importante esfuerzo para adaptar sus estudios al nuevo marco establecido en el EEES. Este esfuerzo ha supuesto no sólo la elaboración de los nuevos planes de estudios, sino también la implantación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, y de un sistema de garantía de calidad de este nuevo proceso formativo. A este respecto, la implantación de los sistemas de calidad en las titulaciones tiene como objetivo general impulsar la revisión continua de los procesos de aprendizaje en las distintas titulaciones, la detección de problemas y la identificación de oportunidades de mejora, con el fin de encaminarnos hacia la búsqueda de una educación integral, significativa, con diversidad ética y cultural que suponga el desarrollo de los estudiantes en estas esferas. Cabe puntualizar, que para que esta calidad pretendida tenga lugar, deben existir o deben formarse líderes éticos transformacionales, capaces de lograr los cambios planteados en los currículos, propulsores de una conducta ética que puede ser emulada por sus seguidores, los estudiantes universitarios (Prieto, 2007).

De este modo, el docente además de ser un transmisor de conocimientos, fomentará el análisis, estimulará cambios, estimulará búsquedas, motivará nuevas experiencias, mediará en las discusiones constructivas y de crítica, planteará hipótesis, (Alamilla, 2002), para dar respuesta a un grupo de personas que piensan, crean, transforman, organizan y estructuran conocimientos.

El modelo de Fishbein y Azjen (1980) refleja la opción de alcanzar información de forma indirecta a partir de las estimaciones de dos factores de naturaleza distinta: un factor personal y un factor que refleja la influencia social. El factor personal o actitud hacia la conducta es la evaluación individual positiva o negativa de actuar. El segundo factor o norma subjetiva es la percepción individual de las presiones sociales que fuerzan o no a actuar. Medir las actitudes es complejo dado que no pueden medirse directamente, sino que se infieren a partir de la conducta. En el presente estudio utilizamos dos cuestionarios con escala tipo Likert para medir las actitudes docentes.

Marco empírico

Objetivo. En el presente estudio vamos a medir las actitudes del profesorado en su rol docente como guía y tutor con los ítems correspondientes que aluden a estas actitudes en el Multifactor Leadership Questionnaire 5X adaptado al Contexto Universitario y con el Cuestionario del Rol Docente en el EEES (CRD-EEES).

Hipótesis.

H1: Se esperan altas puntuaciones en las dimensiones "Formación Integral" y "Valores" del Cuestionario del Rol Docente en el EEES en aquellos profesores que hayan puntuado alto en las actitudes seleccionadas hacia el desarrollo ético e íntegro y otras transversales del MLQ-5X adaptado al contexto universitario.

H2: Altas puntuaciones en el MLQ- 5X en las dimensiones actitudinales corresponderán con altas puntuaciones hacia la docencia de formación integral y valores en el Cuestionario del Rol Docente del EEES.

Muestra. Participaron un total de 360 profesores de distintas universidades a nivel nacional y de distintas especialidades, con edades comprendidas entre 23 y 78 años, 205 hombres (56'9%) y 155 mujeres (43'05%) M=44'73, DT=10'139. Los participantes fueron seleccionados por muestreo incidental aleatorio, solicitándose su colaboración

voluntaria y anónima, mediante cuestionario electrónico.

Procedimiento. La cumplimentación del CRD-EEES se realizó junto a otro Cuestionario, el Multifactor Leadership Questionnaire en su forma 5X de (Avolio y Bass, 2004), adaptado al contexto universitario. El carácter voluntario y anónimo y la dificultad de acceso al profesorado en algunas Universidades, hizo que de 5.000 envíos obtuviésemos 367 respuestas de la que hubo que eliminar 7 por contradicciones.

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa SPSS Versión 20 para Windows.

Resultados. Una vez eliminadas los ítems con bajas comunalidades, se procede a la rotación de los factores. El método utilizado es Oblimin. Los 16 ítems que saturaron en los componentes se muestran en la Tabla I. El primer componente incluye 8 ítems y se denomina "Formación Integral". El segundo incluye 4 ítems y se denomina "Valores" y el tercero con 4 ítems se denomina "Innovación Pedagógica y Nuevas Tecnologías". Los componentes descritos aparecen en la Tabla II.

TABLA I.
Comunalidades. Cuestionario del Rol Docente en el EEES

Ítem	Extracción
1.-	,516
2.-	,540
3.-	,684
4.-	,518
5.-	,499
6.-	,493
7.-	,343
8.-	,553
9.-	,490
10.-	,754
11.-	,738
12.-	,649
13.-	,411
14.-	,752
15.-	,406
16.-	,739
17.-	,543
18.-	,630
19.-	,335
20.-	,500

TABLA II.

Tabla de componentes rotados del Cuestionario del Rol Docente en el EEES

	Componente		
	1	2	3
1.- Con mi intervención docente intento desarrollar roles diversos en un escenario interactivo y participativo. Gross, (2005)	**,738**	,285	,419
2-Manejo diferentes estrategias metodológicas que potencian la participación y el trabajo autónomo de los estudiantes. De La Calle, M.J. (2004).	**,731**	,362	,251
17.-Considero que mi estilo docente es reflexivo y transformador.	**,705**	,462	,368
9.-Con mi sistema de enseñanza fomento en los estudiantes su autocrítica y su autoevaluación en las actividades que realizan.	**,699**	,167	,358
8.-Organizo el espacio docente (o contexto de aprendizaje) desde un enfoque de investigación en el que los estudiantes tienen como reto descubrir o responder a unas hipótesis o interrogantes que le planteo.	**,689**	,053	,439
4.-En mi ejercicio docente, evalúo en igual intensidad tanto los aprendizajes adquiridos por el estudiante como los procesos para adquirirlos.	**,689**	,293	,531
5.-Creo estar preparado para personalizar el proceso de enseñanza en función de la diversidad de situaciones de partida que presentan los estudiantes.	**,676**	,321	,379
6.-Considero que soy flexible y abierto a la hora de establecer el ritmo de las actividades docentes incluyendo formas colaborativas y de interacción.	**,666**	,350	,329
14.-Me preocupo por actualizar mis conocimientos sobre las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).	,255	**,878**	,185
16.-Aplico las TIC que ayudan o facilitan el aprendizaje	,378	**,867**	,229
18.-Conozco cómo conseguir y desarrollar la tecnología para la formación integral de los estudiantes	,512	**,750**	,338
20.-Pragmatizo la idea de derecho a la educación a lo largo de toda la vida con nuevos recursos mediáticos, tutorización virtual, formación en red y otros e-Learning.	,347	**,673**	,404
10.-Mis objetivos docentes promulgan el desarrollo integral y potencian el compromiso social ético de futuros profesionales	,524	,190	**,863**
11.-Los valores que inculco en la educación universitaria de mis estudiantes son valores universales	,391	,319	**,851**
3.-Inserto en mi docencia de modo transversal o indirecto, valores propios de una cultura de paz inserta en valores democráticos.	,407	,197	**,829**
12.-Aplico las líneas pedagógicas y técnicas metodológicas que enseñan cómo realizar una educación integral	,595	,409	**,735**

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

TABLA III.

Tabla de componentes rotados MLQ – 5X Adaptado al Contexto Universitario

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38.- Utilizo métodos de liderazgo que son satisfactorios	**,770**	-,097	,242	-,345	,227	-,020	,317	-,227	-,307
10.- Hago que los estudiantes estén orgullosos de tenerme como profesor	**,685**	-,047	,086	-,478	,283	-,168	,178	-,238	-,127
40.- Considero que ante estamentos superiores soy un buen representante de mis grupos	**,679**	-,169	,240	-,365	,185	-,226	,149	-,343	-,106
41.- Trabajo con mis estudiantes de forma satisfactoria.	**,667**	-,118	,370	-,397	,197	-,133	,379	-,430	-,245
45.- Dirijo un grupo de estudiantes que es efectivo	**,667**	-,300	,203	-,288	,159	-,123	,284	-,415	-,103
39.- Estimulo e impulso a los estudiantes a que den más de lo que se les pide (Soy capaz de llevarles a hacer más de lo que esperaban hacer)	**,664**	-,007	,359	-,442	,109	-,157	,389	-,293	-,195
21.- Actúo de manera que me gano el respeto de mis estudiantes	**,649**	-,091	,376	-,352	,176	-,208	,220	-,261	-,283
43.- Me considero efectivo/a a la hora de cumplir las demandas de mi Universidad	**,609**	-,033	,484	-,303	-,017	-,293	,020	-,395	-,162
44.- Incremento la disposición de los estudiantes a trabajar más duro	**,605**	-,011	,486	-,461	,179	-,126	,281	-,478	-,316
37.- Soy efectivo/a a la hora de satisfacer las necesidades de formación de mis estudiantes, en relacionar el trabajo que han de realizar con sus propias necesidades	**,588**	-,043	,475	-,363	,161	-,173	,398	-,528	-,267
25.- Transmito confianza en mí mismo y seguridad	**,587**	-,073	,408	-,556	,128	-,088	,160	-,178	-,411
3.- Evito intervenir cuando hay algún problema en el aula hasta que el problema se agrava.	-,099	**,805**	-,125	,057	,111	-,050	-,121	,037	,183
5.-Evito involucrarme cuando hay algún problema importante en el aula	-,038	**,767**	,047	,022	-,096	,108	,001	,096	,339
12.- Hasta que no surgen dificultades o las cosas van mal, no intervengo para ayudar o guiar	-,228	**,637**	-,171	,154	-,248	-,009	-,017	,223	,253
27.- A la hora de cumplir lo establecido, hago que los estudiantes dirijan su atención a los posibles fallos	,302	,054	**,739**	-,196	,092	-,038	,090	-,160	-,232
22.- Centro toda mi atención en subsanar los errores y fallos de los estudiantes	,255	-,093	**,735**	-,140	,324	-,230	,323	-,261	-,125
24.- Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen	,245	-,171	**,679**	-,213	,185	-,256	,391	-,296	-,017
11.- Especifico claramente las tareas de los estudiantes o de cada grupo de estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje y de rendimiento	,148	-,224	**,607**	-,420	,024	-,134	,347	-,303	-,108
26.- Presento a mis estudiantes una visión motivante y convincente del futuro	,426	-,023	,202	**-,841**	,193	-,144	,265	-,295	-,157
9.- Hablo del futuro con optimismo	,343	-,090	,126	**-,809**	,133	-,170	,119	-,143	-,055
13.- Suelo hablar con entusiasmo sobre los logros y objetivos a alcanzar	,386	-,049	,292	**-,746**	,231	,021	,323	-,438	-,309

14.- Hago ver la importancia de llevar a cabo lo que uno se propone	,299	-,005	,311	**-,742**	,334	-,031	,297	-,471	-,298
42.- Potencio en mis estudiantes el deseo de tener éxito	,459	-,072	,398	**-,569**	,284	-,069	,333	-,475	-,173
15.- Invierto tiempo en enseñar y en orientar	,280	-,055	,443	**-,511**	,204	-,199	,384	-,439	-,244
6.-Hablo a los estudiantes de los valores y creencias importantes para mí.	,139	,050	,106	-,194	**,856**	-,004	,096	-,162	-,095
23.- Considero las cuestiones morales y éticas de las decisiones	,170	-,197	,190	-,178	**,733**	-,255	,272	-,167	,006
7.- Estoy ausente cuando los estudiantes me necesitan	-,161	,004	-,193	,121	-,162	**,715**	-,191	,111	,213
1.- Ayudo a mis estudiantes cuando se esfuerzan	,206	,030	,281	-,305	,142	**-,613**	,355	-,478	-,182
19.- Más que como a un grupo, trato a mis estudiantes de un modo personalizado	,311	-,049	,247	-,153	,187	-,297	**,739**	-,221	-,136
32.- Les sugiero nuevas formas de hacer trabajos asignados	,274	,039	,486	-,300	,204	-,003	**,677**	-,402	-,121
30.- Ayudo a que aprendan a afrontar las dificultades desde distintos puntos de vista o ángulos	,314	-,087	,404	-,392	,187	-,147	**,598**	-,485	-,340
31.- Les ayudo a desarrollar fortalezas o potencialidades	,437	-,048	,358	-,440	,293	,033	**,586**	-,533	-,263
29.- Considero que cada estudiante posee necesidades, habilidades y aspiraciones únicas	,170	-,248	,151	-,385	,210	-,288	**,586**	-,293	-,158
18.- Por el bien del grupo y del aula doy más de mí y voy más allá de mis intereses.	,435	,008	,238	-,328	,255	-,472	**,533**	-,136	-,128
35.- Les expreso mi satisfacción cuando cumplen con lo demandado	,297	-,104	,231	-,304	,252	-,187	,340	**-,800**	-,172
36.- Les transmito seguridad en que serán capaces de alcanzar los objetivos del curso	,428	-,165	,273	-,336	,196	-,129	,232	**-,774**	-,204
16.- Dejo claro lo que cada uno podría recibir si realizan con éxito los cometidos asignados	,290	-,152	,544	-,471	,119	-,181	,215	**-,563**	-,258
28.- Evito tomar decisiones	-,206	,254	-,162	,114	-,168	,129	-,122	,006	**,785**
20.- Dejo que los problemas se vuelvan crónicos antes de actuar	-,092	,268	-,115	,227	-,011	,096	-,199	,299	**,747**
33.- Retraso la respuesta a cuestiones urgentes	-,220	,312	-,077	,105	,044	,369	-,004	,225	**,698**

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En las Tablas II y III se aprecia además de las variables que forman cada factor, cuales son aquellas con mayor peso. El peso de todas las variables es aproximadamente superior a 0,6 en alguno de los tres factores. En el caso de que algún ítem no tuviera en ningún factor puntuaciones mayores a 0,5 también se procedería a su eliminación del modelo de análisis factorial.

Para el estudio actitudinal que nos ocupa, se extraen los ítems que expresan actitudes del profesorado hacia la ética y valores.

De este modo, los autores han seleccionado del MLQ-5X adaptado al contexto universitario, los siguientes ítems, y los ítems respectivos del CRD-EEES en la tabla V, con la media arrojada por los 360 profesores participantes del estudio:

Se cumple así la hipótesis uno y el objetivo del presento estudio. Y en comparación con las medias de otros ítems, resaltamos que los datos de estas tendencias actitudinales del profesorado universitario encuestado son especialmente altas como se observa en las Tablas IV y V.

TABLA IV

Tabla de Media MLQ – 5X ítems referentes a actitudes docentes hacia el desarrollo ético y en valores

Inserto en mi docencia de modo transversal o indirecto, valores propios de una cultura de paz inserta en valores democráticos	3,79
Mis sistemas de evaluación recogen constancia tanto de la asimilación de conceptos como de la constancia del desarrollo de habilidades y actitudes	4,03
Con mi sistema de enseñanza fomento en los estudiantes su autocrítica y su autoevaluación en las actividades que realizan	3,98
Mis objetivos docentes promulgan el desarrollo integral y potencian el compromiso social ético de futuros profesionales	3,94
Los valores que inculco en la educación universitaria de mis estudiantes son valores universales	4,09
Aplico las líneas pedagógicas y técnicas metodológicas que enseñan cómo realizar una educación integral	3,74
Intento que mi acerbo investigador aproxime a los estudiantes con rigor y veracidad hacia los problemas y planteamientos de actualidad	4,21
Considero que mi estilo docente es reflexivo y transformador	4,09
Conozco cómo conseguir y desarrollar la tecnología para la formación integral de los estudiantes	3,62

TABLA V

Tabla de Media ítems referentes a actitudes docentes hacia el desarrollo ético y en valores CRD-EEES

Ayudo a mis estudiantes cuando se esfuerzan	4,75
Hablo a los estudiantes de los valores y creencias importantes para mí	3,43
Hablo del futuro con optimismo	3,97
Hago que los estudiantes estén orgullosos de tenerme como profesor	3,66
Suelo hablar con entusiasmo sobre los logros y objetivos a alcanzar	4,28
Hago ver la importancia de llevar a cabo lo que uno se propone	4,36
Invierto tiempo en enseñar y en orientar	4,62
Por el bien del grupo y del aula doy más de mí y voy más allá de mis intereses.	4,18
Más que como a un grupo, trato a mis estudiantes de un modo personalizado	3,91
Actúo de manera que me gano el respeto de mis estudiantes	4,19
Considero las cuestiones morales y éticas de las decisiones	4,12
Transmito confianza en mí mismo y seguridad	4,20
Presento a mis estudiantes una visión motivante y convincente del futuro	4,06
Considero que cada estudiante posee necesidades, habilidades y aspiraciones únicas	4,12
Les ayudo a desarrollar fortalezas o potencialidades	4,18
Enfatizo la importancia de tener sentido colectivo de las tareas que hay que realizar en una misión compartida	4,04
Estimulo e impulso a los estudiantes a que den más de lo que se les pide (Soy capaz de llevarles a hacer más de lo que esperaban hacer)	3,78
Considero que ante estamentos superiores soy un buen representante de mis grupos	3,63

TABLA VI

Tabla de Correlación de Pearson Actitudes MLQ-5X · CRM - EEES

	Actitudes MLQ-5X	Actitudes Rol Docente en el EEES
Actitudes MLQ-5X	1	
Actitudes Rol Docente en el EEES	0,030621691	1

En cambio, cabe añadir, que en contra de nuestras expectativas, la hipótesis 2 no se cumple, con un dato arrojado por el Coeficiente de Correlación de Pearson de 0'03 (Tabla VI) las tendencias actitudinales no se relacionarían las unas con las otras, es decir, no por ser altas en el MLQ-5X adaptado al contexto universitario, lo son en el CRD-EEES, no es por una relación entre ambas o no se puede ejercer esa aseveración aunque los datos a primera vista parezcan expresar lo contrario.

Conclusiones y líneas de futuro

El objetivo del presente estudio ha sido poner de relieve a partir de un razonamiento constructivista, la importancia de la ética y los valores éticos en la formación integral del profesorado universitario, para, a través de sus tendencias actitudinales, poder transmitirlos con templanza y su justa proporcionalidad, en lugar y tiempo adecuados, a sus estudiantes, ya sea de un modo directo o ya sea de un modo transversal. Los profesores, ante los múltiples cambios a los que se tienen que adaptar, tienen que poder permitirse de forma regular "espacios de reflexión" comenzando por un trabajo de cohesión grupal para crear un clima de compromiso recíproco. Se trataría de una necesidad que contemplamos como apertura de ese estado de tinieblas para prevenir que el desbordamiento técnico se convierta en un desbordamiento emocional o tensional. Esta necesidad sería como un Proyecto de Innovación Educativa donde se analizarían casos y ejemplos vitales del docente en sus tendencias actitudinales que como hemos corroborado en la presente investigación rozan la perfección, pero todavía queda trabajo, el trabajo de la mejora continua, del reciclaje, del mantenimiento, y la transmisión.

Líneas de futuro. Es necesario un esfuerzo colectivo de evaluación diagnóstica y de reflexión que se constate en un Plan de Intervención que responda a cuestiones cruciales como: las modificaciones que habrá que introducir y en qué ámbitos; donde están las posibles dificultades y limitaciones; estimación de costes y especialmente cuales deberían ser los objetivos prioritarios para llevar a cabo los objetivos planteados.

Es necesaria una representación final de todo aquello que pueda ayudar a comprender el proceso de transformación de una programación en la propuesta del EEES, especialmente en el área de la formación integral en valores. ¿Será equiparable la documentación solicitada y los cambios prácticos realmente producidos? Pero por otro lado, dejar de integrar la dimensión de formación integral en valores aunque sea de modo implícito, hace que nos encaminemos hacia una formación más arraigada o profunda en las personas, en sus potencialidades de acción y en sus posibilidades de aprender.

En todo lo expuesto es donde tiene que caber la reflexión sobre el papel que deben asumir los docentes universitarios como en sus tendencias actitudinales hacia la ética y los valores, incorporando las características reseñadas como los pilares del progreso educativo personal y profesional.

Referencias

Alamilla, C. (2002). El rediseño desde la reflexión educativa. From http://www.sistema.itesm.mx/va/deptos/ci/home.htm

Avolio, B. J., Bass, B. M., Walumbwa, F., & Zhu, W. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set. Palo Alto: Mind Garden, Inc.

Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 97(2), 117-134.

Burns. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.

Fishbein, M. & Azjen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Kanungo, R. N. (2001). Ethical values of transactional and transformational leaders. Canadian Journal of Administrative Sciences, 18, 257-265.

Prieto, A. (2007). El profesorado universitario: Su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia. Actualidades Investigativas en Educación, 7, 1-20.

Prieto, A., & Zambrano, E. (2005). Ética liderazgo transformacional en la docencia. TELOS Revista de Estudios Interdisciplinares en Ciencias Sociales, 7(1), 81-91.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como Reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Rué, J. (2009). El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Sanagustín, M. V. (2011). Valores y Ética Empresarial. Un Enfoque Sociológico. Madrid: Trotta.

Sanagustín, M. V., Puyal, E., Moseñe, J. A., & Tricas, J. M. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior, nuevos planes de estudio y presencia de la sociología de las organizaciones en los mismos. Zaragoza.

Yansa, E. (2002). Educar en y para la democracia.

EL CURRÍCULO OCULTO UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

Moreno Boa, A. Arce Parra, I. Piña Vázquez D. L. Torres Hernández. A. G.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

angmoreno@uv.mx irmaarceparra@live.com laura_pvz97@hotmail.com atorres@uv.mx

Las condiciones constantes de la vida escolar caracterizan la dinámica social de los alumnos desarrollando actividades que forman parte de la formación profesional considerando la educación continua y formal. Con esto queremos decir que hay aspectos no escritos en el currículo oficial, pero si se encuentran en el currículo oculto, los cuales rescatamos a lo largo de cinco años fundamentándolo con la opinión de los estudiantes, los cuales fueron escritos en responsabilidades finales tales como trabajos y examen por artículo. Es de vital importancia que en este trabajo destacaremos lo que llamó Philip W. Jackson como el currículo oculto que se da en los procesos educativos y al mismo tiempo se vierte por parte de los alumnos con trabajos elaborados en actividades extra clase y muestran la investigación acción fuera del aula. Hay que destacar que algunas opiniones son escritas para evaluar la experiencia educativa el día del examen de periodo o sea el final de semestre. La metodología que implementamos es la observación participante, y como estrategia didáctica, en donde se recalca la opinión del alumno, sus consideraciones personales, propuestas así como conclusiones. Todo como una actividad compleja de la práctica significativa extrínsecamente del salón. Este evento se llevó periodo por periodo con diferentes estudiantes en donde al entregar sus trabajos se seleccionaron los textos por párrafo más relevantes. Es revelador también marcar que se reflexionó con categorías para una sobresaliente clasificación de los ejemplos curriculares ocultos y desarrollar una mejor metodología, al considerar la sistematicidad, racionalidad y objetividad. Debemos aclarar que no se usó ningún instrumento de evaluación formal, los estudiantes elegidos no se dieron cuenta de nuestra labor de investigación, la documentación fue seleccionada de escritos de trabajos finales, exámenes de periodo sin un orden o control para después inventar las categorías de la información.

Palabras clave: educación continua, currículo oculto, observación participante, estrategia didáctica, trabajos elaborados.

HIDDEN CURRICULUM A PEDAGOGICAL PRACTICE CONTEMPORARY

Moreno Boa, A. Arce Parra, I. Piña Vázquez D. L. Torres Hernández. A. G.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

angmoreno@uv.mx irmaarceparra@live.com laura_pvz97@hotmail.com atorres@uv.mx

Constant conditions of school life characterize the social dynamics of the students develop activities that are part of the training considering the continuing and formal education. By this we mean that there are aspects not written in the official curriculum, but if they are in the hidden curriculum, which rescued over five years basing the opinion of students, which were written in the late responsibilities such as work and review article. It is vital that this work will highlight what he called Philip W. Jackson as the hidden curriculum that occurs in educational processes while it is poured by students with work produced extra class activities and show action research outside the classroom. It notes that some opinions are written to assess the educational experience of test day period that is the end of semester. The methodology implemented is the participant observation, and as a teaching strategy, where the student opinion, personal considerations, proposals and conclusions is emphasized. All as a complex activity extrinsically classroom practice significantly. This event took period by period where different students to submit their work more relevant text paragraph is selected. It is revealing that mark also reflected with classification categories for outstanding examples of the hidden curriculum and develops a better methodology, considering the systematic, rationality and objectivity. We should clarify that no instrument of formal evaluation was not used, selected students will not realize our research, all documentation was selected writings of final papers, exams period without order or control after inventing categories the information.

Key words: continuing education, hidden curriculum, participant observation, teaching strategy, work produced.

El currículo oculto una práctica pedagógica contemporánea

1. Introducción.

Los contextos constantes de la vida escolar caracterizan la dinámica social de los alumnos desarrollando actividades que forman parte de la formación profesional LA razón: la educación continua y formal. Con esto queremos decir que hay aspectos no escritos en el currículo oficial, pero si se encuentran en el currículo oculto, los cuales rescatamos a lo largo de cinco años fundamentándolo con EL sentir de los estudiantes, los cuales fueron rasgueados en responsabilidades finales tales como trabajos y examen por escrito. En este sentido, el curriculum oculto está compuesto del sentir, pensar y decir de los sujetos involucrados en una realidad escolar, que la expresan a través de su opinión personal de lo que han comprendido y construido en su cotidianidad con sus semejantes y cuestiones institucionales que permean su existencia en el centro escolar.

2. Método.

La presente investigación es de corte cualitativo-etnográfico y permite apreciar las perspectivas de los actores participantes en el estudio e interactuar de manera más adentrada a través de los sujetos mismos; pues cada uno al dar

su punto de vista abre un panorama amplio de lo que piensan sobre la temática expuesta.

En este aspecto, a la investigación cualitativa lo que le interesa es acercarnos a una realidad desde el punto de vista más profundo, por lo que se debe tener en cuenta, que en este corte de investigación, se hablara de autenticidad y no validez, ya que la intención es recopilar la esencia de las situaciones reales de los personajes que investigamos.

El enfoque cualitativo busca principalmente dispersión o expansión de los datos o información. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos así como flexibilidad. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad resulta imposible siquiera pensar que esta pudiera generalizarse.

Los estudiantes en este caso al ser los entrevistados, darán sus opiniones acerca de las aportaciones e influencia que ha dejado la televisión educativa en sus alumnos, retomando todas esas aportaciones e influencias que ha dejado la televisión educativa en sus alumnos, todas esas experiencias que tienen ellos en el salón de clases.

Cabe mencionar que la fenomenología juega un papel muy importante dentro de nuestra investigación pues esta se caracteriza por enfocarse en la experiencia vivida del sujeto y en el modo particular de ver la realidad. Así analizar las percepciones que tienen los estudiantes de la Facultad de Pedagogía sobre su percepción personal de la temática nos permite acercarnos a una verdad del estudiante, con la experiencia vivida en las situaciones académicas vividas a lo largo de su carrera.

1.1. Participantes.

Este evento se llevó a cabo periodo por periodo con diferentes estudiantes (24 alumnos) en donde al entregar sus trabajos se seleccionaron los textos por párrafo más relevantes, la cual duró cinco años a partir del año 2010. Es significativo también marcar que se reflexionó a lo Carlos Monsiváis como lo hacía en la revista Proceso; en donde se desarrollaron categorías para una mejor clasificación de los ejemplos curriculares ocultos y desarrollar una mejor interpretación, al considerar la sistematicidad, racionalidad y objetividad.

Hay que discurrir en esta investigación los entornos personales de aprendizaje, en donde el estudiante es el centro de atención y juega un papel activo como un reto a la estrategia pedagógica, siendo los recursos educativos los entornos reales de museos, facultad, todos fuera del aula y reflexionados dentro de la misma. Fomentar el aprendizaje transversal de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes así como un aprendizaje flexible considerando la práctica. Con esto desarrollamos el binomio universidad – con otros espacios educativos que se localizan en la educación continua.

La pedagogía tiene que considerar a la pedagogía continua, como metodología o estrategia, con un modelo al alcance de la innovación, ampliación de cobertura en donde los sectores productivos se vinculen con el Estado y así desarrollar la educación continua.

1.2. Medida.

Los estudiantes participantes se eligieron al azar, en base a criterios determinados por los investigadores relacionados con los siguientes rubros: estudiantes universitarios, de 18 a 20 años, sexo indistinto, situación económica indistinta, cursar la experiencia educativa de corrientes pedagógicas, y pertenecer al contexto urbano.

1.3. Procedimientos.

Con esto queremos decir que hay aspectos no escritos en el currículo oficial, pero si se encuentran en el currículo oculto, y se rescataron a lo largo de cinco años (2010-2015) fundamentándolo con la opinión de los estudiantes, los cuales fueron escritas en trabajos de fin de curso y exámenes por artículo. De esta manera se contó con el material necesario para interpretar sus concepciones sobre la temática planteada.

2. Resultados.

En la vida cotidiana de una actividad extra clase se dan diversos criterios, los cuales son importantes destacar, para una mejor comprensión de lo realizado.

Ahora se presentarán las categorías en las cuales se resumen las diferentes opiniones de los alumnos en desemejantes situaciones pedagógicas, considerando que es de suma importancia su redacción textual, en donde se seleccionó cada una de ellas para resaltar las más importantes.

A) Estos viajeros con causa, fueron condicionados, pero no determinados,

"nosotros al asistir a este viaje sin darnos cuenta aplicamos varios de los conocimientos que ya poseíamos como; la ubicación geográfica, la inferencia, la indagación , la experimentación, aplicamos valores como, la tolerancia, el respeto, la convivencia…aprendimos otros…hechos históricos, sobre ecología, medio ambiente, zoología, arquitectura, costumbres y lugares que no conocíamos, …sin la necesidad de un profesor a lado de nosotros…o tuviéramos que estar en un aula encerrados, tratando de comprender como es el mundo allá fuera."

* Rocío Hernández Villanueva

"Me hubiese gustado compartir tiempo con el maestro tanto en la visita de los lugares como en la comida o al menos en la última comida del viaje,… pero también entiendo que nos da la oportunidad para que nosotros vamos a nuestra manera como gira el mundo y también la libertad pues somos universitarios mayores de edad y autónomos."

* Cesia Esther Casanova Estrada

"la experiencia cognitiva…fue la primera que estuvimos en Morelia en la que tuvimos la opción junto con mis compañeros de elegir…nosotros elegimos ir al acueducto…al zoológico…"

* Juan Carlos Marcos Cruz

"para mí el viaje me sirvió de mucho, aprendí que explorar otros lugares nos sirve de mucho, ya que interactuamos con nuevas culturas, nuevos léxicos y aprendemos a tener conciencia ecológica… aprendí a ser consciente con nuestro planeta."

* Heber Fidel Pulido Díaz

B) Confirmaron que la verdad no peca pero incomoda, pero digo, hay que estar siempre incómodo,

"los compañeros que acudimos al viaje, algunos ni los había visto, pero supimos convivir, mis compañeras de cuarto nos supimos acoplar y no hubo mal entendidos… al contrario nos hicimos muy buenas amigas y nuestra estancia fue agradable."

* Rocío Alejandra Hernández Morales

"…no solamente fue un viaje de diversión, si no por el contrario fue una gran experiencia llena de conocimientos y nuevos saberes que como futuros pedagogos nos servirán más adelante."

* María Guadalupe de Luna Alvarado

"este viaje en lo personal me pareció muy bueno, divertido, diferente, sobre todo bien planeado, ya que he tenido muy malas experiencias en viajes anteriores, que realizaban en mis otras escuelas."

*Erika Guadalupe Vargas Gutiérrez

C) Dieron una definición que va mas allá de la definición,

"la comunicación es una actividad importante para todos los seres humanos, mediante ella el individuo entra en contacto con la sociedad y conoce su entorno, desde lo próximo hasta lo más lejano, obteniendo así el conocimiento del mundo donde vive para tomar decisiones trascendentales en su vida"

* Miguel Ángel Ferral Gómez

También dieron como título: Morelia, Michoacán, Mëxico, una ciudad con Pedagogía, algo así como Globalización Pedagógica,

"la visita a Morelia fue muy importante ya que adquirimos nuevos conocimientos sobre el cuidado de los recursos naturales, también descubrimos que el desarrollo de una comunidad es muy importante hoy en día, si la comunidad se desarrolla tendremos mejores beneficios, tanto del país como del mundo en el que estamos viendo."

* Cindy Coral García Bernabé

D) En el examen de una experiencia educativa se pidió a los alumnos que dieran una opinión personal y estos fueron los resultados: **reconocer que soy ignorante no es malo, sino quedarse en una obscuridad latente, si que lo es.**

"los trabajos que hice me parecieron, pero muy interesantes, puesto nunca había leído un periódico y menos analizarlos."

* Sandra Lino Martínez

"existe gran número de reprobados en esta materia que es básica, lo cual no es debido al catedrático sino a la falta de cultura, por la lectura y el buen vocabulario."

* Margarita Montiel Valencia

"esa revista, contiene críticas hacia el gobierno, cosas que están sucediendo en el país, debemos leer cosas diferentes, como dice el maestro, para no ser ignorantes."

*Celia González Ibañez

"cuando el maestro menciona que los alumnos estamos muy ignorantes nos muestra la realidad, es de saber que su interés es que como alumnos y futuros pedagogos tengamos el conocimiento suficiente para defender lo que es ser "pedagogos."

*Jairo Santiago Parra

E) Eso de la ortografía es una situación de origen, de fallas del sistema, pero con autoconciencia se puede corregir,

"aprendí mucho en esta experiencia, pero sin duda creo que tengo mucho más que aprender, acentuar y escribir correctamente las palabras, también a redactar mejor y a utilizar conectores correctamente para no repetir las palabras y que el texto se escuche mal o muy cargado de "de", "y", "que."

* Jessibe Gisela Sosa López

"el académico es un ejemplo a seguir, ya que es un gran catedrático, cuando estaba por tomar la experiencia me preguntaban qué quien era el maestro, a lo que yo respondía es este… por el cual me dijeron que si tenía 50 faltas ortografía tenía la materia reprobada a lo cual respondí, no sé pero por mi parte le voy a echar ganas para acreditar la materia."

* Diana Abigail Hernández Villanueva

F) Primero ver tele, luego lo que quieras, ….museos ……qué es eso……

"…en nuestro país no existe esa cultura de ir a museos…se prefiere ver la televisión en lugar de enriquecer nuestros conocimientos, el museo UNIVERSUM es un lugar que busca divulgar la ciencia por medio de actividades interactivas…"

*Perla Esmeralda Tiburcio San Agustín

" ..Museo de antropología e historia…con el objetivo de divulgar la historia de los antepasados en el público en general, también como apoyo a la formación académica, se erige como símbolo de identidad y mentor de generaciones que buscan conocer sus raíces culturales…"

*Diana Laura Rodríguez Alonso.

"El Museo Nacional de Antropología es un recinto inclusivo, limpio, silencioso, amplio e interesante, eso se deja ver desde el momento en que uno entra y ve los acabados arquitectónicos , como lo es el paraguas que está en medio del patio…uno puede apreciar con tranquilidad y paciencia las exhibiciones."

*Iris Yolifer Priego Sánchez

"…esta visita al museo constituye para mí, un práctica pedagógica muy motivante para aprender desde otra perspectiva fuera del aula, en forma original, recorriendo las salas, apreciar este rico patrimonio…estar en contacto con las grandes manifestaciones de creación que el hombre ha tenido…"

*Yuridia Monserrath Reyes Medina

"…el haber asistido al museo de la luz, me trajo grandes conocimientos…por ello debemos conocer y salir de nuestra ciudad que carece de estos museos y así adquirir experiencias magníficas como lo fue ésta."

*Yeime Yazmín Guerrero Pérez

G) Todos no son pero son, lo importante es que la diversión pasó a segundo lugar.

"El primer día de clase observé todo lo que había a mi alrededor, los estudiantes se movían a diferentes lados, sin previo aviso, cada quien era autónomo, nada parecía ser estático, me sentí obligada a entrar en ese camino, donde necesitaba dedicación y esfuerzo, no sería fácil, debía destruir mis costumbres familiares diarias y poner en segundo término mi diversión…"

*Cielo Karyme Paredes Castillo.

"Durante el trayecto de regreso a Poza Rica, hicimos tres paradas. La primera fue para almorzar unos tacos de guisado que están muy ricos. La segunda fue para hacer una de las necesidades fisiológicas, ir al W.C. y la tercera parada la hicimos en Pachuca, en donde comimos los deliciosos pastes, típicos de la ciudad."

*Yeriley Yolanda Pérez Rocha.

"El nicho de los artesanos que cada año recibe a cientos de visitantes, brindan su atención gratuitamente. Lo más impresionante es que todas estas figuras se consiguen de la tierra, que tanto orgullo les da."

*Salma Stefephany Rosales Castelán.

"El parque nacional nos brinda un recorrido por todas sus áreas de trabajo con que cuenta al igual que en el CREFAL, nos brindan apoyo a personas como jóvenes y adultos para darles educación y formación especial. Cabe mencionar la gran importancia que es descubrir la otra pedagogía."

*Yaneth Pérez Rodríguez.

H) LA EVALUACIÓN NO ES MIA, ES TUYA….QUEEE?

"La evaluación me pareció un proceso justo, pues digamos que uno es el que hace su propia revisión de trabajos y son pasos en lo que uno ve y se da cuenta del porqué de su resultado final"

* Del Ángel García Lizbet.

"La forma de evaluar del maestro, está muy bien, ya que no hay ni porque reclamar la calificación, cuando nosotros mismos debemos de reconocer en que estamos mal."

* Piña Vázquez Diana Laura.

"La evaluación estuvo muy tediosa, pues cada uno de los que cursamos esta experiencia no llegó limpio de faltas de ortografía."

* Ascensión Ferral Evelin Jacqueline

"Es claro que al concluir la evaluación se refleja la poca capacidad que la gran mayoría tenemos de no lograr una redacción adecuada y precisa, por la mala costumbre que tenemos de no leer ni redactar adecuadamente."

* Marco Antonio Castillo Flores

Conclusión

La demostración de las categorías no es formal, así como lo es el currículum oculto, todo es circunstancial, y se desarrolla fuera del aula, destacando el pensamiento del alumno, su experiencia, comentario, así también en romper las reglas que funcionan en una institución y rescatar la de los alumnos, pues la didáctica es la obra negra, pues no se ve, puesto que no se le permite a la comunidad expresarse como él quiere, está condicionado pero no determinado, como decía Paulo Freire.

Tratamos de no establecer reglas formales en la investigación participante, romper lo institucional, para dar cabida a lo informal de lo oculto, lo que no se ve, pero se habla, dice, opina en un marco institucional, fue como una prueba piloto, pero no tanto, porque los hechos se dieron, están en documentos realizados por los estudiantes, en donde se seleccionó de manera subjetiva cada uno para destacar los más importantes inventando las categorías desde abajo, con escritos en prosa, y seleccionando los párrafos de los textos entregados por los alumnos.

El estudiante sin darse cuenta, aprendió de las actividades extra clase, lo que no puede hacer en el aula, pero esto no quiere decir, que no aprende en el aula, pero si hay que tomarlo en cuenta para la evaluación final. Esto quiere decir que no todo es extra clase, pero no todo es en el aula.

Llevamos a cabo una práctica pedagógica oculta para el investigado, pero significativa para la indagación, no controlamos nada, todo se dio de manera espontánea, sin amenazas, sin condiciones, pero sabíamos que los teníamos que evaluar para darles una calificación más real.

Consideramos que la educación continua es fundamental para la educación formal, en este mundo contemporáneo, lo exige la otra parte, el alumno. Tenemos que buscar la manera de hacer que el escolar sea responsable, de lo que dice y hace y la estrategia curricular oculta es indispensable. Su vida cotidiana educativa sería más significativa si consideramos también sus ideas, pensamientos, formas de pensar.

Todo el contenido de cada palabra fue hecho apropósito, con alevosía y ventaja, no es un error, es una necesidad del currículum oculto, en ese caso fue un intento, pero bien vale la pena, salir de lo formal, de lo controlado, para bus-

car otras opciones que darían a los alumnos nuevas formas de aprender y significar directamente la realidad social, que totalmente incompresible se vuelve para el dicente.

Referencias

Alvira, F. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Wittrock M. (1989). La investigación de la enseñanza. Tomo II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós, España

Goetz J. P. y LeCompte (1984). Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa. Morata, España.

Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. Granada: Pedro Gómez.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.

Reyes, María del Rosario, et a., (2011), ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?, México: Manda.

¿Dominan los estudiantes de psicología las Competencias Transversales?: Un estudio de casos

González Morga, N., González Lorente, C., Martínez Clares, P.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

natalia.gonzález@um.es, c.gonzalezlorente@um.es, pmclares@um.es

El desarrollo de las competencias transversales reclama su aplicación en contextos reales y plantea nuevos desafíos a la Educación Superior. Estas instituciones no sólo deben formar ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad y contribuir a la creación del conocimiento, sino también establecer entre sus prioridades una buena relación con los sectores productivos, nichos naturales de inserción de sus titulados. De esta ecuación surgen nuevos interrogantes sobre cómo afecta la situación laboral del estudiante universitario en su aprendizaje. En concreto, este trabajo persigue conocer el dominio de las CT que presentan los estudiantes según su propia percepción, y contrastar estos resultados en función de su situación laboral.

Para ello, se analiza la percepción de 55 estudiantes de último año del Grado en Psicología recogida a través de un cuestionario diseñado ad hoc. Los resultados revelan un dominio bastante mejorable de estas competencias, siendo la más adquirida el *compromiso ético* y la menos, el conocimiento de una *lengua extranjera.* Tras el contraste del dominio de dichas competencias con su situación laboral se aprecia, en general, que el dominio es mayor en aquellos estudiantes que se encuentran en activo, con diferencias significativas en la *capacidad de adaptación* y *actitud emprendedora*. A partir de estos resultados parece que los futuros graduados en Psicología están adquiriendo competencias esenciales para su ámbito profesional, si bien su grado de dominio reclama mayores medidas dirigidas a facilitar la conciliación estudio-trabajo y a mejorar los programas de prácticas externas.

Palabras clave: Educación Superior; Competencias Transversales; Psicología.

Do psychology students command transversal competences? A case study

González Morga, N., González Lorente, C., Martínez Clares, P.

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Murcia, Murcia, Spain

The development of transversal competences demands practice in real contexts and higher education needs to consider these new challenges. Not only are members of society committed to the social improvement and the contribution and creation of knowledge from university but also these institutions need a good connection with the job market (specifically where there are job market niches for graduates). From this complex equation new questions arise about how this relationship affects a student's job situation and their university studies. Particularly, this paper aims to know the students' command of these competences from their own perceptions and compare it with their job situation.

To do this, this article collected the perceptions of 55 final year psychology students through an ad hoc questionnaire. The results not show satisfactory dominance of these competences although they can be improve. The highest dominance is ethical commitment and the least being the knowledge of another foreign language. After, it is contrasted to the dominance of those competences with their work situation. Generally, the dominance is higher in students who are working, with significant differences in adaptability and entrepreneurship; two competences that are part in the systemic category that establishes ANECA (2005) in their theoretical model of transversal competences. From these results, it seems that future psychology graduates have obtained skills that are essential to their careers, but their dominance of important competences demands greater measures to facilitate work-study reconciliation and improve internship programs

Key words: Higher education; Transversal competences; Psychology.

1. Introducción

Las universidades necesitan construir nuevos caminos, nuevas vías de formación, nuevas metodologías y asumir funciones más allá de las ya tradicionales asociadas a la formación de ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad y la creación de conocimiento.

Entre estas funciones renovadas, se encuentra la posibilidad de incorporar objetivos comunes y construir puentes de unión con los sectores productivos, nichos naturales de inserción de sus titulados. La inserción laboral, la innovación y la aplicación del conocimiento al entorno productivo (Casani & Rodríguez Pomeda, 2015) se erigen como las principales demandas a la universidad, en esta nueva realidad que autores como Polanyi (2014) o Sandel (2013) denominan *sociedad de mercado*; Una sociedad que se caracteriza por un cambio de mentalidad en el progreso económico y social, vinculado con el impulso del mercado en todas las facetas de la actividad humana.

Como consecuencia, la Universidad reacciona ante las alteraciones constantes de la actividad económica e implanta un modelo de formación basado en competencias, promovido desde el espacio de convergencia europea. Con ello, pretende ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos para situar el desarrollo de un conjunto de competencias transversales como la piedra angular de la formación universitaria, de modo que el estudiante y futuro profesional, pueda estar en relación con la complejidad que encontrará a lo largo de su vida profesional y pueda

adaptarse mejor, ante posibles cambios en la estructura productiva y social.

La relevancia de las competencias transversales en la formación universitaria radica en su carácter multifuncional y extensible a diferentes ocupaciones y situaciones laborales, además de motivar y favorecer el desarrollo profesional y progreso productivo (Alonso-Martín, 2010). Numerosas son las investigaciones a nivel nacional (Alonso, Fernández & Nyssen, 2009, Villardón-Gallego, 2015) e internacional (Allen y van der Velden, 2003; Rychen & Salganik, 2001, 2003) que destacan la importancia del desarrollo de este tipo de competencias en la formación de los futuros egresados universitarios. No obstante, para profundizar en estos estudios es preciso reconocer la particularidad de cada titulación, con sus características específicas y sus propios perfiles profesionales.

En el ámbito del Grado en Psicología, la formación en competencias transversales viene marcada por la necesidad de adquirir una amplia variedad de conocimientos en áreas relacionadas con la ciencia psicológica en general y con los propios perfiles profesionales, en particular (Ortega Ruiz & Zych, 2013). Aunar estas dos grandes exigencias en la formación superior de los psicólogos es la directriz que guía la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Psicología elaborado por la ANECA (2005), a través de la definición de las competencias en las que debe formar el titulo. Tanto en este Libro Blanco como en otros estudios realizados con posterioridad (Alonso-Martín, 2010), las competencias genéricas o transversales están muy presentes en los distintos perfiles profesionales del graduado en psicología, aunque con diferentes niveles de valoración en cuanto a su relevancia para cada uno de ellos.

Son numerosos los estudios que analizan la importancia de adquirir y dominar este tipo de competencias en la formación universitaria en general y aquellos que se detienen en el Grado en Psicología en particular, siendo más reducidos las investigaciones o estudios que se dedican a analizar la forma o vías en la que dichas competencias se obtienen.

Por la propia naturaleza de las competencias transversales, el nivel de dominio de este tipo de competencias no se debe únicamente por lo que la persona adquiere a través de un medio determinado, aunque se trate de una institución formativa como la Universidad, como señalan Planas-Coll & Enciso-Ávila (2014). En esta misma línea, aparecen estudios como los realizados por Billet (2009), Matthew, Taylor & Ellis (2012) o Zabalza, (2013), en los que se resalta la importancia de los programas de prácticas durante los estudios universitarios como una vía para potenciar la adquisición de estas competencias y facilitar la incorporación al mercado laboral de los estudiantes (Nilsson, 2015). Otras investigaciones se centran en analizar el tiempo de dedicación a los estudios universitarios de forma complementaria con otros trabajos (esporádicos, a tiempo parcial o completo) como *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE* (OCDE, 2013), el proyecto EcoVipeu (Ariño, Llopis & Soler, 2012), el trabajo coordinado por Ariño & LLopis (2011) o el realizado por Finkel & Barañano (2014); Todas ellas sitúan la situación laboral del universitario durante su formación inicial, como un posible medio para adquirir competencias profesionales, más aún cuando dichos trabajos se relacionan directamente con sus estudios.

Para dar un paso más en estas investigaciones que indican la relevancia de las prácticas o el porcentaje de universitarios que trabajan durante sus estudios, el presente trabajo pretende abordar esta temática desde la óptica de las competencias transversales. En concreto, la finalidad de este estudio es profundizar en el dominio de los estudiantes del Grado en Psicología en este tipo de competencias y contrastar estos resultados en función de su situación laboral, para tal fin se concretan los siguientes objetivos:

1. Conocer y analizar el dominio en competencias transversales de los estudiantes de último curso del Grado en Psicología desde su propia percepción.

2. Conocer y describir la situación laboral de estos estudiantes.

3. Contrastar y comparar el dominio en competencias transversales de los estudiantes del Grado en Psicología en relación a su situación laboral.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación suman un total de 55 estudiantes de último curso del Grado en Psicología de la Universidad de Murcia. Su edad media se sitúa en 23 años y del total de participantes, el 65% son mujeres.

2.2. Instrumento

La recogida de información se realiza con un instrumento diseñado ad hoc, denominado Cuestionario de Evaluación de Competencia Transversales de Grado (CECTGRA). Su estructura integra seis bloques de preguntas, la mayoría de tipo cuantitativo y valoradas en una escala tipo Likert (1=nada, 5=mucho), en la Tabla 1, se representa gráficamente su estructura.

Para el propósito de este trabajo, la información se obtiene del cruce de la variable "dominio" con la variable "situación laboral del estudiante".

Tabla 1.
Estructura de cuestionario CECTGRA

Bloque	Preguntas del cuestionario
A. Datos personales	- Facultad, Especialidad, Sexo, Edad
B. Situación académica-profesional	- Horas de estudio, Asistencia a clase, Nota media, Métodos de enseñanza, Libre configuración, Becas, Situación laboral
C. Escala de Competencias Transversales (CT)	- Desarrollo - Domino - Relevancia
D. Factores curriculares y extracurriculares	- Desarrollo extracurricular de las CT - Desarrollo curricular de las CT y tipo materia - Relevancia de las CT y empleabilidad
E. Fortalezas y debilidades de la formación en CT	- Puntos fuertes de la Formación en CT - Puntos débiles de la Formación en CT - Propuestas de mejora
F. Valoración general de la formación	- Satisfacción con la formación recibida - Utilidad y ajuste de la formación

2.3. Procedimiento

Una vez concretados los objetivos de la investigación, se diseña el cuestionario CECTGRA y se somete en una primera fase, a una validación de contenido a través del procedimiento de juicio de expertos para proseguir en un segundo momento con el análisis de sus propiedades psicométricas. La recogida de información se planifica en el segundo cuatrimestre del curso 2014/2015, para que el alumnado tenga una percepción lo más completa posible de la formación universitaria. Para la aplicación, se contacta con los tutores de 4º de Grado de cada grupo-clase y son los propios miembros del equipo de investigación, quienes se trasladan al aula para realizar una breve explicación del cuestionario e insistir en el carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos recogidos. Seguidamente, se realiza el análisis de los datos a través de la estadística descriptiva (medias y desviaciones típicas) e inferencial (prueba U de Mann Whitney para dos muestras independientes), con el programa estadístico SPSS v20. Finalmente, se interpretan los datos y se elabora el informe final de resultados.

3. Resultados

De forma general, los estudiantes del Grado en Psicología perciben un nivel de dominio de las competencias transversales aceptable, con un valor medio que gira en torno al valor 3 en gran parte de los ítems analizados (ver Gráfico 1). Al realizar un análisis minucioso de los datos, destacan las competencias relacionadas con *el compromiso ético y social* (=3.93, DT= 0.68) *y el trabajo en equipo* (=3.62, DT= 0.57) como las más dominadas por el estudiante. Por el contrario, aquella donde perciben un dominio más bajo coindice con el *conocimiento de una lengua extranjera* (=2.27, DT= 1.06).-



Grafico 1
Análisis descriptivo del dominio de los estudiantes en competencias transversales

Cuando se analiza la situación laboral que mantienen los estudiantes durante el último curso, los datos arrojan un porcentaje elevado del alumnado que se dedica exclusivamente al estudio (60%) frente al 40% restante que combina estudio con diferentes modalidades de trabajo. El Gráfico 2 representa como la mayoría de los estudiantes que forman parte de este último porcentaje desempeñan trabajos esporádicos o a tiempo parcial y que tan sólo un 2% estaría relacionado con sus estudios.

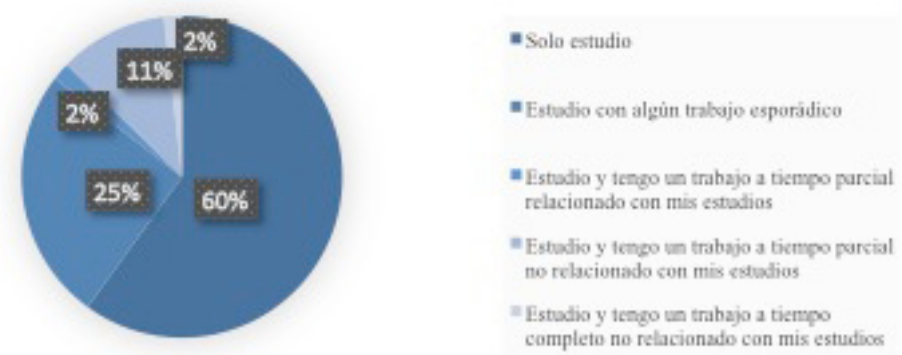


Grafico 2
Análisis descriptivo de la situación laboral del estudiante de Grado en Psicología

Por último, se pretende conocer si esta situación laboral que mantiene el estudiante afecta al grado de adquisición de las competencias transversales y como se refleja en el Gráfico 3, los estudiantes que alternan estudio con trabajo tiene un nivel de dominio superior en gran parte de las competencias analizadas frente al grupo de estudiantes que dedica su tiempo exclusivamente a los estudios. Es paradójico como las competencias más dominadas por los estudiantes de ambos grupos son coincidentes y se corresponden con el *compromiso ético y social* (=3.91, DT=.64 para los que solo estudian y =3.95, DT=.64 para los que además trabajan) y *el trabajo en equipo* (=3.54, DT=.62 y =3.71, DT=.58 respectivamente en cada uno de estos grupos). No obstante, cabe añadir otras competencia por su alta valoración como la *Interacción social* (=3.74, DT=.54) en el grupo de alumnos que permanece en activo y *el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* (=3.51, DT=.82) entre quienes se dedican en exclusiva al estudio.

Respecto a las competencias menos dominadas, ambos grupos convienen en destacar la competencia *de lengua extranjera* con unos resultados que ligeramente superan de media el valor 2 (=2.26,DT=1.35 para el grupo de alumnado que combina estudios con trabajo, y =2.32, DT=.84 para los que se dedican a tiempo completo a estudiar). Asimismo, también aparecen variaciones entre las competencias que reciben las valoraciones más bajas. Los estudiantes que solo estudian, perciben un nivel escaso en su *capacidad para adaptarse a distintas situaciones* (=.95, DT=.69) y en su *actitud para emprender* (=3, DT=.80). Por su parte, resulta curioso como el grupo de estudiantes que mantienen contacto con el mercado de trabajo, señalan el *uso de las TIC* (=3.17, DT=.79) como una de sus competencias menos dominadas, mientras que el alumnado que se dedica en exclusividad a estudiar destaca esta competencia como una de la que más dominan.

Gráfico 3. Análisis descriptivo del domino de competencias transversal en función de la situación laboral del estudiante de Grado en Psicología

Tras el análisis descriptico se pasa a realizar el estudio de las diferencias significativas, a través de la prueba U de Mann Whitney, las únicas estadísticamente encontradas son las detectadas en la *capacidad de adaptación* (p=.02) y la *actitud emprendedora* (p= .038). En la Tabla 2 se observan los estadísticos referidos al resto de competencias.

Tabla 2.
Análisis descriptivo de las competencias transversales y diferencias significativas entre grupos

Competencias	TRABAJA Y ESTUDIA		SOLO ESTUDIA		U de Mann Whitney Sig. (p)
	Media	DT	Media	DT	
Organización y planificación	3,38	,63	3,30	,57	,573
Comunicación	3,33	,81	3,23	,64	,463
Uso de TIC	3,51	,82	3,17	,79	,068
Lengua extranjera	2,32	,84	2,26	1,34	,421
Toma de decisiones	3,25	,66	3,26	,87	,893
Gestión del conocimiento	3,39	,65	3,58	,95	,336
Trabajo en equipo	3,54	,62	3,71	,48	,707
Interacción social	3,46	,75	3,74	,54	,165
Compromiso ético y social	3,91	,72	3,95	,64	,879
Control emocional	3,25	,97	3,51	,69	,262
Trabajo autónomo	3,41	,64	3,54	,63	,579
Actitud emprendedora	3,00	,80	3,45	,67	,038
Adaptación	2,95	,69	3,42	,79	,020
Motivación	3,47	,71	3,71	,68	,308
Investigación	3,28	,65	3,51	,66	,308

4. Discusión

Entre los resultados más destacables de este estudio, cabe destacar un dominio medio de las competencias transversales en el estudiante del Grado en Psicología. Estos resultados son extensibles a otras titulaciones y están en coherencia con los estudios realizados tanto a nivel nacional (Alonso, Fernández & Nyssen, 2009; Mora, 2003) como internacional (CEDEFOP, 2014; Humberg, Van der Valden, & Verhagen, 2013). En todos ellos se señala un déficit formativo en competencias transversales de los egresados desde la voz de los propios estudiantes, académicos y empleadores. Sin embargo, el valor que se atribuye a estas competencias en el mercado productivo está por encima de las competencias específicas, dadas las condiciones polivalentes y efímeras de los actuales y futuros puestos de trabajo.

A pesar de que el dominio de competencias transversales de estos graduados no se encuentra en unos valores muy altos, los resultados obtenidos en la competencia del *compromiso ético y social* está en consonancia con la demanda de un alto índice de responsabilidad moral y el conocimiento de los límites conductuales por parte de los profesionales de la psicología (ANECA, 2005). La formación de dichos profesionales implica además, trabajar cooperativa y colaborativamente en equipos multidisciplinares, de forma que el alto dominio obtenido en este estudio sobre la competencia de *trabajo en equipo* por parte de los estudiantes en psicología coincide con la valoración que se hace de esta competencia para la práctica laboral en estudios como ANECA (2005), Castro (2004) y Orellana et al. (2007).

Por el contrario, una de las competencias más débiles detectadas en este estudio es la relativa a conocer y desenvolverse en una lengua extranjera. Este dato se repite en diferentes análisis (Conchado & Carot, 2013) y en la mayoría de titulaciones, considerándose uno de los puntos débiles de la formación universitaria en España, mientras que la valoración de esta competencia en el mercado de trabajo está *in crescendo* como respuesta a una sociedad sin límites geográficos y a la propia extensión de las oportunidades laborales en el ámbito internacional.

El mayor o menor dominio de estas competencias transversales en la educación superior no depende únicamente de las instituciones universitarias, pese a su gran relevancia para su adquisición como señalan Planas-Coll & Enciso-Ávila (2014). De acuerdo con dichos autores, los resultados de este trabajo muestran una relación directa y positiva

entre la experiencia profesional del estudiante y el grado de dominio de estas competencias. El hecho de trabajar durante los estudios universitarios o mantener un mayor contacto con la realidad laboral podría ser un factor influyente en el aumento del dominio o adquisición de estas competencias y generar en los graduados mejores resultados de inserción socio-laboral, como revelan los estudios de Nilsson (2015), Crosier et al. (2015) y Crowley, Jones, Cominetti & Gulliford (2013).

Concretamente, el contacto con el mercado de trabajo refuerza la propia percepción del futuro egresado sobre su capacidad para adaptarse a distintas situaciones, a la vez que potencia su iniciativa para emprender. Estas competencias, resultan cada vez más decisivas en un mercado limitado en ofertas de empleo y saturado en demanda donde el concepto de empleo para todo la vida ha quedado en desuso y el emprendimiento se percibe como una opción estratégica generalizable a todos los sectores productivos, capaz de sortear las dificultades laborales, tal y como señala la *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016* (MECD, 2013).

5. Conclusiones

A la vista de los resultados, se concluye afirmando que las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica en un proceso de "aprender haciendo" (*learning by doing*), es decir, realizando tareas, responsabilidades y roles requeridos, como señala Roe (2003). La formación en competencias es posible y para que sea óptima esta formación, debe seguir un proceso progresivo, sistemático y continuo en el que se generen experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias.

En definitiva, la formación en competencias transversales del Psicólogo necesita de un impulso decisivo que, dado los resultados en este trabajo, bien podría realizarse desde la complementariedad de los estudios universitarios con programas de prácticas curriculares y/o extracurriculares, o con la propia experiencia laboral.

No obstante, sería necesario realizar un estudio más prolongado y con un número de participantes más representativo de la población objeto de este trabajo, para confirmar esta relación de causalidad y finalmente poder generalizar los datos, en ese campo disciplinar.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco del título de grado en psicología.* Madrid: Autor. Recuperado de www.aneca.es/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf

Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 119-140.

Alonso, L., Fernández, C. & Nyssen, J. (2009). El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: ANECA.

Ariño, A. & Llopis, E. (Dirs.) (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (*Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación: Madrid.

Ariño, A., Llopis, E., & Soler, I. (Dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y Universidad: condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España (EcoVipeu 2012)*. Valencia: Campus Vivendi (Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes y Ministerio de Educación). Recuperado de: https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad_diversidad_y_Universidad

Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education, 34*(7), 827–843.

Casani, F. & Rodríguez Pomeda, J. (2015). Cambios y tendencias en la Educación Superior: los retos para la Universidad. *Encuentros Multidisciplinares, 49*, 1-10.

Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, 21(2), 117-152.

CEDEFOP (2014). *Desajuste de competencias: más de los que parece a simple vista*. *Nota informativa.* Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Conchado, A. & Carot, J.M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. RE*DU: Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 429-446.

Crowley, L.; Jones, K.; Cominetti, N.; Gulliford, J. (2013). International lessons: Youth unemployment in the global context, The Work Foundation. Lancaster: Universidad de Lancaster.

Finkel, L. & Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 82-103.

Humberg, M., Van der Valden, R. y Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective.* Maastricht: European Union.

Matthew, S. M., Taylor, R. M., & Ellis, R. A. (2012). Relationships between students' experiences of learning in an undergraduate internship programme and new graduates' experiences of professional practice, *Higher Education, 64*, 529-542. Doi: 10.1007/s10734-012-9509-4

MECD (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*. Madrid: Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado.

Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación, 330*, 157-179.

Nilsson, B. (2015). *Does the work−study combination among youth improve the transition path?, Work4Youth Technical Brief núm. 2.* OIT: Ginebra.

OECD (2013). *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana. Doi: 10.1787/eag-2013-es

Orellana, O, García, L., Sarria, C., Morocho, J., Herrera, E., Salazar, M., ... & Sotelo, N. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. Revista de Investigación en Psicología, 10(2), 111-136.

Ortega Ruiz, R. & Zych, I. (2013). Profesionales de la psicología y formación universitaria: buscando referencias para el título de Grado en Psicología, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(1), 83-96.

Planas-Coll, J., & Enciso-Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 12*(5), 23-45.

Polanyi, K. (2014). *Los límites del mercado*. Madrid: Editorial Capitán Swing.

Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo, 24*(86), 1-12.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers.

Sandel, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado.* Editorial Debate.

Zabalza, M.A. (2013). El Prácticum y las Prácticas en Empresas. En la formación universitaria. Madrid: Narcea.

Redes Semánticas: técnica de identificación para evaluar la docencia a nivel postgrado

Garza-Quiñones, Rosa María

Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Saltillo Coahuila, México

E-mails: rgarqui@uaaan.mx, rgarqui@hotmail.com

Resumen

A más de una década de implementar un sistema electrónico para evaluar funciones exclusivamente docentes, se vio la necesidad de indagar mediante los alumnos de postgrado acerca de los elementos que deben considerarse para evaluar la docencia a fin de fundamentar el rediseño del instrumento actual. Este trabajo muestra los elementos que a sugerencia de los alumnos de postgrado de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro en México deben considerarse en un instrumento para evaluar el desempeño de los docentes. Participaron alumnos en los niveles de especialidad, maestría y doctorado. El estudio explora este significado utilizando la técnica de las Redes Semánticas comparándolo con los resultados obtenidos anteriormente con alumnos de nivel licenciatura de la misma institución y cuyas opiniones sirvieron en su momento para fundamentar el rediseño del instrumento de evaluación docente. Se encontraron similitudes en relación a la opinión manifestada por los alumnos de licenciatura y postgrado, sin embargo existen diferencias en cuanto a la jerarquía de los mismos, es decir existen diferencias de opinión de acuerdo a la escolaridad de los estudiantes.

Palabras clave: redes semánticas, evaluación docente, enseñanza, nivel postgrado

Semantic Networks: An identification technique to evaluate teaching at a graduate level

Garza-Quiñones, Rosa María

Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Saltillo Coahuila, México

E-mails: rgarqui@uaaan.mx, rgarqui@hotmail.com

After a decade of implementing an electronic system to exclusively evaluate teaching functions, graduate students had made it clear that there is a need to investigate the elements involved in the evaluation of teaching in order to base the redesign of the current poll. Based on the suggestions of graduate students from the *Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro* in Mexico, this work presents the elements that need to be considered on the poll used to assess the performance of teachers. Students at a master and PHD level were involved in this research. The study explores this purpose by the use of Semantic Networks. It compares the previously obtained results with students from the same university at an undergraduate level, whose opinions helped base the redesign of the teaching evaluation technique at the time. Similarities were found in relation to the manifested opinion by the undergraduate and graduate students. Nonetheless, there is a difference of opinion according to the students' education level.
Key words: Semantic networks, evaluation of teaching; teaching; graduate students.

1. Introducción

La Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) desde enero de 2003 cuenta con un sistema electrónico para la evaluación de los docentes. Los alumnos acceden al cuestionario de evaluación para cada uno de sus maestros desde cualquier computadora dentro o fuera de la Universidad durante el periodo establecido. Desde entonces, el cuestionario electrónico ha sido la única forma de evaluar a los docentes en la UAAAN (Garza, 2009). Marsh y Dunkin (1992) han afirmado que los cuestionarios de evaluación no están fundamentados en una teoría de aprendizaje, pero aún y con todas sus limitaciones, este tipo de instrumentos de evaluación funcionan como marco de referencia pues indican implícitamente qué es un profesor universitario, qué características debe poseer y las funciones que debe realizar.

La evaluación de la docencia evidencia "la complejidad y la multideterminación de la experiencia escolar" (Rueda y Díaz-Barriga, 2004:25) a pesar de que se hayan hecho intentos al tratar de formular modelos explicativos del proceso educativo dentro del cual se integre la docencia. La evaluación docente, tal como la describe Canales (2004), es un campo de estudio que genera un espacio de análisis y reflexión en el ámbito de la educación, por lo que no se debe perder de vista que tiene sentido, a condición de que exista claridad sobre el qué evaluar y para qué evaluar.

Evaluación docente

En el caso de la UAAAN, la evaluación docente no busca remunerar económicamente a quienes hayan sido evaluados satisfactoriamente; se busca identificar en los resultados aciertos y debilidades en el proceso de enseñanza a fin de establecer programas de mejoramiento y capacitación en áreas específicas como: elaboración y uso de material didáctico, estrategias de enseñanza, planeación de la enseñanza, diseño, procesos de evaluación y elaboración de exámenes, entre otros. Las puntuaciones obtenidas en la evaluación docente no tienen ningún valor para el programa de estímulos.

El instrumento de evaluación docente vigente en nivel postgrado es el resultado de la modificación que se realizó a partir de los hallazgos encontrados en la investigación realizada por Garza (2009). Está integrado por una sección que agrupa aspectos relacionados con la planeación del curso, otra más relacionada con las habilidades y estrategias didácticas desarrolladas por el maestro para facilitar y asegurar el aprendizaje y otra sección que integra los aspectos de la evaluación del aprendizaje.

El cuestionario electrónico está integrado por un total de 20 afirmaciones agrupadas en bloques de 10 para facilitar su lectura en la pantalla de la computadora. Las afirmaciones se miden con un código que va de 0 a 4 que representa una escala de cinco opciones: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. También dentro de la encuesta se encuentran tres afirmaciones cuya respuesta es dicotómica, es decir, sólo admite respuesta de nunca o siempre. En cada afirmación el alumno evalúa aspectos relacionados con el desempeño del maestro tales como asistencia, puntualidad, dominio de la materia, cumplimiento del programa, estructuración del curso, dinámica de la clase, manejo del grupo, motivación, evaluación e interés por la materia. Después de las veinte afirmaciones se encuentra un espacio en blanco destinado a que el estudiante exprese de manera voluntaria y anónima su opinión en relación al desempeño de su maestro.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en este estudio 20 estudiantes de postgrado (59% estudiantes de doctorado, 24% de maestría y 17% de especialidad).

2.2. Instrumentos

La red semántica fue utilizada para recabar información acerca de los elementos que deben considerarse para evaluar la docencia desde la perspectiva de los alumnos. En este método de recolección de información, como lo señalan Álvarez y Jurgenson (2006), los participantes realizaron dos tareas fundamentales: definir la palabra estímulo con un mínimo de diez palabras para posteriormente jerarquizarlas de acuerdo con la importancia que cada palabra definitoria tiene en relación a la palabra estímulo. (Valdez, 1998).

2.3. Procedimiento

El instrumento se envió electrónicamente a los alumnos de postgrado. Se les solicitó a los participantes el llenado de un cuestionario en donde se enlistarían diez palabras (sustantivos) que respondieran a la pregunta detonante ¿qué aspectos deben considerarse para evaluar un docente? Posteriormente al llenado de los instrumentos se procedió a capturar los datos y calcular el total de palabras definitorias generadas por los sujetos (Valor J). El Valor J es un indicador de la riqueza semántica de la red. Se jerarquizaron todas las palabras que expresaron, asignándole el número uno a la palabra de mayor importancia, el dos a la que sigue en importancia y así sucesivamente hasta terminar. Debido a la semejanza entre algunas palabras escritas por los alumnos para responder a la pregunta detonante, se agruparon términos semejantes por considerarlos sinónimos. Este procedimiento se siguió para cada una de las palabras estímulo. El grupo de las diez palabras definitorias que obtuvieron mayores valores integraron el Conjunto SAM.

El valor M se calculó multiplicando la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definitorias. El valor M es un indicador de peso semántico obtenido para cada una de las palabras definitorias.

El indicador, en términos de porcentajes de la distribución semántica entre las diferentes palabras definitorias del conjunto SAM, dio como resultado el valor FMG. La información se capturó y trabajó con Microsoft Excel.

3. Resultados

Los 20 alumnos participantes generaron en el estudio un valor J de 170 palabras considerando que para evaluar al docente deben tomarse en cuenta los elementos descritos en la tabla 1.

Tabla 1
Elementos que deben tomarse en cuenta para evaluar la docencia desde la perspectiva del alumno de postgrado

Conjunto SAM	**Valor J= 170**	**Valores FMG**
10 palabras definitorias	**Valor M Total**	**Porcentaje relativo entre palabras**
Puntualidad	133	100%
Responsabilidad	59	44.36%
Respeto	45	33.83%
Asistencia	34	25.56%
Capacidad	32	24.06%
Investigación	29	21.80%
Conocimiento	28	21.05%
Motivación	25	18.79%
Trayectoria	25	18.79%
Formación	22	16.54%
Experiencia	21	15.79%
Tolerancia	21	15.79%

La puntualidad es el elemento con mayor peso semántico desde la perspectiva del alumno de postgrado. Los alumnos destacan además un elemento que hace referencia al comportamiento del maestro específicamente en el trato hacia ellos como es el respeto. Aunque la capacidad forma parte de los elementos que deben evaluarse, ésta no ocupó un lugar preponderante en la red semántica. La figura 1 representa gráficamente los valores FMG.

Figura 1
Representación gráfica de los valores FMG



En una investigación reportada por Garza y De Alba (2013) se encontró que los elementos que deben considerarse para evaluar la docencia también desde la perspectiva del alumno pero de nivel licenciatura, coinciden en un 50% con los hallazgos de la presente investigación, sin embargo la ponderación otorgada marca diferencias que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Elementos que deben tomarse en cuenta para evaluar la docencia. Comparativo

Conjunto SAM	
Alumnos de licenciatura	**Alumnos de postgrado**
Puntualidad	Puntualidad
Respeto	Responsabilidad
Conocimiento	Respeto
Responsabilidad	Asistencia
Claridad de exposición	Capacidad
Asistencia	Investigación
Dominio	Conocimiento
Preparación de clase	Motivación Trayectoria
Comunicación	Formación
Actitud Honestidad	Experiencia Tolerancia

4. Discusión

Los elementos que mencionaron los participantes en ambas investigaciones convergen en cinco elementos: puntualidad, asistencia, conocimiento, responsabilidad y respeto. Las fallas que los alumnos encuentran en los docentes y el tipo de comentarios que escriben en forma anónima en las evaluaciones confirman que estos elementos son factores de peso para ser considerados en el instrumento para evaluar la docencia, ya que a pesar del tiempo transcurrido entre un estudio y otro así como las características de los informantes, las coincidencias son significativas.

A diferencia de lo señalado por Muñoz, Ríos y Abalde (2002) al hacer referencia a los rasgos que los alumnos consideran relevantes para el desempeño de la actividad docente que a lo largo del tiempo han reportado otros investigadores en los años 70 (Doyle, Abbott) y 80 (Marsh y Overall), los elementos identificados en este estudio se orientan hacia factores axiológicos. Estos factores, si bien se consideran inherentes al ser humano, los resultados de este estudio invitan a reflexionar si más bien la ausencia de éstos en los docentes es el detonante para que los estudiantes enfaticen en estos elementos en lugar de las destrezas docentes que vinculan al maestro directamente con su quehacer en el aula como la planeación, organización del curso, la forma en la que evalúa, la habilidad para comunicarse, que sí están considerados los estudiantes pero no lo hacen en forma preponderante.

5. Conclusiones

Los hallazgos presentados subrayan la utilidad de las redes semánticas ya que posibilitan la construcción de hipótesis y preguntas de investigación cuyas respuestas permitan estar en condiciones de construir otros modelos teóricos entorno a la evaluación de la docencia, sin embargo existe una limitación que el investigador debe considerar: la dificultad para interpretar el significado. El investigador puede caer en un error de interpretación y agrupar términos como si fueran sinónimos sin tener la certeza del significado que le otorga el participante, tal sería el caso del término trayectoria y formación. La trayectoria podría entenderse como la experiencia adquirida a lo largo de su vida a

manera de currículum vitae, mientras que la formación podría interpretarse como aquellos conocimientos específicos de la profesión.

Referencias

Álvarez, J y Jurgenson, G (2006). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, D.F: Paidós Educador.

Canales, A(2004). Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación. En Rueda, M y Díaz Barriga, F. La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional. México: Plaza y Valdés.

Garza-Q, R y De Alba, K(2013). *Redes semánticas en la evaluación docente.* Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1682.pdf

Garza-Q, R (2009). Evaluación docente: Vivencia del proceso en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma del Noreste, Saltillo Coahuila, México.

Marsh, HW y Dunkin(1992). "Students´evaluations of University Teaching: A multidimensional perspective" en JC Smart (Editorial) Higher Education: handbook of theory and reserch, vol VIII, New York: Agtahon Press.

Muñoz, Ríos y Abalde (2002). *Evaluación Docente vs Evaluación de la Calidad.* Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. V8, No.2

Rueda, B y Díaz-Barriga, F(2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.* DF México: Plaza y Valdés Editores.

Valdés, J(1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social.* México: UAEM.

Competencias de Empleabilidad en el Espacio de Educación Superior.

Fernández Solo de Zaldívar, Isabel

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria,
Universidad Internacional de la Rioja, Pamplona, España

isabelfernandezsolo@gmail.com

La OCDE en su informe de 2015 constata que la educación superior debe fomentar la adquisición de competencias básicas y competencias específicas de empleo de sus estudiantes para conseguir el crecimiento y desarrollo sostenible de nuestra sociedad, si queremos aceptar este reto, debemos incluir nuevos conceptos y criterios en los currículos y programas que desarrollemos.

Podemos constatar que una de las funciones esenciales de la Educación Superior debe ser la empelabilidad de los alumnos egresados. El correcto desempeño del puesto de trabajo no requiere solamente la posesión de competencias técnicas sino también determinadas competencias genéricas muy valoradas actualmente en el ámbito laboral. Para una correcta adecuación Escuela-empresa, la Educación Superior ha de ofrecer, un modelo de formación integral que, junto a las competencias técnicas, contemple, de forma planificada, el desarrollo de las competencias demandas en el ámbito laboral.

Para ello es esencial la exploración de nuevos métodos de aprendizaje, basados en teorías pedagógicas que sustenten su aplicación. El método inductivo-deductivo, la teoría motivación de Maslow, el aprendizaje basado en proyectos y el concepto, cada día más en auge del "Learning by doing", son las bases para la utilización de las "metodologías ágiles" para el fomento de competencias de empleabilidad en Educación Superior.

La adaptación de metodologías aplicadas puede proporcionar resultados óptimos en la búsqueda de empleo. Las metodologías ágiles han demostrado obtener excelentes resultados en el ámbito del emprendimiento en entornos de cambio

Palabras clave: empleabilidad; educación superior; competencias; metodologías ágiles.

Employability skills in Higher Education

Fernández Solo de Zaldívar, Isabel

Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria,
Universidad Internacional de la Rioja, Pamplona, España

isabelfernandezsolo@gmail.com

The OECD in its report of 2015 notes that higher education should foster the acquisition of basic skills and specific skills employment of their students to achieve growth and sustainable development of our society, if we meet this challenge, we must include new concepts and criteria in curricula and programs that we develop.

We can see that one of the essential functions of higher education should be the employability of graduate students. The proper performance of the job not only requires possession of technical skills but also some generic skills very currently valued in the workplace. For proper alignment School-business, higher education has to offer, a model of comprehensive training, along with technical skills, behold, a planned, demands the development of skills in the workplace.

It is essential to explore new learning methods based on educational theories to support its application. The inductive-deductive method, theory motivation Maslow, project-based learning and concept, each more day rise of "Learning by doing" are the basis for the use of "agile methodologies" for skills development employability in Higher Education.

Adapting applied methodologies that have been successfully can provide results in finding employment. In changing environments, agile methodologies have shown excellent results in the field of entrepreneurship.

Key words: Agile Methodologies, skills, Higher Education, employability

1. Introducción

El momento socioeconómico actual, y el conocimiento que podemos desarrollar desde la perspectiva de las oportunidades que se presentan en momentos adversos como los actuales de profunda crisis económica, laboral y financiera, empuja a realizar este estudio, cuyo objetivo no es otro que contribuir de manera positiva al desarrollo de un modelo de sociedad sostenible, tanto desde el punto de vista económico como social, que pueda cumplir las expectativas de la ciudadanía en lo referente, en este caso, al desarrollo de su vida laboral y personal.

Lo cierto es que, en los períodos de crecimiento y prosperidad económica, con bajas tasas de desempleo, la falta de sincronización entre los agentes que forman parte de este escenario social pasa más desapercibida. Por el contrario, la falta de colaboración y relación entre el sector productivo y los centros de formación, se hace más patente en momentos de crisis como los actuales, siendo esta una oportunidad para buscar y mejorar las alianzas entre educación y mundo empresarial para juntos trabajar en una línea productiva de colaboración, que ayudará, sin duda, a mejorar las oportunidades de empleabilidad.

Esta investigación ofrece una herramienta adecuada para la incorporación de las competencias necesarias para la mejora de la empleabilidad, ya que aporta un mayor acercamiento a la realidad social y empresarial gracias a su nuevo modelo metodológico.

Ante la necesidad de ofrecer una educación en las aulas más adaptada a la realidad social y empresarial se impone un cambio que consiste en hacer partícipe en mayor medida al estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos y producción de tales, esto es, el conocido como "learning by doing", así como que se desarrollen las competencias de empleabilidad necesarias en el mercado de trabajo que faciliten su salida del mundo académico y su incorporación al mundo laboral como un miembro activo y emprendedor.

Tal y como expresa Ricoy (2010) la relación e interacción con tecnologías requiere encontrar y ofrecer a los agentes encargados de diseñar e implementar ese tipo de procesos formativos, modelos que contribuyan a consensuar y desarrollar prácticas educativas con un gran potencial innovador.

La necesidad de proporcionar a los alumnos una educación sistemática y flexible, es decir una educación que nos garantice la formación de los alumnos pero que consiga adaptarse a la nueva era de la información, el conocimiento.

El último estudio realizado por Adecco (2015), pone de manifiesto el 92,5% de los expertos en recursos humanos considera que las competencias serán esenciales en la búsqueda de empleo, así mismo, tres de cada 5 consultores consideran que los jóvenes n**o** reúnen las competencias y habilidades necesarias hoy en día desempeñar un trabajo. Destacando que las competencias más demandadas serán: innovación y creatividad, trabajo en equipo, liderazgo, resiliencia, la capacidad comunicativa.

1.1 Formulación del problema

Se puede concluir que existe un desfase entre las competencias de las personas tituladas de Educación Superior y las demandas del mercado laboral. Esto puede deberse a diferentes variables: desconocimiento de las habilidades personales requeridas, metodologías formativas tradicionales enfocadas al desarrollo de competencias técnicas, falta de entendimeinto etre el mundo educativo y empresarial, excase flexiblidad, falta de habilidades de empleabilidad, sistema de evaluación memorístico, escasa sistematización de las metodologías utilizadas, entre otras.

Los expertos en el mercado laboral señalan que por su presencia constante en las ofertas, son destacadas las referencias tales a competencias generales, como: orientación a resultados y objetivos, proactividad, orientación al cliente, esfuerzo, compromiso, flexibilidad, organización, capacidad de trabajo en equipo, formación permanente, etc. Se trata de competencias que una vez adquiridas ayudan a buscar y encontrar y mantener a lo largo del tiempo un empleo. Así, una de las competencias que más se demanda en el mercado laboral español es la de la orientación comercial, propia de las sociedades que se inclinan, cada día más, hacia el sector servicios. Igualmente, en las ofertas de empleo se valora la especialización del trabajador, así como la capacidad de dominar más de un idioma, en especial como idioma secundario el inglés. Igualmente importante son las capacidades relacionadas con las TIC, es decir, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la capacidad de la movilidad geográfica.

Sin embargo, a pesar del aumento de formación, en el mercado laboral se ha detectado la necesidad de potenciar determinadas competencias que no terminan de adquirir para completar la transición del ámbito educativo al laboral. Así mismo queda reflejada en la sociedad actual una gran desidia del alumnado frente a sus perspectivas laborales. Si los jóvenes estudian con una actitud positiva en Educación Superior con esperanzas de futuro y, éstas no se ven satisfechas, corremos el riesgo de tener como resultado bolsas de población con una elevada anomia social.

2. Método

El método inductivo-deductivo, la teoría motivación de Maslow, el aprendizaje basado en proyectos y el concepto,

cada día más en auge del "Learning by doing", son las bases para la utilización de las "metodologías ágiles" para el fomento de competencias de empleabilidad en Educación Superiror.

2.1. Metodologías ágiles

El término metodologías ágiles se utiliza para definir los métodos de desarrollo empresarial que surgen como alternativa en mercados cada vez más dinámicos y cambiantes, en el que las empresas necesitan estrategias basadas en la agilidad para su adaptación a un entrono inestable. Este tipo de empresas necesita construir su producto al mismo tiempo que cambian y aparecen nuevos requisitos.

Esta gestión ágil, necesaria para mercados rápidos, puede ser utilizada en la búsqueda de empleo, teniendo en cuenta la actual versatilidad y flexibilidad del mercado laboral.

Se propone por lo tanto la utilización de estas metodologías para fomentar competencias de empleabilidad en los alumnos de Educación Superior, en concreto se seleccionan dos herramientas fundamentales, basadas en el movimiento Lean Start-up:

Business Model Canvas

Customer Development

Para adaptar este modelo a la búsqueda de empleo debemos tener en cuenta que cuando construimos un modelo de negocio lo hacemos para representar un negocio de manera que nos permita simplificar la realidad, generando una abstracción de propósitos útiles.

El lienzo CANVAS, es un panel vacío que nos da la oportunidad de diseñar con total libertad una idea de negocio, que habitualmente suele ser abstracta, para convertirla en una propuesta, más bien minimalista y que sigue una técnica que según Blank (2013) permite mirar a todos los nuevos building block de negocio en una sola página.

La metodología de Customer Development propone una dinámaica basada en el aprendizaje, con la finalidad de desarrollar el producto con las indicaciones proporcionadas por los clientes, flexibilizando el negocio en los primeros momentos de creación de la empresa, sin necesidad de elaborar un plan de empresa exhaustive, que luego no tiene relación con la realidad.

La clave de este modelo es el aprendizaje, se trata de aprender de la información que nos proporcionan los consumidores, los potenciales clientes, el mundo que nos rodea.

2.2. Participantes

Según el análisis de diferentes estudios, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Accenture en colaboración con la Universidad, se extrae que *"la valoración de las denominadas competencias profesionales se está convirtiendo en un factor determinante para acceder al mercado laboral. Los tres colectivos analizados (empresas, egresados y docentes) coinciden en que son el elemento más importante para facilitar el acceso al mercado laboral"*. (ACCENTURE, 2014).

Así podemos determinar que todo el alumnado de Educación Superior que pretenda incorporarse al mercado laboral, debe poseer determinadas competencias para el desarrollo de su puesto de trabajo, que no son consideradas técnicas. Es por lo tanto responsabilidad del sistema educativo/formativo, la inclusión en los planes de estudio de la adquisición de esas competencias por parte de los jóvenes que pertenecen y forman parte de nuestras instituciones.

2.3. Objetivos

El objetivo de este trabajo es contribuir al fomento de la empleabilidad en los jóvenes egresados de Educación Superior.

Lo objetivos específicos serán

- Constatar la idoneidad de la **aplicación de las metodologías ágiles** para el fomento de empleabilidad en educación superior
- Crear las bases para el desarrollo de un **programa exportable** a todos los centros de educación superior

Para ello se porpone la utilización de una herramienta adecuada para la incorporación de las competencias necesarias para la mejora de la empleabilidad, aportando un mayor acercamiento a la realidad social y empresarial gracias a su nuevo modelo metodológico.

2.4. Propuesta de utilización de metodologías ágiles en Educación Superior

El desarrollo ágil surgió en empresas de productos tecnológicos, siendo identificado por Nonaka y Takeuchi en los años 80. A partir de los años 90 diferentes profesionales del desarrollo del software incorporaron sus principios en sus entornos de trabajo.

Se ha adecuado y simplificado esta metodología para aplicarla a la búsqueda de empleo: y podemos resumirla en 5 pasos:

1. Diseño del modelo de negocio personal utilizando el lienzo vacío CANVAS, esto nos ayudará a mostrar una panorámica clara y precisa de nuestra situación actual.
2. Reflexión. Repasa las diferentes etapas de la vida, se trata de reflexionar sobre las aspiraciones personales y profesionales con diferentes técnicas y recursos (mapa de empatía..). Se debe elaborar un conocimiento profundo de uno mismo. Es muy útil el establecimiento de una línea de vida.
3. Identificación de nuestra zona **óptima** profesional, y de nuestro propósito profesional y reelaboración del lienzo CANVAS.
4. Testear en el "mercado" el modelo personal.
5. Actuar, reinventar el CANVAS personal adaptando el perfil a las necesidades del Mercado laboral y profesional.

Business Model Canvas

Un modelo de negocio es una herramienta conceptual que contiene un conjunto de elementos y sus relaciones, y que nos permite expresar la lógica de negocio de una empresa específica. Es la descripción de valor que una empresa ofrece a uno o varios segmentos de clientes y de la arquitectura de la empresa y su red de socios para crear, comercializar y aportar este valor, a la vez que genera un flujo rentable y sostenible de ingresos, (Ricart, 2009, p. 15)

La construcción de un modelo de negocio personal nos permite representar nuestra situación para conocer y simplificar la realidad, generando una abstracción de propósitos útiles. Nos da la oportunidad de describir un conjunto de variables, cada una de ellas define o precisa una faceta personal.

En 2004, Alexander Osterwalder presenta el **Modelo de Negocio CANVAS**, y lo desarrolla a través del linezo vacío que consta de nueve módulos que debemos ir completando.

Esta herramienta nos permite ver qué sucede si introducimos cambios en uno de los módulos, que repercusiones tiene en el resto de áreas, por lo que resulta esencial para la fase de descubrimiento de negocios y generación de ideas.

Customer Development

Se basa en 4 fases (Figura 1) que se pueden/deben repetir hasta tener el conocimiento necesario de los clientes para lanzar con éxito el producto:

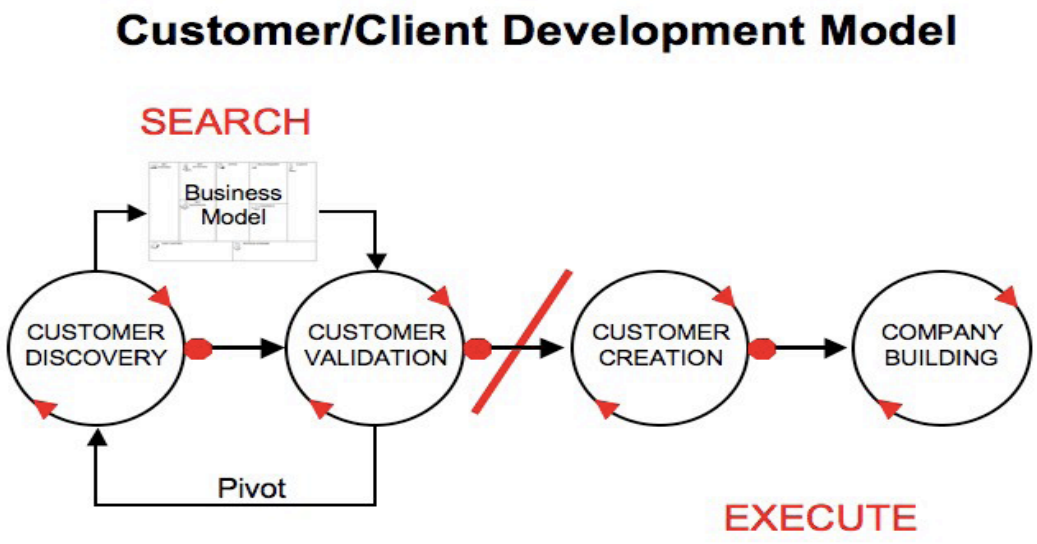


Figura 1
Fases Customer Develoopment Model
Fuente: http://businessmodelhub.com/forum/topics/hbs-vs-mit-business-plan

Customer Discovery

En esta fase se trata de averiguar si hay potenciales empresarios que demanden mi perfil profesional. Para comprobarlo es esencial "salir fuera" y hablar con potenciales empleadores. Es imprescindible dedicar mucho tiempo al contacto con los clientes.

Customer Validation y Customer Creation

El objetivo de esta fase es crear un mapa de ruta de empresas. Esto prueba que se ha encontrado un segmento de mercado que reacciona positivamente a mi perfil professional..

Completando estas dos primeras etapas se obtiene la confirmación de que se dispone de un modelo personal adecuado

Company Building

Es el momento de la finalización del CANVAS personal y el comienzo de la búsqueda de empleo real. Adaptando mi perfil al mapa de empresas dibujado el paso anterior.

Las ventajas de utilización de estas herramientas para los alumnos de Edcuación Superior pueden ser entre otras:

- Organizan las ideas, obteniendo un esquema claro de qué es lo que hay que hacer en cada momento.
- Ayudan a desarrollarse para la consecución de un objetivo predeterminado
- Fomentan la iniciativa y la responsabilidad.

- Potencian la creatividad y originalidad .
- Desarrollan el trabajo en equipo y la empatía.
- Utilizan procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y la iniciativa profesional.
- Resuelven distintas situaciones o problemas mediante la toma de decisiones basada en el análisis de las distintas variables implicadas, aceptando los riesgos y las posibilidades de equivocación.

3. Resultados

Las novedades de esta propuesta no radican solamente en la introducción de nuevos contenidos en Educación Superior, o en los diferentes recursos propuestos para abordar la orientación laboral y profesional. Además se trabajan aspectos y contenidos para la obtención de competencias imprescindibles en la sociedad actual.

Se considera una propuesta con base sólida con aplicación y estudios previos en otros ámbitos y sobre todo con un elevado éxito como fundamentación de la ceración de de start up. Todo esto avala la propuesta y otorga garantías suficientes para que se alcancen con éxito los objetivos planteados.

Los resultados deberán evidenciar una repercusión de la utilización de metodologías ágiles. Mostrando un aumento de la correlación entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las competencias obtenidas por el alumnado, lo que debería traducirse en una mayor empleabilidad de los estudiantes egresados.

Así mismo se espera un cambio de actitud de los jóvenes egresados ante la búsqueda de empleo y su futuro profesional.

Se prevén las siguientes herramientas de obtención de datos:

Encuesta/entrevista al alumnado.

Encuesta/ entrevista al profesorado.

Seguimiento de los alumnos egresados en educación superior.

Encuestas/ entrevistas a las tutores de las empresas en las que los alumnos han realizado periodo de prácticas profesionales o becas pos graduación.

4. Discusión

Siendo así la realidad que se nos presenta, encuentro de especial interés no sólo académico, sino también personal, la elaboración de este trabajo. Las posibilidades de encontrar un empleo una vez terminados los estudios implican mucho más que el desempeño de una profesión con la consiguiente satisfacción personal. El problema de los NiNis en España no es un tema baladí. Me interesa aumentar las posibilidades de que mis congéneres y las generaciones futuras para que puedan formarse en una profesión que después va a encontrar una salida en el mercado de trabajo. Nuestro país no debe permitirse el perder a los jóvenes sin poder desarrollar sus vidas, sin poder independizarse económicamente, desarrollarse como adultos, participar como ciudadanos, madurar al fin y al cabo. El problema tiene consecuencias sociales y económicas. Este colectivo puede convertirse en población dependiente que, además, no podrá ayudar al mantenimiento del Estado de Bienestar poniendo en peligro, con ello, el sostenimiento del Sistema de Pensiones, de la natalidad del país y la regeneración poblacional, impidiendo, en definitiva, el desarrollo productivo, al dejar de sacar provecho de esta mano de obra posiblemente cargada de optimismo y creatividad.

5. Conclusiones

Es preciso que se realice un cambio educativo y que pasemos de una educación centrada en la enseñanza, en la docencia a un proceso centrado en la discencia, en el alumno. Esto debe hacernos reflexionar y revisar completamente el modelo didáctico, y este cambio debe producirse en la programación de aula de cada uno de nosotros, los profesores, incorporando en nuestro día a día el trabajo autónomo del alumno, siendo éste el que asuma la responsabilidad y el control de su aprendizaje, la iniciativa, metas, recursos…

Esta nueva perspectiva modifica las funciones del profesor, del alumno, ,…es decir, de todos los agentes implicados en la educación del alumnado.

Los centros de educación superior necesitan experimentar con nuevos formatos y estrategias de enseñanza aprendizaje que proporcionen nuevas formas y experiencias de aprendizaje relevantes, efectivas y que garanticen una elevada calidad educativa (Redecker et al. 2011), pero para ello deben contar con los medios necesarios para llevarlo a cabo.

Actualmente nos planteamos cómo obtener de estas nuevas experiencias evidencias de un aprendizaje real, es decir, cómo el profesor de aula puede medir la efectividad de la metodología que está implantando olvidando el examen y cómo proponer mejoras a los diferentes programas y experiencias que puedan surgir en el entorno educativo de aula.

La introducción de nuevas metodologías en las aulas puede ayudar a disminuir el abandono/fracaso escolar temprano. Pero debe realizarse de forma sistemática, no utilizando simplemente la intuición o el modelo ensayo-error. Debemos generar procesos formativos pertinentes, eficaces y eficientes. Para ello podemos utilizar modelos solventes, que han demostrado su valía en diferentes ámbitos en la empresa privada y en las organizaciones.

En definitiva, debemos continuar con este trabajo en años venideros, de manera que se puedan completar estos datos a favor de mejorar, cada día, un programa tan fundamental para la sociedad contemporánea como la actual.

Referencias

ACCENTURE-UNIVERSIA. *Las competencias profesionales en los titulados*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/ResumenEjecutivoEstudioCompetencias.pdf

Blank, S. (08 de septiembre de 2012). What is a company. Recuperado el 20 de enero de 2015, de https://www.youtube.com/watch?v=Gt-rwCUWfqw#t=166

Blank, S. (Mayo de 2013). Why the Lean Start-Up Changes Everything. Harvard Business

OCDE (2015) "Competencias más allá de la Escuela. http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills_Beyond_School_Summary_and_Policy_Recommendations_Spanish.pdf. Recuperado el 28 de Julio de 2015

Osterwalder, A. (2005). Clarifying business models: origins, present, and future of the concept. Communications of Association for Information Systems, 15(May), 40.

Redecker, C (2001). The future of learning: Preparing for change. *JRC Scientific and Techical Reports*. Brussels. Institute for Prospective Technological Studies.

Ricart, J. E. (2009). Modelo de negocio: el eslabón perdido en la dirección estratégica. Universia. Business Review, 12-25.

Ricoy, M. C., Feliz, T., & Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, *13*.

Formación Ciudadana y Condiciones Democráticas en un Contexto Universitario

Cordero, R., Olguín, A. M, Panuhaya, X., Lozada, R.*

Licenciatura en psicología, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México

*Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial,
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

rcorderoo@ipn.mx; anaolguina@ipn.mx; xpanuhayac@ipn.mx; rosalindalozada@hotmail.con

Resumen

Para Touraine los componentes de la democracia son: soberanía popular, representatividad y defensa de los derechos o legalidad. Estos componentes pueden estar expresados en distintos grados y definen idealmente las condiciones democráticas en los contextos donde acontece la interacción social. Podemos encontrar formas de gobierno en las instituciones de educación superior que ponen más o menos énfasis en alguno de los componentes, para el IPN, aquel con mayor peso es el de representatividad, viéndose expresado en el papel otorgado a la elección de representantes y sus funciones. El movimiento estudiantil del 2014 fue un ejemplo de la participación cívico/política que centraba sus demandas en la soberanía popular acotada por esta fórmula institucional.

A un año del movimiento, nos preguntamos si existen diferencias en la percepción de las condiciones democráticas entre estudiantes de licenciatura de recién ingreso y estudiantes de semestres avanzados, en el entendido que el proceso de socialización de los estudiantes y las condiciones en las que éste se da, subjetiva la manera de percibir la realidad.

Para construir el instrumento de medición se asumió la perspectiva teórica mencionada, derivando de ella una serie de afirmaciones factuales relativas a cada componente. Se recurrió a un muestreo propositivo cuya unidad muestral fueron los grupos de las tres licenciaturas impartidas en el CICS-UST, y la unidad de análisis, los estudiantes encontrados al momento de la aplicación. Los resultados muestran alto índice de consistencia interna y validez de constructo aceptable, mismo que fue aplicado a dos muestras intencionales de una licenciatura. Los resultados evidencian diferencias entre la percepción favorable y desfavorable de las condiciones democráticas prevalecientes. Se concluye que la formación ciudadana a nivel profesional debe estar dirigida al conocimiento y ejercicio de los derechos que permitan una mejor lectura de la realidad para abordar la complejidad de los problemas sociales actuales.

Palabras clave: ciudadanía; democracia; formación profesional

Civic Education and Democratic Circumstances in Higher Education

Cordero, R., Olguín, A. M, Panuhaya, X., Lozada, R.*

Licenciatura en psicología, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México

**Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México*

rcorderoo@ipn.mx; anaolguina@ipn.mx; xpanuhayac@ipn.mx; rosalindalozada@hotmail.con

Touraine defines democratic componente as: popular sovereignty, representativity and right defence or lawfullness. This componente could be more or less expressed and ideally define the democratic conditions in with social interaction takes place. We could find higher education instutions government forms that set more or less emphasis in one of these components, in the IPN, it is the representativity, which is noticed in the role that delegates election and their functions have. The student movement in 2014, which central demands were related to popular sovereignty, was an example of civic participation, limited by this form of goverment.

One year later, we ask if there are differences in the democratic conditions perception between freshmen and advanced students, since the socialization process and its conditions subjectivize perception.

In order to build an instrument, the previous approach was assumed and several sentences for each component were constructed. A purposeful sample from the bachelors at CICS-UST was selected. The result show a high internal consistency index and an acceptable reliability. The instrument was later applied to a two different purposeful samples of one bachelor. The result show differences in positive and negative democratic conditions perception. It is concluded that civic education at professional education should be focused to knowledge and exercise of rights that enable to solve actual complex social problems.

Key words: citizenship; democracy; higher education

1. Introducción

La teoría de la disonancia cognoscitiva propuesta por León Festinger en 1957, parte del presupuesto de un deseo de los individuos para que sus cogniciones formen un sistema coherente. Sin embargo, cuando esto no sucede, hay una incomodidad psicológica, disonancia, que tiene un fuerte impulso motivador para recuperar la coherencia a través de diversos procedimientos. La magnitud de la disonancia dependerá del número de elementos disonantes y del valor subjetivo que estos tengan (Ovejero, 1993a; Ovejero, 1993b).

Las situaciones que generan disonancia pueden ser: después de tomar una decisión, después de haber llevado a cabo una conducta que está en oposición a la opinión privada por temor a un castigo o por la búsqueda de un premio, exposición accidental o forzada a nueva información, desacuerdos abiertos en un grupo o acontecimientos colectivos que se oponen a una creencia muy extendida en el grupo (Ovejero, 1993a).

Los procedimientos que las personas suelen llevar a cabo para la reducción de la disonancia son: cambiar cogniciones (lo cual es poco frecuente), sobrevalorar los aspectos positivos de la alternativa elegida e infravalorar los de la no elegida o racionalizar la conducta de tal manera que las cogniciones recuperen la consonancia. Mientras la disonancia esté presente, la persona evitará activamente las situaciones e informaciones que podrían aumentarla (Ovejero, 1993a; Ovejero, 1993b).

Cuando en 1981, Beavuois y Joule estudiaron las conductas de sumisión e ideologías haciendo uso de la teoría de la disonancia cognoscitiva, concluyeron que si nuestros comportamientos cotidianos son de sumisión a la autoridad, llegan a tener efectos sobre nuestras opiniones, creencias, representaciones y por lo tanto, percepciones y conducta (Ovejero, 1993b).

Puga, Peschard y Castro (2007) rescatan estos comportamientos cotidianos que llegan a conformar nuestro sistema de creencias integrándolos en el proceso de socialización, mediante el cual las personas internalizan las conductas, normas, valores y creencias de la cultura en la que se desarrollan permitiéndoles el acceso a la vida social.

Existen dos etapas en este proceso, la socialización primaria, la cual se produce en los primeros años de vida a través de la familia y la educación elemental; y la socialización secundaria, donde se refuerza o modifica lo internalizado en la primera etapa y que se extiende hasta la edad adulta a través de la escuela, amigos, grupos sociales, relaciones de trabajo, líderes políticos, intelectuales o científicos.

Louis Althusser (2012) propuso que los grupos buscan asegurar la cohesión social a través de la regulación de los lazos y las tareas que los individuos llevan a cabo mediante los aparatos ideológicos del Estado, los agentes socializadores que identifica Puga.

Podríamos concluir entonces, retomando las ideas de Althusser, Puga, Beavuois y Joule respecto a la ideología y el proceso de integración a la vida social, y tomando como eje la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger que, la ideología da forma a las prácticas cotidianas a través de las cuales los individuos construyen sistemas de cogniciones estables que les permiten integrarse a la vida social, y cuando la estabilidad de ese sistema se altera, produce un estado de incomodidad psicológica lo suficientemente fuerte para activar procedimientos que permitan recuperar la consonancia perdida, entre ellos: el cambio de conducta, el cambio de cogniciones o el cambio de percepciones.

1.1 Democracia y socialización

Cuando se habla de democracia existe la dificultad de enfrentarse a su polisemia, más aún cuando trata de vincularse con la educación superior. Por ello es indispensable clarificar conceptualmente este vocablo e identificar su influencia en el contexto del proceso formativo (socialización) de futuros profesionales e investigadores, entre otras cosas.

Bobbio (2001) propone una definición mínima de democracia caracterizada por la formulación normativa de quién está autorizado para tomar decisiones colectivas y los procedimientos de las formas de participación. La acepción confiere una limitante, la correspondencia entre la representatividad de las elecciones y decisiones de las mayorías respecto a las minorías. (Sartori, 2003).

Ante la desigualdad que se da de hecho, la soberanía popular es un principio que prepara el ascenso de la democracia, identificándose con la oposición legítima o de presión social *latente* y moral de una mayoría que carece o no ejerce el poder en la vida social, paralelamente, los principios éticos de libertad y justicia interpelan a integrar también a las minorías desaventajadas. El proceso democrático sólo se posibilita en la interdependencia de tres dimensiones que son condiciones de una sociedad democrática: representatividad, ciudadanía y el reconocimiento de los derechos fundamentales. La participación de la pluralidad de actores sociales a través de la representación de sus intereses y de quienes hablan en su nombre (dirigentes), conmina a pensar que ningún grupo social es portador de intereses generales, aunque las mayorías apoyaran estos a propuesta de un gobierno. Es de esperar, que la conciencia de los ciudadanos de pertenecer, integrar y participar en una comunidad política, asegura la gestión de la sociedad, de modificar decisiones y las leyes que regulan su funcionamiento y ello se asiste con el respeto, defensa y ejercicio de los derechos fundamentales consagrados en la constitución, que no es más que la limitación del poder del Estado

mediante la ley, evitando el poder absoluto y sus excesos. El concepto universalista de sujeto humano integra los contenidos de estas dimensiones (Touraine, 1998; 2001).

Aunque la discusión sobre si las Instituciones de Educación Superior (IES) debieran tener formas de gobierno democráticas, sigue abierta, es un hecho que la atención institucional eficaz a las demandas de grupos internos, requiere solución de conflictos y producción de acuerdos. Con base en el párrafo anterior, se puede entender cómo la socialización en un contexto de educación superior problematiza la noción de soberanía popular y constituye el tipo de relaciones sociales que posibilitan la limitación del ejercicio del poder. En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Dirección General en que la autoridad máxima institucional recae en una sola persona, concentra las decisiones académicas, administrativas, financieras, laborales, de representación y de designación de funcionarios, y aunque cuenta con un máximo órgano de gobierno colegiado, sólo es de carácter consultivo y no resolutivo (IPN, 1981). Estas características, lo colocan en una forma de gobierno jerárquico burocrática (López, 2001; López, 2010; Touraine, 2001), lo que por supuesto matiza las dimensiones de la democracia como se refiere en la tabla 1.

La recia centralización en los procesos de toma de decisiones en el IPN, fue cuestionada por el movimiento estudiantil de septiembre de 2014 al modificarse el reglamento interno, detonando un paro de dos meses y medio. Los elementos presentes en las discusiones públicas con el gobierno federal giraron en torno a las dimensiones de la democracia mencionadas anteriormente (Todos somos IPN, 2014). Es a partir de esto que nos preguntamos si la experiencia del conflicto influyó en la percepción sobre las condiciones de vida democráticas del Instituto.

Tabla 1
Características de las dimensiones de la democracia en el IPN

Dimensiones	Características
Representatividad: Mecanismos de participación de la pluralidad y diversidad	Limitada por la legislación vigente a una subrepresentación de los sectores docente, alumnos y no docentes, no así la del cuerpo directivo (IPN, 2006b; 1998a).
Ciudadanía: Posibilidad de incidir en la vida común de forma activa.	Poca posibilidad de gestión de la vida en comunidad debido a la centralidad en la generación e implementación de programas institucionales compensatorios de atención a las minorías (IPN, 2003; 2006a; 2012a; 2012b).
Reconocimiento de derechos fundamentales: Existencia de marco jurídico apegado a los derechos humanos que limiten el ejercicio de poder.	Contradicciones internas en el marco normativo que posibilitan su aplicación discrecional (IPN, 1998;b 1981;2 2006bc).

Nota: Pueden consultarse en específico: [a]Art. 209, fracción II y Art. 203, fracciones I-II. [b]Art. 25, fracciones I-VII, X-XII y Art. 26. [c]Art. 3.

Al alterarse la estabilidad del contexto institucional habitual en que los estudiantes se relacionan, lo que representa la irrupción de la disonancia, esta habrá de influir en la valoración que hacen sobre las condiciones de vida democrática que privan en dicho contexto, según hayan vivido o no tal disrupción. Así que las puntuaciones obtenidas en el instrumento de medición por parte de los estudiantes de recién ingreso al IPN, habrán de ser diferentes de las obtenidas por estudiantes de semestres avanzados.

2. Método

Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupo control, donde la vivencia en torno al movimiento estudiantil de 2014 fungió como variable independiente; y la percepción de las condiciones de vida democrática en el IPN como

variable dependiente. El estudio se realizó en dos fases, la primera enfocada a la construcción de una escala de medición que midiera objetivamente la variable de interés y la segunda a determinar la existencia de diferencias entre dos grupos respecto a ésta.

2.1. Participantes

Fase 1. Participaron 386 estudiantes, 68% mujeres y 32% hombres, provenientes de una muestra intencional constituida por 17 de los 62 grupos existentes en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS-UST), del semestre agosto-diciembre 2015), la media de edad fue de 21 años, 56% pertenecían a la licenciatura en psicología, 26% a odontología y 18% optometría.

Fase 2. Participaron 91 estudiantes de la licenciatura en psicología, 51 inscritos en 2o y 40 en 8o semestre (enero-junio 2016), distribuidos en 9 grupos, 65.9 % fueron mujeres y 34.1% hombres, con una media de edad de 21.6.

2.2. Medidas

Fase 1. Se emplearon 72 afirmaciones con 5 opciones de respuesta, agrupadas en las tres categorías: Representatividad, Ciudadanía y Reconocimiento de derechos fundamentales. Éstas se formularon para elicitar en los participantes una respuesta sobre cómo perciben las condiciones de vida en el contexto institucional en que se desarrolla su vida cotidiana, es decir, que tan de acuerdo están respecto a que el contenido de sus vivencias corresponden con lo especificado en la teoría.

Fase 2. Se aplicó la escala tipo Likert *Percepción del Ambiente Democrático* (PAD) que cuenta con 17 reactivos con 5 opciones de respuesta, con puntuación mínima de 17 y máxima de 85, distribuidos en 3 factores que explican 37.38% de la varianza, y consistencia interna estimada con el coeficiente alfa de Cronbach de .717.

2.3. Procedimiento

Fase 1. Se aplicó la versión revisada de los 72 reactivos iniciales en 17 grupos de las tres licenciaturas impartidas en el CICS-UST. En todos los grupos se solicitó la anuencia de los docentes a cargo del grupo y se aplicó el instrumento a quienes accedieron participar, previa exposición del propósito de la investigación. En el proceso analítico para validar el instrumento se cubrieron los siguientes pasos: 1) Análisis de la sensibilidad de los reactivos. 2) Estimación de la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. 3) Análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación varimax.

Fase 2. Para levantar los datos se replicó el procedimiento de la fase 1, donde la única variación consistió en solicitar la participación de aquellos estudiantes del 2º semestre que provinieran del sistema de bachillerato distinto al ofertado por el IPN.

3. Resultados

Fase 1. Los resultados concernientes a la validación del instrumento arrojaron tres factores que en términos generales coinciden con la propuesta teórica de Touraine (2001), sin embargo, aun cuando se plantearon afirmaciones que dieran cuenta de la presencia y ausencia de las características centrales de las dimensiones democráticas, en el conjunto de reactivos decantado apreciamos el contenido acotado de las mismas (Tabla 2).

Tabla 2
Ejemplo de reactivos agrupados por factores de la escala PAD

Factores	Varianza explicada
Factor 1. Reconocimiento de derechos fundamentales (α = .685)	13.43
Me siento seguro de apelar a la normatividad porque hace efectivo el trato igualitario entre los miembros de la comunidad	
Factor 2. Ciudadanía (α = .645)	12.89
Admiro la determinación con que la comunidad politécnica defiende su derecho a decidir el rumbo del Instituto	
Factor 3. Representatividad (α = .604)	11.04
Me brinda certeza en los funcionarios del Instituto, su decidido apego a la legalidad	
Varianza total explicada (α =.717)	37.38

Así podemos decir que el instrumento mide qué tan favorable o desfavorable es la percepción de los estudiantes respecto a las condiciones del contexto institucional en que se desenvuelven habitualmente; en el factor 1, por ejemplo, notamos una tendencia a responsabilizar a la institución del cumplimiento de los derechos fundamentales, antes que reconocerlos como inherentes a sí mismos y a toda persona humana. El factor 2 apunta a un ejercicio de la ciudadanía orientado al encomio de terceros que tratan de incidir en la toma de decisiones referentes al futuro de IPN y no en la participación activa. El factor 3 habla de la representatividad, antes que una forma de incorporar la diversidad y pluralidad en la vida de la institución, habla de la confianza en los funcionarios y representantes para tomar decisiones sin violentar la normatividad.

Fase 2. En cuanto a la existencia de diferencias entre aquellos estudiantes que vivenciaron la situación del movimiento estudiantil de 2014 (estudiantes de 8º semestre) y quienes no lo vivieron (estudiantes de 2º semestre), es clara la diferencia significativa en la percepción del ambiente democrático, calculada con un intervalo de confianza al 95% (tabla 3), es decir, los estudiantes de octavo semestre tienen una percepción significativamente más desfavorable que los estudiantes del segundo. También se muestran las comparaciones, por cada dimensión del instrumento para cada sexo, mostrando que las diferencias se mantienen excepto en la dimensión ciudadanía.

Tabla 3
Diferencia de puntuaciones medias en la escala PAD y sus dimensión

	Mujeres y Hombres		Mujeres		Hombres	
Variable		IC al 95%		IC al 95%		IC al 95%
PDA						
2o semestre	60,90	[59,13-62,67]	61,17	[59,14-63,19]	60,27	[56,61-63,92]
8o semestre	51,57	[49,41-53,73]	53,71	[51,14-56,28]	48,38	[45,11-51,64]
Dimensión 1. RDF						
2º semestre	21,41	[20,53-22,29]	21,31	[20,35-22,26]	21,67	[19,70-23,63]
8º semestre	17,50	[16,46-18,54]	18,33	[17,21-19,46]	16,25	[14,38-18,12]
Dimensión 2 Ciud.						
2º semestre	15,88	[15,30-16,46]	16,19	[15,53-16,86]	15,13	[14,00-16,26]
8º semestre	15,23	[14,52-15,93]	15,71	[14,85-16,57]	14,50	[13,35-15,65]
Dimensión 3 Repr.						
2º semestre	10,55	[9,93-11,17]	10,44	[9,70-11,19]	10,80	[9,65-11,95]
8º semestre	7,40	[6,62-8,18]	7,79	[6,65-8,94]	6,81	[5,90-7,73]

Notas: PDA = Percepción del ambiente democrático. RDR = Reconocimiento de derechos fundamentales. Ciud. = Ciudadanía. Repr. Representatividad. IC = Intervalo de confianza. Las *n* correspondientes a Mujeres y Hombres se distribuyeron como sigue: Mujeres 2º semestre n = 36. Mujeres 8º semestre n = 24. Hombres 2º n = 15. Hombres 8º semestres n = 16.

4. Discusión

Si bien la construcción del instrumento partió del supuesto ideal de la existencia necesaria de las tres dimensiones de la democracia, se identificó que estas se perciben acordes con las características del tipo de gobierno jerárquico burocrático propuesto por López (2001), de la siguiente manera:

Factor I) Las prerrogativas del centralismo de representar legalmente los valores fundacionales del IPN, no se corresponde con las fórmulas institucionales de garantizar condiciones (procedimientos) para el legítimo y efectivo ejercicio de derechos, más bien se deposita la confianza a la concesión discrecional y dependiente del directivo en turno. Factor II) La conducción jerárquica de órdenes y lineamientos del centralismo confieren a la disposición normativa de la representatividad (limitada) una forma de control político, la participación se acota conforme los intereses y límites que la autoridad establece, por consiguiente, la estrecha posibilidad de modificar criterios del centralismo, inhibe la participación y la gestión de espacios de organización. Las acciones o impulsos que emprenden las personas para la resolución de intereses comunes, es emotivamente apreciado, restando corresponsabilidad en la toma de decisiones. III) El heterogéneo y contradictorio marco normativo permite una alta injerencia de la autoridad en casi todos los espacios de la vida institucional, lo cual conduce a la aceptación unánime, acrítica y subordinada en la toma de decisiones centralizadas.

Por otra parte, la diferencia significativa entre las puntuaciones medias del instrumento entre ambos grupos hace pensar en que:

Los estudiantes de recién ingreso no han experimentado el conjunto de vivencias disonantes que los estudiantes de 8o; no es que el paro sea motivo de la disonancia sino una respuesta (de un sector) a la historia de acontecimientos disonantes vividos, que culmina en una percepción común o menos favorable sobre las condiciones de vida democráticas en que se relacionan.

En la muestra normativa la Med=57.17 y DE=8.18. En el 2º semestre Med=60.9 y DE=6.45 y en el 8º la Med=51.575 y DE=6.96. La puntuación media del 2º semestre es 3.7 puntos mayor que en la muestra normativa; y en el 8º es menor por 5.6 puntos; no obstante el instrumento se orienta a la percepción de los componentes de una democracia jerárquico burocrática, esto nos hace pensar que si bien las diferencias son significativas, todos los estudiantes provienen del mismo contexto nacional donde la participación de los jóvenes es precaria, por lo que su experiencia en el contexto institucional educativo, donde transitan a la vida adulta, les hace reconocer progresivamente el grado en que la condiciones democráticas del contexto determina la vida cotidiana, dando paso a una percepción menos favorable de estas, que no necesariamente se traduce en transformar la socialización de la forma de gobierno jerárquico burocrático.

5. Conclusiones

La ciudadanía está en etapa de transición, no es plena, su ampliación depende de la inclusión de más personas en la toma de decisiones, mientras los programas institucionales compensatorios del IPN integren y expandan el ejercicio de los derechos fundamentales, se podrá perfilar una ciudadanía dinámica, imprescindible para la vida democrática.

Por otro lado, mediante la gestión y creación de espacios para la organización, el despliegue de la expresión,

discusión y deliberación, se estructura una participación involucrada en la elaboración y ejecución de los aspectos conducentes a la toma de decisiones, la creación de programas de inclusión o mejoramiento de los existentes, y en aquellos asuntos institucionales que afectan, competen e interesan a una comunidad. Las experiencias cotidianas permitirán una socialización en un contexto democrático participativo y no centralista-paternalista como hasta ahora.

Los resultados muestran la importancia de la educación superior en la construcción de ciudadanía participativa, pese al contexto institucional en el que se encuentra el IPN, los estudiantes que más tiempo llevan en la institución son los que perciben menos condiciones democráticas, la interrogante es ¿qué situaciones o circunstancias posibilitan involucrarse en la modificación de estas? Considerando que próximamente ellos egresarán para aportar soluciones a los problemas sociales actuales desde sus distintas disciplinas.

Agradecemos a los y las estudiantes que participaron en la construcción del instrumento: Enrique Elizalde Fernández, Gemma Márquez Muñoz, Claudia Elizabeth Rodríguez Pérez y Samantha Yuritzi Valadez Arias. A quienes lo aplicaron y respondieron, así también a los profesores y profesoras que dispusieron el tiempo de sus clases y permitieron la aplicación. Y a la Maestra Cynthia Curry Arce por las facilidades prestadas desde el Departamento de Tutorías.

Referencias

Althusser, Louis (2002). Ideología y aparatos ideológicos del Estado, México: Quinto Sol.

Bobbio, N. (2001). El futuro de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica.

IPN (2003). Comités de seguridad y contra la violencia (COSECOVI). Gaceta Politécnica 559, 50-51. Recuperado de http://www.sg.ipn.mx/Documents/ACUERDO_DE_CREACION_COMITES_SEG.pdf

IPN (2006a). Declaración de los Derechos Politécnicos y Establecimiento de la Defensoría de los Derechos Politécnicos del IPN. [Número extraordinario] Gaceta Politécnica 622, 2-11. Recuperado de http://www.ccs.ipn.mx/G-622-2006-E.pdf

IPN (2006b) Reglamento del Consejo General Consultivo. [Número extraordinario Gaceta Politécnica 642, 1-11. Recuperado de http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/Reglamento%20Consejo%20General%20Consultivo%2001-NOV-2006.pdf

IPN (1981). Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional. Nueva Ley. Diario Oficial de la Federación 29-12-1981. Recuperado de http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/leyes/leyorganicadelipn.pdf

IPN (1998). Reglamento Interno. México: IPN. Recuperado de http://www.decanato.ipn.mx/pdf/reglamentointerno.pdf

IPN (2009). Comité de seguridad y contra la violencia (COSECOVI). Acuerdo por el que se reforma y adiciona el diverso que creó los Comités de seguridad y contra la violencia en las escuelas, centros y unidades del IPN. [Número extraordinario] Gaceta Politécnica 718, 24-25. Recuperado de http://www.sg.ipn.mx/Documents/ACUERDODONDE_SE_REFORMA_EL_DE_C.pdf

IPN (2012a) Unidad politécnica de Accesibilidad e Inclusión. Inserción del Proyecto Institucional 27: Inclusión y Accesibilidad Politécnica en el Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018 del IPN. Recuperado de http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Planeacion/Documents/PDI2013-2018%20CGC-SG.pdf

IPN (2012b) Unidad politécnica de gestión con perspectiva de género (UPGPG). [Número extraordinario] Gaceta

Politécnica 932 bis, 17-20. Recuperado de http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/ACUERDOS/acuerdos_ipn_4/GAC_EXT_932B_unidad_pol_gest_persp_gen.pdf

López, Z. R. (2001). Las formas de gobierno en las IES mexicanas. Revista de la Educación Superior 2(118), 55-77. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista118_S3A2ES.pdf

López, Z. R. (2010). Normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas mexicanas: ¿será posible su transformación? En D. Cazés (Coord.), Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: Examinando presentes, imaginando futuros (pp. 203-234) México: CEIICH-UNAM/UAM-Cuajimalpa.

Ovejero, A. (1993a). La teoría de la disonancia cognoscitiva. En: Psicothema, 1993, Vol. 5, No. 1. pp. 201-206. España: Oviedo.

Ovejero, A. (1993b). Leon Festinger y la psicología experimental: la teoría de la disonancia congnoscitiva 35 años después. En: Psicothema, 1993, Vol. 5, No. 1. pp. 185-199. España: Oviedo.

Puga, C.; Peschard, J. y Castro, T. (2007). Hacia la sociología (4º Ed.). México: Prentice Hall. pp. 155-175.

Sartori, G. (2003). ¿Qué es la democracia? México: Taurus.

Todos somos IPN (2014). Acuerdos mesa de diálogo. Obtenido de #YaMeCanse2 SEP Publica acuerdos de mesa de diálogo #IPN urgente preservar la representatividad para garantizar cumplir acuerdos: https://todossomospolitecnico.wordpress.com/tag/acuerdos-mesa-de-dialogo/

Touraine, A. (2001). ¿Qué es la democracia? México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (1998). ¿Podremos vivir juntos? México: Fondo de Cultura Económica.

La calidad educativa en la Universidad Veracruzana: un estudio cualitativo.

Vera Pedroza, A. Daza Ponce, D. A. Chávez Díaz, L. y Guzmán Valdez, J. E.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alex_vep@hotmail.com, ddaza@uv.mx, lchavez@uv.mx, eguzman777@hotmail.com

Resumen

La presenta investigación de corte cualitativo-etnográfico, recupera la construcción teórica que tienen los estudiantes sobre calidad educativa en la Universidad Veracruzana. Con la intención de conocer si los intentos que ha propuesto la universidad en su modelo educativo flexible ha mejorado la calidad de la misma, la preparación de sus profesores y el trabajo educativo en el aula escolar. El estudio parte de un grupo focal integrado por 12 estudiantes de la licenciatura en pedagogía, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México; durante el periodo agosto 2015-enero 2016; que a partir de una entrevista grupal exponen sus construcciones personales sobre su permanencia y desarrollo en el programa educativo universitario. Los participantes fueron elegidos en base a los siguientes criterios: excelencia académica, cursar el VII semestre de la carrera, sexo y status social indistinto, participación activa en eventos académicos y disposición para participar en el estudio. Entre los principales resultados obtenidos se presentan: una visión institucional de la formación académica en la universidad, trasparencia en la toma de decisiones en sus procesos académicos, profesores actualizados y capacitados con una adecuada actitud y calidad educativa en el aula; producción académica de profesores y alumnos significativa y la necesidad de generar una mayor movilidad académica nacional e internacional entre los profesores y estudiantes universitarios.

Palabras clave: Universidad, educandos, programa educativo, cualitativo.

The quality of education at the Universidad Veracruzana: a qualitative study.

Vera Pedroza, A. Daza Ponce, D. A. Chávez Díaz, L. y Guzmán Valdez, J. E.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alex_vep@hotmail.com, ddaza@uv.mx, lchavez@uv.mx, eguzman777@hotmail.com

Abstrac

This qualitative ethnographic research, theory building gets cut with students about educational quality at the Universidad Veracruzana. With the intention of knowing if attempts proposing the university as a flexible educational model has improved the quality of it, the preparation of teachers and educational work in the classroom. The study is a focus group composed of 12 students graduated in pedagogy, campus Poza Rica-Turpan, Veracruz, Mexico; for the period August 2015-January 2016; that from a group interview put their personal constructions on its permanence and development in the university curriculum. Participants were chosen based on the following criteria: academic excellence, attend the seventh semester of studies, indiscriminate sex and social status, active participation in academic and willingness to participate in the study events. The main results obtained are presented: an institutional vision of academic training at the university, transparency in decision-making in their academic, updated and trained teachers with the right attitude and quality of education in the classroom; Academic production of professors and students significant and the need to generate greater national and international academic mobility between university professors and students

Key words: University, students, education, qualitative program.

1. Introducción.

Las instituciones educativas en México, no pueden permanecer ajenas a las reformas educativas implementadas por el gobierno federal y los gobiernos estatales. Que proponen establecer criterios de calidad en base a procesos evaluativos de sus profesores, actualización de planes y programas de estudio, capacitación y actualización de profesores, contratación de directivos y educadores en base a un examen profesional único de carácter nacional, entre otra.

Donde el objetivo general de la educación es crear hombres capaces de generar conocimientos de a través de un proceso educativo más holístico,

El tema de la calidad educativa ha sido abordado por diferentes organismos y foros internacionales, la conferencia mundial de (Dakar, Senegal, 2000) La conferencia Mundial sobre Educación Superior (Paris, Francia, 2009) y la Conferencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (Rio de Janeiro, Brasil, 2012) que ofrecen directrices sobre el quehacer docente en las instituciones educativas.

Que deja en claro que la calidad educativa es multifactorial, y polisémica en su definición, en donde existen muchas concepciones dependiendo el contexto socioeducativo desde el cual se vislumbre y aspectos sociales, económicos, culturales, laborales, y psicopedagógicos donde se aplique. En tal sentido, el presente estudio pretende exponer las concepciones que tienen profesores universitarios de la calidad educativa en la universidad y fuera de ella.

A través de la mirada de los actores educativos que en ella trabajan y que cotidianamente asumen como propia y de otros; con la pretensión de plantear conclusiones que ayuden a entender los procesos de calidad educativa que se pretenden alcanzar actualmente en las instituciones educativas.

2. Método.

La metodología que se utilizó para el estudio fue de tipo cualitativa-etnográfica, que se caracteriza por abordar la totalidad desde los significados humanos más particulares de una realidad dada, se pretende observar, describir, registrar y recolectar datos, interpretarlo desde la mirada de quien lo vive y lo construye. Buscando generar un constructo desde la óptica de un sujeto que vivió una realidad determinada y es capaz de describirla, comprenderla, interpretarla y plasmarla en un lenguaje oral u escrito.

2.1. Participantes.

Los sujetos participantes fueron 12 estudiantes de la facultad de pedagogía, del campus de universitario de Poza Rica-Tuxpan, Veracruz.

2.2. Medición.

La elección de los participantes partió de los siguientes criterios de elección:

- Ser alumnos de octavo semestre
- Que fueran alumnos próximos a egresar
- Realizar sus estudios en la facultad de pedagogía
- Promedio general superior a nueve de calificación en la carrera.
- Sexo indistinto.
- No se consideró su estatus social.

2.3. Procedimiento.

La técnica utilizada en el estudio fue la entrevista, que permite recoger información sobré acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador" (Rodríguez, 1999) misma que estuvo compuesta de 12 preguntas relacionadas con el tema de la calidad educativa en la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México. Para tal fin, se citó a los estudiantes participantes en un cubículo de la entidad académica, donde se procedió a entrevistarlos.

3. Resultados.

No existe una postura definida de calidad educativa, la mayoría de los estudiantes la conceptualizan como un quehacer docente aceptable en el aula y con cuestiones de capacitación y actualización en sus profesores.

Las instituciones educativas deben de contar con profesores que tengan estándares de calidad superiores reconocidos por entidades nacionales e internacionales en el sentido de una gran producción y experiencia académica.

Los planes de estudio y por ende, los programas educativos deben de responder a las necesidades sociales y laborales de los tiempos actuales socioeconómicos que la globalización exige.

Los profesores deben de reunir atributos y características de sujetos creativos, que manejen la tecnología de la información, disposición al cambio, actualizarse periódicamente, guías, diseñadores y coordinadores de ambientes de aprendizaje.

Las posturas educativas deben de sustentarse en el constructivismo, en el trabajo colaborativo, en la multidiversidad cultural, el pensamiento complejo y la eco pedagogía.

Hay una relación directa entre la formación y actualización de los profesores con el perfil docente que requieren las instituciones educativas.

Atender los retos de calidad, equidad y cobertura en las instituciones educativas del país.

El profesor es un sujeto de cambio social, no un ente que sirve a los intereses de grupos de poder. Por ende, la escuela debe ser un espacio de formación de competencias académicas, promotora de saberes, habilidades y valores.

4. Discusión.

El término de calidad educativa es polisémico, hay una diversidad de definiciones en el estado del arte del tema.

La calidad educativa es un proceso dinámico que conjuga una serie de elementos que se conjuntas en los ámbitos administrativos y académicos y que dependen de factores pedagógicos, administrativos, jurídicos, culturales, sociales y económicos.

En el ámbito intrínseco de la educación la calidad educativa tiene que ver más con la trasmisión de conocimientos en el aula; mientras que en el ámbito extrínseco, es más una cuestión de poder del estado, una situación cultural, y las necesidades sociales y de mercado laboral.

5. Conclusiones.

Cada vez más los actores educativos tienen una idea más clara sobre la calidad educativa en las instituciones escolares; entienden que es un proceso complejo y multifactorial, en donde organismos nacionales e internacionales utilizan categorías e indicadores específicos para determinar el nivel de certificación que les corresponderá: infraestructura, formación académica, capacitación y actualización, espacios tecnológicos, servicios sanitarios, patios y jardines, actualización de planes y programas de estudio, administración escolar, clima laboral, etc.

Sin embargo, en la mayoría de los casos se sigue distinguiendo como los más reconocidos la formación profesional, producción académica de los profesores, infraestructura y capacitación y actualización. Sobre todo en instituciones que no pueden acceder en México a organismos acreditadores como CIIES y CEEPES.

En tal proceso los alumnos contribuyen con su opinión sobre sus profesores en cuanto a sus formas de enseñanza, evaluación educativa y responsabilidad. Aunque aquí es importante subrayar que los educandos a veces utilizan los instrumentos de evaluación institucional para “castigar “a los profesores que consideran exigentes. Incluso, hay alumnos que ni siquiera leen las preguntas y solo contestan una escala estimativa en base a su concepción personal que tenga del profesor.

Referencias

Alvares M. J. M. (2008) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata, México

Chehaybar E. (2007) Reflexiones sobre el quehacer docente frente a la calidad educativa. Revista reencuentro No, 50 UAM pp. 100-106 México.

De Miguel M. Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica. Universidad de Oviedo, España.

Latapi P. (2007) Conferencia magistral al recibir al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UAM. México.

SEP (2010) lineamientos de evaluación docente.

Stufflebeam y Shinkfield (2007) Evaluación sistémica: guía, teoría y práctica. Paidós, Barcelona.

UNESCO/CREFAL (2002) formación docente. Un aporte a la discusión. Experiencia de algunos países, Chile.

El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales

Esteras, J., Sandín, B. y Chorot, P.

Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

esterasjesus@gmail.com

El objetivo de este estudio fue examinar en profesionales de la educación la relación entre las variables psicosociales y el síndrome de burnout. La muestra estuvo compuesta por 171 docentes de centros públicos y privados (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) del municipio de Benidorm (Alicante). Los participantes cumplimentaron cuestionarios sobre burnout, estrés laboral, variables personales (personalidad, autoestima, locus de control, afecto positivo y negativo) satisfacción laboral, apoyo social y variables sociodemográficas. Los resultados basados en análisis de regresión múltiple indicaron que las variables significativas que mostraban poder predictivo para el cansancio emocional corresponden a variables de estrés (estrés ocupacional y estrés socio-laboral), de satisfacción laboral (satisfacción por el desarrollo profesional y satisfacción por los alumnos) y locus de control externo en la salud. Así mismo, la satisfacción por los alumnos, el estrés diario por el trabajo y el locus de control externo aparecen como poderosos predictores de la despersonalización. La satisfacción con la labor docente, el afecto positivo y el locus de control interno para la salud predecían positivamente la realización personal, y el afecto negativo predecía esta dimensión del burnout de manera negativa. Se han obtenido múltiples interacciones donde se evidencian el papel modulador de variables personales relacionadas con el burnout. Los resultados delimitan posibles factores protectores y de vulnerabilidad hacia el burnout en los docentes. Las conclusiones sugieren importantes implicaciones en la prevención del síndrome de burnout en los docentes relacionadas con el fomento de la satisfacción con el desarrollo profesional y la satisfacción con los alumnos y la implementación de programas encaminados a mitigar el estrés laboral, el estrés diario en el trabajo, así como fomentar estilos atribucionales más efectivos (interno, estable y controlable), entre otros aspectos.

Palabras clave: Burnout en docentes; estrés; satisfacción; locus de control.

The syndrome of burnout in the teachers: The effect of psychosocial variables

Esteras, J., Sandín, B. and Chorot, P.

Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment, National Distance Education University (UNED), Madrid, Spain

esterasjesus@gmail.com

The aim of this study was to analyse the relationship between the psychosocial variables and the burnout syndrome among education professionals. The sample included 171 teachers from state and private centers (Childhood, Primary and Secondary education) within the town of Benidorm (Alicante). The participants filled questionnaires about burnout, work stress, personality traits (personality, self-esteem, locus of control, positive and negative affection) work satisfaction, social support and sociodemographic variables. The results based in a multiple regression analysis pointed out that the significant variables, which showed predictive power for emotional fatigue, correspond to stress variables (occupational, social and labour stress), work satisfaction (satisfaction related to work development and satisfaction related to the students) and external locus of control in health. Likewise, the satisfaction for the students, the daily work stress and the external locus of control are powerful predictors of depersonalization. The satisfaction with the teaching job, the affect positive and the internal locus of control predicted the personal fulfilment positively, and the negative affect predicted this dimension of burnout negatively. Multiple interactions were obtained and these demonstrated that the role modulator of personal variables is connected with burnout. The results delimit possible protector factors and the vulnerability towards burnout among teachers. The conclusions suggest important consequences in the prevention of the burnout syndrome in teachers, which are associated with promotion of satisfaction in professional development, satisfaction with the students and the implementation of programs towards the mitigation of occupational stress, the daily work stress, as well as encourage more effective attributional styles (internal, stable and controllable) among others aspects.

Key words: Burnout in teachers; stress; satisfaction; locus of control.

1. Introducción

El creciente interés de la Psicología de la salud por los profesionales asistenciales en general y por el docente en particular, está generando un amplio número de estudios sobre la problemática del docente: el estrés y el malestar del educador, su salud física y mental, el absentismo, las bajas laborales del profesorado, etc. Las investigaciones están confirmando la aparición del síndrome de burnout como una grave amenaza que se está generalizando en los profesionales de la educación.

El síndrome de burnout es definido como un estado psicológico de agotamiento, cansancio emocional y despersonalización asociado a desmotivación, baja autoestima, sentimiento de fracaso y disminución del rendimiento.

Son muchos los trabajos de investigación que se han centrado en identificar las variables predictoras (desencadenantes y facilitadores) del síndrome de burnout. Habitualmente estas variables se han agrupado en función del papel que juegan en el desarrollo del síndrome, así encontramos aquellas que facilitan la aparición del síndrome como las variables socio-demográficas: edad, sexo y estado civil (Moreno, Aranda, Aldrete, Flores y Pozo, 2006; Ponce et al,

2005, Tisiotti, Parquet y Neudeck, 2007) y el apoyo social, también las variables personales (personalidad: extraversión, neuroticismo, psicoticismo; estilos de afrontamiento de evitación o escape; baja autoestima y satisfacción laboral). Otras variables actúan desencadenando el síndrome, como las variables organizacionales (condiciones físicas laborales, falta de satisfacción laboral, sobrecarga de trabajo, trabajos administrativos, aulas con muchos alumnos, conflicto de rol, la inseguridad laboral, trastornos de conductas y comportamientos disruptivos de los alumnos, desorganización laboral, variabilidad y diversidad de actividades, las falta de autonomía, imposibilidad para tener iniciativa, problemas con los compañeros y con la dirección del centro, falta de colaboración de los padres, políticas educativas, clima laboral en general y retribución insuficiente.

En relación a las investigaciones realizadas con variables socio-demográficas, los resultados no terminan de ser concluyentes, pues encontramos datos contradictorios entre diversos autores. A pesar de ello diversas variables sociales pueden jugar un papel decisivo en el desarrollo del síndrome como pueden ser las relaciones afectivas que se mantienen con personas del entorno familiar o amistades personales. Así el apoyo social que la persona puede recibir de su entorno inmediato puede actuar como agente modulador. Asimismo los estudios con variables personales juegan un papel modulador, a través de procesos cognitivos que intervienen a la hora de evaluar una situación estresante y resultan decisivos en el desarrollo del síndrome de burnout. Por último, los resultados sobre variables asociadas al contexto laboral y su relación con el síndrome, encontramos que los datos parecen ser concluyentes y se evidencian una relación clara con estas variables. Esto último parece confirma la conceptualización del constructo que lo vincula a un contexto laboral. Podemos pues concluir que los trabajos de investigación que intentan dar luz a dicho fenómeno coinciden en la necesidad de abordar el reto desde la consideración conjunta de estos tres grupos de variables predictoras: personales, sociales y organizacionales.

2. Método

2.1. Participantes

El grupo definitivo de docentes quedó constituido por 171participantes. De ellos un 72.5% eran mujeres (*n*= 124) y un 27.5% eran varones (*n*=47). El rango de edad del total de la muestra estaba comprendido entre 22 y 64 años, y una edad media de 39.23 años (DT =11.12)

2.2. Medidas

- *Inventario de burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory): MBI*
- *Cuestionario de Estrés Diario (CED-44)*
- *Escala de Estrés Ocupacional (UNCAHS)*
- *Escala de Apreciación del Estrés socio-laboral (EAE-S)*
- *Cuestionario de Personalidad EPQR- Abreviado*
- *Escala de Autoestima (SES)*
- *Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12*
- *Locus de Control hacia la Salud (MHLC)*
- *Escala de Locus de Control en el Trabajo (WLCS)*
- *Cuestionario PANAS de Afecto Positivo y Negativo*

- *Escala de Apoyo Social SS-B*
- *Cuestionarios de variables sociodemgráficas ad-hoc.*

2.3. Procedimiento

Se invitó a participar en la investigación a la totalidad de colegios públicos y privados del municipio de Benidorm, informando previamente al equipo directivo de cada centro y posteriormente al profesorado. Han participado un total de doce colegios públicos de educación infantil y primaria, un colegio privado concertado de infantil, primaria, ESO y bachillerato, un colegio privado no concertado de infantil, primaria, ESO y bachillerato y cuatro institutos de educación secundaria públicos (ESO y bachillerato). Colaboraron un total de 18 centros educativos y se obtuvieron 180 protocolos contestados, de los cuales 9 protocolos se tuvieron que desestimar por cumplimentación incorrecta y en consecuencia quedaron un total de 171 protocolos válidos.

3. Resultados

Relación entre las variables de estrés, satisfacción laboral y de personalidad y el burnout

Se ha llevado a cabo un análisis de regresión múltiple partiendo de las variables independientes en los análisis previos. Nuestro propósito era examinar hasta qué punto las variables personales, las variables de estrés, y las variables de satisfacción laboral predecían específicamente el nivel de burnout, así como también examinar el posible efecto modulador de las variables disposionales sobre el efecto de las variables de estrés y satisfacción laboral. En el primer bloque se incluyeron las variables de estrés y satisfacción laboral que resultaron significativas para predecir cada dimensión, en el segundo bloque se incorporaron las variables personales significativas y por último, en un tercer bloque, se incluyó la interacción entre cada variable de estrés o satisfacción laboral con cada variable personal que resultó significativa previamente.

Los resultados de estos análisis se indican separadamente para cada una de las tres dimensiones de burnout (véase la Tabla 1). En relación a los modelos finales de regresión múltiple se encontró que para el cansancio emocional los predictores lograban explicar el 62% de la varianza total. Cabe resaltar que, especialmente en relación con el cansancio emocional, el porcentaje de varianza explicado por los modelos de regresión fue elevado. Como se observa en la tabla, dos de las variables significativas corresponden a variables de estrés (estrés ocupacional y estrés sociolaboral), otras dos variables relacionadas con la satisfacción (satisfacción por el desarrollo profesional y satisfacción por el tipo de alumnos), una relacionada con el locus de control externo en la salud y finalmente tres interacciones (CEDT $_x$ AP; UNCAHS $_x$ LCE salud; EAS $_x$ AP). El primer análisis de interacción que resultó ser significativo indica que la variable afecto positivo modula las relaciones entre el estrés diario en el trabajo y el cansancio emocional. La segunda interacción muestra que la variable locus de control externo en la salud modula las relaciones entre el estrés ocupacional y el cansancio emocional. Por último, la tercera interacción señala que el afecto positivo modula las relaciones entre el estrés laboral y el cansancio emocional. Obsérvese que otras variables como el estrés diario en el trabajo, la satisfacción con la labor docente, afecto negativo y afecto positivo, no mantuvieron su poder predictivo sobre las puntuaciones en cansancio emocional. En lo que concierne a la variable estrés diario en el trabajo, aunque dicha variable predecía positivamente las puntuaciones en cansancio emocional, al controlar la influencia de las variables personales, el estrés diario pierde su capacidad predictiva, no resultando significativa para el cansancio emocional. En cuanto a la dimensión de despersonalización se observó que los predictores lograban explicar el 33% de la varianza total. Como se indica en la tabla, sólo las variables satisfacción con el tipo de alumnos, estrés diario en el trabajo y locus de control externo mostraron significación estadística, mientras que las variables estrés ocupa-

cional, locus de control externo para la salud y afecto negativo no lograron mantener su poder predictivo sobre las puntuaciones en despersonalización. Como puede observase siguiendo los datos que presentamos en la Tabla 1 dos de los análisis de interacción resultaron ser significativos para esta dimensión del burnout (STA $_x$ LCE; CEDT $_x$ LCE salud). El primer análisis de interacción que resultó ser significativo indica que la variable locus de control externo modula las relaciones entre la satisfacción por el tipo de alumnos y la despersonalización y la segunda interacción significativa sugiere que el locus de control externo para la salud modula las relaciones entre el estrés diario en el trabajo y la despersonalización. De las variables introducidas en los análisis de regresión, el estrés ocupacional, el locus de control externo para la salud y el afecto negativo, perdieron su poder predictivo sobre la dimensión de despersonalización. En lo que concierne a la variable estrés ocupacional, aunque dicha variable predecía positivamente las puntuaciones en despersonalización, al controlar la influencia de las variables personales, el estrés ocupacional pierde su capacidad predictiva, no resultando significativa para la despersonalización. Finalmente, en relación con la dimensión realización personal se evidenció que los predictores lograban explicar el 40% de la varianza total. Las variables satisfacción con la labor docente, afecto positivo, locus de control externo para la salud y afecto negativo, mantuvieron su poder predictivo estadísticamente significativo, mientras que la variable satisfacción con el tipo de alumnos, perdió dicho valor predictivo. Encontramos un análisis de interacción significativo para esta dimensión del burnout (SLD $_x$ AN). Esta interacción significativa indica que la variable afecto negativo modula las relaciones entre la satisfacción por la labor docente y la realización personal.

No se han detectado problemas de colinealidad entre los predictores de los modelos de regresión.

Tabla 1
Predicción de las puntuaciones en las dimensiones del burnout a partir de variables laborales/estrés,las personales y la interacción de ambas. Análisis de regresión múltiple por el método de introducir

	R2	F	B	E.T.	β	t	r parcial
Cansancio emocional	.62	8.97**					
SDP			-3.475	1.064	-.219	-3.27*	-.267
CEDT			.379	.213	.125	1.78	.149
UNCAHS			1.032	.235	.263	4.39**	.349
STA			-2.018	.960	-.142	-2.10*	-.176
SLD			-2.080	1.313	-.111	-1.58	-.133
EAS-S			.066	.032	.136	2.07*	.173
AN			.238	.133	.117	1.78	.150
AP			-.122	.097	-.080	-1.26	-.106
LCE salud			.497	.161	.173	3.09*	.254
SDP $_x$ AN			-1.102	.790	-.108	-1.39	-.117
SDP $_x$ AP			.939	.780	.089	1.20	.102
SDP $_x$ LCE salud			.331	.682	.033	.486	.041
CEDT $_x$ AP			2.096	.867	.179	2.42*	.201
CEDT $_x$ LCE salud			-.946	.779	-.090	-1.22	-.103
UNCAHS $_x$ AP			-.317	.717	-.027	-.44	-.038
UNCAHS$_x$LCEsalud			1.336	.665	.125	2.01*	.168
STA $_x$ AN			-.936	.787	.100	1.19	.100
STA $_x$ AP			-.054	.755	-.005	-.07	-.006
STA $_x$ LCE salud			-.975	.718	-.096	-1.36	-.114
SLD $_x$ AN			-.312	.746	-.032	-.42	-.035
SLD $_x$ AP			.043	.848	.004	.05	.004
SLD $_x$ LCE salud			.765	.749	.075	1.02	.086
EAS $_x$ AN			.235	.655	.024	.36	.030

EAS x AP			-2.329	.884	-.191	-2.64*	-.218
EAS x LCE salud			-.403	.753	-.036	-.54	-.045
Despersonalización	.33	6.46**					
STA			-1.492	.514	-.217	-2.90*	-.234
CED T			.248	.112	.166	2.21*	.180
UNCAHS			.162	.148	.086	1.10	.090
LC externo			.180	.059	.244	3.05*	.244
LCE salud			.160	.107	.114	1.50	.123
AN			.091	.082	.089	1.11	.091
STA x LCE			-1.196	.409	-.245	-2.93*	-.235
STA x LCE salud			.125	.396	.025	.32	.026
STA x AN			.348	.364	.076	.95	.079
CEDT x LCE salud			.939	.401	.182	2.34*	.190
UNCAHS x LCE salud			.429	.411	.084	1.04	.086
Realización personal	.40	9.23**					
SLD			2.493	1.264	.155	1.97*	.157
STA			1.599	.901	.135	1.76	.142
AP			.443	.088	.361	5.05**	.378
LCI salud			.273	.127	.140	2.15*	.172
AN			-.274	.119	-.165	-2.30*	-.183
SLD x AN			-1.520	.643	-.197	-2.37*	-.188
SLD x LCI salud			-.209	.716	-.021	-.291	-.024
SLD x AP			.644	.681	.075	.944	.076
STA x AP			-.496	.723	-.055	-.686	-.055
STA x LCI salud			.151	.655	.016	.231	.019
STA x AN			.237	.674	.030	.352	.028

Nota: B = *coeficiente de regresión lineal;* P = *nivel significación de la* F. CED T = estrés diario en el trabajo, UNCAHS = estrés ocupacional,EAS-S = estrés socio-laboral LCE = locus de control externo , LCI = locus de control interno;LC = Locus de control; LCE = Locus de control externo; AN = afecto negativo; S10/12 = satisfacción laboral, SLD = satisfacción con la labor docente, SDP = satisfacción con el desarrollo profesional; STA = satisfacción con el tipo de alumnos. Los valores de los estadísticos siguientes: B, E.T, β y *t*, corresponden al último paso.

* p< .05; ** p< .001.

4. Discusión

Uno de los objetivos de nuestro trabajo era examinar la relación del estrés y la satisfacción laboral con el burnout y la posible modulación de las variables personales.

En relación con el cansancio emocional en los docentes se observa una estrecha relación con las variables de estrés (estrés diario en el trabajo y estrés ocupacional), evidenciándose que la dimensión despersonalización se relaciona con el estrés diario en el trabajo y con el estrés ocupacional, sin embargo, la realización personal no aparece relacionada con ninguna de las variables de estrés. Así mismo, la satisfacción laboral aparece relacionada en cada una de las dimensiones de burnout.

Del mismo modo el burnout se asocia en los docentes de forma negativa a las siguientes variables adaptativas o saludables: afecto positivo y locus de control interno, mientras que la extraversión/introversión y la autoestima no parecen mostrar relación con el burnout. También se observa una asociación positiva del burnout con el locus de control externo y con el afecto negativo.

Por último, las variables personales analizadas, a excepción del locus de control externo, no parecen que actúen modulando de manera significativa la relación entre el estrés laboral y/o la satisfacción laboral y el burnout.

Nuestros resultados sugieren que el estrés diario en el trabajo resultó efectivo para predecir el cansancio emocional, pero el estrés diario no relacionado con el ámbito laboral no resultó eficaz para predecir el burnout. Los resultados sugieren un matiz discriminante del tipo de estrés diario que predice el cansancio emocional, al identificar sólo el estrés diario relacionado con el ámbito laboral como eficaz predictor del cansancio emocional, mientras que el estrés diario no laboral resultó inefectivo para predecir los niveles de burnout.

Cabe resaltar que, especialmente en relación con el cansancio emocional, el porcentaje de varianza explicada por los modelos de regresión fue considerable (49%), del cual, el 40% de la varianza en cansancio emocional era explicado conjuntamente por la satisfacción con el desarrollo profesional, el estrés diario en el trabajo y el estrés ocupacional.

Respecto al papel de las variables de satisfacción laboral se confirma la importancia de estas variables como factores implicados en las dimensiones de burnout. Nuestros resultados parecen ser consistentes con los trabajos realizados por Montalbán, Bonilla e Iglesias (1996), al observar que la satisfacción laboral actúa como variable mediadora incidiendo en la aparición del síndrome de burnout. Existe una extensa literatura científica que confirman correlaciones significativas negativas entre el síndrome de burnout y la satisfacción laboral (Durán el al., 2001; Gil-Monte y Peiró, 1999b; Maslach et al., 2001). En este misma línea de resultados encontramos el trabajo de Hermosa (2006) que confirmó correlaciones de tipo negativo entre la satisfacción laboral y el burnout en los docentes.

Si nos atenemos a los resultados de los análisis de regresión, observamos la relación que parece existir entre la satisfacción con el desarrollo profesional y el cansancio emocional, aunque también se relaciona este último con el nivel de satisfacción con el tipo de alumnos y con la satisfacción con la labor docente. También se ha encontrado que la despersonalización depende en cierta medida de la satisfacción con la labor docente y con el tipo de alumno. Del mismo modo que la realización personal aparece relacionada con la satisfacción con el tipo de alumnos. Todo ello sugiere que la falta de satisfacción laboral de los docentes está estrechamente relacionada con estos dos tipos de estresores y su contribución conjunta sobre el burnout. Entendemos que el estrés laboral no sólo se muestra asociado directamente al burnout, sino que también aparece relacionado indirectamente, incrementando la aparición de estrés diario en el trabajo, y éste a su vez actuaría sobre el burnout. Del mismo modo actuaría el estrés diario en el trabajo de manera recíproca con el estrés laboral.

Resulta significativo observar que de las tres dimensiones de burnout, sólo en el cansancio emocional se observa una estrecha relación con variables de estrés (estrés diario en el trabajo y estrés ocupacional), evidenciándose que la dimensión despersonalización muestra cierta relación con el estrés ocupacional y en cambio, ninguna de las variables de estrés aparecen relacionadas con la realización personal. Mientras que la satisfacción labor aparece relacionada en cada una de las dimensiones de burnout.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de investigación es transversal y en consecuencia no permite establecer relaciones causales entre las variables objeto de estudio, los resultados tienden a indicar que las variables de estrés actúan como factor de vulnerabilidad hacia el cansancio emocional y la despersonalización y en cambio las variables de satisfacción laboral jugarían un papel protector sobre las tres dimensiones de burnout (las puntuaciones elevadas en estrés predecían un incremento en las puntuaciones de cansancio emocional y despersonalización, mientras que las puntuaciones elevadas en satisfacción laboral predecían un descenso de los niveles de cansancio emocional y despersonalización y un aumento de los niveles de realización personal). Los resultados observados en nuestro estudio son consistentes con la evidencia de la literatura existente.

5. Conclusiones

Basándonos en los resultados obtenidos se observa que una variable de estrés (estrés diario en el trabajo) y tres de satisfacción laboral (satisfacción con el desarrollo profesional, de satisfacción con el tipo de alumnos y de satisfacción con la labor docente) parecen ejercer un efecto particularmente relevante sobre el burnout. Así mismo, los datos sugieren que el estrés diario en el trabajo resultó efectivo para predecir el cansancio emocional, pero el estrés diario no relacionado con el ámbito laboral no resultó eficaz para predecir el burnout. Estos resultados sugieren un matiz discriminante del tipo de estrés diario que predice el cansancio emocional, al identificar sólo el estrés diario relacionado con el ámbito laboral como eficaz predictor del cansancio emocional, mientras que el estrés diario no laboral resultó inefectivo para predecir los niveles de burnout. Este aspecto diferenciador también lo hemos encontrado con la variable apoyo social (entorno familiar y amigos vs. entorno laboral) que posteriormente comentaremos. Todo ello parece confirmar la preponderancia del contexto laboral a la hora de predecir el burnout. Los resultados tienden a indicar que las variables de estrés actúan como factor de vulnerabilidad hacia el cansancio emocional y la despersonalización y en cambio, las variables de satisfacción laboral jugarían un papel protector sobre las tres dimensiones de burnout. Así mismo, se observa relación entre la satisfacción con el desarrollo profesional y el cansancio emocional, aunque también se relaciona este último con el nivel de satisfacción con el tipo de alumnos y con la satisfacción con la labor docente. Del mismo modo se ha evidenciado que la despersonalización depende en cierta medida de la satisfacción con la labor docente y con el tipo de alumnos. Hemos observado también que la realización personal aparece relacionada con la satisfacción con el tipo de alumnos. Entendemos que el estrés laboral no sólo se muestra asociado directamente al burnout, sino que también aparece relacionado indirectamente, incrementando la aparición de estrés diario en el trabajo, y éste a su vez actuaría también sobre el burnout.

Los datos arrojados por nuestra investigación pueden contribuir a definir pautas de actuación para la prevención e intervención del síndrome de burnout en los docentes

Referencias

Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 17*, 45-62.

Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1999b). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.

Hermosa, A.M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. y Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Montalbán, F., Bonilla, S. e Iglesias, C. (1996). Actitudes laborales y estrés asistencial: Un modelo de relación secuencial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 81-88.

Moreno-Jiménez, B., Aranda, C., Aldrete, M.G., Flores, E. y Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigaciones en Salud*, 7 (3), 173-177.

Ponce, C.R., Bulnes, M.S., Aliaga, J.R., Atalaya, M.C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI,* Facultad de Psicologia. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 8(2), 87-112.

Tisiotti, P., Parquet, C. y Neudeck, V.H. (2007).Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes (Argentina). *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra del Medicina*, 172, 4-7.

Un estudio longitudinal de la prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según el momento escolar

Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B.

Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

esterasjesus@gmail.com

Resumen

Si la docencia se ha convertido en una profesión estresante por su naturaleza, el estrés es una preocupante amenaza para todo docente. El estudio se ha realizado en 18 centros educativos del municipio de Benidorm (Alicante). El efecto del factor momentos escolares resultó ser estadísticamente significativo tanto para cada una de las dimensiones de burnout, como para la prevalencia del síndrome de burnout. Encontramos que el porcentaje de docentes que presentaba síndrome de burnout en junio era de un 40.6%, mientras que en abril el porcentaje llegaba al 28.1%, y en el mes de octubre alcanzaba tan solo el 18.8%. Estos resultados parecen coincidir con otros autores que también observaron aumentos en burnout al final de curso, lo que sugiere que el fenómeno de burnout es una respuesta que se modifica. Podemos deducir un posible efecto de acumulación del estrés que podría explicar los resultados obtenidos en nuestra investigación, observándose en el mes de junio el momento más crítico en la manifestación del fenómeno de burnout.

Palabras clave: Burnout en docentes; momento escolar.

A longitudinal study of the prevalence of burnout syndrome among teachers according to school times

Esteras, J., Chorot, P. and Sandín, B.

Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment, National Distance Education University (UNED), Madrid, Spain

E-mail: esterasjesus@gmail.com

Teaching has turned into a stressful occupation because of its nature, and stress is a worried thread for teachers. The study has been realized in 18 educational centers of Benidorm's municipality (Alicante). The effect of school time was statistically significant for each burnout dimension and also for the prevalence of burnout syndrome. It was found that the percentage of teachers showing burnout syndrome was 40.6% in June, while the percentage was 28.1% in April, and it reached only 18.8% in October. These findings are consistent with the results obtained by others authors who observed an increased burnout syndrome in the school final phase. This suggests that burnout is a response that can be modified. By identifying June as a critical moment in the appearance of burnout, we can deduce a possible effect of stress accumulation that could explain the results gathered in our investigation.

Key words: Burnout among teachers; school time.

1. Introducción

Las crecientes e imperativas exigencias que la sociedad demanda a los docentes, se han convertido en un factor determinante para el desarrollo del estrés y el burnout en los educadores. En este sentido, la labor docente exige una implicación emocional en la problemática cada vez más compleja de los niños y jóvenes, y se tiene que desenvolver en unas condiciones nada favorables para estos profesionales. La exigencia social y las condiciones en donde se tiene que desarrollar el trabajo del docente, están precipitando un desgaste personal, que en algunos casos, puede llegar a desarrollar un estrés crónico, provocando un agotamiento emocional que afectará de manera significativa a la calidad de vida de los profesores afectados y a su vez influirá inevitablemente en la misma calidad educativa que reciben los alumnos.

La falta de autoridad de los docentes les lleva a una situación de indefensión, al tener que seguir asumiendo responsabilidades que no pueden garantizar y en consecuencia teniendo que soportar altos niveles de estrés diario de manera sostenida durante años.

Por otra parte, el estrés emocional crónico que esta situación genera en el docente, se ve acrecentado por la presión de la sociedad que descarga en el docente la responsabilidad de eliminar problemas sociales muy diversos (p.ej.: la violencia, la droga, el alcohol, etc..). Estas demandas laborales y sociales exceden los recursos materiales y humanos del profesional docente, generándose una situación de estrés laboral. Las consecuencias de esta situación resultan obvias y muestra de ello se refleja en el trabajo de Veenman (1984), que afirma que el 90% de los profesores debutantes presentan patologías psiquiátricas durante el primer año de enseñanza. En esta misma línea de resultados, el informe de la O.I.T. (Organización Internacional del Trabajo, 1993) reconoce que el estrés y el síndrome de burnout no son fenómenos aislados, sino que ambos se han convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de amanera muy particular al profesorado según se desprende de los datos recogidos en dicho

informe procedentes de estudios epidemiológicos realizados en Europa y Norteamérica.

Se puede evidenciar que hasta el momento actual existe una preocupación científica por los trabajaos de investigación relacionados con el estrés en los docentes, pero dicha investigación no ha sido orientada a analizar el desarrollo del estrés durante el período escolar de un curso. (Kinnunen y Leskinen, 1989).La labor docente conlleva una gran variabilidad y diversidad de actividades a lo largo del curso escolar que ocasione a los docentes variaciones significativas de niveles de estrés dependiendo de los momentos escolares donde se producen las demandas excesivas de actividades. Podemos identificar unos momentos donde se intensifican las exigencias y a su vez se diversifican las tareas de los docentes provocando momentos estresantes como son los mementos de exámenes, inicio y finalización de curso, periodo previo a las vacaciones de Navidad para los docentes de Educación Infantil y Primaria. Estos momentos son percibidos por los docentes de manera muy diferente y nos encontramos que un significativo número de docentes viven estos momentos con gran intensidad emocional que situaciones de vulnerabilidad personal. En esta línea de conclusiones se encuentra un estudio de la organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980) que evidenciaba que la primera semana del curso escolar es la más estresante del año. En una investigación canadiense con una muestra de 142 docentes, Hembling y Gilliland (1981), evaluaron los niveles de estrés durante los doce meses del curso escolar a directos y docentes de Educación Primaria y Secundaria para valorar si a lo largo del año escolar se evidenciaban ciclos del estrés. Los resultados de este estudio pionero mostró cuatro momentos especialmente estresantes para los directores y los docentes de Educación Primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio), mientras que los directores y los profesores de Educación Secundaria sólo perciben como estresantes dos momentos (septiembre y junio). Los resultados mostraron que la incidencia más alta de estrés en los docentes se presentaba al final de cada trimestre (diciembre, marzo y junio) y al final del curso escolar (junio).Es posible que el agotamiento y el estrés soportado se acumulen durante el trimestre anterior, y habría que considerar los sucesos propios de la finalización de un trimestre escolar (realización y corrección de exámenes, etc.). Las diferencias encontradas entre los grupos de docentes (Primaria y Secundaria) podrían explicarse por el tipo de actividad que desarrollan en esos momentos que les diferencias (diciembre y marzo). Los profesores de Educación Primaria asumen en el mes de diciembre unas actividades adicionales a las actividades propias de su labor docentes, como son la preparación de festivales de Navidad, elaboración de materiales, etc., que generan una sobrecarga extra a su labor docente. Otro trabajo de investigación de Travers y Cooper (1994) con 56 docentes de Londres se analizaron muestras de sangre en medidas repetidas (principio y final del trimestre de otoño) y los resultados revelaron que prácticamente la mitad de los docentes presentaban niveles excesivamente bajos de hidrocortisona en las primeras semanas de curso escolar y esto evidenciaba que los docentes debían presentar unos niveles altos de cansancio a pesar del efecto regenerador de las vacaciones.

Encontramos otros autores que no refrendan dicha valoración y consideran que la respuesta al estrés y sus ciclos vienen determinados por la personalidad del docente y no tanto por el período educativo. (Kinnunen y Leskinen, 1989).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra definitiva quedó constituida por 171 docentes. De ellos un 72.5% eran mujeres (*n*= 124) y un 27.5% eran varones (*n*=47). El rango de edad del total de la muestra estaba comprendido entre 22 y 64 años, y una edad media de 39.23 años (DT =11.12)

El 19.9% de los docentes que participan en el estudio imparten docencia en educación infantil, el 54.4% en primaria, el 25.7% en educación secundaria obligatoria y bachillerato. Los análisis descriptivos muestran que en la etapa educativa de educación infantil el 100% del profesorado son mujeres. Asimismo, en educación primaria y secundaria-bachillerato también son las mujeres las que superan en proporción su presencia en dichas etapas, con un 67.7% y un 61.4% respectivamente.

2.2. Medidas

- *Inventario de burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory): MBI*
- *Cuestionarios de variables sociodemgráficas ad-hoc.*

2.3. Procedimiento

Hemos aplicado un diseño longitudinal para analizar cambios en burnout a través del tiempo en tres momentos diferentes (segunda semana de abril, segunda semana de junio y segunda semana de octubre).

El procedimiento llevado a cabo se inició con una comunicación todos los directores de los centros educativos de Benidorm, donde se describían los objetivos pretendidos en esta investigación para solicitar la participación de los centros en la misma. Una vez que los directores confirmaron la participación de los centros en la investigación, remitimos a los directores una segunda carta. En ésta se comunicaba la necesidad promocionar la participación de los profesores en el proyecto de investigación. Del mismo modo, se informaba a los directores del proceso que se iba a realizar para hacer llegar los protocolos a los docentes y su recogida.

3. Resultados

Diferencias en puntuaciones de burnout en los docentes según el momento escolar

Para estudiar las diferencias en función del momento escolar en el que se evaluó el burnout aplicamos tres ANOVAs de un factor de medidas repetidas, de tres niveles (abril, junio y octubre). Las puntuaciones medias, desviaciones típicas y estadísticos de los ANOVAs se indican en la Tabla 1.

Los análisis de medidas repetidas, reflejaron efectos significativos del momento escolar para cada una de las tres dimensiones del burnout. Así, para la dimensión de cansancio emocional, los resultados mostraron efectos estadísticamente significativos en las tres medidas repetidas (Hotelling, $F=6.57$, $p= .004$, $\eta^2_p = .312$). Para la dimensión despersonalización, también se observaron efectos estadísticamente significativos (Hotelling, $F= 5.23$, $p = .012$, $\eta^2_p = .265$). Asimismo, en la dimensión realización personal igualmente se encontraron efectos significativos (Hotelling, $F = 5.48$, $p = .010$, $\eta^2_p = .274$). Se puede observar en la tabla cómo los docentes muestran mayores puntuaciones en cansancio emocional y despersonalización en el mes de junio que en octubre y en cambio las puntuaciones en realización personal son menores en junio que en octubre. Estos datos constatan que la manifestación del burnout parece asociarse más a un fenómeno cambiante que estacionario.

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas según dimensiones y momento de la evaluación

	Abril n = 32 Media (DT)	Junio n = 32 Media (DT)	Octubre n = 32 Media (DT)	F (2, 29)	η^2p
CE	18.0ab (11.8)	21.7a (11.0)	16.2b (8.2)	6.57*	.312
DP	4.3ab(3.3)	6.4a (5.6)	3.4b3.0)	5.23*	.265
RP	35.1ab(9.5)	33.0a (8.6)	37.8b (8.4)	5.48*	.274

Nota: CE = cansancio emocional, DP = despersonalización y RP = realización personal. Las medias que presentan superíndices diferentes indican diferencia significativa entre las mismas según la prueba post-hoc de Bonferroni. *p< .05.

Prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según el momento escolar

Para examinar la prevalencia del síndrome de burnout según los tres momentos del calendario escolar (abril, junio y octubre), repetimos la aplicación del MBI en estos tres momentos temporales. De los 171 docentes que cumplimentaron el cuestionario en abril, 68 participantes lo respondieron en junio y únicamente 32 lo respondieron también en octubre. Por tanto, obtuvimos un grupo de 32 docentes que respondieron al MBI en los tres momentos evaluados.

Nuestro interés se centró en comparar si la prevalencia del síndrome de burnout evaluada en tres momentos escolares diferentes (abril, junio y octubre) varía en función de estos periodos escolares. Nuestros resultados indican que durante el mes de abril el 28.1 % de los participantes presentaba síndrome de burnout, aumentando notablemente en el mes de junio (40.6%), y descendiendo durante el mes de octubre hasta el 18.8% (véase la Tabla 2 y las Figuras 1 y 2).

Tabla 2
Frecuencias y porcentajes del síndrome de burnout y estadístico Q de Cohran según los momentos escolares

Síndrome burnout	Abril (n = 32)	Junio (n = 32)	Octubre (n = 32)	Q (2)
No síndrome	23 (71.9%)	19 (59,4%)	26 (81,3%)	
Síndrome	9 (28.1%)	13 (40.6%)	6 (18.8%)	6.73*

Nota: Q = Q de Cohran.

*p< .05.

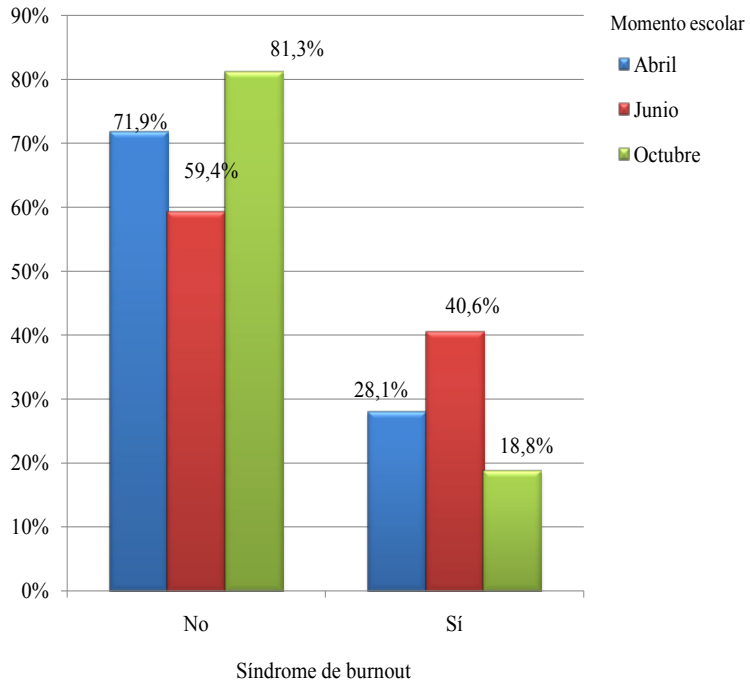


Figura 1
Porcentajes de docentes con/sin síndrome de burnout según el momento escolar.

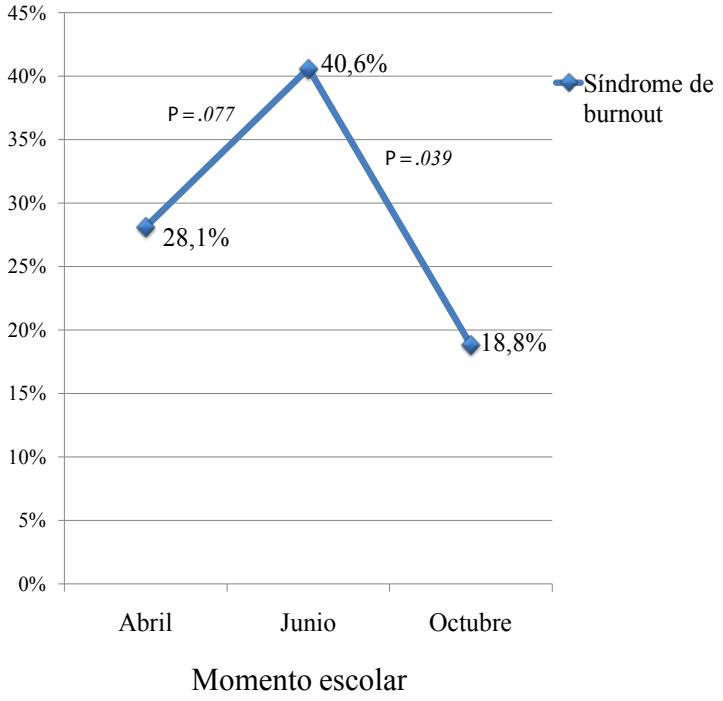


Figura 2
Porcentajes de docentes con síndrome de burnout en función del momento escolar.

A través de la prueba de Cochran hemos comparado la frecuencia del síndrome de burnout en los tres momentos escolares. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la frecuencia del síndrome de burnout según los momentos temporales (Q de Cochran = 6.73, $p < .05$) (véase la Tabla 2 y la Figura 2).

Posteriormente, examinamos las diferencias en la distribución de frecuencias entre pares de momentos tempora-

les. Para ello generamos tres tipos de pares de comparaciones, según que cada participante presente o no el síndrome de burnout en los dos momentos en los que se efectúa la evaluación (abril-junio, abril-octubre y junio-octubre). Para ello hemos analizado las diferencias por pares de condiciones aplicando de nuevo la prueba de Cochran (véase la Tabla 3 y la Figura 3). En la comparación por pares, observamos que el par de frecuencias entre abril-junio, muestra que hay una cierta tendencia a manifestar mayor prevalencia del síndrome en junio que en abril ($p = .07$). Al comparar la frecuencia del síndrome entre junio y octubre, observamos que hay una clara diferencia significativa ($p < .05$), en el sentido de que se manifiesta una mayor frecuencia del síndrome de burnout en junio que en octubre. Por último, evidenciamos que la comparación de la prevalencia entre abril y octubre no mostró diferencias significativas ($p = .39$).

Estos resultados nos confirman que el porcentaje de participantes que manifestaron el síndrome de burnout en junio es claramente superior al porcentaje desarrollado en octubre. Así mismo, el porcentaje de docentes que presentaron el síndrome de burnout en junio tiende a ser significativamente mayor que en abril. No encontramos diferencias en la frecuencia del síndrome de burnout entre los momentos de abril y octubre. (véase las Tablas 2 y 3).

Tabla 3
Comparaciones entre momentos temporales (pares) en la frecuencia del síndrome de burnout

	Abril-Junio (n = 68)	Abril-octubre (n = 44)	Junio-octubre (n = 32)
Q de Cochran	4.00	1.33	5.44
Significación exacta de Q[a]	.077	.388	.039

Nota. a significación bilateral.

4. Discusión

Según nuestros resultados, el efecto del factor momentos escolares resultó ser estadísticamente significativo tanto para cada una de las dimensiones de burnout, como para la prevalencia del síndrome de burnout. Encontramos que el porcentaje de docentes que presentaba síndrome de burnout en junio era de un 40.6%, mientras que en abril el porcentaje llegaba al 28.1%, y en el mes de octubre alcanzaba tan solo el 18.8%. Estos resultados parecen coincidir con otros autores que también observaron aumentos en burnout al final de curso, lo que sugiere que el fenómeno de burnout es una respuesta que se modifica (Serrano, 2006). Las funciones y tareas de los docentes son diversas y cambiantes a los largo del curso escolar, con demandas muy exigentes durante periodos de tiempo concretos (evaluaciones, festivales, etc.) que suscita en el profesional docente incrementos notables de estrés laboral. Todos los factores que parecen relacionados con la sobrecarga laboral del docente podemos llegar a la conclusión de que posiblemente están también relacionados con el cansancio emocional. Se han identificado esos periodos de tiempo que varían de una etapa educativa a otra y que los docentes experimentan con gran agitación y desasosiego, provocándoles cierta vulnerabilidad emocional. Prueba de ello son los trabajos de Hembling y Gilliland (1981), con una muestra de docentes de Educación Primaria y Secundaria, encontraron durante un curso escolar una variación significativa de los ciclos de estrés que experimentaban los docentes. Se hallaron cuatro momentos especialmente estresantes en Educación Primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio), mientras que en Educación Secundaria sólo apareció como estresantes dos momentos (septiembre y junio). Los resultados mostraron que la incidencia más alta de estrés en los docentes se presentaba al final de cada trimestre (diciembre, marzo y junio) y al final del curso escolar (junio). Teniendo en cuenta que el agotamiento y el estrés sufrido durante el curso escolar puede ocasionar un efecto de acumulación, que alcanza su grado máximo en el mes de junio, que es el mes donde coinciden la finalización de un trimestre y del propio curso escolar; y esta circunstancia exige unos trabajos administrativos extras. También habría que añadir el efecto

de acumulación del estrés mencionado anteriormente, esto podría explicar los resultados obtenidos en nuestra investigación, que se observa que el mes de junio es el momento más crítico en la manifestación del fenómeno de burnout.

5. Conclusiones

Según nuestros resultados, el efecto del factor momentos escolares resultó ser estadísticamente significativo tanto para cada una de las dimensiones de burnout, como para la prevalencia del síndrome de burnout. Se observaron aumentos en burnout al final de curso (mes de junio), lo que sugiere que el fenómeno de burnout es una respuesta que varía y es sensible a los cambios del entorno laboral, manifestándose de manera particular en unos momentos escolares determinados. Podemos deducir un posible efecto de acumulación del estrés que podría explicar los resultados obtenidos en nuestra investigación, observándose en el mes de junio el momento más crítico en la manifestación del fenómeno de burnout en los docentes.

Referencias

Hembling, D.W. y Gilliland, B (1981). Is there an identificable stress cycle in the school year?. *The Alberta journal of educational research*. 27, 324-330.

Kinnunen, U. y Leskinen, E. (1989). Teacher stress during a school year: covariance and mean structgure analyses. *Journal of occupational psychology,* 62 (2), 111-112

OIT (Organización Internacional del Trabajo)(1993): *El trabajo en el mundo. Trabajadores de la enseñanza*, 157.

Travers, Ch.J., y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

Veenman S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research, 54*(2), 143-178.

Percepción de calidad de vida de las personas mayores en función de su nivel educativo

Guijo Blanco, V.
Martins, R.
Martínez de Albeniz, N.

Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España.
Instituto Piaget. Campus del Algarbe, Silves, Portugal
Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España

vguijo@ubu.es
rosariojmartins@gmail.con
nms0001@alu.ubu.es

La percepción de calidad de vida depende de un conjunto de factores personales, sociales, sanitarios o educativos. Diversos estudios llevan a pensar que el nivel educativo puede marcar las diferencias ya que a través de la escolarización y de la educación se adquieren más conocimientos y más información lo que favorece la práctica de estilos de vida saludables contribuyendo así, al bienestar, a la calidad de vida y a un envejecimiento positivo. Por ello se ha planteado un estudio transversal en el que se ha analizado la calidad de vida de personas mayores en relación al nivel de estudios alcanzados.

Se ha estudiado una muestra de 200 personas de edades comprendidas entre 65 y 87 años que residen en España y Portugal. La calidad de vida se ha analizado a través de la versión española y portuguesa del WHOQOL-BREF y los resultados se han analizado en relación a la edad, el sexo y al nivel de estudios alcanzados.

Se estudia una muestra en la que se observan diferencias significativas en relación al nivel de escolaridad indicando niveles más altos la población española. Analizada la relación de la variable escolaridad con la calidad de vida se encuentran diferencias entre ambas muestras llegando a ser significativas especialmente en el dominio de calidad de vida física.

Los resultados permiten concluir que el nivel educativo a lo largo de la vida tiene relación con la calidad de vida de las personas ancianas. Por lo tanto, se hace necesario diseñar acciones que propicien la formación permanente a lo largo de la vida que favorezcan el incremento del nivel educativo de todas las personas, más allá, de lo que lograron en su formación inicial.

Palabras clave: calidad de vida; nivel educativo; tercera edad

Perceived quality of life of older people based on their educational level

Guijo Blanco, V.
Martins, R.
Martínez de Albeniz, N.

Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España.
Instituto Piaget. Campus del Algarbe, Silves, Portugal
Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España

vguijo@ubu.es
rosariojmartins@gmail.con
nms0001@alu.ubu.es

The perception of quality of life depends on a set of personal, social, health and educational factors. Several studies suggested that education can make a difference, through schooling and education is acquired more knowledge, more information favoring the practice of healthy lifestyles, thus contributing to the welfare of the quality of life and a positive aging. Therefore it has proposed a cross-sectional study in which they analyzed the quality of life of older persons in relation to the level of studies achieved.
We studied a sample of 200 people aged between 65 and 87 years living in Spain and Portugal. Quality of life was analyzed through the Spanish or Portuguese version of the WHOQOL-BREF and the results have been analyzed in relation to age, sex and level of educational attainment.
The sample showed significant differences in relation to the level of schooling, indicating higher levels in the Spanish population. Analyzed the relationship of schooling variable quality of life differences between the two samples are beconing significant especially in the domain of physical quality of life.
The results show that the educational level throughout life is related to the quality of life of older people. Therefore, it is necessary to design actions that promote lifelong learning throughout life to increasing the number of educational level of all persons, regardless of what they acconplished in their initial training.
Key words: quality of life; level of studies;elderly

1. Introducción

El envejecimiento no es una dolencia, es un proceso fisiológico, es una etapa del ciclo vital con particularidades propias, en la que surgen progresivamente transformaciones y adaptaciones a nivel biológico, psicológico y social. En ocasiones existen dificultades en la adaptación a todos estos procesos fisiológicos lo que unido a las perdida de roles y a la disminución de las redes sociales puede generar envejecimiento precoz o envejecimiento patológico con las disminución del bienestar y la calidad de vida.

Los estudios de calidad de vida requieren tener en cuenta diversas perspectivas dado que se trata de una construcción compleja y multidimensional; la valoración de una persona anciana y de su calidad de vida se basa tanto en evaluaciones subjetivas y objetivas cono en los aspectos macro y micro sociales de su vida. De esta forma, se puede considerar que la calidad de vida percibida por las personas ancianas resulta de las vivencias positivas y negativas experimentadas por cada persona en relación a su contexto social, cultural, sanitario, económico o histórico.

Diversos estudios demuestran claramente que la calidad de vida depende en gran parte de la salud, de la existencia de buenas relaciones sociales, del ser activo y participativo en la sociedad, de no tener limitaciones físicas o psicológicas y de los niveles de escolaridad. Así, según el estudio de Paúl et al. (2005) la calidad de vida no está relacionada con el medio donde se reside, el género o el estado civil, sin embargo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación con la edad, la escolaridad, el nivel económico, la autonomía o la participación social. En el mismo sentido para Jiménez et al. (2013) indican niveles más elevados de escolaridad contribuyen a una mejor calidad de vida y en opinión de Fernández-Ballesteros et al. (2010) los ancianos que poseen una mayor nivel de educación son los que envejecen mejor.

Campos, Ferreira, Varga y Albala (2014) establecieron que en los ancianos de ambos sexos con escolaridad igual o superior a cinco años presentaban buena percepción subjetiva de salud, ausencia de síntomas depresivos, buena relación familiar y referían mejor calidad de vida. Segundo Jacob (2012) la calidad de vida es tres veces superior en las personas ancianas que asisten a universidades para seniors para incrementar su nivel de fonación

La escasa escolaridad y el no haber conseguido un buen nivel de lecto-escritura se vincula a mayor percepción subjetiva de soledad, lo cual correlaciona negativamente con calidad de vida (Fonseca, 2004; Freitas 2011). Verísimo (2001) refiere que una alimentación deficitaria en calidad o en cantidad asociada a una baja escolaridad y a hábitos de vida sedentarios resta calidad de vida y favorece la aparición de enfermedades. Por otro lado, Quaresma et al. (2004) refieren que las persona ancianas con un elevado nivel de escolaridad se mantienen más autónomos e independientes en la realización de actividades de la vida diaria y en las actividades instrumentales; lo cual correlaciona significativamente con la calidad de vida.

El presente estudio analiza en qué medida la calidad de vida de personas ancianas sanas está relaciona con el nivel educativo alcanzado y si estas diferencias se mantienen con independencia del contexto social. Se espera una relación positiva y significativa entre ambas variables tanto para la muestra Española cono para la Portuguesa.

2. Método

2.1. Participantes

Se ha contado con una muestra de conveniencia, accidental y no pirobalística de 200 personas; de ellas, 100 residentes en el municipio de Covilhã (Portugal) y 100 que residentes en el municipio de Burgos (España). Los ancianos de Burgos presentaban edades comprendidas entre 65 y 87 años, teniendo una edad media de 73.82±6.60 años y los ancianos de Covilhã alcanzaban edades que se situaban entre 65 y 86 años, siendo la media 72.73±5.60 años. Se pretendió que la muestra fuera equiparable en cuanto a edad y sexo, se logró en el sexo pero en edad no fue absoluta, no obstante, el grado se considera suficiente para asegurar la comparabilidad de los resultados.

Todos los participantes aceptaron cumplían con el criterio de inclusión establecido: no presentar déficit cognitivo moderado o leve, determinado a través de la prueba Mini-Mental State Examination (MMSE) de Folstein, Folstein y Mchugh (1975).

2.2. Medidas

Se definen como variables identificadoras y como criterio de comparación el país/municipio, el sexo y la edad; como variable independiente el nivel de escolarización, y cono variable dependiente la calidad de vida.

Para la operacionalización de las variables se utiliza un cuestionario de caracterización sociodemográfica realizado *ex post facto* y el World Health Organization Quality of Life Instrumente bref (WHOQOL-bref) en versión

portuguesa (Fleck et al., 1999) o española (Lucas 1998), según el origen de la muestra.

El WHOQOL-bref, fue desarrollado por la OMS partiendo de un concepto de Calidad de Vida cono percepción de la persona de su posición en la vida tanto en el contexto de la cultura y en el sistema de valores en los que vive cono en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones. Se trata de un cuestionario muy utilizado y que muestra buenos niveles de fiabilidad para todos los dominios.

WHOQOL-bref, consta de 26 ítems. Dos plantean una valoración general de la calidad de vida y la percepción general de salud. Las 24 restantes evalúan cuatro dominios: físico, psicológico, relaciones sociales y medio ambiente. Las opciones de respuesta son cinco, para cada ítem, de tal modo que las puntuaciones más altas corresponden a "extremadamente o totalmente satisfecho" y las más bajas a "nada satisfecho o muy insatisfecho"; por tanto a mayor puntuación mayor calidad de vida

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización de los responsables se contactó con los participantes en Centros de Salud o en Centros de Ocio para la tercera edad. Se pidió la colaboración a las personas presentes y se aplicaron los cuestionarios a aquellos que firmaron el consentimiento informado y cumplían con el criterio de inclusión. La aplicación fue individual y si la persona lo demandaba se le leían las preguntas y se anotaban las respuestas sin ninguna otra ayuda por parte de los investigadores.

3. Resultados

Los resultados en cuanto al nivel educativo, determinado en función de los años de escolaridad y las certificaciones obtenidas (tabla 1), reflejan que ninguno de los ancianos españoles o portugueses son analfabetos pero tampoco ningún tiene estudios universitarios; los años de escolaridad son significativamente diferentes entre ambos, manifestando los españoles un mayor nivel.

Estos datos están en consonancia con lo esperado, ya que según los datos del INE (2014) los niveles de escolarización, tradicionalmente, han sido menores en Portugal que en España.

Tabla 1
Comparación del nivel de escolaridad

Localidad	**Burgos**		**Covilhã**	
Variable	**n**	**%**	**n**	**%**
Escolaridad				
Sabe leer y escribir	7	7.0	31	31.0
Primer ciclo de Enseñanza Primaria	14	14.0	50	50.0
Segundo ciclo de Enseñanza Primaria	44	44.0	9	9.0
Tercer ciclo de Enseñanza Primaria	30	30.0	8	8.0
Enseñanza secundaria	5	5.0	2	2.0
Enseñanza superior	0	0.0	0	0.0
Prueba de Chi-cuadrado:	$\chi 2 = 72.544$ $p = 0.000$			

Los resultados al medir la calidad de vida (tabla 2) evidencian niveles razonables de calidad de vida. Se constata que las puntuaciones de tendencia central son más altas en la población española que para la portuguesa en todos los dominios. No obstante, las diferencias solo llegan a ser significativas en el dominio físico, en el de relaciones sociales y en el medio ambiente.

Tabla 2
Comparación del nivel de Calidad de Vida

Calidad de vida Localidad		Md	s	x_{min}	$x_{máx}$	p*	Teste
General Burgos Covilhã	 63.50 54.80	 62.50 62.50	 26.15 19.90	 0.00 12.50	 100.00 100.00	 **0.000** **0.000**	z = -1.729 **p = 0.084**
D. físico Burgos Covilhã	 66.93 56.18	 71.43 57.14	 24.09 15.24	 7.10 25.00	 100.00 96.40	 **0.026** **0.128**	z = -3.827 **p = 0.000**
D. psicológico Burgos Covilhã	 68.17 63.42	 70.83 62.50	 21.50 15.84	 16.70 29.20	 100.00 100.00	 **0.074** **0.151**	z = -1.931 **p = 0.053**
D. relación social Burgos Covilhã	 61.42 54.17	 66.67 58.33	 23.56 17.55	 8.30 16.70	 100.00 100.00	 **0.000** **0.003**	z = -2.908 **p = 0.004**
D. ambiente Burgos Covilhã	 73.00 66.53	 75.00 67.19	 16.40 12.97	 28.10 37.50	 100.00 100.00	 **0.018** **0.016**	z = -3.188 **p = 0.001**

*Prueba de normalidad

4. Discusión

Comparando la calidad de vida en función de la escolaridad los resultados indican diferencias significativas sólo para la muestra de Covilhã en el dominio físico (χ^2 = 10.439; p = 0.015) y de las relaciones sociales (χ^2 = 9.507; p = 0.023). Esta situación puede estar relacionada los niveles más bajos de escolaridad de la muestra de Covilhã. Los datos coinciden solo en parte con los que encuentra Paúl et al. (2005) y Lucas-Carrasco, Laidlaw y Power (2011) cuando refieren que la escolaridad está globalmente asociada a la calidad de vida general y todos los dominios con excepción del dominio social, especialmente cuando el nivel educativo es más alto. En la población portuguesa Silva (2009) señala que la escolaridad está correlacionada con todos los dominios.

5. Conclusiones

De una forma general los datos recogidos permiten concluir que la localización geográfica no está relacionada con la calidad de vida de las personas ancianas aunque si parece influir en algunos de los factores que la determinan. También, se puede afirmar que existe en cierto modo alguna proximidad muestral

El perfil de ambas poblaciones (Burgos y Covilhã) es similar si se tienen en cuenta características sociodemográfica: ambos municipios presentan un aumento del índice de envejecimiento y un predominio de familias constituidas entre tres y cinco miembros. Las coincidencias se observan también en la localización geográfica en el centro del país, en la altitud, el clima o la vegetación dominante. Sin embargo, el análisis comparativo de los resultados pone de relieve las peculiaridades de cada grupo

Al analizar los diferentes aspectos relacionados con la calidad de vida se encuentra que:

- En cuanto a los dominios físicos, de las relaciones sociales y del medio ambiente se puede concluir que los ancianos de la muestra burgalesa alcanzan niveles de calidad de vida superior que los ancianos de la muestra de Covilhã, aunque estas diferencias no lleguen a ser significativas

- Los ancianos con mayor escolaridad tienen a evidencia mejor calidad de vida en términos físicos y peor calidad en términos de relaciones sociales.

Los resultados de este estudio vistos a la luz de los planteamientos de Stern (2010) sobre la reserva cognitiva, es decir la capacidad del cerebro para soportar mayor cantidad de neuropatología antes de se manifieste nos llevan a ser optimistas en las condiciones de vida de las personas que vayan llegando a la vejez: los viejos de mañana han tenido acceso a mayores niveles de formación.

Si como se ha demostrado la mejor educación correlaciona, con independencia de otros factores sociodemográficos, con la calidad de vida y la reserva cognitiva se desarrolla como efecto de la educación se podrá pensar que las condiciones de vida de los mayores serán de mayor calidad y salud.

No obstante, es necesario diseñar investigaciones que pongan en relación estos dos aspectos.

Una limitación de este estudio ha sido el no contar con personas con estudios superiores lo que hubiera permitido establecer unas conclusiones mejor construidas al contar con todo el espectro posible de la población.

Referencias

Campos, A. C., Ferreira, E. F., Varga, A. M., & Albala, C. (2014). Aging, Gender and Quality of Life (AGEQOL) study: factors associated with good quality of life in older Brazilian conmunity-dwelling adults. *Health and Quality of Life Outcones, 12*, p. 11. doi:10.1186/s12955-014-0166-4

Fernández-Ballesteros, R., Casinello, M. D., Bravo, M. D., Martínez, M. Á., Nicolás, J. D., López, P. M., & Moral, R. S. (2010). Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. *Psicothema , 22 (4)*, pp. 641-647. Fuente: http://www.psicothema.con/pdf/3779.pdf

Fleck, M. P., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (1999). Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). *Rev. Saúde Pública [online]., 33 (2)*, pp. 198-205. Fuente: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v33n2/0061.pdf

Folstein, M. F., Folstein, S. E., & Mchugh, P. R. (1975). Mini Mental State. A Practical Method for Grading the Cognitive State of Patients for the Clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*, pp. 189-198.

Fonseca, A. M. (2004). Uma abordagem psicológica da "passagem à reforma" - desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação. *Dissertação de doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar/Universidade do Porto*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar/Universidade do Porto. Fuente: http://hdl.handle.net/10216/9776

Freitas, P. C. (junho de 2011). Solidão em Idosos - Percepção em Função da Rede Social. *Tese de mestrado. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga. Faculdade De Ciências Sociais*. Braga. Fuente: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8364/1/SOLID%C3%83O%20EM%20IDOSOS.pdf

Institutos Nacionais de Estatística de Portugal e Espanha. (3 de Fevereiro de 2014).

Jacob, L. (2012). As universidades seniores cono projeto de envelhecimento ativo. Em C. Moura, A. P. Palha, A. Proença, A. Marques, A. M. Neto, & A. N. Azeredo, *Processos e estratégias do envelhecimento. Intervenção para um envelhecimento ativo.* (pp. 37-50). Porto: Euedito.

Jiménez, J. L., Gallego, M. M., Villa, E. H., & Echeverri, Á. Q. (janeiro/junho de 2013). El sentimiento de soledad en adultos. *Revista de Medicina da Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia, 32 (1)*, pp. 9-19. Fuente: http://www.redalyc.org/pdf/1590/159029099002.pdf

Lucas Carrasco, R. (1998). La versión española de Whoqol. Madrid: Ergón

Lucas-Carrasco, R., Ken Laidlaw & Power, M. (2011) Suitability of the WHOQOL-BREF and WHOQOL-OLD for Spanish older adults, Aging & Mental Health, 15:5, 595-604, DOI: 10.1080/13607863.2010.548054.

Oliveira, C. R., Rosa, M. S., Pinto, A. M., Maria Amália Silveira Botelho, A. M., & Veríssimo, M. T. (2010). *Estudo do Perfil do Envelhecimento da População Portuguesa.* Coimbra: Ministério da saúde. Fuente: http://rihuc.huc.min-saude.pt/bitstream/10400.4/992/1/ACS%20EPEPP%20LIVRO.pdf

Paúl, C., Fonseca, A. M., Martin, I., & Amado, J. (2005). Satisfação e qualidade de vida em idosos portugueses,. Em M. C. Paúl, & A. Fonseca, *Envelhecer em Portugal: Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 75-95). Lisboa: Climepsi.

Península Ibérica em Números/La Península Ibérica en Cifras 2013. (10ª). http://www.ine.es/prodyser/pubweb/pin/pin2014/pin2014conpleto.pdf

Quaresma, M. L., Fernandes, A. A., Calado, D. F., & Pereira, M. (2004). *O Sentido das Idades da Vida: interrogar a solidão e a dependência.* Lisboa: Universidade Lusíada.

Silva, R. B. (2011). Valores e felicidade no Século XXI: um retrato sociológico dos portugueses em conparação europeia. *Tese de doutoramento. Instituto Universitário de Lisboa*. Lisboa. Fuente: http://hdl.handle.net/10071/2948

Veríssimo, M. T. (2001). Exercicio fisico e envelhecimento. Em M. S. Anabela Mota Pinto, A. B. Rendas, M. A. Botellho, A. A. Santos, M. M. Grazina, & e. al., *Envelhecer vivendo* (pp. 123-141). Coimbra: Quarteto.

Zunzunegui, M. V. (dezembro de 2011). Evolución de la discapacidad y la dependencia. Una mirada internacional. *Gaceta Sanitaria , 25*, pp. 12-20. Fuente: http://www.gacetasanitaria.org/es/evolucion-discapacidad-dependencia-una-mirada/articulo/S0213911111003311/

Componentes de la profesionalidad del docente y de los tratados musicales en la gestión de la situación pedagógica para una enseñanza superior de calidad

Del Ser-Guillén, M.

Departamento de Viento madera y Departamento de Música de Cámara,
Conservatorio Profesional de Música de Valladolid, Valladolid, España

mariadelserguillen@gmail.com

Desde la segunda mitad del siglo XX y en el marco de un conjunto de hechos y determinaciones, la consolidación de la Música en todos los niveles de los sistemas de educación y formación, emerge con intensidad en los ámbitos europeo y nacional. De forma significativa, también en los niveles obligatorios y post-obligatorios conforme a los procesos de homogeneización y transparencia, y en los superiores en función de la convergencia, la transferencia y la movilidad, desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y es en la perspectiva del desarrollo de las competencias profesionales docentes, en donde confluyen el conocimiento del contenido de las disciplinas instrumentales concretas, y el conocimiento didáctico del contenido para el desarrollo de la práctica interpretativa. El reto del desarrollo competencial y profesional docente, en sus dimensiones intelectuales, metodológicas y comportamentales, se inscribe así en el marco de la orientación cultural de la enseñanza y de la afirmación de los materiales de enseñanza como elementos genenéricos y necesarios de la calidad de la educación en el contexto institucional de los Conservatorios Superiores. Al mismo tiempo, concierne a la interacción dinámica que, en el marco del sistema didáctico, tiene lugar entre los contenidos programáticos, las orientaciones metodológicas para la consecuente gestión de la situación pedagógica en la Educación musical superior -para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias necesarias para la práctica interpretativa-, y la utilización de los modelos didácticos que constituyen –en este caso-, los tratados, en el sentido de métodos, considerados como parte del patrimonio cultural y de gran tradición en las enseñanzas musicales cuyo valor y funcionalidad reside en su dimensión pedagógica, tomada como una cualidad emergente de la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: competencias profesionales docentes; materiales de enseñanza; sistema didáctico; lógicas disciplinar y técnico-profesional

Components of the professionalism of the teaching profile and treatises in the enquiry of the pedagogic situation for the degree of excellence of higher musical education

Del Ser-Guillén, M.

Woodwind Department and Chamber Music Department,
Conservatorio Profesional de Música de Valladolid, Valladolid, Spain

mariadelserguillen@gmail.com

Since the second half of the XXth Century and in the framework of a set of facts and decisions, the consolidation of Music in all levels of educational and formative systems emerge with intensity in the European and national areas. Meaningfully, in the obligatory and post-obligatory levels in accordance with the uniformity and transparency processes and in higher levels depending on convergence, transparency and mobility from the proposal of the *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). And it is under the perspective of development of the teachers´ professional abilities where the knowledge of the instrumental disciplines´ contents and the didactic knowledge of the content converge for the musical performance. The challenge of the development of the teachers´ competences, in terms of intellectuality, metodology and involve registers in the frame of the cultural orientation of the education and in the appropriate setting of the statement of the teaching resources as generic and required elements for the quality of the education in the framework of *Conservatorios Superiores*. At the same time, it concerns the dynamic interaction that, in the frame of the didactic system, takes place among the programmatical contents, the methodological orientations for the consequent enquiry of the pedagogic situation in the musical education at higher levels –for the teaching and learning of the competences for the musical performance-, and the use of the didactic models which constitute –in this case-, the treatises, in the sense of methods, highly regarded as part of the cultural heritage and, in addition, with a long tradition in musical education whose value and functionality lie in its pedagogic dimension taken as a consecuent quality of the learning´s excellence.

Key words: teacher´s professional competences; musical resources; didactic system; disciplinar and technician-professional logics

1. Introducción

El consenso ampliamente generalizado y compartido sobre la Educación musical como un elemento necesario para el desarrollo integral de los individuos, y su institucionalización a través de la formación y la investigación, nos hace abordarla, hoy, desde una serie de premisas, hechos y determinaciones a niveles europeo y nacional. Entre ellos, podemos destacar, por una parte, la consolidación de las relaciones de la música con la educación en los sistemas socio-educativos de los estados miembros de la Unión Europea (UE) ya que, desde la *Recomendación* 929 (1981) relativa a la *Educación musical para todos*, se expresó su reconocimiento además como parte integrante de la política gubernamental. Así quedaba reflejado en 1981, en la *Resolución primera* de la 3ª Conferencia de ministros europeos responsables de Asuntos

culturales en Luxemburgo[1]. Por otra parte, la consecuente inserción progresiva de la Educación musical en los sistemas de educación y formación nacionales en los niveles obligatorios y postobligatorios y en los superiores conforme al proceso de construcción de Europa, desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como la emergencia internacional en las últimas décadas de una doble orientación global: la profesionalización y formación de los docentes y el enfoque (orientación) cultural de la enseñanza, ante la estimación del papel crucial que desempeñan los docentes en la mejora de la calidad y la eficacia de los aprendizajes de los jóvenes y adultos, como se recoge en el documento de la Commission Européene (2005), que propone una serie de principios comunes para la elaboración de políticas de formación de profesores.

Se trata, por tanto, de atender al desarrollo de las *competencias profesionales docentes* requeridas y de posibilitar su *desarrollo profesional*. Se nos remite a la consideración de un perfil profesional docente especializado, competente:

- inscrito en el modelo actualizado de profesionalidad en materia de enseñanza (Bourdoncle, 2000; Lang, 1999);

- vinculado a la formación de los docentes, que expertos de ámbitos nacionales e internacionales sitúan en estrecha relación con la calidad de la enseñanza, y

- articulado –como expone De la Cruz Tomé (2003)-, en la "complementaridad" (p. 35) entre formación *en* las disciplinas que se deben enseñar y *para* la enseñanza de las mismas.

Por último, cabe destacar también, la afirmación de la importancia de los materiales de enseñanza (que engloban los denominados métodos o manuales en un sentido tradicional), como elementos genéricos de la calidad de la educación (UNESCO, 2002, 2005), cuyo valor y funcionalidades residen en su *dimensión pedagógica*, tomada como cualidad emergente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje desde las expectativas depositadas en las competencias profesionales docentes, movilizadas en los actos profesionales asignados institucionalmente a los docentes (Roy, 1991), y cuya responsabilidad deben asumir. Se nos remite a los *materiales impresos* que, utilizados en las situaciones pedagógicas, son considerados como elementos integrantes de la categoría educativa Agente-recurso material. En el caso que nos ocupa, nos referimos a los tratados, como una entidad organizativa inscrita en la idea de sistema didáctico (Legendre, 1993). Al ser depositarios fiables de la especificidad de los contenidos, determinan organizan y facilitan el aprendizaje y la enseñanza, se vinculan conceptualmente a la noción de *modelo de aprendizaje y enseñanza (didáctico)*, poseen una base teórica y una base empírica, y pueden proporcionar un marco de investigación, generando interpretaciones relativas a la utilidad, a sus condiciones de interpretación.

2. Elementos y factores de la gestión de la enseñanza en los niveles profesional y superior

Para abordar la enseñanza de las disciplinas instrumentales, son significativas las aportaciones de Goodson (1995, 2000) sobre la comprensión de los aspectos del currículum contemporáneo. Pone de manifiesto que identificar y comprender la estructura y la organización de la enseñanza nos sitúa ante las interdependencias entre definiciones académicas o pautas sobre los conocimientos curriculares y las vidas laborales y profesionales institucionalizadas. En gran parte, se nos remite a la siguiente premisa heredada del siglo XVIII: la enseñanza de alto nivel se asocia primero

1 En este sentido, son destacables también la Recomendación 917 (1981) sobre la designación del año 1985 como Año Europeo de la Música –así consta en el Doc. 4685 Commission de la Culture et de l´Éducation. Recommandation 917 (1981) de l´Assemblée parlementaire-Projet de réponse. (no disponible en la web del Consejo de Europa)-, la *Resolución* del Parlamento europeo sobre la *enseñanza y promoción de la Música en la Comunidad Europea* (10 de febrero de 1988), y la *Carta europea de la Educación musical* (Estrasburgo, 29 de septiembre de 1991).

a una personalidad competente. Aspecto que queda patente, por citar un ejemplo, en la vinculación de las prácticas profesionales que muestran los grandes maestros musicales del barroco francés que se erigen en modelos, con sus métodos instrumentales, los tratados; ese tipo de obras que –legitimadas por la categoría social y profesional de sus autores y por las aportaciones que encierran-, forman parte del patrimonio cultural que constituye hoy parte de la llamada Música Antigua. Son el resultado de un saber adquirido y muestran los elementos de la identidad profesional de sus autores, instrumentistas de excelencia por sus competencias de alto nivel y el ejercicio de sus funciones, y dotados de un perfil competencial propio. Esos métodos, con el carácter de documentos escritos, tienen una gran importancia en la construcción social de las disciplinas instrumentales y cada uno de ellos se nos muestra como un modelo (didáctico) del que, en Legendre (1993) se precisa que es guía de acción y pensamiento e instrumento de comunicación entre los diversos participantes de una esfera de estudios.

2.1. Elementos implicados en las situaciones pedagógicas

Tratar de la enseñanza superior, por su vinculación al ámbito de la Educación, nos lleva a considerar la definición experta de enseñanza desde las concepciones del aprendizaje constructivista y socioconstructivista. Según encontramos en Legendre (1993), se la define como un proceso de comunicación para suscitar el aprendizaje, toma de decisiones movilizadas intencionalmente para iniciar, activar y sustentar el aprendizaje en el individuo y favorecer su aprendizaje en una situación pedagógica.

Gracias a las precisiones aportadas desde las diversas ciencias de la educación, se ha conferido a este proceso una concepción científica indispensable ya que se trata de sustentarlo "por medio de procedimientos administrativos, recursos humanos y materiales apropiados para asegurar el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje" (Ibid.: 660).

Como encontramos en este mismo autor, cada situación pedagógica se nos muestra como un conjunto integrado de relaciones e interdependencias entre sus componentes, presididas por las *competencias profesionales docentes* (Garmston, 1998). Sus componentes se abordan como categorías educativas, actantes esenciales que configuran para Chevallard (1991) una estructura sistémica denominada *sistema didáctico*, tradicionalmente representado por la figura emblemática del *triángulo didáctico* de Houssaye (2000). En sus vértices sitúa las categorías educativas siguientes[2]: el Sujeto (S) –el alumno que aprende; el Objeto (O) –los contenidos de enseñanza y aprendizaje; el Agente (A) –en su doble vertiente: la del profesor como recurso humano por excelencia, con una formación especializada, una metodología, que moviliza sus *competencias profesionales docentes* y la de los recursos materiales, en particular los *métodos/tratados*. Para los docentes, y de forma particular para los investigadores, se pone de manifiesto la importancia y los retos que conllevan dos de los sectores que aseguran la construcción de toda situación pedagógica: el sector 1. *Elaboración didáctica de los contenidos* y el sector 3. *Interacciones didácticas* que ilustran los autores citados y que representamos en la Figura 1, tomada de Duplessis (2008).

Figura 1. Tomado de Duplessis, 2008, *Le triangle didactique (schéma): les trois dimensions de la recherche didactique* [Esquema en línea]

Es otro componente categorial el léxico en sus vertientes de *discurso disciplinar propio* y *de/para la enseñanza*, que hacen posible la comunicación en la situación pedagógica.

2 Corresponden a los components del modelo de situación pedagógica (S.O.M.A.), definida en las pp.1167-1168 del *Dictionnaire actuel de l´Éducation* (Legendre, 1993), cuyas grafías con inicial mayúscula se han mantenido en este texto.

2.2. Las lógicas de acción en la enseñanza superior

Se dota de sentido a la formación para la enseñanza, caracterizada en Roy (1991) como "primera dimensión del proceso de enseñanza" (p. 33), según una *lógica disciplinar* junto a una *lógica técnico-profesional*[3]. Enseñanza que se actualiza en los actos profesionales docentes de *planificación e intervención educativa* (Lenoir *et al*., 2007; Roy, 1991), y puede ser descrita en función de un modelo pedagógico (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997), de una estrategia pedagógica global o, en términos más precisos, en función de los métodos para la enseñanza (Legendre, 1993). Por lo que respecta al *enfoque (orientación) cultural de la enseñanza*, (Pérez Gómez, 1992; Sharp & Le Métais, 2000), se indica que no se trata solo de formar a individuos virtuosos organizando la enseñanza para la adquisición de una técnica sino además para los conocimientos científico-culturales, los del contexto socio-histórico que subyacen a los propiamente de naturaleza técnica. Conocimientos tomados como contenidos, según Pérez Gómez (1992), de la "cultura pública" (p. 108), organizados en disciplinas.

Procede el estudio y comprensión de las situaciones pedagógicas en torno a sus dos articulaciones esenciales: (i) la *gestión del contenido* y (ii) la *gestión de la clase*, por su fuerte incidencia en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos (Nault & Fijalkow, 1999). Siguiendo a Lang (1996), requieren contemplar "en una primera aproximación, conocimientos y métodos pedagógicos de gestión de la transmisión (…) transacción de enseñanza que pone en juego las lógicas de acción" (p. 24).

(i) La gestión del contenido disciplinar corresponde al sector de la elaboración didáctica de los contenidos (Figura 1), en el que el docente realiza el acto profesional de planificación en términos de objetivos de aprendizaje y de elementos competenciales (cognitivos, funcionales y personales y sociales) (Roy, 1991).

(ii) La gestión de la clase, como resultado ante todo de la evolución de los contextos, de los recursos y características del alumnado, nos remite al sector de las interacciones didácticas –presentado también en la Figura 1-, en el que el docente realiza el acto profesional de intervención (Roy, 1991).

Corresponden, respectivamente, a las lógicas de acción citadas, la lógica disciplinar y la lógica técnico-profesional porque se trata de la organización interna de los contenidos de las disciplinas, cuyos elementos y factores armonizados dan cuenta de su dimensión pedagógica y generan implicaciones educativas consecuentes. Integran un discurso de/para la enseñanza que didactiza tales contenidos y que es explícitamente contemplado por Altet (1994), inscrito en la "lógica de los discursos constituidos en coherencia interna con la enseñanza" (p. 31), con carácter de medio en la situación pedagógica.

3. La profesionalidad del docente para una enseñanza superior de calidad: las competencias

Encontramos en García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.) (2001) que son tres los elementos prioritarios en todo docente de los niveles postobligatorios: la profesionalización, las funciones, y una preparación especializada de competencias profesionales docentes. También debemos referirnos a los planteamientos de la Comisión Europea (2004), en el Programa *Éducation et Formation 2010*, en los que se reconoce el valor añadido de una educación de alta calidad para asegurar el desarrollo de competencias en el alumnado y, en consecuencia, para dotarle de mayores oportunidades de desarrollo en el mundo del empleo. Se promovió, en 2005, el *Project de principes européens*

3 La autora da cuenta del paradigma de *la alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de calidad institucional* a través de un recorrido por los ámbitos nacionales e internacionales de orden institucional, por las publicaciones, conferencias, congresos, etc. al respecto. Sitúa dos dimensiones en el centro de las acciones formativas del profesorado de la enseñanza superior universitaria: el *conocimiento de la materia* (dominio de los contenidos de la asignatura), y los *métodos apropiados de su enseñanza*. Dimensiones de las que se desprenden dos elementos complementarios del perfil profesional de todo docente: ser un especialista de su disciplina y de su enseñanza, para el desempeño de una función docente primordial: facilitar el aprendizaje.

communs concernant les compétences et qualifications des enseignants (Commission Européene, 2005), en el que se aplica también para la profesión docente en todos los niveles educativos, esa concepción de competencia como un conjunto combinado de conocimientos, aptitudes y actitudes necesario en la realización de una tarea o actividad. Esos *saberes* son de orden teórico-científico y de orden práctico o prefosional y muestran el dominio de los contenidos disciplinares, su epistemología, su historia, su didáctica y su saber hacer. Ha sido de la revisión de los estudios anglosajones sobre la planificación, la enseñanza eficaz, el pensamiento de los profesores, la profesionalización y los profesionales expertos, de donde Roy (1991) aporta la descripción de los actos profesionales de la enseñanza, previa consideración de lo que encierra la idea de profesor competente y competencia:

Es un profesor que posee un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes o valores profesionales que se estiman necesarios para el éxito de una práctica de la enseñanza. La competencia de un profesor hace referencia a los conocimientos previamente adquiridos, que constituyen la preparación necesaria para la enseñanza. La competencia está asegurada esencialmente por la formación y el perfeccionamiento. (Roy, 1991: 19).

Por su parte, Perrenoud (2004), consciente de la imposibilidad de abordar las competencias sólo desde un punto de vista técnico y para facilitar su identificación, las sintetiza en términos operativos proponiendo cuatro funciones de todo docente que estima prioritarias: organizador de una pedagogía constructivista y responsable del sentido de los contenidos, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, y regulador del proceso y del itinerario de formación que, de forma evidente, pueden ser transferidas al contexto de la enseñanza superior.

4. Los tratados, como métodos de enseñanza, en la gestión de la situación pedagógica

Como se viene planteando desde la concepción de las enseñanzas musicales en los niveles profesional y superior, no se puede obviar el planteamiento de Lang (1996) quien –en la perspectiva de la profesionalización docente de cualquier especialidad-, ha afirmado que el logro de los aprendizajes es el resultado "de un cálculo eficaz de los medios que se han de movilizar" (p. 24). Y existe un amplio consenso en considerar, como argumentan Area Moreira & Guarro Pallás (2004), que los medios de enseñanza o materiales didácticos suponen una referencia y un apoyo para los docentes y los alumnos. Conforme a la perspectiva histórica de Choppin (1992), los medios de enseñanza se asocian a la noción consolidada de manual, método, texto pedagógico; noción que, en los trabajos de los años ochenta sobre los materiales, se atribuye a Stabaff Selander (Rodríguez Rodríguez, 2001)[4]. Los tratados se abordan como la concreción de un modelo didáctico que instaura una armonización en el interior de las disciplinas (Develay [dir.], 1995), y han sido estudios internacionales -de entre los que destacan los realizados bajo los auspicios de la UNESCO-, los que han elevado al rango de actividad científica al análisis de métodos, manuales, etc. Por los resultados obtenidos, se constata el importante efecto de su uso en el logro de los objetivos, en la consolidación de los conocimientos y en el rendimiento de los alumnos. Estos planteamientos son susceptibles de ser aplicados de forma significativa a los tratados musicales ya que forman parte de esas obras que, en su contexto, respondían a necesidades formativas de un tipo de destinatarios, y al tiempo estaban vinculadas al ejercicio de una profesión. Se convierten así en un factor de atención explícita e implícita para la formación inicial y contínua de los profesores especialistas, por cuanto que ésta se orienta al desarrollo de un perfil profesional docente competencial. Es por lo que es de interés abordar su estatus accediendo a su *identidad* -a su carácter propio de categoría educativa Agente (recurso material)-, a través de su delimitación conceptual y de los rasgos y características de su concepción y elaboración; y a su *entidad* –a su modo de funcionamiento-, a través de los rasgos funcionales y operativos movilizados en las relaciones

4 Este autor trata en su tesis doctoral los materiales curriculares impresos precisando que, de forma genérica, son considerados textos pedagógicos que encierran una propuesta para el trabajo docente.

de enseñanza y didácticas, en las que el Agente (profesor, recurso humano), desempeña sus funciones y realiza las actuaciones profesionales docentes que traduce en acciones y tareas docentes y que se imponen como una necesidad para asegurar la eficacia, el éxito y la calidad de la enseñanza.

5. Conclusiones

Para las instituciones de educación y formación, la convicción de que la calidad del aprendizaje es el resultante de la calidad de la enseñanza se percibe como un desafío derivado de las competencias sociales, culturales y de política educativa. Podemos afirmar, como ya se hace desde la perspectiva de la UNESCO y relativo a las expectativas para el siglo XXI en los niveles superiores, que la calidad es inseparable de la pertinencia social, y que la exigencia de calidad -y las políticas que pretenden asegurar la calidad-, implica esforzarse por mejorar a la vez que cada componente de la institución, y la institución misma como entidad global que funciona como un sistema coherente. Y es en relación con las dinámicas internacionales y nacionales como el concepto de calidad –complejo, dinámico, pluridimensional y evolutivo-, ha suscitado importantes debates para determinar una visión y una aplicación consensuada. Es así que la calidad, como un fin en sí misma, como un medio o como un proceso, se utiliza ya sea en sentido normativo de grado de excelencia, ya sea en sentido descriptivo como un rasgo o atributo, y susceptible en ambos casos de expresión cuantitativa y cualitativa. La demanda de calidad es una realidad que, hoy, a todo sistema educativo le concierne dar respuesta. Una calidad abordada como un conjunto de características y propiedades que, relacionadas de forma sistémica, son la expresión de diversas coherencias entre los componentes de todo sistema y deben satisfacer las necesidades y expectativas de los potenciales destinatarios.

Es de la autora la traducción al español de las citas y documentos publicados en francés o inglés.

Referencias

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. *Analyse des pratiques et situations pédagogiques.* Paris: Presses Universitaires de France.

Area Moreira, M. & Guarro Pallás, A. (2004). Medios Didácticos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. *Vol. II*, (pp. 234-258). Málaga, Archidona: Aljibe.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, S.A.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation, 35*, 117-131.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique. [Trad. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985].

Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Comisión Europea (2004). *Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de Trabajo B. "Competencias clave". Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Comisión Europea, Dirección general de Educación y Cultura.

Commission Européenne (2005). *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*. (versión 03.02.2005).

De la Cruz Tomé, Mª. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, *331*, 35-66.

Develay, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.

Duplessis, P. (2008). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologie, psychologie et praxéologie*. Séminaire du Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI). Site des Trois couronnes, 2008.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Garmston, R. J. (1998). Becoming Expert Teachers. *Journal of Staff Development*, *(19)1,* 60-63.

Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A. [Trad. *Curriculum History.* London-New York: Routledge, 1986].

Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro. [Trad. *The changing curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 1997].

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.* Berne: Peter Lang. [3e ed.; 1ère éd. 1988].

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, *23,* 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. *Sens et enjeux d'une politique institutionnelle.* Paris: Presses Universitaires de France.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris-Montréal: Eska-Guérin. [2ª ed.; 1ª ed. 1988].

Lenoir, Y. *et al.* (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, CRIE et CRCIE.

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV(3),* 451-466.

Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* (pp. 78-114). Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. [Trad. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF éditeur, 1999].

Rodríguez Rodríguez, J. (2001). *Os materiales curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia-España, Santiago de Compostela*. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Santiago de Compostela, España.

Roy, D. (1991). *Étude sur l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial.* Rimouski (Québec): Service de Recherche et perfectionnement.

Sharp, C. & Le Metais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective.* London: Qualifications and Curriculum Autority.

UNESCO (2002). *Manuels scolaires et matériels didactiques: éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue.* Réunion d'experts, 12-13 décembre, Paris.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO.

Las competencias transversales como factores de mejora en la competitividad de los graduados universitarios

Morales Aguilar, P.L.

Facultad de Ciencias Económicas y Negocios, Universidad Tecnológica Equinoccial, Santo Domingo, Ecuador

paulina.morales@ute.edu.ec

En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, cada vez se hace más necesario que la formación en la educación superior sea acorde con los requerimientos que el mercado laboral demanda. El entorno económico y laboral actual, exige a los titulados universitarios un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación en el ámbito científico que se trate (Ayers y Stone, 1999; Hettich, 2000). Las competencias se están convirtiendo en un factor determinante en los procesos de inserción laboral, por lo que parece necesario identificar un conjunto de competencias dentro del ámbito de la formación universitaria que estén relacionadas con los procesos de inserción laboral. El presente trabajo de investigación busca analizar la influencia que tienen las competencias adquiridas en el proceso de educación universitaria por parte del estudiante en el rendimiento durante la inserción laboral de los graduados; centrándose en el caso particular de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador, en su sede de Santo Domingo. Con un alcance descriptivo, correlacional y predictivo; se estudiarán los datos obtenidos a través de diversas técnicas aplicadas a los graduados de esta universidad y los empresarios que contratan sus servicios, para establecer si los graduados de la UTE Santo Domingo contemplan las destrezas que está demandando el mercado laboral ecuatoriano. De las conclusiones del estudio se derivarán una serie de propuestas encaminadas a mejorar el desarrollo de competencias en actuales y futuros graduados de la UTE Santo Domingo que los hagan ganar en competitividad en los proceso de inserción laboral.

Palabras clave: competencias, inserción laboral, graduados universitarios, competitividad

Skills as factors of improvement in the competitiveness of the college graduates

Morales Aguilar, P.L.

Facultad de Ciencias Económicas y Negocios, Universidad Tecnológica Equinoccial, Santo Domingo, Ecuador

paulina.morales@ute.edu.ec

In the context of the society of information and knowledge, it is becoming increasingly important for the training in higher education to be in accordance with the requirements that the labor market demands. The current economic and labor environment demands from the university graduates a set of capacities, skills and complementary attitudes to its formation in the field of scientific concerned (Ayers and Stone, 1999; Hettich, 2000). Competences are turning into a determining factor in the processes of labor insertion; therefore it seems necessary to develop a set of competences within the scope of university education. Once this framework does not define the concrete competences to be developed, it is necessary to define what kinds of skills are related to the processes of labor insertion.

This research work aims to analyze the influence that the acquired competences have in the process of university education by student performance during the labor insertion of graduated students, focusing on the particular case of the Universidad Tecnológica Equinoccial of Ecuador, headquarters Santo Domingo. With a descriptive, correlational, and predictive scope, the data obtained was studied through various techniques applied to graduated students of this university and the employers that hire their services to establish whether the graduated students from the UTE Santo Domingo contemplate the skills that the Ecuadorian labor market is demanding. From the conclusions of the study, a series of proposals are derived, directed to improve the development of skills in current and future graduated students from the UTE Santo Domingo, which make them gain in competitiveness in the processes of labor insertion.

Key words: skills, university graduates, competitiveness, employability

1. Introducción

En pleno siglo XXI el mundo se desarrolla en un amplio cúmulo de conocimientos y avances tecnológicos que exige a la Educación Superior trabajar con un programa basado en competencias que brinde a sus estudiantes herramientas que les facilite familiarizarse con ellos y ponerlos en práctica en su mundo laboral.

En Ecuador, la reorganización de la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior) establece que es necesario dictar una nueva Ley que contribuya a la transformación de la sociedad, a su estructura social, productiva y ambiental, formando profesionales y académicos con capacidades y conocimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional y a la construcción de ciudadanía; en este contexto cobra relevancia la educación superior basada en competencias.

A partir de Chomsky en 1953 surge el concepto de competencias como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje o como "capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación". Para Piaget, a diferencia de Chomsky, señala que estos

Principios están subordinados a una lógica de funcionamiento particular y no a una lógica de funcionamiento común; pero coinciden en que las competencias son un conocimiento y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas (Torrado, 2000).

Según Mertens (1996) el tema de competencias surge en los Estados Unidos cuando David McClelland realiza unos estudios en el año 1973 para mejorar la selección de personal, con el principal objetivo de identificar las características presentes en los candidatos para predecir un alto nivel de desempeño laboral. En sus estudios David McClelland concluye que de las notas obtenidas en la universidad no depende el rendimiento laboral ni los resultados de un test de inteligencia predicen el éxito en el trabajo, pero en cambio si se analizan las competencias se tendrá más éxito en predecir el desempeño en el ámbito laboral.

Etimológicamente la palabra competencias proviene del verbo latino *competere*, término que en español se refiere al concepto de competir (competencia entre dos rivales). A partir del siglo XV la palabra competencia tomó otro significado como es el de *competente* para indicar la cualidad de *apto, adecuado.*

Para entender el término de competencias es necesario aclarar varios conceptos propuestos por diversos investigadores. Existen infinidad de conceptos referente a las competencias, por lo que es importante tomar como referencia las definiciones de ciertos autores.

En el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, se define el término competencia como la "capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". En el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las competencias son una dinámica combinación de atributos que describe el grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En su trabajo sobre la noción de competencia Méndez Varela (2009) explica que las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser, está claro que el fin de dicho proyecto, la educación en competencias, conlleva al desarrollo integral del individuo. En sus estudios Angélica del Rey y J. Sánchez (2011) difieren del concepto de los demás autores, ya que para ellos las competencias son una modulación de conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades de los mercados laborales. Para Repetto, Ballestero y Malik (2000) la expresión competencia hace referencia, fundamentalmente, a la relación de tres niveles de funcionamiento humano representados con el acrónimo CHA (Conocimientos, Habilidades y Actitudes). Boyatzis (1982) indica que "las competencias son características subyacentes en una persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo".

Resumiendo las aportaciones de los autores que se han ocupado del tema, se puede considerar que la *competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*. En el concepto de competencia se integran cinco saberes: el saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, saber desaprehender y reaprehender; en donde **saber** son los conocimientos teóricos adquiridos durante sus estudios, **saber hacer** es llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, **saber ser** un ser humano con valores éticos y morales y **saber convivir** es respetar y comprender los sentimientos de los demás como también vivir en armonía y respeto por la naturaleza, **saber desaprehender y reaprehender** es tener la habilidad de actualizar sus conocimientos a la par con el desarrollo de la tecnología y aplicarlos en su mundo personal y en su mundo laboral. Las investigaciones realizadas por Vargas, Casanova y Montanaro (2001); Jimenez (1997); Royo y Del Cerro (2005) y Castillo (2010), resumen los enfoques sobre competencias en seis; los mismos que son: Conductista, Funcionalista, Cognitiva, Constructivista, Hermenéutico-Reflexiva (Critico) y Humanista.

En cuanto a la Tipología, según Lèvy-Leboyer (1997) las competencias pueden diferenciarse según su grado de aplicabilidad entre competencias genéricas y competencias específicas. Las genéricas son las que sirven para

cualquier actividad personal, entre estas tenemos las instrumentales, las personales y las sistémicas. En cambio las específicas están ligadas a un área específica y una actividad concreta. Sin embargo existen otras clasificaciones de competencias. Ruiz de Vargas y otros (2005) identifican hasta doce tipos de competencias: en el puesto de trabajo, ocupacionales/profesionales, genéricas, meta-competencias, básicas, de empleabilidad, interpersonales, organizacionales o sociales, técnicas o específicas, sistémicas y tecnológicas. Marzo Navarro et al. (2006) agrupan las competencias en cuatro módulos: **contenidos de la carrera** (conocimientos que adquiere el graduado a través de la titulación universitaria), **habilidades sociales** (aquéllas que, en cualquier contexto, tanto laboral como personal, permiten colaborar de una forma comunicativa y constructiva, así como el entendimiento interpersonal), **habilidades metodológicas** (aquéllas que facilitan la aplicación del procedimiento adecuado ante cualquier tarea o situación, y que además le permiten transferir esas experiencias a nuevas situaciones) y **competencias participativas** (aquéllas que, en un contexto estrictamente laboral, permiten intervenir y colaborar en la organización del trabajo). Las competencias emocionales según Goleman (1999) se agrupan en dos grandes categorías: competencias personales y competencias sociales. Las competencias personales determinan la forma como el individuo se relaciona consigo mismo. En esta categoría encontramos: conciencia individual, autorregulación y motivación. Las competencia sociales son la forma como un individuo se relaciona con los demás, dentro de esta tenemos la empatía y la habilidad social. En el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) clasifica a las competencias en genéricas o generales y específicas; las competencias genéricas a su vez se subdividen en: competencias instrumentales -que se manifiesta mediante la habilidad cognitiva-, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas, competencias interpersonales -que comprende la habilidad individual relacionada con la capacidad para expresar los propios pensamientos- y las competencias sistémicas -que se relacionan con aquellas habilidades y capacidades de compresión, sensibilidad y conocimiento-; Las competencias específicas son aquellas que caracterizan el perfil profesional de cada carrera.

Las competencias propuestas por el proyecto Tuning engloban a las competencias propuestas por varios investigadores, estas competencias propuestas por dicho proyecto plantean una clara diferenciación entre resultados académicos y competencias, en donde el resultado académico son los niveles de conocimiento que se espera que alcancen los estudiantes y que pueden ser bien de su primer periodo de estudio o bien correspondientes al culminar su carrera; en cambio las competencias son el verdadero sentido de la educación, se lo va adquiriendo paso a paso durante el proceso académico universitario.

Dentro de sus principales objetivos el proyecto Tuning se centra en el estudiante, así como en fomentar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos para responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente, y mejorar los niveles de empleabilidad.

En décadas anteriores por el hecho de que la educación superior no era asequible para toda la población por muchas razones (políticas gubernamentales de turno, falta de recursos económicos, etc.) los pocos profesionales que existían contaban con muchas plazas de trabajo, de forma que las universidades no consideraban importante preocuparse por el futuro laboral de sus estudiantes. En la actualidad el entorno económico y laboral vive una revolución tecnológica que exige a los titulados universitarios una variedad de competencias complementarias a su formación académica (Ayers y Stone, 1999; Hettich, 2000) que serán las que les permitan tener éxitos durante su vida profesional. En este sentido Repetto (2007) indica que las competencias que se desarrollen en los estudiantes universitarios no deben estar únicamente enfocadas en el contenido técnico de su trabajo, también deben referirse a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la actitud y calidad de relacionarse, y a la flexibilidad y capacidad de adaptación, entre otras (Ayers y Stone, 1999; Hettich, 2000). El aplicar competencias acorde a las necesidades se está convirtiendo en un factor determinante, por lo que toda universidad debe tener claro sobre las competencias que demanda el mercado laboral actual.

Según Ariza (2000) la empleabilidad está condicionada por la interacción entre el mercado de trabajo y el ajuste entre las competencias personales del candidato y las demandas del mercado de trabajo. Planas et al (2000) consideran que la cualificación académica es menos importante que las competencias actitudinales y habilidades sociales. García-Aracil y Van der Velden (2008) llegan a establecer que los estudiantes graduados con mayores competencias profesionales consiguen mayores ingresos económicos y muestran mayor satisfacción laboral. Para muchos autores (Palací y Moriano, 2003; Repetto y Pérez-González, 2007) las competencias son críticas para el desempeño efectivo de la mayoría de los trabajos, la inserción laboral y la empleabilidad.

En la actualidad no es admisible que en esta sociedad cambiante existan aun universidades que en sus planes de estudio presten poca importancia a las competencias transversales como la base fundamental en la inserción y permanencia laboral de sus estudiantes. Es importante el plan de acción del Ministro de Educación de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), que anunció que impulsará la comparabilidad de los sistemas de educación superior y fortalecerá mecanismos mutuos de acreditación.

Cada vez estoy más convencida de que "Un país con su gente educada de una manera adecuada abrirá puertas hacia la plenitud de la sociedad", debido que la finalidad de una educación en competencias es formar seres humanos profesionales íntegros, que pongan en práctica sus saberes, que hagan de su puesto de trabajo un espacio agradable, que aparte de obtener un recurso económico contribuyan al desarrollo de la sociedad.

(Medina Vazquez Javier ,Bacerra Steven,Castaño Paola, 2014)La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) manifiesta que la calidad del empleo se basa en la calidad del puesto de trabajo y se define por aspectos adicionales de la institucionalidad laboral, los cuales inciden en las relaciones colectivas e individuales del trabajo. Por su parte, la organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1999 definió al empleo de calidad o al buen trabajo como "trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad".

En la actualidad nos damos cuenta que grandes empresas de todo el mundo están haciendo hincapié en el talento humano, la globalización, el crecimiento y la innovación a diferencia de lo que se consideraba en tiempos pasados; por lo que la calidad de la universidad debe ser contemplada tomando en cuenta la adecuación del producto que sale de sus aulas a las demandas sociales y productivas del mercado de laboral donde se insertan sus graduados.

2. Método

2.1. Participantes

Se trabajó con a 101 empleadores, 231 estudiantes del último semestre próximos a graduarse, 461 graduados con trabajo y graduados sin trabajo en el momento de la encuesta, de un total de 1.674 graduados de las diferentes carreras de la UTE

2.2. Medidas

Como *instrumento* principal de obtención de datos se empleó la Encuesta a Graduados de la UTE sede Santo Domingo, que recoge la siguiente información: 1. Datos personales, 2. Datos sobre incorporación al mercado laboral, 3. Datos de la empresa, 4. Rasgos principales del empleo, y 5. Opinión sobre la formación académica recibida, que incluye a su vez la valoración de la organización académica, organización institucional, opinión sobre los docentes y la valoración de las competencias desarrolladas en la universidad.

Se aplicó también cuestionarios para obtener información a los estudiantes del último nivel de diferentes carreras de la UTE que permitió recoger los siguientes datos: 1. Datos generales, 2. Valoración de los servicios brindados por

los departamentos de la universidad, 3. Opinión sobre la formación académica recibida, 4. valoración de la organización académica, 5. organización institucional, 6. opinión sobre los docentes y 7. La valoración de las competencias desarrolladas en la universidad. Para obtener datos de los empleadores se empleó instrumentos como la entrevista y la encuesta, que lo permitió recoger la siguiente información: 1. Datos generales de la empresa, 2. Contratación del profesional, 3. Aspectos relevantes que influyen en la contratación del profesional, 4. Identificación de la universidad de su preferencia, 5. Identificación de la universidad local de su preferencia, 6. Datos específicos del desempeño laboral, 7. Competencias que posee el graduado y competencias que requiere la empresa, 8. Demanda laboral y 9. Vinculación de la universidad con la empresa.

2.3. Procedimiento

En cuanto al *Procedimiento* a seguir, la aplicación de las encuestas a los graduados de todas las carreras de la UTE sede Santo Domingo se elaboró en el año 2015y principios del 2016 a través de encuestas de manera presencial asistiendo a los lugares de trabajo; en todo momento se garantiza el anonimato de los participantes y de los resultados individuales obtenidos. Para la aplicación de la encuesta a los estudiantes de los últimos niveles que están próximos a graduarse de la UTE sede Santo Domingo, se procediò a solicitar a través de un escrito su consentimiento para la aplicación de dicha encuesta en la que el encuestador garantiza en todo momento mantener el anonimato de los participantes y el manejo de la información exclusivo para fines de la investigación.

Por último, para la recolección de información de los empresarios se procedio a la selección de las empresas y concretar las citas con los empleadores a los que se les garantizó el adecuado manejo de la información.

2.4. *Diseño y análisis de datos*

Se utilizó la recolección de datos que permitió conocer la percepción que tienen los estudiantes, graduados con trabajo y empleadores sobre las competencias trasversales requeridas para un adecuado desempeño profesional, como también situación actual, condiciones laborales, calidad de la inserción laboral, trayectoria profesional. En el presente trabajo se emplean técnicas de análisis descriptivo.

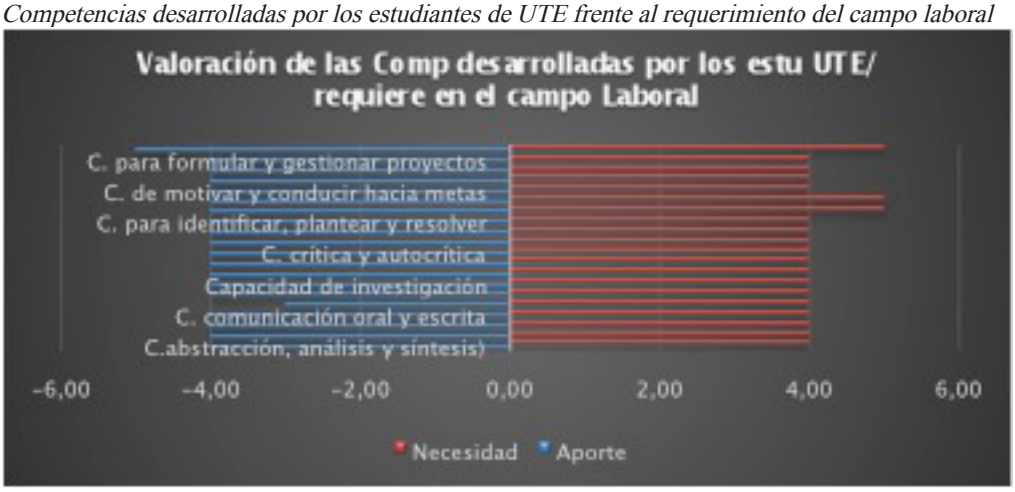
3. Resultados

En relación a la medición de competencias se ha tomado la tipología que propone el Proyecto Tuning, en las cuales se ha seleccionado las competencias genéricas o generales en las que permitió conocer en qué medida contribuyo la UTE al desarrollo de competencias de sus *graduados*, también se obtuvo información sobre el grado de requerimiento de las competencias por graduados en su ámbito laboral, se utilizó una escala de valoración en la que: “0”es igual No sabe/No existe, “1”indica muy bajo, “2” bajo, “3”medio, “4” alto y “5” muy alto . Con la misma tipología y de la misma forma se pudo medir el grado de contribución de las competencias de los *estudiantes de los últimos niveles y empleadores* a si también el grado de requerimiento de las competencias en el campo laboral.

Una vez obtenido la información a través de la aplicación de las encuestas a graduados, estudiantes de los últimos niveles y a empleadores se ha precedido a realizar varios análisis estadísticos propuestos en los objetivos de la investigación: Analizar las competencias transversales que requieren los estudiantes dela UTE frente a la demanda del mercado laboral, Evaluar la percepción que tienen los graduados sobre la formación en competencias transversales adquiridas en su etapa de formación universitaria y las competencias requeridas para el desempeño en el campo profesional, Determinar el grado de inserción laboral real de los graduados. En primera instancia se ha realizado un análisis de frecuencias comparativo (tabla1) dando un 90% de competencias se desarrollan en un nivel alto “4”, es

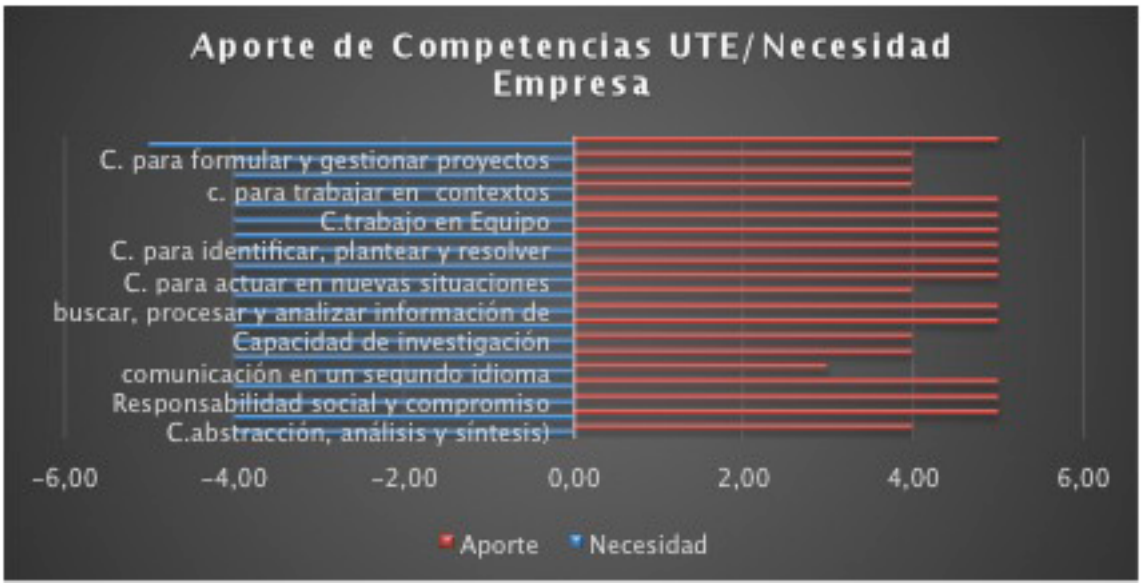
decir que los estudiantes consideran que la mayoría de competencias adquiridas durante su vida estudiantil la pondrán en práctica en el campo profesional, excepto de dos competencias que no se están desarrollando al 100%, estas competencias son: trabajo en equipo y la capacidad para actuar cuando se les presente nuevas situaciones

Tabla 1
Competencias desarrolladas por los estudiantes de UTE frente al requerimiento del campo laboral



En segundo lugar, se ha realizado y un análisis correlacional entre los resultados obtenidos de los graduados con los resultados obtenidos de los empleadores (tabla2), en las que se determina que: el 95% de las competencias desarrolladas en la UTE se encuentran en un nivel alto, sin embargo los empleadores consideran que el 65% de estas competencias requieren estar en nivel muy alto, entre las habilidades que necesitan mejorar los graduados son: Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación oral y escrita , capacidad de aprehender y actualizarse pemanentemente, habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas, capacidad creativa, capacitar para actuar en nuevas situaciones, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de motivar y conducir hacía metas comunes, habilidad para trabajar en contexto internacionales, capacidad para formular y gestionar proyectos y compromiso ético

Tabla4
Competencias que poseen los graduados frente a la necesidad de las empresa



Como tercer punto de análisis se pudo determinar que Un 69.3% de los graduados entrevistados trabajaron durante sus estudios, en el momento de la encuesta un 64% de graduados se encontraban trabajando en pequeñas y medianas empresas, de los cuales un 53,4% lo hace en puestos a fin a su carrera.

4. Discusión

El estudio realizado en este trabajo nos ofrece un amplio panorama en relacionado al mundo laboral el cual está acrecentando su mirada y buscando nuevos horizontes, haciendo hincapié en los profesionales competitivo ,en la globalización, en el crecimiento y la innovación; es una manera de invitar a la reflexión a la comunidad universitaria para que incluyan en sus planes de estudio las competencias como un factor indispensable para hacer de sus estudiantes unos profesionales competitivos, capaces de tomar decisiones de formas consiente, que ayuden a la empresa a extraer el máximo valor, capaz de llevar a la empresa en direcciones nuevas , de adaptarse a los imprevistos de trabajar individual y colectivamente

5. Conclusiones.

Para que una Institución eleve su grado de excelencia superior tiene que adaptar sus programas a una nueva formación académica basada en competencias, que conlleve al desarrollo integral de sus estudiantes para que sean capaces de adaptarse con éxito a la sociedad en cualquier ámbito y en cualquier tiempo, respondiendo a sus necesidades laborales y económicas. Es importante recalcar que el éxito o fracaso de la educación basada en competencias dependerá de la manera de como las universidades establezcan las competencias y el modo diferencial que se lo aplique,

Esta investigación ha permitido tener una valiosa información acerca de las competencias transversales que se imparten en la UTE. Aquí nace mi verdadera investigación. Lograr que los estudiantes adquieran durante su proceso académico el 100% de competencias transversales.

Referencias

Angelica del Rey, J. Sanchez. (2011). critica de la educación por competencoas . *UNIVERSITAS* , 233-246.

Bodillo, R. G. (2003). Competencias cognoscitivas y evaluacion. *Universidad Pedagógica Nacional*, 2-9.

Castillo, J. G. (2010). Gestión basada en competencias . *CIPS*, 3-4.

Díaz, M. d. (2007). Competencias laborales: Algunas propuestas. *Enseñanza e investigaciòn en Psicología VOL. 12*, 3.

Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kaíros.

J. Elliot, D. Schon, K, D. Salinas, J. Torres). (s.f.). gestionar el comportamiento humano en el trabajo. *COOPERAR*, 3-4.

Jose Luis Mendez Varela. (2009). *la nocion de las competencis en el proyecto Tuning.* Barcelona: ISSN.

Medina Vazquez Javier ,Bacerra Steven,Castaño Paola. (2014). *Prospectivas y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe* . Santiago de Chile: ISBN.

Susana Ruiz Pimentel. (2012). competencoas profesionales en estudiantes de psicología. *Global journal of*, 2.

Torrentes, C. L. (2008). Cómo enseñar Competencias Genéricas? *ICE de la universidad de Zaragoza*, 59-60.

Trullén, J. I. (2008). Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. *ICE DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA*, 35.

Zaragoza, I. d. (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios.* Zaragoza.

Mapas conceptuales como estrategia de coevaluación en educación superior

Berbén, A.B.G.[1], Romero-López, M.[1], Domingo-Ajenjo, F., Álvarez-Bernardo, G.[2]

[1]Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, [2]Dpto. Antropología Social, Universidad de Granada, Granada, España

berben@ugr.es

Los mapas conceptuales (MC) son una reconocida estrategia para el aprendizaje significativo. La investigación ha mostrado sus efectos como estrategia de aprendizaje y de enseñanza, en menor medida, como estrategia de evaluación del aprendizaje. Este trabajo pretende indagar en la evaluación del aprendizaje con MC. El objetivo principal es analizar las diferencias entre la evaluación del docente y la coevaluación de MC y relacionar éstas con el rendimiento en el examen final de la materia. Participaron 225 estudiantes (53% alumnas, N=119) del Grado de Educación Primaria en los turnos de mañana y tarde. Se utiliza un estudio ex-post-facto, los participantes se agrupan según el agente de evaluación de los MC: docente (heteroevaluación) vs. estudiantes y docente conjuntamente (coevaluación). El aprendizaje se mide con dos instrumentos: MC y examen final. Los resultados de alumnas y alumnos fueron similares en el aprendizaje medido tanto con MC, como con el examen final. Atendiendo al turno de clases, el de tarde obtuvo mejor rendimiento en los MC que el de mañana. La correlación entre MC y examen fue significativa cuando se aplicó la coevaluación en los MC. Las calificaciones en el MC de los estudiantes que no participaron en la evaluación fueron mejores que los estudiantes que coevaluaron sus MC. En cambio, estos últimos mostraron significativamente mejores calificaciones en el examen final que aquellos que no lo hicieron. Finalmente, se discuten los resultados con respecto a la investigación actual y se establecen las conclusiones sobre los posibles beneficios del uso de la coevaluación de los MC, así como las implicaciones en la educación superior.

Palabras clave: mapas conceptuales; evaluación; coevaluación; educación superior

Concept Maps as a Co-assessment Tool at Higher Education

Berbén, A.B.G.[1], Romero-López, M.[1], Domingo-Ajenjo, F., Álvarez-Bernardo, G.[2]

[1] Dept. Developmental and Educational Psychology, [2] Dept. Social Anthropology, University of Granada, Granada, Spain

berben@ugr.es

Concept maps are a known strategy to significant learning. The research has shown its effects as a learning-teaching strategy and, as a learning assessment strategy. This paper tries to research the assessment with concept maps. Main objective try to examine the differences between teacher's assessment and co-assessment relating to concept maps. Both aspects were connected with the mark in the final test of the subject. There were 225 students (53% female students, N=119) from the Degree in Primary Education. It was employed an ex -post-facto study, participants were grouping according to concept maps assessment agents: teacher (hetero-assessment) vs. students and teachers jointly (co-assessment). Learning was assessed with two instruments: concept maps and final exam. Male students and female students got same result as much in learning as concept maps and marks. Students who attended their class in the afternoon had better results in the concept maps than students in the morning turn. Correlation between concept maps and the marks was significant when co-evaluation was applied in conceptual maps. The performance was better when teachers assessed the concept maps, than when they were co-evaluated. Students who co-assessed concept maps had better marks than the other students. Finally, results are discussed about using the co-assessment in concept maps, and its implications in Higher Education.

Key words: concept maps; assessment; co-assessment; higher education

1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior ha ido experimentando cambios en las últimas décadas, muchos de estos buscan potenciar el aprendizaje significativo, profundo (e.g. Ramsden, 2003; Biggs, 1999) y autorregulado (e.g. Pintrich, 2004) de los estudiantes. En el marco de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, el modelo DIDEPRO (De la Fuente, 2011; De la Fuente y Justicia, 2007) se ha desarrollado como un heurístico que permite analizar, explicar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas universitarias. Este trabajo se fundamenta en el modelo DIDEPRO y pone énfasis en la fase producto, en tanto que investiga nuevas estrategias de evaluación del aprendizaje.

Evaluación en educación superior

El actual paradigma educativo caracterizado por redirigir el foco desde la enseñanza al aprendizaje, centrado más en el estudiante y su proceso de aprendizaje, ha influido en la concepción y prácticas de evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2010). La nueva perspectiva de evaluación, deja atrás la evaluación como actividad docente interesada en los resultados, para generar nuevos enfoques de evaluación, más centrados en el proceso que en los resultados y otorgando responsabilidad a docentes y estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Dochy, Segers y Dierick, 2002). La evaluación orientada al aprendizaje se ha definido como aquel proceso de evaluación que promueve el aprendizaje, utilizando su función formativa y el *feedback* frente a la función sumativa y la calificación, un proceso de evaluación

que da mayor responsabilidad al estudiante (Álvarez, 2008a).

La investigación de la evaluación orientada al aprendizaje universitario ha generado, en la última década, varias líneas de investigación: (a) estudios interesados en la evaluación como proceso propio del aprendizaje profundo (e.g. Biggs, 1999; Kember, 2000) y de la autorregulación (e.g. Panadero y Alonso-Tapia, 2013); (b) aquellos centrados en el análisis de propuestas que favorecen el aprendizaje profundo y/o la autorregulación del aprendizaje (e.g. Álvarez, 2009); (c) también hay investigaciones sobre las políticas educativas que las universidades desarrollan en materia de evaluación (e.g. Ibarra y Rodríguez, 2010) y, en gran medida, (d) aquellos centrados en el proceso de evaluación en sí, analizando sus métodos, estrategias, modalidades o percepciones de los estudiantes (e.g. Domenech y Fortea, 2015; Rodríguez, Ibarra y García, 2013). Este trabajo se desarrolla en el último bloque de investigaciones, interesándose por diferentes modalidades de evaluación y atendiendo a dos criterios: tipo de evaluación (sumativa vs. formativa) y agente de evaluación (heteroevaluación vs. coevaluación).

La descripción de todo proceso de evaluación requiere detallar diferentes características que se clasifican atendiendo a criterios, tales como, momento del proceso (planificación, desarrollo o producto), agente evaluador (continuo que va desde la heteroevaluación a la autoevaluación) y el tipo de evaluación (sumativa vs. formativa),

La evaluación se define como un proceso que requiere de su planificación (qué, cómo y porqué evaluar), la ejecución de la acción evaluadora (realizar lo planificado) y el resultado de la evaluación, el *feedback* es necesario tanto en la ejecución, como en el resultado (Rodríguez et al., 2013).

En cuanto al agente de evaluación, Rodríguez et al., (2013) agrupan en dos modalidades (heteroevalaución y autoevaluación) los cuatro tipos de evaluación según el agente evaluador: evaluación por parte del docente, evaluación entre iguales, coevaluación y autoevaluación. En esta investigación se usa la heteroevaluación como la evaluación del docente para diferenciarla de la coevaluación. En la coevaluación se incluye tanto la autoevaluación del estudiante como de la evaluación del docente y requiere la negociación de las valoraciones, las argumentaciones de los estudiantes y la construcción de significados conjuntos, en definitiva, es el resultado de la interacción y consenso dialógico. En los últimos años se ha incrementado el interés por la práctica de esta modalidad, por ejemplo, en los Grados de Ciencias económicas y empresariales (Gessa, 2011); Psicología (Álvarez, 2008b) y Trabajo social (Picornell-Lucas, 2014).

Por último, la evaluación sumativa valora el grado de conocimiento, por parte del estudiante, del contenido de una materia, como por ejemplo la calificación de un examen de tipo test o preguntas abiertas. En cambio, la evaluación formativa valora los procedimientos más que el conocimiento y requiere del uso de *feedback* que mejore los procedimientos evaluados (Boston, 2002), por ejemplo las valoraciones derivadas de portafolios, diarios y mapas conceptuales.

Mapas conceptuales como estrategias de evaluación

El mapa conceptual ha sido tradicionalmente propuesto y utilizado como estrategia de aprendizaje que permite la organización y representación del conocimiento (Novak y Cañas, 2006). En la universidad, algunas investigaciones muestran los beneficios de utilizar los mapas conceptuales como estrategias de aprendizaje (Martínez, Pérez, Suero y Pardo, 2013). El uso de los mapas conceptuales va más allá del estudio, siendo utilizado como organizador previo en la enseñanza (Hernández y Serio, 2004). No obstante, los mapas conceptuales surgen ante la necesidad de evaluar el aprendizaje significativo en ciencias de alumnos pequeños (Novak y Gowin, 1984) y se han convertido en una potente herramienta de evaluación (Novak y Cañas, 2006) que permite evaluar las concepciones cualitativas de aprendizaje profundo, superficial y el n aprendizaje (Hay, 2007). En consecuencia, la investigación parece mostrar que los mapas conceptuales son una estrategia de evaluación adecuada para el aprendizaje significativo y profundo.

La relación de los resultados de mapas conceptuales con otros instrumentos no es clara, especialmente en etapas no universitarias (Ruiz-Primo, 2004), estas inconsistencias parecen deberse al procedimiento seguido al evaluar el aprendizaje con MC. Dos son los procedimientos más utilizado para la evaluación de MCs (Reiska y Möllits, 2016; Vodovozov y Raud, 2015): cuantitativo y cualitativo. El procedimiento cuantitativo (Novak y Gowin, 1984) consiste en otorgar valores numéricos a características del MC (i.e. número de conceptos, de proposiciones o relaciones cruzadas). En cambio, el procedimiento cualitativo establece unos indicadores para valorar la calidad del MC (i.e. proposiciones correctas, importancia de conceptos o proposiciones). Entre las investigaciones encontradas con muestra universitaria, se utilizan principalmente procedimientos cualitativos (Gallego et al., 2013; Hay, 2007). Esta investigación está también utiliza el procedimiento de evaluación cualitativo.

La versatilidad de los mapas conceptuales como estrategias de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación (Vodovozov y Raud, 2015) lo erigen como una estrategia clave en la formación docente, en la medida en que los estudiantes aprenden a utilizar todas sus funciones podrá ponerlas en práctica en su futuro profesional. La participación de los estudiantes demandada en su evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2014) es una oportunidad para el aprendizaje de los MCs como estrategia de evaluación. Esta investigación utiliza la coevaluación de MCs, centrado en el proceso (evaluación formativa) y la compara con la heteroevaluación de MCs y con los resultados del examen final, centrado en el resultado (evaluación sumativa). Consecuentemente, el objetivo principal es analizar las diferencias entre la evaluación del docente y la coevaluación de MCs. Como objetivos secundarios se proponen: (a) estudiar las diferencias en la evaluación del aprendizaje según el género y el turno de clase de los estudiantes y (b) analizar las relaciones entre la evaluación formativa (MC) y sumativa (examen final)

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 225 estudiantes matriculados en la materia de Psicología de la Educación, del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, tanto en el turno de mañana (28%; N=63), como en el turno de tarde (72%; N=162). Los participantes se agrupan según el agente que evalúan los mapas conceptuales (Tabla 1): heretoevaluación (docente) y coevaluación (docente y alumnado).

Tabla1
Agente de evaluación, edad y género

Agente	Edad	Género		
		Mujer	Hombre	Total
Heteroevaluación	17-43 (M=21; DT=4.81)	48 (51%)	46 (49%)	94 (100%)
Coevaluación	17-40 (M=20; DT=3.87)	71 (54%)	60 (46%)	131 (100%)

2.2. Medidas

En el estudio se utilizan dos instrumentos para la evaluación del aprendizaje: los mapas conceptuales como evaluación formativa del aprendizaje de cada uno de los temas y el examen final como evaluación sumativa del aprendizaje de la materia.

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son un instrumento de evaluación del aprendizaje significativo de cada tema. Cada mapa conceptual se valora según diferentes criterios de calidad (Novak y Gowin, 1984; González, 2008): (a) utilización

exclusiva de conceptos, (b) conceptos pertinentes (ideas principales), (b) relación coherentes entre los conceptos, (c) relación jerárquica entre los conceptos y (c) legibilidad y organización clara del mapa (dos puntos por criterio). Como medida, se utiliza el promedio de las puntuaciones en los mapas conceptuales en una escala de 0 a 10.

Examen final

El examen final en la materia evalúa conocimientos conceptuales y, en menor medida, procedimentales de la materia. Se compone de 20 preguntas objetivas con tres alternativas (cuatro puntos), cinco preguntas de desarrollo: cuatro cortas (cuatro puntos) y una larga (dos puntos). El examen se califica en una escala desde 0 a 10.

2.3. Procedimiento

La planificación del proceso de evaluación fue realizada por el docente. En la presentación de la materia, los estudiantes fueron informados de la actividad de los mapas conceptuales y se firma el acuerdo de confidencialidad entre docente y estudiantes. En los dos cursos académicos se utilizaron los dos instrumentos descritos. No obstante, para evitar influencias de un año a otro, se hicieron cambios que no afectan a la evaluación del aprendizaje (e.g. utilizar diferentes preguntas del mismo contenido o cambiar algunos de los contenidos incluidos en el mapa conceptual de la misma dificultad). La corrección de los exámenes fue igual en los dos cursos académicos. En cuanto al desarrollo y resultados del proceso de evaluación de los mapas, difiere de un curso académico a otro. En el curso 2012-13: el docente evalúa cada uno de los mapas conceptuales y ofrece retroalimentación por escrito, posteriormente el alumnado puede revisar su calificación. En cambio, en el siguiente curso académico, 2013-14, se utilizó la coevaluación en grupos: en cada mapa conceptual, docente y estudiantes (grupos de 10-12 estudiantes) discuten y valoran los criterios de calidad de sus propios mapas durante 30'.

3. Resultados

Aprendizaje según género y turno de clases.

El aprendizaje del alumnado participante se analiza según su género y el turno de clase al que asisten a la materia (mañana vs. tarde). La *t*-student muestra que alumnas y alumnos consiguen un aprendizaje similar tanto al evaluarlo con MC (t (223)=1.07; p=.28; alumnas: M=7.15; DT=1.62; alumnos: M=6.91; DT=1.80) como con el examen final (t (223)=1.56; p=.12; alumnas: M=5.60; DT=1.71; alumnos: M=5.25; DT=1.67). Por otra parte, cuando se considera el turno de clases, se encuentran diferencias en el aprendizaje evaluado con MC, pero no existen diferencias al evaluarlo con el examen final. El alumnado de tarde mostró mejor rendimiento en los MCs que sus compañeros de la mañana (Tabla 2).

Tabla2
Resultados MCs y examen final según turno de clase

	Mañana		Tarde			
Tipo de evaluación	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**t (gl)**	*p*
MC	6.48	.98	7.25	1.88	-4.02 (205.45)	.00
Examen final	5.44	1.58	5.43	1.74	.04 (223)	.96

Relaciones entre evaluaciones.

En los resultados de las evaluaciones se consideran tanto el tipo de evaluación: formativa (MC) vs. sumativa (exa-

men final), como el agente evaluador: heteroevaluación (docente) vs. coevaluación (docente y alumnado). Las correlaciones de Pearson se utilizan para analizar la relación entre los tipos de evaluación: (a) del total de participantes y (b) agrupados según el agente de evaluación. Los resultados muestran que las correlaciones entre evaluaciones con MC y con examen final, de todos los participantes, son significativas y positivas (r=.16; p=.02). En cambio, cuando se agrupan los participantes según el agente de evaluación, las correlaciones entre MC y examen final son significativas para el alumnado con coevaluación (r=.38; p=.00), pero no para el de heteroevaluación (r=.16; p=.12).

Tabla3
Relaciones entre tipo y agente de evaluación

	Heteroevaluación		Coevaluación			
Tipo de evaluación	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**t (gl)**	**p**
Formativa (MC)	7.59	2.26	6.64	1.01	3.79 (119,75)	.00
Sumativa (examen)	5.01	1.83	5.73	1.52	-3.20 (223)	.00

Las relaciones entre los resultados de las evaluaciones, según el agente evaluador, se analizan con la *t*-student (Tabla 3). Los resultados muestran diferencias significativas tanto en el rendimiento con MC como con el examen final. El alumnado que participa en la evaluación (coevaluación) de sus MCs, obtiene peores resultados que aquellos que no participaron (heteroevaluación). Sin embargo, los resultados en el examen final de los que coevaluaron son mejores que aquellos con heteroevaluación de los MCs.

4. Discusión

El objetivo principal del estudio fue analizar las diferencias entre la evaluación del docente y la coevaluación de MCs (agente de evalaución). De este objetivo se derivan dos objetivos secundarios, estudiar (a) la relación en los resultados de los MCs (formativa) y el examen final (sumativa) de la materia (tipo de evaluación), así como, (b) las diferencias en las evaluaciones según el género y el turno de clase. Unos y otros se lograron utilizando una metodología ex-post-facto. Los resultados mostraron algunas relaciones entre las variables de estudio: según el agente y el tipo de evaluación.

En cuanto a los objetivos secundarios, ni el género ni el turno de clase mostraron diferencias en el rendimiento evaluado con el examen final. Al analizar la evaluación del aprendizaje con MCs según el turno de clase, la evaluación fue similar entre alumnas y alumnos, sin embargo, los estudiantes del turno de tarde obtuvieron mejores evaluaciones que los de la mañana.

Por otra parte, para aquellos casos en que los estudiantes coevaluaron los MCs, cuanto mejor fue la evaluación de los MCs, mejores calificaciones obtuvieron en el examen final. Las correlaciones generales entre MCs y examen final son coherentes con las de otros estudios, pero los valores de la correlación de este trabajo fueron menores (Gallego et al., 2013).

Con respecto al objetivo principal, el alumnado que coevaluó los MCs fueron los que obtuvieron un peor resultado en éstos, sin embargo, fueron ellos los que mejor rendimiento mostraron en el examen final. Parece que la coevaluación permite una valoración más realista de los MCs que la heteroevaluación, dicha coevaluación permite evitar la tendencia de los estudiantes a sobrevalorarse (Boud y Falchikov, 2007). Es probable que la participación en el proceso de evaluación de los MCs favoreciera una mayor exigencia en la calidad de los MCs y un mejor aprendizaje de la materia (Álvarez, 2008b).

5. Conclusiones

Esta investigación se enmarca en la fase producto del Modelo DIDEPRO (De la Fuente, 2011), la participación en el proceso de evaluación por parte del alumnado se ciñe a la fase de resultados de los MCs. El alumnado no participó ni en la planificación ni en la ejecución de la evaluación, no obstante, la coevaluación en la fase resultados con MCs parece ser beneficiosa en su aprendizaje. Esta investigación ofrece evidencias en la misma dirección que las propuestas de otros autores (e.g. Álvarez, 2008b, Rodríguez et al., 2013), favorecer la evaluación orientada al aprendizaje, especialmente en el profesorado en formación.

La coevaluación requiere de una negociación y un proceso dialógico que favorece el aprendizaje de los estudiante, proceso enriquecido por el *feedback*. El seguimiento de los docentes favorece que los estudiantes se conviertan en los mejores jueces de su rendimiento y aprendizaje, son más conscientes de sus errores y avances; y pueden adoptar un mayor compromiso con su aprendizaje.

El diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya los beneficios del MC es sus diferentes funciones: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Vodovozov y Raud, 2015) puede mejorar el aprendizaje significativo y profundo (Hay, 2007). Esta investigación arroja evidencias de los beneficios del MC como estrategia de evaluación.

En definitiva, esta investigación se une a aquellas que demandan la actuación de las instituciones de educación superior, más allá de reglamentos y normativas, hacia la renovación del proceso de evaluación, constituyéndola como un elemento estratégico en la universidad (Gibss, 2003, Rodríguez et al., 2013).

Agradecimientos: Esta investigación está financiada con el Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (ref.: 13-178) de la Universidad de Granada

Referencias

Álvarez, I. (2008a). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 14*(1), 235-272

Álvarez, I. (2008b). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoraciones de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63* (22), 127-140

Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa,7*(3), 1007-1030

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press

Boston, C. (2002). The concept of formative assement. *Practical Assessment Research & Evaluation, 8*(9)

Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term.* London: Routledge

De la Fuente, J. (2011). Implications for the DEDEPRO Model for Interactive Analysis of the Teaching-Learning Process in Higher Education. En R. Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis* (pp. 205-222). New York: Nova Science.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 535-564.

Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education. A re-

view. *Studies in Higher Education, 24* (3), 331-350

Gallego, M.J., Crisol, E. y Gámiz, V. (2013). El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de evaluación en la universidad. Influencia en el rendimiento de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching, 31*, 145-165

Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias, *Revista de Educación, 354*, pp. 749-764.

Gibss, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.

Hernández, P. y Serio, A. (2004) ¿Cómo hacer eficaces los mapas conceptuales en la instrucción?, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 27* (2), 247-265. Doi: 10.1174/021037004323038851

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante en la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 32*(2), 339-361. http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941

Martínez, G., Pérez, A.L., Suero, M.I. y Pardo, P.J. (2013). The Effectiveness of Concept Maps in Teaching Physics Concepts Applied to Engineering Education: Experimental Comparison of the Amount of Learning Achieved With and Without Concept Maps. *Journal of Science Education and Technology, 22,* 204-214

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press

Picornell-Lucas, A. (2014). La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica. *AZARBE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 7-14

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16* (4), 385-407.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2 Ed.). New York: RoutledgeFalmer.

Reiska, P., y Möllits, A. (2016). Development of Students' Concept Maps through High School Biology Studies. En *Conference Proceeding. New Perspectives in Scienze Education* (p. 327). En edición.

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 198-210

Ruiz-Primo, M.A. (2004). Examining Concept Maps as an Assessment Tool. En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González (Eds.) *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, V.1, p.555-563. Pamplona: NovaText

Vodovozov, V. y Raud, Z. (2015). Concept Maps for Teaching, Learning, and Assessment in Electronics. *Education Research International, 2015*, 1-9

Formación Artística profesional: Enseñanza y Aprendizaje

García, Salgado Diana Elizabeth., Aguilar, Tamayo Manuel Francisco

Instituto de Ciencias de la educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México

diana.garcias@uaem.edu.mx

Resumen

Enseñar y aprender en la formación artística profesional es un trabajo que deriva de una investigación doctoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de las artes en nivel universitario. El objetivo principal es la búsqueda de formas de enseñar y aprender los conocimientos de áreas artísticas a partir de las experiencias y voces de actores sociales como los profesores universitarios. La educación artística es un fenómeno sociocultural que facilita la formación en las artes (música, danza, pintura, teatro, etc.). Este tipo de educación se divide en dos formas: la escolar y profesional. En México la forma escolar refiere a niveles de primaria, secundaria, preparatoria y bachillerato. Lo profesional corresponde a la formación artística en la universidad, es decir, el estudio de una licenciatura o grado en algún tipo de arte. Esta formación ha sido poco explorada en el ámbito de la investigación, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA), Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) han fomentado el desarrollo y promoción de investigación en educación artística en los distintos niveles educativos. En este trabajo se ha buscado la comprensión y sistematización de experiencias de profesores y estudiantes en torno a los procesos de enseñar y aprender las artes. Bajo el método de la investigación cualitativa, enfoque etnográfico, técnicas de entrevista y observación se trabajó en una primera etapa con 15 profesores universitarios de dos universidades públicas estatales en México, en áreas de danza, música y teatro. Los resultados del estudio además de aportar las experiencias docentes, contribuyen al entendimiento de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje específico de las artes así como el conocimiento de metodologías didácticas artísticas.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; formación artística profesional; profesor universitario.

Professional Art training: Teaching and Learning

García, Salgado Diana Elizabeth., Aguilar, Tamayo Manuel Francisco

Instituto de Ciencias de la educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México

diana.garcias@uaem.edu.mx

Summary

To learn and teach on the professional art training is a work that belongs to a doctoral research about teaching and learning arts in university level. The principal aim is the research of ways to learn and teach the knowledge on artistic fields based on experiences and social actor's voices as the university professors. The artistic education is a sociocultural phenomenon that allows the training on arts (music, dance, paint, theatre, etc.). This type of education has two forms: educational and vocational training. In Mexico the educational type corresponds to elementary, junior high and high school education. The vocational training corresponds to the artistic training on college, that is to say, undergraduate degree courses in some type of art. Such training has hardly been explored in research, some institutions as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Society for Education through Art (INSEA), The American Educational Research Association (AERA), have encouraged the development and promotion of research in artistic education in different academic levels. This work has been seeking to understand and systematize the experiences of professors and students around the processes of teaching and learning arts. Under the qualitative research method, the ethnographic approach, observation and interview technique, was worked in a first stage with 15 university professors of two public-state universities of Mexico, in such areas as dance, music and theater. In addition to the contributing to the systematization of teaching experience, the study results provide understanding about the nature of teaching and learning specifically in arts, as well as the knowledge of artistical didactic methodologies.

Key Words: Teaching; Learning; Professional Art training; Academic; University professor.

1. Introducción

Esta investigación se llevó a cabo en el contexto de la educación superior ya que el objetivo principal fue indagar los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje en torno a la formación artística profesional impartida en las Instituciones de Educación Superior (IES). En México los programas ofertados de licenciatura y posgrado en las IES se apegan a la clasificación de campos de formación que establece la ANUIES[5] que refiere a: educación, arte y humanidades, ciencias sociales, administración, derecho, ingeniería, manufactura y construcción, agronomía y veterinaria, salud y servicios. El área de artes a su vez se subdivide en Bellas artes, Música y Artes Escénicas, Técnicas audiovisuales y producción de medios, Diseño, Técnicas y habilidades artesanales, Artes, programas multidisciplinarios o generales. Dentro de este estudio se tomó en cuenta las disciplinas artísticas como danza que está incluida dentro de las bellas artes, música y teatro. La formación en las artes se relaciona con la educación artística que es parte del campo artístico considerado como un campo social que se integra por una acumulación de recursos colectivamente poseídos como conocimientos, prácticas, saberes, técnicas, procedimientos, saber-hacer. (Bourdieu, 2003).

5 ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

La educación artística se imparte en dos modalidades: la escolar que se efectúa en los niveles de educación básica y la profesional que promueve una serie de conocimientos, actitudes, competencias, habilidades, disciplinas y formación artística universitaria. En la educación superior la formación artística profesional refiere a una especialización en torno a diversos lenguajes artísticos con el fin principal de formación social y laboral de los artistas. (Consejo Federal de Educación, 2008) Puede integrar niveles de especialización en algún programa artístico e involucra la planeación, producción, realización, comunicación, circulación y gestión de las artes, actividades que son atravesadas por aspectos sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos, económicos. (Acha, 2001). Estos aspectos denotan dos características presentes en la formación artística profesional, primero la relación de esta con el ámbito laboral, en pocas palabras el vínculo de las artes y el mercado, segundo, estas actividades muestran la función y pertinencia social de las artes. La formación artística guía al reconocimiento del arte como un lenguaje que posibilita procesos como expresión, sensibilidad, estética, creatividad, comunicación, comprensión de los lenguajes artísticos y el vínculo de estas con la realidad social. (Eisner E. W., 2004). Las artes posibilitan entender y vivir la cotidianeidad de manera distinta, se convierten en el medio para reflejar los conflictos internos y sociales, de abordar la ficción y la realidad a la vez, de crear y repetir formas, realidades y metáforas. (Aguirre Lora, 2011).La formación artística tiene incidencia en la constitución del sujeto y la producción de conocimiento, punto que nos sitúa en el lazo de lo artístico y lo pedagógico, es aquí donde son necesarios los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje.

El tema y problema de enseñar y aprender las artes ha sido poco abordado en investigaciones y han sido considerados temas marginados a nivel educativo (Mortón Gómez, 2001) puesto que se ha generado la idea de las artes como un ornamento o accesorio vinculado a actividades de recreación, creatividad, tiempo libre y se ha relegado su cualidad formativa. (Eisner E. W., 2012). El tema de las artes y sus procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido punto de discusión en congresos, conferencias, asambleas, publicaciones realizadas a nivel internacional organizadas por la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA), Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) donde se ha fomentado e invitado a desarrollar investigación centrada en la formación en las artes así como la distribución de sus resultados en los países.

Centrarnos en la formación artística profesional nos llevó a mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje que surgen en esta. La enseñanza es una acción dirigida a promover el aprendizaje (Feldman, 2008). En este trabajo hablamos específicamente de un aprendizaje artístico que conlleva el desarrollo de las capacidades cognitivas, estéticas y artísticas que favorezcan la comprensión del arte como fenómeno cultural. Enseñar y aprender son actividades que implican el retrato conjunto de profesores y estudiantes (Shulman, 1989) ambos integrantes de una comunidad académica, científica, profesional y artística caracterizada por tener tradiciones, costumbres, identidades, compromisos, principios éticos y morales, normas de conducta, reglas, una comunidad que les dota de una forma de estar en el mundo, adoptar un marco cultural que define una gran parte de la propia vida. (Becher, 2001).

En la investigación partimos de los estudios en torno al pensamiento del profesor que se basan en un acercamiento a elementos que integran las formas pensar, conceptualizar, creer, saber y vivir las enseñanzas y aprendizajes. Una forma de acceso al pensamiento del profesor es indagando las concepciones que son una estructura global que abarca creencias, significados, preferencias que emergen de las experiencias formales e informales. (De Faria Campos, 2008). Las concepciones en torno a la formación artística incluyen las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

2. Método

Esta investigación es considerada de tipo cualitativa ya que se caracteriza por la búsqueda de cualidades y su interpretación. Las cualidades son rasgos que se encuentran en nuestro entorno y que podemos experimentar a través de

nuestros sentidos. (Eisner E. , 1998). Además permiten la relevancia y estudio a las relaciones sociales. (Flick, 2007). El método cualitativo específico utilizado fue la etnografía educativa centrada en el estudio de unidades sociales educativas y facilitó la búsqueda de concepciones y significados del profesorado universitario. Las principales técnicas etnográficas utilizadas en la recogida de datos fueron el uso de entrevista y la observación participante. (Goetz & LeCompte, 1988).

2.1. Participantes

En esta investigación se seleccionó a dos universidades públicas mexicanas: Unach (Universidad Autónoma de Chiapas) y Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas (Unicach) [6] y un centro de artes (Centro Morelense de las Artes). El motivo de selección de las universidades recae en que estas ofertan una serie de programas profesionales en materia de artes pero que a nivel estatal son de las instituciones poco exploradas a nivel de investigación.

Referente a la muestra del estudio incluyó al profesorado universitario que desempeñara labor en un programa artístico. Se tomó en cuenta que fueran mujeres y hombres para conocer la perspectiva de ambos sexos. El proceso de esta muestra se logró mediante la estrategia de una *selección deliberada e intencional* que a diferencia del muestro probabilístico este tipo de selección se logra a partir de criterios o atributos establecidos por el investigador. (Rodríguez, 1999).

El total de la muestra fue de 15 profesores universitarios involucrados en las disciplinas artísticas de Danza, Música y Teatro. A cada participante se le efectuó una entrevista y se hicieron observaciones a 4 tipos de clases artísticas. La entrevista aplicada fue de *corte seimiestructural* que se distingue por tener preguntas abiertas que pueden ser modificadas de acuerdo a las respuestas de los profesores entrevistados, de forma que los informantes tienen el espacio y libertad de ir definiendo el contenido de discusión. (Tarrés, 2013). A continuación se muestra una tabla de datos.

6 La Unach y Unicach son universidades estatales públicas que se encuentran en Chiapas, uno de los estados 32 entidades federativas de México.

Tabla 1

Se muestran datos considerados para la muestra de profesores universitarios entrevistados

Nombre	Edad	Facultad	Programa/materia	Antigüedad docencia
Profesor A Literato	59	Humanidades CE Unach*	Lic. En Danza Lic. Lengua y Literatura Hispanoamericanas	10
Profesor B Antropólogo	33	Humanidades Unicach* CE Unach	Lic. En Historia Lic. En Danza (Estudio del campo dancístico en México)	6
Profesor C Etnomusicólogo	44	Artes Unicach CE Unach	Lic. En Música Lic. En Danza (Comprensión de la relación de la música y la danza)	11
Profesor D Arquitecto y bailarín	63	CE Unach	Lic. En Danza (Combinación de secuencias de pasos y faldeos)	15
Profesora E Bailarina de folclor	40	CE Unach	Lic. En Danza (Ejecución de pasos y gestos)	15
Profesora F Etnomusicóloga	45	CE Unach	Lic. En Danza (Gestión y promoción)	10
Profesor G Director Escénico Actor de teatro	43	CE Unach Ciencias de la nutrición Unicach	Lic. En Danza (Distinción de elementos y herramientas escénicas) Lic. artes escénicas	10
Profesor H Bailarina de Ballet	46	CE Unach	Lic. En Danza (Ballet, combinación de secuencias)	20
Profesora I Bailarina de Danza Contemporánea	37	CE Unach	Lic. En Danza (Principios de la técnica moderna) Lic. En gestión y promoción de las artes	8
Profesora J Literata	62	Artes Unicach Humanidades CE Unach	Lic. En Música Lic. Lengua y Literatura Hispanoamericanas (Seminario de investigación)	25
Profesor L Músico	33	Artes Unicach	Lic. En Música (Música de Cámara I)	10
Profesora M Músico	33	Artes Unicach	Lic. En Música (Flauta transversa)	6
Profesora N Bailarina	32	CE Unach	Lic. En Danza (Apreciación a la danza)	10
Profesor Ñ Músico	43	CMA	Lic. En música (Jazz)	8
Profesora A Lic. en Teatro	43	CMA	Lic. en Danza (formación corporal expresiva) Lic. en artes escénicas	9

2.2. Procedimiento

Esta investigación se realizó a partir de cuatro etapas: ***preparatoria*** que implicó el diseño de la investigación, recolección y revisión bibliográfica de los temas centrales teóricos y metodológicos, así como la elaboración de los

instrumentos a usar en campo, (entrevista y observación) y su pilotaje previo para identificar errores y hacer modificaciones pertinentes al contenido.

En la etapa de ***Trabajo de campo*** se fue al escenario a indagar y se hizo la recogida de datos por medio de entrevistas, observaciones de clases escolares y toma de fotografías a estudiantes y profesores llevando a cabo sus actividades, recursos de enseñanza y aprendizaje. La fotografía sirvió como un medio para la recogida de datos visuales. (Flick, 2007). La entrevista giró en torno a cuatro dimensiones: *Dimensión biográfica, Dimensión de planes y programas de estudio, Dimensión enseñanza y aprendizaje, Dimensión Identidad artística y docente.*

En cuanto al tipo de *observación fue participante o directa* y se utilizó el *sistema descriptivo* que permite la identificación de una situación (Evertson & Green, 1997), en este caso las clases de artes, espacios físicos, recursos y materiales en clase, dominio de temas del profesor etc. También se asistió a actividades artísticas y culturales de los profesores y grupos de estudiantes organizaron en ese momento de la investigación.

En la etapa ***analítica de datos*** se realizó las transcripciones de los audios de entrevista y se exportaron al software de análisis de ATLAS. Ti. donde se hizo procesos de lectura, reducción de datos mediante la codificación y categorización de datos. Se trabajó mediante una unidad hermenéutica que facilita la edición de citas, memos, códigos, familias y redes de códigos. El análisis de datos en el software fue complementado con el uso de mapas conceptuales, técnica utilizada para el análisis de datos cualitativo (Cuenca Almazan & Montero Hernández, 2014). Los mapas conceptuales facilitaron el mapeo de concepciones en los participantes así como la presentación de datos finales que favoreció la ***etapa informativa*** donde se elaboró un informe final de la investigación.

3. Resultados

En relación a las cuatro dimensiones encontramos los siguientes resultados:

Dimensión biográfica: En relación a esta dimensión encontramos que los 15 profesores contaban con distintos perfiles profesionales como músicos, bailarines, directores escénicos, gestores culturales, etnomusicólogos, antropólogos. Las asignaturas artísticas fueron sobre danza, música y teatro y se caracterizaron por ser teóricas y prácticas. Los profesores entrevistados se encontraron contratados como profesores de asignatura o por horas, en México se le llama a este perfil (PTP) profesor de tiempo parcial (Galaz Fontes & Gil Antón, 2009). La antigüedad docente estuvo en rango de 6 a 25 años de docencia por lo que identificamos distintos niveles de experiencia docente. Además que la mayoría de estos habían iniciado la enseñanza de una manera informal muy jóvenes, incluso desde adolescentes impartiendo clases particulares de danza y música, talleres de expresión corporal, clases de acondicionamiento físico etc.

Dimensión de planes y programas de estudio: En ambas universidades se encontró que el profesorado que actualmente laboraba había participado en la elaboración de los programas de estudio de licenciatura por lo que no estaban ajenos a los objetivos, estructura curricular e historia de los programas de estudio puesto que varios de ellos habían redactado esos elementos. No obstante, concluyeron que los programas, planeaciones escolares, secuencias didácticas de las asignaturas artísticas necesitaban más sistematización conceptual y procedimental y detalle de los contenidos de aprendizaje.

Dimensión de enseñanza y aprendizaje: El profesorado universitario conceptualizó la *enseñanza* con las formas de compartir y comunicar las asignaturas artísticas que involucran una serie de conocimientos, experiencias, temas, herramientas y sentires. A diferencia de las disciplinas científicas, en la enseñanza de las artes se hace énfasis en compartir sentimientos, sensibilidades y emociones, aspecto peculiar y significativo en la enseñanza de las artes. También

existe la concepción de la enseñanza como un proceso creativo que los profesores deben efectuar, en este sentido, los profesores en las áreas artísticas deben ser creativos, estratégicos, observadores, imaginativos, inventivos, deben fomentar y vivir las experiencias artísticas y estéticas. Los profesores definieron que el principal objetivo de la formación artística universitaria es la preparación del estudiante en el ámbito laboral, en dicha preparación se busca la creación, desarrollo de lenguajes artísticos y capacidades creativas, expresivas, conceptuales, educativas.

En relación al aprendizaje, los profesores abordaron el concepto de aprendizaje artístico que cuenta con una naturaleza y características propias que derivan de las artes. El aprendizaje artístico puede surgir en dos contextos: *Contexto de la vida cotidiana* donde las personas obtienen aprendizajes sobre el arte a través de la vida diaria, la educación básica, actividades artísticas y culturales, visita a museos, las expresiones artísticas vistas en espectáculos, medios de comunicación, entorno familiar influyen y permiten la creación de una creencia en torno a las artes. El *contexto académico* que refiere la obtención de aprendizajes mediante la formación artística profesional avalada por un título profesional. El *aprendizaje artístico* fue definido como una adquisición, conexión, procesamiento de contenidos o información académica y experiencias estéticas- artísticas. Los profesores abordaron que esta conexión se da entre el intelecto y la emoción, estamos expresando que en el aprendizaje artístico no sólo operan los procesos cognitivos sino que están presente una serie de emociones y sentimientos que el estudiante debe experimentar al ejecutar una pieza musical, dancística, obra teatral. La adquisición de información en las artes hace alusión a los contenidos de aprendizaje que están presentes en la formación artística. Se consideró que en las artes los estudiantes deben aprender información teórica, técnica y el trabajo con actitudes. Estos datos pueden considerarse como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Zabala Vidiella, 2002). Los contenidos conceptuales incluyen el aprendizaje de la historia del arte, conceptos y movimientos artísticos. Los procedimentales están presentes en el aprendizaje de técnicas artísticas, teatrales, plásticas, dancísticas, instrumentos musicales, entre otras. Los contenidos actitudinales se relacionan con el manejo de actitudes, disposiciones y emociones en clase, así como trabajo individual y en equipo. Es importante reconocer que los contenidos de aprendizaje de las artes no sólo recaen en las cuestiones de expresión y emoción de acuerdo a ciertas ideas que se ha creado en este campo. El aprendizaje artístico amerita el desarrollo de habilidades creativas y de expresión pero además se trabaja con habilidades teóricas, de lectura, lenguaje oral, escrito, corporal, pensamiento crítico, escucha y atención activa, análisis, comprensión, reflexión. (Mortón Gómez, 2001). Elementos esenciales en este aprendizaje es el logro de experiencias artísticas-estéticas en la producción y la apreciación artística. Un resultado importante en el análisis de estas concepciones fue la consonancia de la enseñanza y el aprendizaje artístico con el *juego*, las actividades lúdicas son una herramienta didáctica que no puede faltar en la formación artística.

Dimensión de identidad artística y docente: De los 15 profesores entrevistados se encontró que 13 se dedicaban a la producción artística. Es decir, continuaban su carrera artística a la par que la docencia. Un hallazgo significativo fue que se concibe a la producción artística y la docencia universitaria como actividades complementarias. Atribuyeron que las experiencias artísticas que el profesor vive, produce y experimenta impactan en su docencia. Los profesores asumieron una identidad como docentes universitarios y artistas. Otros aspectos mencionados fue el papel del profesor de artes como investigador y gestor cultural.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este trabajo aportan datos significativos en torno a la formación artística en la educación superior. La enseñanza y aprendizaje en las artes se relacionó con una naturaleza artística distinta a las disciplinas científicas puesto que en las artes se trabaja con un nivel profundo en las emociones, sentimientos, sensibilidades y actitudes.

(Eisner E. W., 2004). No obstante, el trabajo con estos elementos sólo es una parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la investigación se encontró la valoración a otros procesos como los teóricos, cognitivos y reflexivos en las artes y que han sido omitidos en la formación artística por vincularla solo al desarrollo de habilidades de expresión, emoción y creatividad. (Mortón Gómez, 2001). De esta manera aclaramos que la formación artística profesional implica un carácter conceptual, procedimental y actitudinal. En cuanto a los programas y planeación escolar de las asignaturas artísticas se vio reflejada una deficiencia en la sistematización de los contenidos de aprendizaje. Aspecto que se debe al desconocimiento y falta de actualización docente en torno a cuestiones didácticas y pedagógicas. Por ejemplo, en este estudio la mayoría del profesorado universitario se había formado o especializado en una profesión artística y posteriormente tuvo la oportunidad de insertarse como docente en la Universidad. Es a través de la práctica docente que el profesor va adquiriendo nuevos conocimientos, dominio de la asignatura, experiencias y desarrollo de habilidades que le permiten ir conociendo a sus estudiantes, formas de organizar su materia, actualizar los contenidos a enseñar y poder resolver problemas ante algunas situaciones conceptuales, didácticas, administrativas, del alumnado, etc. Sin embargo es necesario que las instituciones universitarias oferten programas, talleres, actividades de actualización docente en términos de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las artes, organización y estructura de contenidos en el currículo y planeaciones escolares. De acuerdo con Moreno (2012) el curriculum de las asignaturas debe desplazar modelos tradicionales y enciclopédicos de enseñanza y procurar contenidos y actividades basados en modelos comunicativos e integrados. En este trabajo, el juego es una herramienta que los profesores pueden considerar para el abordaje de actividades académicas y artísticas. En relación al perfil e identidad del profesor universitario en las áreas artísticas se distingue por varias facetas como: docencia, artista, investigador, gestor cultural. Hablamos de distintas actividades y procesos que intervienen en estas facetas. La docencia y la producción artística implican caminos distintos, por un lado el aspecto de la enseñanza universitaria y por otro la producción y trabajo artístico que cada profesor realiza abordando temáticas, problemas, investigaciones de interese personal o colectivo. Son varias actividades pero que el profesorado les atribuyó un carácter necesario y complementario para compartir experiencias educativas y artísticas. Este perfil del profesorado es distinto al de otras áreas disciplinares, en la literatura científica poco se habla del perfil de los profesores de arte, consideramos importante explorar, explicitar y valorar este aspecto ya que contribuye al entendimiento de los procesos de enseñanza.

Referencias

Este trabajo se realizó con el apoyo de Conacyt, becario 311576/264888 y forma parte del proyecto de doctorado en Formas de enseñar y aprender la formación artística profesional. Se agradece al Centro Morelense de las artes en Morelos, Centro de Estudios para el Arte la cultura de la Universidad Autónoma de Chiapas y a la escuela de Música de la Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas, México.

Referencias

Acha, J. (2001). *Educación Artística: escolar y profesional.* México: Trillas.

Aguirre Lora, M. (2011). *Repensar las artes. Cultura, educación y cruce de itinerarios.* México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Bonilla Srtigas Editores.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura.* Buenos Aires: Aurelia Rivera.

Consejo Federal de Educación. (2008). *Propuesta para la organización de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino.* Argentina: Consejo Federal de Educación.

Cuenca Almazan, I., & Montero Hernández, V. (2014). Procedimiento de mapeo conceptual para el análisis cualitativo de datos. *Concept Mapping to Learn and Innovate.Proc. of Sixth. Int.Conference on Concept Mapping.*, 396-403.

De Faria Campos, E. (2008). Creencias y matemáticas . *Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática*, 9-27.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Eisner, E. W. (2012). *Educar la visión artística* (6 impresión ed.). España: Paidós Educador.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1997). La observación como indagación y método. En M. C. (Comp), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (págs. 303-429). España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. .

Feldman, D. (2008). *Ayudar a Enseñar.* Buenos Aires: Auque Grupo Editor.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Galaz Fontes, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación, 11*(2), 1-31. Obtenido de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151007

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño Cualitativa en Investigación Educativa.* España: Morata.

Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria.* Madrid: Pearson Educación.

Moreno Montoro, M. I. (2012). El conocimiento artístico y visual y el currículo. *Red Visual*(16), 33-34. Obtenido de http://www.redvisual.net/images/PDF/16/redvisual16_04_moreno.pdf

Mortón Gómez, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, G. y. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. (comp.), *La investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos.* (págs. 9-84). España: Ediciones Paidós Ibérica.

Tarrés, M. L. (2013). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: El colegio de México y FLACSO.

Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* (Octava ed.). Barcelona, España: Graó.

Preparar a los estudiantes para participar en la didáctica universitaria

Di Vita, Alessandro

Facultad de Estudios Clásicos, Lingüísticos y de la Educación, Universidad «Kore» de Enna, Enna, Italia

alessandro.divita@unikore.it

Resumen

«Voz del alumnado» es un movimiento pedagógico nacido en los años noventa en algunos Países de habla inglesa (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Australia). Apoya la participación activa y responsable de los estudiantes en la enseñanza de los profesores, en la investigación universitaria y en las políticas educativas y culturales. En el estudio experimental que aquí se presenta, se presta atención a la participación de un grupo de 33 estudiantes universitarios en las actividades didácticas de un profesor de pedagogía experimental. Se decidió adoptar dos métodos de intervención: la «escritura expresiva» y el «peer-tutoring». La *escritura expresiva* ha sido adoptada como método de análisis del futuro prefigurado en las expectativas personales (positivas o deseadas). Este método viene aplicado en la hipótesis de que se pueda mejorar tres competencias transversales: la capacidad de controlar y gestionar la ansiedad ante los exámenes; el sentido de auto-eficacia y la imagen de uno mismo. El periodo de aplicación de este proceso se refiere al año académico 2015-2016. Los estudiantes pertenecen al segundo año del plan de Estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación Primaria (que en Italia dura cinco años). El *peer-tutoring* es un método de aprendizaje que se basa en la ayuda de otros estudiantes en la preparación de las clases y del examen final. El resultado al que hemos llegado es que el *peer-tutoring* ha mejorado los efectos de la *escritura expresiva* en las tres competencias transversales. Este resultado podría servir como base para una futura investigación sobre una muestra representativa de estudiantes.

Palabras clave: voz del alumnado, didáctica universitaria, participación, competencias transversales

Preparing students to participate to the didactic activities of university teacher

Di Vita, Alessandro

Faculty of Classical, Linguistic and Educational Studies, University of Enna «Kore», Enna, Italy

alessandro.divita@unikore.it

«Student Voice» is a pedagogic movement created in the nineties in the anglo-saxon countries (United States, Canada, England and Australia): it maintains the active participation and responsability of those who attend school and university of the teaching methodology of the teachers, of university research and the educational politics and culture that it is responsable for. In the experimental research being presented here, it has been decided to give attention to the participation of the university students (n. 33) to the didactic activity of a teacher of experimental pedagogy. Two methods of intervention have been chosen: the *expressive writing,* as a method of analysis of the future prerepresentational of the personal expectation, positive or expectant, assuming that the application of this way in a university contest could improve the three transversal skills (capacity to control and manage the anxiety of the work, the sense of autoeffectiveness and the image of «oneself» in the present) which have a primary value in the process of learning by the students, who, in the academic year 2015-2016, were attending the second year of the five-year italian degree course a unique cycle in the Sciences of Primary Education; and the *peer-tutoring*, a method of learning which makes use of the help of colleagues of the degree course to improve their actual preparation in view of the development of didactic performance and the exam, in which the adoption has been thought to favour the students a greater growth in the alleged transversal skills. In this sense, the *peer-tutoring* has represented a strengthening factor of the effects which were expected to be checked, after the application of the *expressive writing,* on the same skills taken in the exam. This didactic research has aimed to put at the centre the hypothesis and to try the instruments and techniques, which will be experimented soon with a representative sample.

Key words: students' voice, teaching methodology in the university, participation, transversal skills

1. Introducción

La «voz de los estudiantes» ha sido escasamente escuchada hasta fechas recientes en los contextos universitarios, en particular, en los italianos. A los estudiantes les ha sido asignado poco espacio para aprovechar al máximo su potencialidad en el ámbito de la didáctica, de la investigación y de la política educativa y cultural. El principio según el cual es necesario convertir a los estudiantes en *participantes activos y co-responsables* de la calidad de la enseñanza, de la actividad investigadora y de las decisiones institucionales que les atañen, ha inspirado el presente trabajo. Dicho principio es válido tanto en el mundo de la universidad como en el de la escuela.

En los últimos veinte años, algunos investigadores del área anglosajona (Oldfather *et al.*, 1999; Cook-Sather & Shultz, 2001; Fielding, 2001, 2004, 2012; Flutter & Rudduck, 2004) han demostrado que los estudiantes de todos los cursos y ciclos son capaces de ofrecer a los docentes que trabajan en la escuela y en la universidad, elementos importantes con los que proponer itinerarios que faciliten el cumplimiento de los procesos formativos activos en dichas instituciones.

En este sentido, en los últimos años, también en Italia, han sido desarrolladas varias investigaciones en el ámbito

escolar sobre el importante rol que pueden asumir los estudiantes en estos procesos y en la identificación de muchos aspectos mejorables que no habían sido considerados por los docentes y por los adultos en general. Este desconocimiento a menudo obstaculiza el buen funcionamiento de la escuela y el proceso de aprendizaje de los alumnos (Grion & Cook-Sather, 2013).

La exigencia de otorgar mayor importancia a la voz de los estudiantes ha sido objeto de discusión dentro del debate pedagógico internacional de los años noventa. Esta exigencia «se inserta dentro del filón de investigación denominado *student voice*, el cual ofrece la posibilidad de estudiar la realidad escolar y universitaria desde una óptica «estereoscópica» (si se puede llamar así), asumiendo los diversos puntos de vista de los actores que, de una manera más nítida, se ven involucrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La asunción de tal principio permite obtener una representación «tridimensional» de la institución escolar y, por lo tanto, mirar tanto a los *procesos* (relación profesor-alumno, el «clima» de la organización escolar, la co-resposabilidad docente-alumno-familia) como, sobre todo, a los resultados educativos y de aprendizaje» (Gemma, 2015, 14).

La perspectiva ofrecida por *Student Voice* se apoya en la idea de que es cuanto menos oportuno, sostener y legitimar la función de los estudiantes como co-autores de los procesos que tienen lugar en la escuela y en la universidad. Tal idea fundamenta la nueva visión del papel de los estudiantes que, lejos de considerarse sujetos pasivos del proceso formativo, son instituidos como personas que desempeñan un verdadero «oficio» (Perrenoud, 2015) que articula buena parte del «sentido del trabajo escolar» (Ibidem) y universitario.

Se pueden identificar tres grandes ámbitos en los que desarrollar la participación de los estudiantes en la escuela o en la universidad: el diseño y la práctica didáctica, la investigación y las políticas culturales y formativas. De hecho, tanto la investigación internacional como la italiana se han movido siempre entre estos segmentos de interés, en los que el papel del estudiante ha sido valorado y tenido en cuenta. Tanto las experiencias italianas, como las internacionales son muy heterogéneas, hasta tal punto que sería inadmisible afirmar que exista una sola modalidad ideal o un único ámbito en el que desarrollar esta nueva perspectiva.

A continuación se presentará una investigación experimental inspirada en la perspectiva *Student Voice*, que ha sido desarrollada en una universidad siciliana. En ella se pidió a los estudiantes prepararse para participar en las actividades didácticas de un curso universitario que el doctor Di Vita impartiría durante el segundo semestre del año académico 2015-2016. Tal investigación, denominada «Telémaco», fue diseñada para promover tres competencias transversales necesarias para quien quisiera tener una lección o, en general, para quien quisiera someterse a una presentación didáctica y de examen.

2. Metodología

2.1. Hipótesis

El presente trabajo se basa en la hipótesis general según la cual, la experiencia de tres breves sesiones de escritura sobre las esperanzas con respecto al futuro (la expectativa sobre la posibilidad de enfrentarse a un estudiante-tutor, la de realizar una presentación en el aula delante de los propios colegas y del profesor; y la relativa a una prueba final de examen), con la frecuencia de una sesión a la semana por tres semanas, determina, junto a los coloquios de *peer-tutoring*, un aumento de la capacidad de controlar y de gestionar la ansiedad ante los exámenes, un reforzamiento del sentido de autoeficacia y la mejora de la imagen de uno mismo en los estudiantes que se están preparando para ejercitar la profesión de maestros de escuela primaria y preescolar. En particular, se plantea la hipótesis de que el incremento de tales competencias en los estudiantes involucrados en el tratamiento sea significativamente mayor que el verificable en los estudiantes que no están sometidos a este tratamiento.

La hipótesis general se articula en las siguientes hipótesis específicas:

1. Los estudiantes del grupo experimental que escriben sobre la esperanza relativa a la calidad de la relación a establecer con el *peer-tutor* (objetivo procedimental de la primera sesión de escritura), la calidad del rendimiento didáctico de una presentación pública en el aula (objetivo procedimental de la segunda sesión de escritura), la calidad y el resultado del examen final (objetivo procedimental de la tercera sesión de escritura) y que participan en los coloquios de *peer-tutoring*, muestran un significativo aumento en la capacidad de controlar y de gestionar la ansiedad ante los exámenes, en el sentido de autoeficacia y una mejora significativa de la imagen de uno mismo en comparación con los estudiantes del grupo de control no participante en la actividad de escritura expresiva ni en los coloquios de *peer-tutoring*.

2. Los estudiantes del grupo de control que no participan en la actividad de escritura expresiva ni en los coloquios de *peer-tutoring* no muestran mejoras significativas en la capacidad de controlar y de gestionar la ansiedad ante los exámenes, en el sentido de autoeficacia y en la imagen de uno mismo.

*2.2. **Participantes y** diseño experimental*

En el proceso de investigación han participado 66 estudiantes (64 mujeres y 2 varones) de una edad comprendida entre 19 y 40 años, de nacionalidad italiana, residentes en el territorio siciliano, alumnos del Grado en Magisterio de Educación Primaria (ciclo de 5 años en Ciencias de la Educación Primaria) en la *Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione* de la Universidad «Kore» de Enna.

La muestra se dividió en dos grupos heterogéneos: 33 destinados al grupo experimental (GE) y 33 destinados al grupo de control (GC). La «accesibilidad» ha sido el criterio por el cual se seleccionó la muestra; por lo que puede llamarse también «accidental». En otras palabras, se constituyó sobre la base de una elección de sujetos arbitraria, ligada a los vínculos del investigador y a la disponibilidad de los estudiantes (Coggi & Ricchiardi, 2005, 57).

Formaban parte de la muestra de estudiantes siete tutores designados, que son al mismo tiempo estudiantes inscritos en cursos más avanzados de Magisterio de la Universidad de Enna. Los mismos se adhirieron al GE tras haber aceptado la propuesta por parte del docente, con el fin de ayudar a los demás estudiantes de la muestra (alumnos de 2º curso de grado) a preparar una lección que deberían impartir, delante de sus compañeros, en el segundo semestre, durante la asignatura de «Modelos de programación didáctica y evaluación». Se constituyeron, por tanto, 2 subgrupos experimentales: uno constituido por los alumnos del segundo curso del grado (n. 26, llamados *Students Voice Junior* o SVJ) y otro compuesto por los estudiantes (*peer-tutors*) inscritos en cursos sucesivos del mismo grado en magisterio (n. 7, llamado *Students Voice Senior* o SVS).

Los estudiantes pertenecientes al GE y al GC no presentaban características tales que hicieran a ambos grupos equivalentes en sentido estricto. En otras palabras, los sujetos no se emparejaron mediante una operación de agrupamiento que tuviera en cuenta las diferentes variables tales como edad, sexo, ansiedad ante los exámenes, autoeficacia y imagen de uno mismo. El grupo de control no se sometió a ningún tipo de intervención experimental. La única variable que se pudo controlar fácilmente fue la relativa al sexo, ya que tanto el GE como el GC presentaban el mismo número de varones y de mujeres debido a que, en origen, la muestra estaba diferenciada por sexo justo de este modo. Por tanto, La condición en la que se encontraban los sujetos pertenecientes a ambos grupos permitió configurar la investigación aquí descrita en la forma específica de «cuasi-experimental», ya que no había posibilidad de tener bajo control todas las variables que intervinieron en la situación estudiada (Ivi, 24).

2.3. Instrumentos utilizados

El protocolo de la investigación se articuló en 4 fases. En la primera y en la tercera fase se midieron las competencias que se querían promover en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental (GE)[7]. A continuación se presentan sintéticamente estas cuatro fases:

1. Valoración base (*pre-test*): los instrumentos utilizados fueron el test *Worry Emotionality* (WE) actualizados por Di Nuovo (2013, 91-93), el *Test dell'Autoefficacia Generale Percepita* (TAGP) de Schwarzer (1993) y el *Differenziale Semantico per la valutazione del sé attuale* (DSVSA) de Di Nuovo y Magnano (2013, 42-50).

2. *Las intervenciones:* la muestra se dividió en dos grupos (GE y GC). Acto seguido, el GE participó en tres sesiones (una cada semana) de escritura perspectiva-musical (una forma particular de escritura expresiva que provee diversos objetivos procedimentales en cada sesión) de 20 minutos cada una. El mismo grupo experimental participó durante casi cuatro meses, en los coloquios de *peer-tutoring* (dos al mes). Dicho GE se dividió en subgrupos dependiendo de la modalidad de rendimiento didáctico que cada miembro debería exhibir en el segundo semestres de la asignatura «Modelos de programación didáctica y evaluación».

3. El *post-test* tuvo lugar tres meses después de la última sesión de escritura. Durante el mismo se suministraron los mismos instrumentos de evaluación ya señalados para la primera fase.

4. Se suministró al grupo experimental un cuestionario (completado en el mismo aula y en el mismo día en el que había sido suministrado el post-test) constituido por 11 preguntas con respuesta múltiple, a través del cual se pretendió relevar la percepción que este grupo tenía sobre el tratamiento[8].

Para analizar las variables medidas en escalas ordinales se ha utilizado el software libre de tratamiento estadístico «R» (Versión 3.1.0 – Spring Dance). A continuación se ejecutó, también mediante «R», el test no paramétrico de Wilcoxon de rangos con signos, equivalente al test paramétrico «t» de Student, con el que se quería comprobar si eran significativas las diferencias entre las puntuaciones del pre-test y del post-test con respecto a las tres competencias básicas medidas.

2.4. Métodos aplicados

Telémaco, como es sabido, es hijo de uno de los héroes descritos por Homero en la Ilíada; concretamente de Ulises, protagonista de la Odisea. Telémaco vivió, junto a su madre Penélope, la larga espera del regreso de su padre a Ítaca. Este vagó por el Mediterráneo durante diez años después de la caída de Troya antes de tocar tierra. La actitud de Telémaco es similar a la de aquellos que esperan con cuidado el deseo de ver cumplido un evento importante que marcará una fase o un momento de crecimiento personal anhelado.

La investigación didáctica aquí presentada toma el nombre de «Telémaco», porque recuerda por analogía, la actitud de expectación hacia un evento que marcará un hito importante en la formación de los estudiantes universitarios. La misma etimología griega del nombre Telemaco (τηλέμαχος, Telémachos) explica el significado de las intervenciones que se han realizado dentro del proyecto homónimo: el término está formado por el adverbio *tele* (τῆλε) y el verbo *máchomai* (μάχομαι), que significan respectivamente, «lejano, alejado de» y «combatir». Telémaco, por lo tanto, significa «el que lucha desde la distancia». La lejanía está representada por la distancia temporal que se interpone entre el momento en que los participantes del experimento comenzaron a pensar en los objetivos de aprendizaje que se les pedía alcanzar, y el momento en que estaba previsto que alcanzaran dichos objetivos.

7 El autor pone a disposición de quien lo requiera los datos resultantes de dicha medida (alessandro.divita@unikore.it).

8 Los datos recogidos mediante este cuestionario están en fase de elaboración, por lo que los resultados no están todavía disponibles.

Por lo general, los estudiantes universitarios empiezan a organizarse y a participar en las clases de un curso universitario semestral cuando se dan cuenta de los días y del horario en que son fijadas dichas lecciones; o sea, unas semanas antes del comienzo curso. En el caso de la investigación experimental que aquí se presenta, los estudiantes que participan en el proyecto «Telémaco» comenzaron a prepararse para las clases en octubre de 2015; es decir, cinco meses antes del inicio de la asignatura «Modelos de programación didáctica y evaluación», cuyo inicio estaba previsto para el 8 de marzo de 2016. En otras palabras, a principios del primer semestre del curso 2015-2016, los estudiantes comenzaron a pensar en la forma en que participarían en una asignatura que tendría lugar en el segundo semestre. El significado etimológico del nombre Telémaco («el que lucha desde la distancia»), se adapta oportunamente a la lógica de nuestra investigación; ya que puede interpretarse de la siguiente manera: «el que se está preparando para vivir, con suficiente antelación, la experiencia didáctica en la que él mismo será el protagonista».

Se decidió por adoptar dos métodos de intervención: la *escritura expresiva*[9] y el *peer-tutoring*. El primero es un método de análisis del futuro que se prefigura en las expectativas personales positivas o deseadas, presuponiendo que la aplicación de este método en el ámbito universitario podría mejorar tres competencias transversales que tienen gran valor en el proceso de aprendizaje: la capacidad de control y de gestionar la ansiedad ante los exámenes, el sentido de auto-eficacia y la imagen de uno mismo[10]. El segundo método, el *peer-tutoring* (Gordon, 2005), es un método de aprendizaje que hace uso de la ayuda de los colegas de clase para mejorar la propia preparación de cara al desarrollo del rendimiento educativo y al examen. La adopción del *peer-tutoring* está pensada para fomentar en los estudiantes un mayor crecimiento de las tres competencias transversales mencionadas anteriormente. En este sentido, el *peer-tutoring*[11] es un factor de potenciación de los efectos que se esperaba verificar después de la aplicación de la escritura expresiva, en las mismas competencias examinadas.

Esta investigación didáctica está dirigida a desarrollar la citada hipótesis y poner a prueba las herramientas y las técnicas que se experimentarán sobre una muestra representativa de alumnos.

9 El método de «*escritura expresiva*» fue diseñado y aplicado por J.W. Pennebaker (1990), psicólogo estadounidense que demostró que expresar por escrito las emociones desagradables que se han vivido en el pasado tiene efectos positivos, no sólo sobre el bienestar psicológico, sino también sobre la salud física. El adjetivo «*expresiva*», como calificativo del sustantivo «escritura», alude a la posibilidad, a aquellos que «escriben de sí mismos», de expresar, junto con las experiencias traumáticas, también los pensamientos y las emociones con que están relacionadas. Pennebaker se centró, sobre todo, en el uso de la escritura expresiva que permite ayudar a la persona a superar los traumas y los miedos. Esta técnica ha sido recientemente revisada y pedagógicamente experimentada por el autor del trabajo de investigación aquí presentado (Di Vita, 2015), donde utiliza un cambio de tendencia (de la modalidad retrospectiva de escritura a la perspectiva) en el ámbito de la orientación, para desarrollar una nueva metodología educativa con la que ayudar a los estudiantes en su último año de bachillerato a construir su propio proyecto de vida personal y profesional. En esta investigación concreta, la escritura expresiva se aplicó con un valor añadido: se pidió a los estudiantes que integraban el GE que escribieran sus expectativas (pensamientos y emociones), escuchando música (canciones o melodías asociadas con los objetivos procedimentales del método utilizado). Es posible pedir al autor, mediante correo electrónico, el texto en lengua italiana.

10 De hecho, entre los meses de noviembre y de diciembre de 2015, los estudiantes pertenecientes al GE participaron una vez a la semana por tres semanas en las actividades de escritura, en las que expresaron sus expectativas (pensamientos y emociones) acerca de la posibilidad de enfrentarse a un *peer-tutor* con el fin de preparar una presentación pública (una lección en *power point*) delante de sus compañeros y del profesor (primera sesión de escritura), las relativas a esta lección (segunda sesión de escritura) y las relacionadas con el examen final (tercera sesión de escritura).

11 Era necesario que los 7 estudiantes SVS (*peer-tutores*) realizaran alguna sesión de tutoría con el profesor de la asignatura «Modelos de programación didáctica y evaluación». También participaron en las sesiones de escritura perspectiva-musical exigiéndoles los mismos objetivos procedimentales asignados a los estudiantes SVJ, a excepción del tercer objetivo (escribir acerca de las expectativas relacionadas con los examenes finales y con sus rendimientos) en el que se les pidió que expresaran por escrito las emociones y los pensamientos referidos no al examen final de «Modelos de programación didáctica y evaluación» (asignatura que, al cursarse en el segundo año, ya habían superado), sino a los que despertaban en ellos los exámenes finales de sus respectivos cursos.

3. Resultados

La primera hipótesis específica inherente al grupo experimental (GE) que participó en los coloquios de *peer-tutoring/*tutoría y que escribió sobre las esperanzas en relación a la calidad de la relación a establecer con el *peer-tutor*, a la calidad de la lección que daría en el aula y a la calidad del resultado en un hipotético examen final, se verificó casi en su totalidad: el cálculo de *v* de Wilcoxon demuestra que la diferencia entre las puntuaciones finales (fase III) y las de base (fase I), por las variables «emocionalidad» (E) (V = 79; p = 0,01), «autoeficacia» (TAGP) (v = 36,5; p = 0,04), «energía» (E) (v = 365; p = 0,02) y «afectividad positiva» (A) (v = 361,5; p = 0,02), fue estadísticamente significativa, lo que indica que las tres sesiones de escritura perspectiva-musical y los coloquios de *peer-tutoring/* tutoría han tenido un efecto positivo en las competencias anteriormente mencionadas. Las puntuaciones diferenciales de las variables «preocupación cognitiva» (W) y «estabilidad emocional» (S), sin embargo, no proporcionaron ninguna significación estadística: las diferencias no significativamente distintas de cero, en este caso, son indicativas de una ausencia de efecto de la experiencia de escritura perspectiva-musical y de los coloquios de *peer-tutoring/*tutoría.

La segunda hipótesis relativa al grupo de control (GC) se confirmó: ninguna de las variables medidas muestra diferencias significativas entre el valor inicial y la evaluación final.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos tanto en el grupo experimental (GE), como en el grupo de control (GC).

Tabla 1
control de las dos hipótesis específicas relativas al grupo experimental y al grupo de control mediante v de Wilcoxon sobre puntuaciones diferenciales (inicio-final) de las variables dependientes «ansiedad ante el exámenes» (WE: W= preocupación cognitiva; E= emocionalidad), «autoeficacia» (TAGP) y «imagen de uno mismo» (DSVSA: E= energía o dinamismo; A= afectividad positiva; S= estabilidad emocional)

Grupo experimental (GE) que participó en las actividades de escritura y en los coloquios de *peer-tutoring* (SVS-SVJ) y de tutoría (SVS-Docente)				
Variables dependientes	**mediana**		**V**	**p (v)**
WE: W (delta) E (delta)	 -1 0		 128 79	 n. s. 0,01
TAGP (delta)	1		36,5	0,04
DSVSA: E (delta) A (delta) S (delta)		 -0,07 0 -0,14	 365 361,5 461,5	 0,02 0,02 n. s.
Grupo de control (GC) que no participó en las actividades de escritura y en los coloquios de *peer-tutoring* (SVS-SVJ)				
Variables dependientes	**mediana**		**V**	**p (v)**
WE: W (delta) E (delta)	 1 2		 102 133.5	 n. s. n. s.
TAGP (delta)	2		0	n. s.
DSVSA: E (delta) A (delta) S (delta)	 0,08 0,47 0,11		 6.5 0 39	 n. s. n. s. n. s.

4. Discusión

Mediante una inspección más cercana, los resultados muestran que, para mejorar el sentido de autoeficacia y la imagen de uno mismo y para controlar la ansiedad ante los exámenes, es oportuno y aconsejable proponer a los

estudiantes universitarios al comienzo de sus estudios, escribir sobre sus esperanzas para el futuro. De este modo, se propone registrar por escrito las expectativas con respecto al rendimiento académico y a los exámenes que se les requerirán: una perspectiva optimista y proactiva documentada en los textos generados durante las tres sesiones de escritura expresiva se asocia estrechamente a la mejora de las competencias transversales mencionadas. Los efectos positivos observados en el crecimiento significativo de las competencias medidas pueden ser, razonablemente, atribuibles también a los coloquios de *peer-tutoring/*tutoría que los estudiantes del grupo experimental (GE) realizaron con el fin de prepararse para alcanzar el nivel de rendimiento que se le exigirá durante el curso (rendimiento educativo) y con motivo del examen final (rendimiento de examen). Estos coloquios representan un factor de potenciación de los efectos positivos provocados por la escritura expresiva en las tres competencias estudiadas.

5. Conclusiones

La lección frontal y unidireccional del docente universitario (lección magistral) permanece como un recurso didáctico, a veces utilizado como único método de enseñanza de las disciplinas académicas. A partir de una atenta reflexión sobre la experiencia de la investigación realizada se puede concluir que:

1) valorar la «voz», escrita y oral de los estudiantes, anima en ellos una visión más democrática de la actividad docente del profesor universitario;

2) el diálogo constante y la ayuda mutua entre los estudiantes, representando una habilidad metacognitiva importante durante su recorrido educativo, desencadena procesos beneficiosos de autorregulación del aprendizaje que son adecuados para los objetivos educativos establecidos en la planificación de los estudios universitarios;

3) la escritura en perspectiva de uno mismo ayuda a los estudiantes a formarse una representación adecuada de la función profesional que están llamados a realizar en la sociedad;

4) el «estudiante-tutor» de sus compañeros desactiva las inhibiciones y las reticencias que a menudo limitan, cuando no cancelan, la participación del estudiante en las actividades educativas propuestas por el profesor universitario; además, promueve el protagonismo de los alumnos, que es la fuerza motriz de su aprendizaje;

5) preparar a los estudiantes para que participen en las actividades educativas a través de la escritura expresiva de las expectativas y el *peer-tutoring* conduce al maestro a aplicar, de forma natural en sus lecciones, estrategias didácticas activas (por ejemplo, el *brainstorming* o el *inquiry-based learning*).

Por último, se desea contemplar una posible hipótesis que no se ha podido verificar mediante la investigación que aquí se presenta: el cambio significativo de las competencias estudiadas, ¿se puede encontrar elementos de predicción en los textos generados por los alumnos del GE que participaron en las sesiones de escritura perspectiva-musical? Es decir, ¿hay o no una correspondencia entre el cambio significativo de las competencias estudiadas y el cambio en la forma de escribir (variaciones de las palabras emocionales y cognitivas) las propias expectativas entre una sesión de escritura y otra?

Referencias

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cook-Sather, A. & Shultz, J. (2001). *In our own words: students perspectives on school*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Di Vita, A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, Vol. 2, *3*, 123-141.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, *2*, 295-311.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, Vol. 359, *3*, 45-65.

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. London: Routledge-Falmer.

Gemma, C. (2015). Presentazione. In P. Perrenoud. In V. Cafagna (Ed.), *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico* (11-14). Barletta: Cafagna.

Gordon, E. E. (2005). *Peer Tutoring: A Teacher's Resource Guide*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Grion, V. & Cook-Sather, A. (2013) (Eds.). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini e Associati.

Oldfather, P., Thomas, S., Eckert, L., Garcia, F., Grannis, N., Kilgore, J., Newman-Gonchar, A., Petersen, B., Rodríguez, P. & Tjioe M. (1999). The nature and outcomes of students' longitudinal participatory research on literacy motivations and schooling. *Research in the teaching of english*, Vol. 34, *2*, 281-320.

Pennebaker, J. W. (1990). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Morrow: New York.

Perrenoud, P. (2015). *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*. Barletta: Cafagna; orig. (2013[8]). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

El desamparo académico de los investigadores noveles: propuestas de acción a través de la creación de redes de apoyo

Martínez-García, I., Vera-Gil, S

Departamento MIDE, Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla, Sevilla, España

inmamartinez@us.es, sverag@us.es

Resumen

El camino solitario por el que a menudo transitan los investigadores noveles, se ve agravado por la falta de apoyos a nivel institucional en este período de inicio de la andadura profesional. El desarrollo de su trayectoria como académicos sería más enriquecedor si se crearan redes informales de apoyo dentro de la institución de forma transversal, práctica que está siendo llevada a cabo en otras universidades del mundo. Partiendo de esta realidad, el objetivo de esta intervención es la puesta en marcha de una experiencia piloto que consiste en dotar a los investigadores en formación de apoyo psicosocial para afrontar situaciones a lo largo de su trayectoria, ofreciendo información relativa a aspectos psicológicos y emocionales, así como la referida a cuestiones formales y organizativas. Para ello, se ha realizado una experiencia en forma de taller dirigida a estudiantes en proceso de realización de tesis doctoral, y pertenecientes a la Universidad de Sevilla. Como parte del taller, se desarrolló una mesa redonda entre los investigadores en formación y académicos experimentados de diferentes áreas de conocimiento, en el que estos últimos compartían sus vivencias y consejos, así como respondían a las dudas planteadas por los primeros. Finalmente, los participantes del taller fueron encuestados en relación a la experiencia formativa. Los resultados muestran que los participantes se sienten más motivados hacia la tarea cuando comparten sus experiencias con los iguales, y afirman que se implicarían en la participación en redes si hubiera un lugar dedicado para ello. Además, han percibido como muy enriquecedor el debate final con los investigadores experimentados. Como conclusión, cabe señalar la pertinencia de establecer un espacio donde los investigadores noveles puedan compartir sus vivencias, contando también con el asesoramiento de académicos experimentados. Este estudio piloto sirve de base para el desarrollo de propuestas futuras que incidan en este aspecto.

Palabras clave: investigadores noveles; trayectoria profesional; redes de apoyo; estudios de doctorado.

The academic distress of junior researchers: proposals for action through networking support

Martínez-García, I., Vera-Gil, S.

Department of Research Methods and Diagnosis in Education and Department of Social Psychology, University of Seville, Seville, Spain

inmamartinez@us.es, sverag@us.es

The lonely path of junior researchers is compounded by the lack of support at the institutional level at the beginning of their professional career. Developing their career as academics would be more enriching with informal support networks, a practice that has been developed in universities all over the world. Taking this reality as a start point, the aim of this intervention is the implementation of a pilot project in order to provide researchers psychosocial support to deal with situations throughout his career, providing information on psychological and emotional aspects, as well as referring to formal and organizational issues. To this end, there has been developed an experience in a workshop project aimed to Phd students from the University of Seville. As part of the workshop, it has been carried out a panel discussion with experienced academics from different areas of knowledge, where the experts were responding to the doubts raised by the students. Finally, the workshop participants were asked in relation to the experience.The results show that participants are more motivated to the task when they share their experiences with peers, and claim that they would be involve in networks if there was a place dedicated to it. They have also perceived as enriching the final debate with experienced researchers. In conclusion, it should be noted the relevance of establishing a space where junior researchers can share their experiences with the experienced academics. This pilot study is the basis for the development of future proposals and actions.

Key words: junior researchers; professional career; support networks; Phd students.

1. Introducción

Como en muchas otras áreas profesionales, el ámbito científico y académico ha sido sometido a grandes cambios en los últimos tiempos. Las exigencias son cada vez mayores; la presión por la excelencia, las publicaciones, la internacionalización, los criterios mínimos necesarios para el ascenso en las categorías profesionales, etc. Un contexto que nos empuja alcanzar la excelencia dentro del mundo de la academia.

Las nuevas generaciones de investigadores/as son plenamente conscientes de esta situación, por lo que, en general, llegan a los estudios de doctorado con una alta motivación hacia el éxito. Sin embargo, en bastantes ocasiones, el paso de los estudios universitarios a los de doctorado termina resultando traumático. El entusiasmo inicial y las ganas de contribuir al avance del conocimiento científico, pronto se transforma en sentimientos de inadecuación e impostura, desorientación y desconcierto, lo que acaba en una importante desmotivación a la hora de completar la investigación de tesis doctoral. Son varios los estudios que han documentado la incidencia de depresión y ansiedad, en mayor medida que en la población general, entre estudiantes predoctorales (Winefield et al. ,2005; Hyun et al., 2006); así como otras alteraciones psicológicas, como el Síndrome del Impostor (Clance, 1978).

En el contexto de la Universidad española es ampliamente conocido el alto índice de abandono y postergación de

los estudios de doctorado; los datos del Instituto Nacional de Estadística referidos al período 2007-2011, muestran que el 86% de los hombres y el 87% de las mujeres que iniciaron su período de investigación de los estudios de doctorado no concluyeron con éxito este período cuatro años después (INE, 2015). Sin embargo, a pesar de esta desoladora situación de la cantera de personal investigador en nuestro país, son preocupantemente escasos los estudios relacionados con este tema,así como las propuestas de intervención con este colectivo, o al menos aquellos que han sido publicados y están accesibles para su consulta. Uno de los pocos estudios disponibles en población española es de Villardón y Yániz (2013), en el que se evalúa la experiencia de un programa de tutorización a estudiantes de doctorado, y en el que se incide no sólo en aspectos instrumentales sino también en aquellos de índole psicológico y emocional.

Aunque existen variedad de factores que pueden estar contribuyendo a esta desoladora situación del desarrollo del personal de investigación en nuestro país, consideramos que uno fundamental podría ser la dificultad de adaptación del estudiantado a la formación predoctoral. Este problema de adaptación, tal como bien señalan Villardón y Yáñiz (2013), surge porque se asume que, dado que el alumnado que llega a esta última etapa de formación universitaria suele poseer un perfil de estudiante brillante, no necesita orientación para lo que se suele considerar la continuación de sus estudios. Sin embargo, los estudios de doctorado son cualitativamente diferentes a los que les preceden y exigen un período de adaptación importante, pues, aunque poseer una buena formación universitaria previa sirve de base, las competencias necesarias para esta nueva etapa de formación académica distan bastante de las que se requerían en las anteriores. Además de las habilidades propias de la investigación científica, para llevar a buen término la investigación de tesis doctoral se requiere de cierta fortaleza personal para enfrentar obstáculos, así como para perseverar en un contexto de soledad y, en ocasiones, falta de comprensión por parte del entorno (Ali y Kohun, 2006).

La autonomía que se espera de los investigadores/as en formación se traduce demasiado a menudo en una situación de lo que podríamos llamar desamparo académico, tanto por parte de quienes deben ejercer la dirección como por parte de la propia institución. Las investigaciones al respecto de la situación de estas nuevas generaciones hablan de un fuerte sentimiento de soledad a la hora de enfrentar este importantísimo hito en la carrera investigadora, siendo además uno de los factores de mayor impacto en las altas tasas de abandono (Hockey, 1991; Hawlery, 2003, citados en Villardón y Yáñiz, 2013).

La integración social y la adecuada comunicación interpersonal son considerados elementos imprescindibles para disminuir la sensación de aislamiento entre el estudiantado predoctoral y, por ende, hacer también descender la tasa de abandono (Ali y Kohun, 2006). En efecto, la utilización de los medios sociales en el desarrollo profesional es fundamental, y lo es especialmente en esta primera etapa de la carrera investigadora. Esa fue la conclusión a la que se llegó en la investigación llevada a cabo por Education for Change (Carpenter, 2012) acerca de los comportamientos de las nuevas generaciones de investigadores/as. De acuerdo con este estudio, los estudiantes otorgan una gran importancia al trabajo en red con sus colegas durante sus estudios de doctorado. Esto es así porque les permite compartir información y experiencias, así como amortiguar el aislamiento al que se ven sometidos (Carpenter, 2012).

Aunque el nuevo plan de estudios que regula las enseñanzas de doctorado parece tener esto en cuenta ofreciendo un seguimiento y apoyo más exhaustivo, las iniciativas para evitar el aislamiento del estudiantado durante el proceso de tesis doctoral, así como las complicaciones psicológicas y emocionales asociadas están poco elaboradas (Villardón y Yáñiz, 2013).

Partiendo de todo este contexto, consideramos imprescindible la creación de un escenario de apoyo y comprensión mutuas, donde haya espacio para expresar miedos e inseguridades, compartir experiencias y aportar nuevas visiones, y, en definitiva, para construir resiliencia en el ámbito de la formación predoctoral. Este ha sido el objetivo

principal de esta investigación que se basa en el estudio de la realidad de este colectivo para posteriormente ofrecer una iniciativa formativa en la Universidad de Sevilla.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes del estudio están conformados por los destinatarios de la actividad formativa que ha sido diseñada, un total de 9 estudiantes de doctorado que han participado en taller, estos pertenecen a diferentes áreas de conocimiento y se encuentran en diversos momentos de realización de la tesis doctoral.

2.2. Medidas

Los instrumentos de los que se hace uso en esta investigación son de tres tipos:

Taller: *"Todo lo quiso saber sobre la Tesis Doctoral y no se atrevió a preguntar: taller formativo sobre el proceso de investigación de los estudiantes de doctorado"*. A través del mismo se pretendía: proporcionar apoyo psicoemocional a las personas en proceso de realización de una tesis doctoral, facilitar herramientas de empoderamiento a los investigadores noveles, dotar de estrategias vinculadas al proceso de realización y defensa de la tesis doctoral y crear redes de apoyo entre investigadores. El taller fue financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El programa consta de tres módulos principales: *aspectos psicológicos y emocionales implicados en el proceso de realización de una tesis doctoral, el proceso de realización de la tesis doctoral, experiencias compartidas.* La metodología utilizada ha sido de carácter vivencial, partiendo de las necesidades de los participantes.

Guión para las intervenciones del personal académico experimentado: el guión que fue elaborado para los académicos que participaron en la mesa redonda seguía el formato de una entrevista semi-estructurada formada por bloques de contenidos relativos a su experiencia en la realización de la tesis doctoral y consejos y recomendaciones. Fueron diseñados dos modelos de entrevistas semi-estructuradas, una para los académicos consolidados y otra para los académicos de carreras incipientes. **Cuestionario de satisfacción e impresiones**: para la evaluación de la iniciativa y la reflexión sobre la investigación llevada a cabo, se ha diseñado un cuestionario de satisfacción e impresiones a través del que se pretendía evaluar el taller y la sesión dedicada a las experiencias compartidas.

2.3. Procedimiento

La investigación se lleva a cabo a través de cinco fases fundamentales que se corresponden con el modelo de espiral en ciclos sucesivos de la metodología de investigación acción: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Colás Bravo, 1998).

Fase 1. Observación de la realidad y necesidades del contexto (Diagnóstico): detección de necesidades de los estudiantes de doctorado.

Fase 2. Recogida de información sobre iniciativas en otros contextos (Diagnóstico): observación y recopilación de información acerca de iniciativas llevadas a cabo en otros contextos a nivel nacional e internacional.

Fase 3. Diseño del curso de formación y solicitud (Planificación): diseño del curso de formación y presentación de la propuesta.

Fase 4. Desarrollo del Taller (Acción).

Fase 5. Evaluación de la iniciativa y reflexión sobre la práctica (evaluación): a través del diseño de un cuestionario de satisfacción e impresiones.

3. Resultados

Los resultados muestran información sobre tres aspectos: *características de la población de acceso al taller y motivaciones de acceso, opiniones sobre el taller formativo e impresiones sobre la iniciativa de experiencias compartidas.*

Haciendo referencia a las **características de la población** que se encuentra interesada en este tipo de talleres formativos, contamos con un total de 9 participantes de los que el 77,8% son mujeres. Las edades se encuentran comprendidas entre los 25 y 29 años, encontrándonos dos casos que superan la media con un participante de 34 años y otro de 47. Haciendo referencia al área de conocimiento de procedencia, encontramos a personas que proceden del área de Arte y Humanidades (33.3%), Ciencias sociales y Jurídicas (33.3%) e Ingeniería y Arquitectura (33.3%).

En relación a las **motivaciones de acceso,** tal y como se puede observar en el *gráfico 1*, son tres los motivos principales que impulsan a los participantes a realizar el taller: el hecho de interactuar con otras personas que se encuentran en su misma situación (77,8%), mejorar la formación y los conocimientos (77,8%) y el interés personal (77,8%).

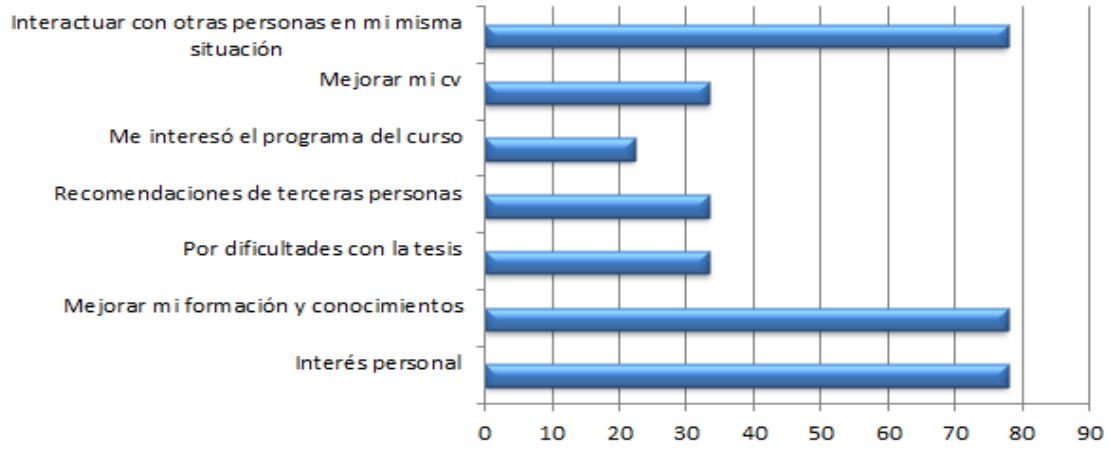
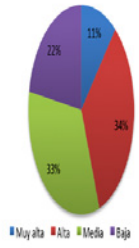
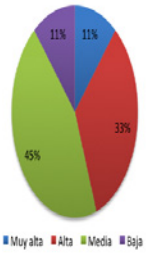
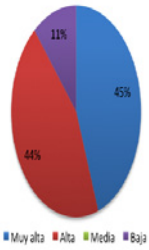


Gráfico 1
Motivaciones de acceso

Sin embargo, aspectos como el interés por el programa ofrecido del taller (22.2%), el contar con problemas con la realización de la tesis (33.3%) o la mejora del cv (33.3%) no se encuentran entre las motivaciones principales para su participación.

Por otra parte, los resultados sobre los **aspectos de temporalización y metodológicos del taller** nos muestran diversidad de opiniones. Haciendo referencia a la **duración y temporalización** del curso (*Gráfico 2*), el nivel de satisfacción varía, siendo los valores medios (33%) y bajos (34%) los que predominan.

		
Duración	**Lugar y condiciones**	**Metodología**

Gráficos 2, 3 y 4
Duración del curso, lugar y condiciones, metodología docente

Estas cifras se ven complementadas con los testimonios que aparecen en las preguntas de carácter abierto, donde encontramos que los participantes comentan que el tiempo de duración ha sido insuficiente *"Adecuado, aunque ha durado muy poco*", así como en las sugerencias de mejora que se proponen están especificadas una *"mayor duración general del curso"*. En relación al **lugar y las condiciones** del aula (*Gráfico 3*) en la que se han impartido los contenidos, mientras un 44% se muestra con un nivel de satisfacción alta y muy alta, el resto de los participantes se decantan por unos valores más intermedios y bajos. Y por último, haciendo referencia a la **metodología** (*Gráfico 4*), el 89% de los asistentes se encuentran satisfechos o muy satisfechos, a pesar de que en los comentarios de mejora, los participantes a la necesidad de un cambio metodológico que comentaremos más adelante.

Resultados relativos a los **contenidos del taller** muestran que los bloques de contenido que han tenido mayor éxito entre los estudiantes de doctorado han sido: la relación del investigador consigo mismo (la autoimagen profesional, el síndrome del impostor y la soledad en la investigación), encontrándose un 66.7% muy útil y un 33.3% bastante útil; el proceso de tesis (trucos y consejos), donde el 55.6% lo consideran muy útil y un 33.3% bastante útil y la sesión de experiencias compartidas, que es considerada muy útil por el 77.8% de los participantes y bastante útil por el 22.2%.

Haciendo referencia a la **valoración global que** realizan los participantes **sobre el taller**, se puede afirmar que los objetivos que se pretendían con el mismo en un principio se han alcanzado, ya que un 88.9% de los asistentes afirman que la iniciativa ha aportado soluciones a su realidad como estudiante de doctorado, el 100% de los asistentes se muestran muy de acuerdo (66.7%) o de acuerdo (33.3%) con la afirmación de que el taller ha resultado beneficioso para su trabajo en la tesis doctoral y el 88.9% establece que éste les ha servido en su desarrollo como futuros académicos.

En relación a la sesión de **experiencias compartidas**, a pesar de que de manera general los **temas tratados en la sesión de experiencias compartidas** se encuentran valorados como muy o bastante útiles, existen unos temas que fueron más populares y entre los que se encuentran: por una parte la experiencias como estudiantes de doctorado (elegidos por el 62,5% de los participantes como muy útil) de los académicos incipientes, los consejos y recomendaciones sobre la tesis doctoral (50%) tanto de los académicos incipientes como de los experimentados y los comienzos en el mundo académico tras la finalización de la tesis doctoral (62,5%), información aportada por los doctores que se inician en la Universidad y los consejos que sirvieron para orientar profesionalmente a los futuros académicos (62,5%) por parte de los directores experimentados. Aunque de manera general, el 75% de los asistentes se muestran satisfechos con las **personas visitantes**, algunos de ellos sugieren que, para futuras ediciones, sería interesante contar con la participación de *"Investigadores de centros, CSIC, por ejemplo"* y *"Evaluadores de la ANECA"*.

Los resultados ponen en evidencia el **alto nivel de satisfacción de los asistentes** con el taller, teniendo en cuenta que en una escala del 1 al 10, el 88.9% puntúan al curso entre un 8-10, así como también el 88.9% de los asistentes recomendaría el taller a otra persona y el mismo número (88.9%) estaría interesado/a en la realización de una segunda edición. Asimismo cabe indicar que el 87.5% de los asistentes piensan que la sesión de experiencias compartidas a aportado soluciones a su realidad como estudiante de doctorado, un 50% se muestran muy de acuerdo (y un 37.5% de acuerdo) con la afirmación de que la sesión ha resultado beneficiosa para su trabajo con la tesis doctoral y en su desarrollo profesional como futuro académico.

En relación a los **aspectos positivos que se destacan** del mismo los participantes hacen referencia al clima de trabajo *("el clima de confianza y empatía generado"*), el intercambio de experiencias diversas y enriquecedoras *("la experiencia de los demás alumnos", "intercambio de experiencias con doctorandos y doctores"*), el trabajo/experiencia de los formadores y ponentes (*"calidad de los ponentes"*) y los contenidos y recursos ofrecidos (*"contenidos verdaderamente útiles y de provecho para la realidad cotidiana del doctorando"*).

Haciendo referencia las **temáticas demandadas por los estudiantes** que se deberían tener en cuenta y a las que se debería hacer referencia en un taller futuro se encuentran: *"tipos de becas y recursos económicos"* "*publicaciones y hacer más hincapié en el cv como investigador"* y *"estancias, publicaciones, docencia..."*

En relación a la **mejoras a tener en cuenta,** nos encontramos con las demandas de un cambio de metodología más activa y centrada en los procesos de aprendizaje en los que el alumnado es el protagonista, *"modificaría ligeramente la metodología"*, *"se recurrió en exceso a una metodología expositiva", t*ambién nos encontramos con sugerencias relativas a proporcionar un material de trabajo adicional.

4. Discusión

Los resultados reflejan que la motivación principal para participar en el taller no está relacionada con aspectos puramente instrumentales, sino que tiene que ver con los de índole relacional, es decir, con la toma de contacto con quienes comparten su misma realidad. Tal y como sugieren los estudios mencionados en la introducción (Ali y Kohun, 2006), los doctorandos necesitan amortiguar los sentimientos de soledad que suelen experimentarse durante su formación como personal académico a través del contacto con sus colegas. Los contenidos que han sido valorados en mayor medida han sido los relacionados, por un lado, con el bloque temático dedicado a los aspectos psicológicos y emocionales, y por otro, a la sesión de experiencias compartidas, dónde académicos invitados ofrecían vivencias y consejos acerca de la carrera investigadora en general y de la realización de la tesis doctoral en particular. Tal como hemos expuesto al inicio, las experiencias compartidas ayudan a amortiguar los sentimientos de aislamiento que los jóvenes en formación predoctoral a menudo enfrentan. Tomar conciencia de que no estamos solos, de que otras personas están pasando por una situación similar, nos hace sentirnos entendidos y apoyados, lo que probablemente hace aumentar la motivación a continuar en el proceso, y, en definitiva, incidir sobre las tasas de abandono.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es que los participantes han considerado que la duración del curso no ha sido suficiente para abarcar la problemática del proceso de tesis. Este resultado nos habla de la demanda que este perfil de estudiante tiene en relación a la iniciativa propuesta. En este mismo sentido, podemos ver que, en general, las personas en formación que participaron en las sesiones, se encuentran satisfechos, no sólo con los contenidos ofrecidos, sino también con la metodología empleada. Destacan, pues, el clima cercano y de confianza que se generó durante las sesiones, lo que facilitó compartir las experiencias propias, aspecto que también han destacado como uno de los más positivos.

Por otro lado, dada la importancia que han cobrado las publicaciones en revistas de impacto, los participantes han echado de menos contenidos relacionados. Aunque las universidades ya ofrecen cursos de formación en este sentido, consideramos necesario incorporar esta temática desde otra perspectiva. Basándonos en las experiencias llevadas a cabo por la investigadora Wendy L. Belcher (2009), tenemos intención de promover el establecimiento de "colaboradores de redacción". De acuerdo con Belcher (2009) , los colaboradores de redacción son iguales que monitorizan el proceso de creación y escritura de material científico, lo que ayuda a perseverar en la tarea de redacción de artículos. La idea es establecer díadas de estudiantes de doctorado, quienes mutuamente y al mismo tiempo, se comprometan al seguimiento de sus respectivos artículos.

En definitiva, los resultados nos hacen pensar que los doctorandos demandan un acercamiento honesto y cercano a su realidad como personas en formación; un lugar donde puedan expresar sus inseguridades, sus miedos y sus preocupaciones hacia el futuro.

5. Conclusiones

Uno de los aspectos principales que ha sido puesto en evidencia en esta investigación es la falta de espacios de apoyo y de lugares para la creación de redes de colaboración entre estudiantes de doctorado en la Universidad de Sevilla, siendo esta una necesidad demandada por el/la investigador/a incipiente. Por este motivo, cabe señalar la pertinencia de establecer un espacio donde los investigadores noveles puedan compartir sus vivencias, contando también con el asesoramiento de académicos experimentados a través de redes de carácter informal. De esta forma este estudio piloto sirve de base para el desarrollo de propuestas futuras que inciden en mayor medida en este aspecto, ofreciendo tiempo y lugar a las experiencias compartidas y el debate.

Si bien es cierto que, para la puesta en práctica de una actividad formativa que abarque a una población más extensa, sería necesario introducir nuevos elementos entre los que se encuentran:

-Establecer una red de estudiantes de doctorado donde sea posible establecer relaciones informales y que sirva como recurso para fomentar la generación de conocimiento. En este sentido, se conformarían grupos de cooperación, para compartir y discutir aspectos relacionados con la investigación, la metodología, la diseminación de resultados, la carrera profesional, y aspectos que preocupen los/as investigadores/as en formación.

-Profundizar en aspectos más prácticos de la vida diaria en el ámbito académico. La información verdaderamente útil es aquella que se transmite a través de las redes informales y por ello, tener acceso a esta información puede marcar la diferencia.

-Ampliar en número de participantes, dado el grado de satisfacción de los mismos, pensamos que una mayor difusión podría generar una mayor demanda, también sería interesante ofrecer la actividad como parte de los cursos de formación complementaria dentro de los estudios de doctorado.

Se pretende de esta manera, continuar esta línea de investigación con el objetivo principal de diseñar acciones que favorezcan el desarrollo de la trayectoria vital y profesional de los investigadores que se encuentran en sus momentos de inicio, partiendo de la idea de que la colaboración en el contexto universitario se hace imprescindible hoy día y que hay que fomentarla desde los inicios de la carrera investigadora.

Agradecimientos: agradecemos las tareas de colaboración a los compañeros que asistieron a la mesa redonda que fue realizada y sin los que esta experiencia no hubiera estado completa.

Referencias

Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feeling in Doctoral Programs. International International Journal of Doctoral Studies, 1, 21-33. Recuperado el 20 de Abril de 2016 en http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf

Belcher, W.L. (2009). Writing Your Journal Article in 12 Weeks: A Guide to Academic Success in Publishing. Los Angeles: Sage.

Clance, P.R., and Imes, S.A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and Therapeutic interventions. Psychotherapy: Theory Research and Practice, 15, 241-247.

Julie Carpenter (2012). Researchers of Tomorrow: The research behaviour of Generation Y doctoral students. Inf. Serv. Use 32, 1-2, 3-17.

Colás Bravo, P. (1998). La investigación-acción. En Colás Bravo, P. & Buendía Eisman, L., *Investigación Educativa* (pp. 291-315). Sevilla: Ediciones Alfar.

Hyun, J.K., Quinn, B.C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate Student Mental Health: Needs Assessment and Utilization of Counseling Services. Journal of College Student Development, 47(3), 247-266.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. [http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp405%2F%2Fa2010-2011]. 2016. Madrid: INE. [Consulta: 10 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.ine.es/.

Villardón-Gallego, L. y Yániz Álvarez de Eulate, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a estudiantes de doctorado. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, pp. 135-152. Recuperado el (1 de abril de 2016) en http://red-u.net

Winefield, A. H.; Gillespie, N.; Stough, C.; Dua, J.; Hapuarachchi, J.& Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. International Journal of Stress Management, Vol 10(1), 51-63. http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.51

Competencias emocionales de los estudiantes universitarios

Alonso Alcalde, N.

Guijo Blanco, V.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España.

Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España.

nalonso@ubu.es

vguijo@ubu.es

Resumen

Las competencias socio-personales toman cada día mayor relevancia en los ámbitos personal, social y profesional. En concreto, dentro de las competencias socio-personales, las competencias emocionales son consideradas como un buen predictor de la percepción de bienestar personal, además de contribuir y fomentar la empleabilidad de los individuos. Se ha demostrado que la competencia emocional de las personas incrementa con la edad. En ese sentido la etapa universitaria constituye un momento adecuado para el logro de las competencias socio-emocionales, tal y como se reconoce en las directrices generales y en las memorias de muchas de las titulaciones universitarias. Partiendo de esas premisas, este estudio plantea como objetivo estudiar la relación existente entre la competencia emocional de los universitarios y el nivel académico cursado que cursan. La muestra participante en este estudio se compone de 258 estudiantes, procedentes de seis universidades españolas diferentes, y de todos los cursos (desde primero hasta cuarto) en titulaciones de las diferentes ramas científicas. El instrumento que se ha empleado en esta investigación es la adaptación española realizada por Abanto, Higueras y Cueto (2000) del Inventario de Inteligencia Emocional (I-CE) de Bar-On (1997). Se lleva a cabo un estudio descriptivo de las puntuaciones alcanzadas por los participantes en el estudio en cada uno de los componentes y subcomponentes del test, comparando y analizando las diferencias entre los universitarios en función del nivel académico cursado por éstos.

Los resultados indican que los universitarios se sitúan en un nivel de inteligencia emocional promedio y que se encuentran diferencias significativas entre el curso y la inteligencia interpersonal, pero no en la intrapersonal. Se concluye que son necesarias intervenciones precisas para mejorar la competencia emocional de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: competencia emocional; estudiantes; universidad; curso.

Emotional skills of university students

Alonso Alcalde, N.

Guijo Blanco, V.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España.

Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España.

nalonso@ubu.es

vguijo@ubu.es

Abstract

The socio-personal skills take more relevance in the personal, social and professional areas over time. Specifically, emotional competences are considered as good personal well-being perception predictor, besides contributing and promoting the individuals employability. It has been shown that individuals emotional competence increases with age, thus the university stage is established as an appropriate time to achieve the socio-emotional competences, as it is recognized in the general guidelines and the memories of many university degrees.

On this basis, the present study seeks to explore the connection between the university student´s emotional competence and the academic level the take. The sample participant in this study consist of 258 students who come from six different Spanish universities, coursing form first year to fourth in various degrees.

The instrument that has been used in this research is the Spanish adaptation form Abanto, Higueras and Cueto (2000) form Bar-On Emotional Intelligence Inventory (I-CE) (1997). It is performed a descriptive study of the scores achieved by the participants in the study in each of the components and subcomponents test, comparing and analysing the differences between university students according to the academic level taken by them.

The results indicate that the university is located in an average level of emotional intelligence and significant differences between the course and the interpersonal intelligence, intrapersonal but not found. It concludes whereas precise interventions form improving emotional competence of college students are.

Key words: emotional competence; students; university; level.

1. Introducción

El concepto de "competencia" engloba un conjunto de habilidades dirigidas a la consecución de logros y a la resolución de problemas (Cantero, 2015; Catejón, Cantero y López, 2008; García, 2003; Le Boterf. 2001; Greenspan y Granfield, 1992; Levy-Leboyer, 1997). En torno a éste término, se han establecido diversas categorizaciones que diferencian entre competencias: básicas, genéricas, claves, transferibles, técnicas, profesionales, personales, emocionales, socio-emocionales, participativas, relacionales, interpersonales etc. (Bisquerra y Pérez, 2007). Estas diversas categorizaciones pueden agrupar en dos grandes dimensiones: las competencias de carácter técnico-profesional y las competencias de carácter socio-personal. Las primeras, tal y como establecen Bisquerra y Pérez (2007), hacen alusión a aquellos conocimientos relacionados con un determinado campo profesional. Las segundas se refieren a habili-

dades de carácter personal e interpersonal que son necesarias para su correcto desenvolvimiento en su vida cotidiana.

Diversos estudios (Golenman, Boyatzis y McKee ,2002; Donaldsofeider y Bond, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005; Navio, 2005 y Giardini y Frese 2006) determinan que las competencias interpersonales adquieren cada vez una mayor relevancia en el ámbito profesional al señalarse como el mejor predictor de la adaptabilidad personal y social al entorno laboral (Goleman, 2015). Pérez, Filella y Soldevila (2011), determinan que las competencias socioemocionales influyen de manera positiva en el desempeño personal, educativo y profesional, así como en general, en todos los aspectos de la vida cotidiana. En esta misma línea, Vivas, Chacón y Chacón (2010) establecen la necesidad de que los universitarios desarrollen este tipo de competencias con objeto de favorecer su correcto desenvolvimiento en el ámbito laboral. Contexto en el que tendrán que hacer frente a un sinfín de situaciones inciertas que exigen el establecimiento de relaciones interpersonales, regulación y control emocional, además de capacidad para la negociación y para el diálogo. Por tanto, se considera fundamental que desde la universidad se promueva el desarrollo de este tipo de competencias en los estudiantes y así se recogen en los nuevos títulos diseñados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por ello esta investigación se centra en el estudio de las competencias de carácter socio-personal, concretamente en las competencias socioemocionales, entendiendo como tales, el conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009). No existe unanimidad entre los investigadores para decidir cuáles y cuántas son esas competencias de carácter socioemocional, aun así cabe decir que a partir la revisión documental realizada por Mikulic, Radusky y Caballero (2015), se pueden determinar un total de nueve competencias que comparten la mayor parte de los modelos teóricos revisados (Salovey y Mayer, 1989; Bar-On, 1997; Bisquerra, 2000; Garczyk, Matjasko, Weisberg, Greenberg y Zins, 2000; Saarni, 2000, Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010), éstas son: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad y optimismo.

Este estudio pretende evaluar el progreso en el logro de la competencia emocional, considerando la relación existente con el nivel académico cursado por los estudiantes. A partir de este objetivo, surge la hipótesis de trabajo que establece que los estudiantes universitarios desarrollan su competencia emocional a medida que avanzan académicamente. Es decir, los estudiantes de los últimos cursos de grado tendrán un mayor nivel de competencia socioemocional que los de los primeros cursos.

2. Método

2.1. Participantes

Se cuenta con una muestra de conveniencia formada por 258 estudiantes universitarios procedentes de distintas universidades españolas concretamente de la Autónoma de Madrid, Burgos, Málaga, Salamanca, Sevilla y Zaragoza. La mayoría son mujeres (86,9%), con una edad media de 22,5 años (DT 3,644) que están matriculadas en tercer curso (34,1%).

2.2. Medidas

El instrumento que se ha empleado para medir el nivel de competencia socioemocional es la adaptación española del Emotional Quotient Inventory (EQ-I) diseñado originariamente por Reuven Bar-On en 1997 y cuya traducción fue realizada por Abanto, Higueras y Cueto en el año 2000.

El EQ-I, evalúa los factores y competencias que, en opinión de Bar-On, configuran la inteligencia emocional y que son:

- *Componentes Intrapersonales*, que incluyen los subcomponentes de: conocimiento emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

- *Componentes Interpersonales*, que engloban a los subcomponentes de: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social,

- *Componentes de Adaptabilidad*, cuyos subcomponentes son: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

- *Componentes del Manejo del estrés*, que analizan los subcomponentes: tolerancia al estrés y control de impulsos.

- *Componentes del Estado de Ánimo Corporal,* que comprenden a los subcomponentes de felicidad y optimismo.

El EQ-I se compone de un total de 133 ítems, utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos para medir cada ítem, pudiéndose obtener una puntuación máxima total de 665 puntos y una mínima de 133.

En relación a la confiabilidad de instrumento y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en diferentes estudios cabe decir que presenta una consistencia interna y validez adecuada.

2.3. Procedimiento

Estudiantes y profesores de diversas universidades españolas fueron informados sobre la realización de la esta investigación y solicitando su colaboración. En el caso del profesorado para la difusión de la investigación entre su alumnado y, en el caso de los alumnos, para la cumplimentación del cuestionario. La aplicación se completó con la recogida de datos de identificación del alumnado (edad y curso académico).

El análisis estadístico, descriptivo e inferencial, se ha realizado a través del programa SPSS (versión 22.0 para Windows).

3. Resultados

Los resultados obtenidos por el conjunto de la muestra para el inventario de inteligencia emocional de Bar-On, indican una puntuación media global de 355,4, con una desviación típica de 18,997. Por lo tanto, y según el baremo de corrección de la prueba, los estudiantes universitarios participantes en el estudio poseen un nivel de inteligencia emocional promedio.

La fiabilidad obtenida mediante el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la escala global es adecuada (,748) y lo mismo ocurre para cada uno de los subcomponentes ya que oscila entre un mínimo de ,792 obtenido para los subcomponentes de: *autorrealización*, *relaciones interpersonales* y *prueba de realidad*; y un máximo de ,804 obtenido en el de *control de impulsos*.

Los resultados descriptivos se recogen en la tabla 1 pero para tener una valoración más acertada de los resultados se deben tener en cuenta los valores medios encontrados en la adaptación de la prueba para población española. Teniendo en cuenta estos datos se comprueba que los componentes con la puntuación media más elevada son *estado de ánimo corporal* y para el componente *manejo de tensión*; las puntuaciones medias más bajas se manifiestan en primer lugar para los componentes *intrapersonales* seguido de los componentes *interpersonales* y por último, del compo-

nente de *adaptabilidad*. Entre los subcomponentes las puntuaciones medias superiores se encuentran en *empatía*, seguido muy de cerca por el de *optimismo*; las puntuaciones medias más bajas se alcanzan para el subcomponente *control de impulsos*, situándose a escasa distancia el de *prueba de realidad*, y algo más alejado se encuentra el subcomponente de *relaciones interpersonales.*

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
COMPONENTES				
Intrapersonal	93	143	119,53	8,808
Interpersonal	66	127	81,73	6,738
Adaptabilidad	57	94	75,93	7,359
Manejo de tension	34	71	48,72	6,981
Estado de ánimo	42	79	56,43	4,893
SUBCOMPONENTES				
Autoconciencia	17	33	25,17	2,448
Asertividad	11	30	20,21	2,465
Autoestima	21	44	29,19	2,717
Autorrealización	20	36	26,87	2,814
Independencia	7	28	18,09	5,502
Empatía	20	40	30,79	3,569
R. interpersonales	29	77	35,89	3,970
Responsabilidad	25	43	35,78	3,211
Res. Problemas	16	38	27,29	5,156
Realidad	15	39	26,25	3,208
Flexibilidad	11	32	22,39	3,633
Tolerancia al estrés	21	36	27,03	2,532
Control de impulsos	10	41	21,69	6,631
Felicidad	22	50	28,66	2,733
Optimismo	16	38	27,77	3,555

4. Discusión

Como se ha mencionado con anterioridad los estudiantes que participan en la investigación tienen un coeficiente de inteligencia emocional promedio, lo cual indica que este grupo de universitarios no destaca especialmente por poseer una elevada capacidad para adaptarse y responder de manera positiva a las presiones de su entorno, pero tampoco porque dichas capacidades sean escasas, es decir que se puede afirmar que se trata de personas que han desarrollado unas habilidades personales, sociales y emocionales adecuadas para afrontar y gestionar adecuadamente las situaciones conflictivas que surgen en su entorno cercano.

Cuando se analiza la diferencia de medias obtenidas por los estudiantes universitarios en cada uno de los subcomponentes de la inteligencia emocional y se relacionan con el nivel académico cursado, se aprecia que los alumnos que se encuentran cursando primero de grado obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los alumnos de segundo curso en el subcomponente de *independencia* (F= 2,939; p= ,029). En cuanto a los alumnos de segundo curso, se concluye que éstos alcanzan puntuaciones medias significativamente más altas que los alumnos de tercer curso para el subcomponente *responsabilidad* (F= 1,745; p= ,013). Si se analizan las puntuaciones obtenidas por el alumnado de tercer curso de grado se aprecia que sus puntuaciones son significativamente superiores a las de los alumnos de cuarto curso para el subcomponente *control de impulsos* (F= 2,412; p= ,049). Finalmente, se observa

que los estudiantes de cuarto curso, alcanzan puntuaciones medias superiores a las de los alumnos de primer curso siendo esta diferencia de medias significativa para los subcomponentes de *autoestima* (F= 1,231; p= ,034), *empatía* (F= 1,749; p= ,039), y *resolución de problemas* (F= 2,181; p= ,044). Del mismo modo los alumnos de cuarto de grado han obtenido valores medios significativamente más elevados que los alumnos de tercero para los componentes para los subcomponentes de *resolución de problemas* (F= 2,300; p= ,018) *y prueba de realidad* (F= 1,432; p= ,030).

Por lo tanto, y considerando estos resultados, se observa que los alumnos que se encuentran cursando cuarto de grado, obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los alumnos de otros cursos inferiores en varios subcomponentes de la inteligencia emocional como son: *autoestima, empatía, resolución de problemas* y *prueba de realidad.* En consecuencia, se puede afirmar que los alumnos de cuarto curso poseen una mayor habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismos reconociendo sus posibilidades y limitaciones que aquellos universitarios que se encuentran en cursos anteriores, de la misma manera que también tienen mayor capacidad para identificar y comprender las emociones y sentimientos ajenos, así como para gestionar de manera adecuada las situaciones problemáticas.

En esta misma línea los alumnos del último curso de grado afrontan y resuelven con mayor eficacia los problemas y adquieren mayor capacidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimenta un sujeto y lo que en realidad existe, que aquellos alumnos de tercer curso.

Sin embargo, es preciso mencionar que existen tres subcomponentes de la inteligencia emocional desarrollados en mayor medida por los alumnos de los primeros cursos en comparación con los alumnos de cursos posteriores, concretamente los subcomponentes de *control de impulsos, responsabilidad social e independencia.*

En este sentido, destaca que los alumnos del primer curso se configuran como personas más capaces de tomar sus propias decisiones y actuar en base a sus propias ideas que los alumnos de segundo curso, de igual forma se establece que los alumnos de segundo curso manifiestan mayor habilidad para ser miembros constructivos del grupos social al que pertenecen que los alumnos de tercero, y finalmente se determina que los alumnos de tercer curso poseen una mayor capacidad para controlar sus propias emociones que los que se encuentran en el último curso de grado.

Por lo tanto y tomando como referencia éstos resultados se determina que la hipótesis establecida en este estudio en la que se afirmaba que los alumnos de los últimos cursos de grado poseen mayor niveles de inteligencia emocional que los de los primeros cursos se confirma tan solo parcialmente, puesto que se demuestra que los alumnos de cuarto curso obtienen valores significativamente más elevados sólo en algunos de los subcomponentes de la inteligencia emocional pero no en todos.

Aunque no se han encontrado estudios que analicen la relación entre estas dos variables, una investigación llevada a cabo por Segura, Cacheiro y Domínguez (2015)trata de establecer la relación existente entre el nivel de inteligencia emocional y la edad de los estudiantes universitarios, no encontrando diferencias significativas al respecto salvo para el factor autocontrol. En este sentido, quizá se pueda establecer algún tipo de relación entre la edad y el curso académico cursado por los estudiantes, aunque no necesariamente tiene que haber una correspondencia lineal entre estos dos aspectos..

5. Conclusiones

Aunque la hipótesis planteada no se confirma suficientemente, se considera importante que *autoestima, empatía, resolución de problemas* y *prueba de realidad* mejoren a medida que el alumno se desarrolla y se forma en la universidad.

Esto no hace menos preocupante que otros aspectos interpersonales que tanto peso tienen en la vida personal y profesional, no sólo no se hayan potenciado sino que incluso han disminuido. Es posible pensar que el alumnado de los primeros cursos que participó en el estudio fueran aquellos más competentes en *control de impulsos, responsabilidad social e independencia,* pero esto demostraría que en su paso por la universidad no se ha potenciado, e incluso se ha inhibido. Otra posible explicación, sería la existencia de posibles sesgos en la recogida de datos al ser más exigentes los alumnos de cursos superiores para decantarse por las puntuaciones más altas de la escala.

Los resultados obtenidos plantean un escenario cuanto menos preocupantes y dejan patente la necesidad de una actuación más intencional que logre el desarrollo de todos los aspectos que determinan la competencia socio-emocional de los universitarios. Limitar dicha formación a la actuación del profesorado o a procesos de preparación para la inserción laboral resulta limitado. Se plantea por tanto la necesidad de desarrollar acciones transversales en las diferentes materias y comenzar un proceso de "construcción de la inteligencia emocional de grupos" en el sentido propuesto por Druskat y Wolff (2015).

Referencias

Abanto, Z., Higueras, L. y Cueto, J. (2000). Inventario de Cociente Emocional de BarOn - Manual Técnico. Lima: Editorial Grafimag.

Alberici y Serreri (2005). Competencias y formación en la edad adulta. *Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): *Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2009). Competencias Emocionales. En R. Bisquerra (Eds.), *Psicopedagogía de las emocio*nes (pp. 1-6). Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Recuperado de http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=628910

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Cantero, M. P. (2015). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25132/1/Tesis_Cantero_Vicente.pdf

Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, L. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos académicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 339-362. Recuperado en: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ Contadorarticulo.php?267

Donaldsofeilder, E. J. y Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32 (2), 187-203.

Druskat, V.U. y Wolff, S.B. (2015). *Building the Emotional Intelligence of Groups*. En D. Goleman. On Emotional Intelligence. Boston: Harvard Bussines Review Press 71-91.

García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.

Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (1), 63-75.

Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

Goleman, D. (2015). *On Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Bussines Review Press.

Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weisberg, R. P., Greenberg, M. T. y Zins, J.E. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6. doi: 10.1207/s1532768Xjepc1101_02

Grennspan, S. y Granfield, J. M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 442-453.

Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19 (3), 606-626.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Mikulic, I. M., Radusky, P. D. y Caballero, R. Y. (2015). *Evaluación de las competencias socioemocionales en contexto.* VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Pérez Escoda, N.; Filella, G.; Soldevila, A. (2011). Educación emocional y habilidades sociales. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Anarnda, J.M. Salguero y R. Cabello, (Coord.) *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Botín.

Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eicacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace (pp. 68-91). San Francisco.

Segura, J.M.; Cacheiro, M.L. y Domínguez, M.C. (2015). Estudio de los factores que influyen en los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.1. Recuperado de: /eye/article/view/4676.

Ugarriza, N. (2001). *Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario Bar-On (I-CE) en la Muestra de Lima Metropolitana*. *Persona*, 4, 129-160. Perú: Universidad de Lima.

Vivas, M.; Chacón, M. A. y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere* [en linea], 14. Recuperado de: http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=35616 720 014.

Innovación curricular y desarrollo regional: un diálogo entre universidad y empresa en Colombia

Sarralde Pereira Monica Isabel

Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

monica.sarraldepereira@gmail.com

Resumen

La vinculación de la academia con el sector productivo es globalmente un asunto controverso porque afecta la independencia de la universidad. Pero en marcos bien definidos, ese tipo de vinculación puede contribuir al desarrollo económico regional si la universidad lo realiza a través de pasantías de sus alumnos en pequeñas o medianas empresas.

Proyectamos para la Universidad de Nariño (Colombia) cambios curriculares en estudios de pregrado en administración de empresas que permiten al sector productivo regional a ir más allá de como esta vinculación se define tradicionalmente: la mera ejecución y financiación de proyectos.

Para ell o hemos entrado en diálogo con los actores y realizado un analisis de sus posiciones, propuestas e investigaciones (con apoyo particular de la Asociación Colombiana de Pequeñas y Medianas Industrias) acerca de la interaccion de las empresas de la ciudad de Pasto con la universidad a través de cuestionarios y entrevistas informales. La mayor dificultad fue liderar con la desconfianza por parte del cuerpo docente, mientras que para alumnos y empresas, los beneficios del proyecto eran más evidentes.

En un relatorio final hemos concluido que la Universidad debe constituir el eje principal de la comunidad con el sector productivo, donde se puede implementar estrategias para contribuir al desarrollo de este entorno a partir de estudiantes competitivos. Desde la educación superior se diseña el camino de una visión compartida, por lo que es necesario repensar sobre lo que se quiere y lo que se necesita en educación proyectado a necesidades socioeconómicas de la región, donde la Universidad no solamente forma para el empleo, sino para crear empresas. Pero esto debe ser negociado constantemente con todos los actores a lo largo del proceso. Son las dificultades en la proyección de dichos cambios curriculares que son el foco de la presentación.

Palabras clave: Universidad, Empresa, Sector productivo.

Curricular innovation and regional development: a dialogue between academia and enterprises in Colombia

Sarralde Pereira Monica Isabel

Faculty of Education t, University Nariño, Pasto, Colombia

monicasarralde.pereira@gmail.com

Abstract

The link between academia and the productive sector is generally a controversial issue because it affects the independence of the university. But in well-defined frameworks, such linkage can contribute to regional economic development if the university organizes internships of students in small or medium-sized enterprises.

That is why we project for the University of Nariño (Colombia) curriculum changes in undergraduate studies in business administration that allow the regional productive sector to go beyond this relationship as it is traditionally defined: as the mere implementation and financing of projects.

Therefore we have entered into dialogue with the concerned actors and conducted an analysis of their positions, proposals and research (with particular support of the Colombian Association of Small and Medium Enterprises) about the interaction of the enterprises in the city of Pasto with the university, through questionnaires and informal interviews. The greatest difficulty was to deal with the mistrust by the faculty members, while for students and businesses, the project benefits were more evident.

In a final report we have concluded that the University should be the backbone of the community with the productive sector, where strategies can be implemented in order to help develop this environment through student competitiveness. In this way, higher education enables a shared vision to be designed, where the needs in education are projected in terms of socio-economic needs of the region, and where the university contributes to employment as well as to the creation of enterprises. But this must be constantly negotiated with all actors throughout the process. The difficulties in projecting these curricular changes are the focus of the presentation.

Key words: University, enterprises, production sector.

1. Introducción

El vínculo de la Universidad con el sector productivo es la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, que buscan las competencias de sus egresados en el campo laboral, mediante la aplicación de los conocimientos teórico-práctico a situaciones socioeconómicas y culturales concretas; con la finalidad de lograr la aprobación de los saberes, el desarrollo de actitudes profesionales, la atención directa de las necesidades de la empresa y de la sociedad en general.

Desde la investigación, el conocimiento enseñanza-aprendizaje de la interacción de la Universidad especialmente del Programa de Administración de Empresas y el sector productivo, genera potencialidades de desarrollo empresarial de un territorio. Es entonces que universidades internacionales ha incursionado en la interacción de universidad- empresa y estado, basándose en el triángulo de Sábato, reconocido en varias obras entre ellas: “El pensamiento latinoamericano en la problemática- tecnología-desarrollo-dependencia”. Sábato es el exponente más notable sobre

la ciencia y la tecnología en interacción con la diversidad y el sector productivo, con su famoso triángulo de vinculación. Claramente, el desarrollo económico en los países latinoamericanos es diferente a los países donde se ha desarrollado esta tecnología y la innovación. Es evidente, que la ciencia y la tecnología en los países de América Latina debe promover la competitividad de su sector productivo. Este concepto constituye uno de los ejes centrales en los que se está desarrollando el pensamiento actual en materia de ciencia y tecnología latinoamericana.

Todo esto parece confirmar que hay necesidad de generar vínculos de interacción con el sector productivo en el ámbito educativo y por consiguiente en nuestra región debido a su bajo crecimiento económico. Para el segundo semestre del 2014 se registró una Gran empresa dentro del Subsector de Comercio y Reparación de Vehículos. Esto demuestra que Nariño tiene y necesita del talento humano y de los recursos suficientes a la hora de generar gran empresa, con el fin de alinear al Departamento a una situación de bienestar mucho mejor, donde se generen oportunidades de empleo formal y bien remunerado.

2. Método

2.1. Procedimiento

La integración con el sector productivo debe ir más allá de la participación activa de en la ejecución y financiación de proyectos, si tenemos en cuenta que una de las metodologías de la Escuela de Ciencias Estratégicas planteada como actividad de espacio de la práctica empresarial basada en un proyecto y que la formulación de proyectos implica un contacto con el sector productivo sería una alternativa dentro de las practicas, que con lleve a que el futuro administrador de empresas a desarrollar proyectos que mejore la calidad de las pequeñas y medianas empresas forjando el desarrollo de la región. Según el autor Ramírez (2010)[12] la flexibilidad curricular le permite al estudiante poder realizar su practica desde sexto semestre, y lo más importante la flexibilidad se expresa curricularmente en las posibilidades que tiene el estudiante de seleccionar la modalidad de práctica que quiere realizar, esto con el objetivo de que sea él quien determine la esfera de actuación en donde quiere proyectar su ejercicio profesional. Las opciones de práctica que curricularmente se le ofrecen al practicante son en: empresa, creación de empresa, docencia, investigación, estudio de idioma extranjero, social y auditoría a la experiencia laboral. Por lo tanto la interacción con el sector productivo sería una actividad académica, siendo entonces viable que se lleve a las aulas implicando una actividad curricular en el Programa de administración de empresas de la Universidad de Nariño.

Desde esta óptica según Paz (2011)[13], la integración entre el sector productivo y las universidades debe incluir la apertura de espacios académicos, en los cuales el sector productivo participe activamente en actividades como la elaboración de currículos, definición de competencias laborales, prácticas empresariales y laboratorios en las empresas, entre otras.

2.2 Resultados

Es así como el sector productivo que para esta investigación, son las empresas regionales del Departamento de Nariño, las cuales deben participar activamente en las actividades curriculares junto con los docentes y estudiantes, para posteriormente identificar esas necesidades y hacer los cambios respectivos en los currículos. Para

12 AUTOR JORGE IVAN RAMIREZ 2010 REFLEXXION SOBRE LA PRACTICA EMPRESARIAL LIBRO EDITORIAL PONTIFICIA BOLIVARIANA PG. 15 WEB file:///C:/Users/PABLOC~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.034/REFLEXION%20SOBRE%20LA%20PRACTICA%20(2).PDF LUGAR MEDELLIN COLOMBIA

13 Autor Miguel Arturo paz articulo página 104 artículo de revista gestión y desarrollo titulo del articulo la necesidad de integrar el sector educativo con el sector productivo para formar profesionales competitivos en administración de empresas pagina web file:///C:/Users/PABLOC~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.068/SECTOR%20PRODUCTIVO.pdf

verificar ello se recurrio a una información reciente de lo que esta sucediendo en la Universidad Nariño. Esta información reciente de la universidad de Nariño transmitida por el programa Viva La U el 7 de abril del 2016. En donde a través de un encuentro entre el programa de administración de empresas y las empresas de la región se mostro una relación satisfactoria entre el programa y la empresa, sin embargo en este encuentro no participaron los estudiantes o por lo menos un representante, lo cual es importante para conocer la experiencia de los estudiantes. Por otra parte se destaca la importancia de la academia en las areas como la agropecuria y mercadeo lo que permite estar a la vanguardia en la economia colobiana de los empresarios. Sin embargo no se abordo los cambios en los curriculos del programa.

La educación es la colaboración mutua con el sector productivo según Crespi, Arias y Stein (2014)[14]. Porque se promueve espacios de acción conjunta entre los investigadores de la academia y los ejecutivos de las empresas.

Los consorcios tecnológicos representan un modelo perfectible, pero también existen otros de los cuales obtener ideas para mejorar las actuales prácticas. Australia y Nueva Zelandia de los que se pueden sacar más ideas sobre las formas de asociación, mayormente en relación a los sistemas imperantes en las industrias ligadas a los recursos naturales. La experiencia de países europeos y asiáticos en el análisis de prospectiva, en repensar el futuro, en vislumbrar oportunidades, en direccionar las antenas tecnológicas, son ejercicios periódicos con los se ha impulsado cada vez una mayor participación de científicos, empresarios, diseñadores, ingenieros, educadores, consumidores, esto es una amplia gama de actores, y que desembocan en el fortalecimiento de la colaboración, en ese sentido toda instancia que promueva este vínculo y permita desarrollar ese lenguaje común constituye un fundamento. En relación con el Programa de Administración de Empresas de la Udenar, una alternativa de interacción con el sector productivo son los medios tecnológicos donde es necesario la participación de muchos actores entre los cuales están empresarios, investigadores, científicos, docenes, estudiantes.

Por consiguiente es indispensable tener en cuenta experiencias de otras universidades de interacción con el sector productivo aparte del tecnológico que se presenta en el campo educativo por lo cual el autor Ruiz & Acevedo[15] (2013) refiere. La experiencia a tener en cuenta es la compartida por la Universidad Autónoma de México (UNAM), que propone alternativas de vinculación como:

1) Contratar en forma directa a las instituciones educativas para llevar a cabo trabajos específicos. 2) Participación del sector empresarial en actividades académicas tales como visitas, seminarios y conferencias. 3) Proporcionar servicios técnicos como consultorías, en las que el sector empresarial se identifique con el personal de la facultad de ingeniería en su área de interés. 4) Ejecución de análisis y ensayos en la que la institución podrá hacer uso de sus laboratorios especializados. 5) Proporcionar asesorías para el desarrollo de las instalaciones físicas de laboratorios, capacitación de personal técnico y en el trabajo continuo de su organización.

A nivel nacional el autor presenta la experiencia de la Universidad EAFIT de Medellín mediante el Centro para la Innovación, Consultoría y Empresarismo, CICE: “ofrece soluciones a empresas, gobiernos, instituciones educativas, emprendedores, organizaciones sociales y demás entes de la sociedad, mediante la prestación de servicios y productos que están sustentados en el conocimiento y experiencia de las diferentes áreas académicas y de investigación de

14 Cómo repensar el desarrollo productivo? DESARROLLO EN LAS AMÉRICASPOLÍTICAS E INSTITUCIONES SÓLIDAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA. autor Gustavo Crespi, Eduardo Fernández-Arias y Ernesto Stein, editorial: Copyright © 2014 Banco Interamericano de Desarrollo, web:file:///C:/Users/PABLOC~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.834/¿Cómo%20repensar%20el%20desarrollo%20productivo%20Políticas%20e%20instituciones%20sólidas%20para%20la%20transformación%20económica%20(1).pdf

15 Autores: Ruiz R., Soraya L & Alba A., Claudia Y. artículo de revista Revista Matices Tecnológicos. Edición 5, 2013. Unisangil. ISSN 2027-4408. Página web. file:///D:/Informacion/vinculación%20de%20la%20acdemia%20con%20el%20sector%20productivo.pdf

la Universidad. A través de su actividad el CICE realiza transferencia de tecnología y conocimientos con el fin de contribuir al desarrollo social y económico de la región y el país.

Las modalidades de trabajo son:

1 Consultoría individual

2. Consultoría colectiva (realizada a un conjunto de organizaciones que presentan problemáticas similares)

3 Investigación conjunta

4. Acompañamiento en la creación de nuevas empresas

5. Capacitaciones, charlas y talleres

6. Presentaciones

7. Programas de educación no formal abiertos o cerrados.

En consecuencia estas actividades son ejemplos importantes para la investigación en desarrollo, utilizando como actor principal el sector productivo de la región e identificando sus necesidades y posteriormente realizar los cambios respectivos en el currículo.

5. Conclusiones

La universidad es el eje principal de la comunidad, para esta investigación es el sector productivo y el Programa de Administración de Empresas de la Udenar, donde se puede implementar estrategias para contribuir al desarrollo de este entorno a partir de estudiantes competitivos, desde la educación superior se diseña el camino de una visión compartida, por lo que es necesario repensar sobre lo que se quiere y lo que se necesita en educación proyectadas a las necesidades del sector productivo, donde la Universidad no solamente forma para el empleo, sino para crear empresa.

De estas reflexiones se derivan propuestas como:

- Es necesario que la Universidad y las empresas construyan confianza para el dialogo
- Elaborar bases de datos sobre las necesidades del sector productivo y mantener actualizadas, y así tener referencias sobre los futuros profesionales que requieren nuestra región.
- Trabajar en conjunto con las empresas sobre temas de investigación, mejoras y propuestas.

Se puede señalar entonces que según el autor Paz (2011) [16]que la integración entre las universidades y el sector real es importante para dar una apertura a los empresarios, a fin de que estos manifiesten las necesidades de formación que requieren los egresados y propongan programas de largo plazo, así como de corto y mediano plazo. Ello permitirá la participación e integración de los empresarios, tanto en proyectos investigativos, formativos y productivos como en otros escenarios académicos, a saber, la formulación de planes de estudio, las prácticas laborales, los laboratorios y en todo aquello que contribuya a una mejor formación del egresado en administración de empresas.

Por consiguiente a lo anterior es importante la empresa como actor de sector productivo, para lo cual según Gunnar, Rundquist y Pemberthy (2013)[17]. Donde se mencione el programa de mentoria en que la empresa tiene una estrecha relación con el estudiante al que se le aporta nuevas perspectivas sobre el liderazgo y negocios del mismo, tiene un mentor experimentado que ayuda al estudiante avanzar. Por consiguiente es fundamental que el estudiante avance

16
17

en las competencias labores durante su proceso de interacción con el sector productivo siendo esta responsabilidad del Programa y el estudiante.

Es importante entonces para el desarrollo de las competencias labores en su formación profesional la interacción con el sector productivo, para lo cual se hace referencia al autor Peinado y Rodríguez (2009)[18]. Las alternativas para la formación de competencias generales y especificas depende de las condiciones de la Universidad estas funciones combinan actividades físicas e intelectuales a nivel de autonomía para su desempeño. Según el Ministerio de Educación Nacional las competencias labores se clasifica en generales y específicas, las primeras son para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, las segundas son propias de la ocupación es ahí donde los empresarios critican muy principalmente las circunstancias personales relacionadas con el comportamiento ético, la comunicación, el trabajo en equipo y el manejo de recursos e información, y no tienen preferencia particular por egresados con una formación laboral específica. Efectivamente, prefieren asumir la formación de las competencias laborales específicas de sus trabajadores para asegurar desempeños asociados a tecnologías de punta aplicadas y adaptadas a sus procesos productivos.

De manera que de acuerdo a la posición del autor, es evidente que la Universidad en este caso el Programa de Administración de Empresas, debe trabajar para que el sector productivo cambie su opinión sobre las competencias propias de la profesión, en consecuencia estos cambios curriculares permitirán los cambios necesarios para modificar aspectos como este. Por lo cual el Ministerio de Educación Nacional (2013)[19] afirma "Construir un currículo teniendo como referente las necesidades de un sector productivo o de servicios, da mayores garantías a los egresados para encontrar una opción laboral en ese sector dando la posibilidad de contar con un talento humano que lo conoce y está en condiciones de participar en sus procesos de una manera competente."

Referencias

Colombia. CNA. (2014). *Lineamientos para la acreditación Institucional.* Recuperado en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf.

Colombia. Congreso de la República. 1991. Constitución Política. Recuperado en https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2.

Colombia. Congreso de la República. Ley 30 de 1992. Recuperado en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 1295*.Recuperado en http://tox.umh.es/VI_RISAL_Elche2013/Decreto%201295-2010%20registro%20calificado.pdf.

Colombia. Ministerio de Educación. *PNDE 2006-2016*.Recuperaado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Colombia. Universidad de Nariño. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. *Proyecto Educativo de Programas.* (2010).

Colombia. Universidad de Nariño. *Proyecto Educativo Institucional.* (2009). Recuperado en http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/02/Proyecto-educativo-institucional-2009.pdf.

18 Interacción Universidad – Industria: una experiencia de la universidad de Halmstad, Suecia. En I. Hernández, y L. Pemberthy. *Universidad-Empresa-Estado. Hacia la cultura de la investigación y la innovación: segunda rueda de negocios de innovación en Cauca y Nariño.* (45-67).Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

19 Colombia. Universidad de Nariño. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. *Proyecto Educativo de Programas.* (2010).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo: la formación de competencias laborales.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf.pdf

Crespi, G. Fernández, E. y Stein, E. (2014). *¿Cómo repensar el desarrollo productivo?: Política e instituciones sólidas para la transformación económica*.

Gunnar, L. Rundquist, J. y Pemberthy, L. S. (2013). Interacción Universidad – Industria: una experiencia de la universidad de Halmstad, Suecia. En I. Hernández, y L. Pemberthy. *Universidad-Empresa-Estado. Hacia la cultura de la investigación y la innovación: segunda rueda de negocios de innovación en Cauca y Nariño.* (45-67).Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Paz, M. A. (2011). La necesidad de integrar el sector educativo con el sector productivo para formar profesionales competitivos en administración de empresas. *Gestión & Desarrollo*. *8*(2), 122-100.

Peinado, H. S. (2009).*Formación para el trabajo y el desarrollo humano: guía de gestión y administración.* Bogotá: Magisterio.

Peinado, H. S. y Rodríguez, J. H. (2009). *Formación para el trabajo y el desarrollo humano: Guía de gestión y administración.* Bogotá: Magisterio.

Pineda, K. Morales, E. Ortiz, M. C. Modelos y mecanismos de interacción Universidad- Empresa- Estado: retos para las universidades colombianas. *Universidad de Salle*. *56*(15), 136-107. Está bien es un artículo de esta pagina file:///F:/Proyecto/información%20sector%20productivo/triangulo%20de%20sabato%20universidad%20del%20valle%20articulo%20ojo.pdf

República de Colombia. Gobernación de Nariño. *Plan de Desarrollo Departamental: Nariño mejor 2012-215.*Recuperado en http://narino.gov.co/dependencias/files/SecretariasyDependencias/cooperacionInternacional/NARIO_-_Nario_mejor_Plan_Desarrollo_Ordenanza_-_2012-2015.pdf.

República de Colombia. Gobernación de Nariño. *Plan de desarrollo Municipal: Experiencia y trabajo para Nariño. (2012-2015.* Recuperado en http://www.narino-narino.gov.co/apc-aa-files/38346133626565343139353634656536/nariodiagnosticoverticalok-_29_05_2012.pdf.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf.

Ramírez, J. I. (2010).*Reflexión sobre la Práctica en los diferentes programas académicos de la Universidad Pontificia Bolivariana*. Medellín: UPB.

Viva La U: https://www.youtube.com/watch?v=bn7ffKki3xg

Aprendizaje colaborativo y auto-regulación en aprendices noveles

*Sáiz-Manzanares, M.C & **Marticorena Sánchez, R

**Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos (España)*

mcsmanzanares@ubu.es

*** Departamento de Ingeniería Civil, Universidad de Burgos (España)*

rmartico@ubu.es

Introducción El estudio del desarrollo metacognitivo es uno de los grandes retos de la Psicología Cognitiva. La reflexión sobre la propia práctica y el análisis del error son herramientas que permiten el éxito y la autonomía en el aprendizaje. Este proceso está directamente relacionado con la aplicación de las estrategias de auto-regulación. Para incrementar dichas estrategias el profesor tiene varias herramientas entre las que destaca el *feedback* orientado a la resolución de una tarea. Asimismo uno de los instrumentos más eficaces para lograrlo es el uso de rúbricas. Esta metodología es particularmente importante en el aprendizaje de nuevas materias que implican un alto nivel de abstracción para los estudiantes. Un ejemplo es la materia de programación orientada a objetos (POO) en titulaciones de Ingeniería Informática. Recientes investigaciones en este campo demuestran que el aprendizaje auto-regulado (SRL) desarrollado por pares es más eficaz que el aprendizaje individual. **Método:** El objetivo de este estudio fue comprobar si la resolución de un proyecto de programación es más efectiva en trabajo por pares o individual. Se trabajó con 48 estudiantes de segundo curso en el Grado en Ingeniería Informática (38 trabajaron en parejas y 10 de forma individual) en la resolución de un proyecto de programación. En ambos grupos el docente proporcionó una rúbrica sobre la resolución de dicho proyecto. Este instrumento y la metodología de aplicación permitieron a los estudiantes detectar los errores y corregirlos. **Resultados:** Los estudiantes que trabajaron en parejas tuvieron mejores resultados en la resolución de proyectos de programación frente a los que lo ejecutaron de forma individual. **Conclusiones:** El *feedback* orientado a través del uso de rúbricas es más efectivo si se trabaja de forma colaborativa ya que facilita el uso de SRL.

Palabras clave: metacognición; auto-regulación; aprendizaje colaborativo; lenguaje de programación.

Collaborative learning and self-regulation in novel students

*Sáiz-Manzanares, M.C & **Marticorena Sánchez, R

** Department of Health Sciences, University of Burgos (Spain)*

mcsmanzanares@ubu.es

*** Department of Civil Engineering, University of Burgos (Spain)*

rmartico@ubu.es

Background: Metacognitive development is a great challenge of Cognitive Psychology. Reflection on own practice and error analysis are tools that allow successful and independent learning. This process is directly related to enforcement self-regulation strategies. To improve these strategies the professor has some tools such as the feedback oriented to the task resolution. For that reason one of the most effective instruments to achieve this is the use of rubrics. This methodology is particularly significant in new subjects which have a high abstraction level. One example of this is Object-oriented programming (OOP) for Computer Engineering degrees. New researches have been shown that self-regulated learning (SRL) development in pairs is more effective than individual work. **Method:** The aim was to check if solving a programming project is more effective in pairs or alone. We worked with 48 Computer Engineering degree students in the second year (38- person worked one problem solving in pairs and 10 alone) in solving a programming project. In both groups, the professor has provided a rubric on the project solution to the students. This instrument and the procedure allow students to analyse and correct errors. **Results:** We have shown that students working in couples have better learning outcomes than students who work alone. **Conclusions:** Working with feedback oriented through rubrics is more effective in collaboration than working alone, because it facilitates the SRL.

Key words: metacognition; self-regulation; collaborative learning; programming languages.

1. Introducción

Las nuevas tecnologías llevan ya más de dos décadas impactando en el marco educativo. Si bien, el estudio de dicho impacto aún está fragmentado en su análisis y no sigue un patrón de investigación sistemático (Salman & Laing, 2014). Por ello es relevante el estudio de los protocolos, de la arquitectura de diseño (AD) y su relación con la arquitectura tecnológica (AT). Es decir el análisis del diseño de interacción para el desarrollo del aprendizaje y el tipo de *feedback* realizado a través del software, con el fin de incrementar la efectividad en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo el análisis de las microestrategias de resolución utilizadas por los estudiantes va a permitir al docente estudiar el desarrollo del proceso de aprendizaje en cada uno de los alumnos y efectuar un *feedback* preciso de forma individual a cada estudiante o grupo de estudiantes (Sáiz & Román, 2011). El uso de la plataforma virtual facilita un *feedback* referenciado que puede ser consultado por los estudiantes cuantas veces precisen. Este aspecto adquiere una mayor relevancia en aquellas disciplinas que tienen una mayor complejidad en la resolución de problemas como son las relacionadas con la rama de ingeniería y en especial en ingeniería informática en asignaturas relacionadas con la metodología de programación (Li, Wang, & Bai, 2015). Las causas parecen relacionarse con el aprendizaje de un nuevo lenguaje de programación. Dicho aprendizaje conlleva procesos de codificación y decodificación de la información para resolver algoritmos en un código nuevo y poco habitual para la mayor parte de los estudiantes. El análi-

sis de la resolución de este tipo de problemas permite a los psicólogos cognitivos estudiar la representación mental de los procesos de resolución ya que los algoritmos informáticos plasman de forma gráfica los pasos en la resolución de un problema. Asimismo el lenguaje de programación facilita la materialización de las órdenes que un sujeto tiene que realizar de forma interna o externa para resolver una tarea (Kacprzyk & Zadrożny, 2016; Matwin & Mielniczuk, 2016). Es decir, permite evidenciar de forma concreta la auto-regulación en el proceso de aprendizaje, facilita el análisis del error y de las estrategias que el sujeto efectúa para solventarlo (Forstmann & Wagenmakers, 2015).

En este proceso SRL, el Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) tiene como objetivo mejorar la educación y combinar formas interactivas de aprendizaje colaborativo usando las nuevas tecnologías (de Raadt, Watson & Toleman, 2009; Xinogalo, 2015). Además del uso de plataformas interactivas, recientes investigaciones han encontrado que el uso de tareas centradas en la resolución de juegos incrementa la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y estimula el desarrollo de estrategias metacognitivas aumentando las habilidades para resolver eficazmente problemas de OOP (Bernard & Bachu, 2015; Järvelä, Malmberg & Koivuniemi, 2016; Malmberg, Järvelä, Järvenoja & Panadero, 2015). Si además este tipo de tareas se realiza en contextos colaborativos por pares se eleva el porcentaje de obtener aprendizajes exitosos.

En síntesis, el uso de las plataformas colaborativas, CSCL, incrementa la auto-regulación, la planificación y el empleo de las estrategias metacognitivas y la motivación hacia el aprendizaje. Si bien, la interacción tiene que basarse en el empleo de un *feedback* basado en el uso de rúbricas (Sáiz & Bol, 2014; Sáiz & Montero, 2015). Este tipo de *feedback* implementa las rutinas de resolución y pone en marcha habilidades cognitivas relacionadas con estrategias cognitivas básicas y con las estrategias metacognitivas que orientan los procesos de SRL y potencian en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes seguros, profundos y eficaces (Azevedo, 2014). Asimismo fomentan la inhibición de la ansiedad incrementando el desarrollo de la motivación (Schraw & Gutiérrez, 2015).

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente las cuestiones de investigación de este estudio fueron:

Pregunta de Investigación 1: Estudiar si existen diferencias significativas en la ejecución de los estudiantes, individual vs. trabajo por pares, en la resolución de un problema de programación del Juego del Neutrón programado en el lenguaje Java.

Pregunta de Investigación 2: Estudiar si existe relación entre las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes atendiendo a la variable trabajo individual vs. en grupo.

2. Método

2.1. Participantes

Se trabajó con una muestra de 48 estudiantes (42 hombres y 6 mujeres) de 2º Curso en el Grado en Ingeniería Informática en la asignatura de Metodología de la Programación, en dicha materia se trabaja el aprendizaje de la OOP en lenguaje Java. De los cuales 38 (34 hombres $Media_{edad} = 20.56$ años y $DT_{edad} = 1.48$ y 4 mujeres $Media_{edad} = 20.50$ años y $DT_{edad} = 1.73$) efectuaron la resolución de forma colaborativa por pares y 10 de forma individual (8 hombres $Media_{edad} = 21.38$ años y $DT_{edad} = 1.59$ y 2 mujeres $Media_{edad} = 23.50$ años y $DT_{edad} = .70$). La elección no se efectuó de forma aleatoria sino en función de las posibilidades de trabajo directo con los alumnos por lo que se utilizó un muestreo incidental.

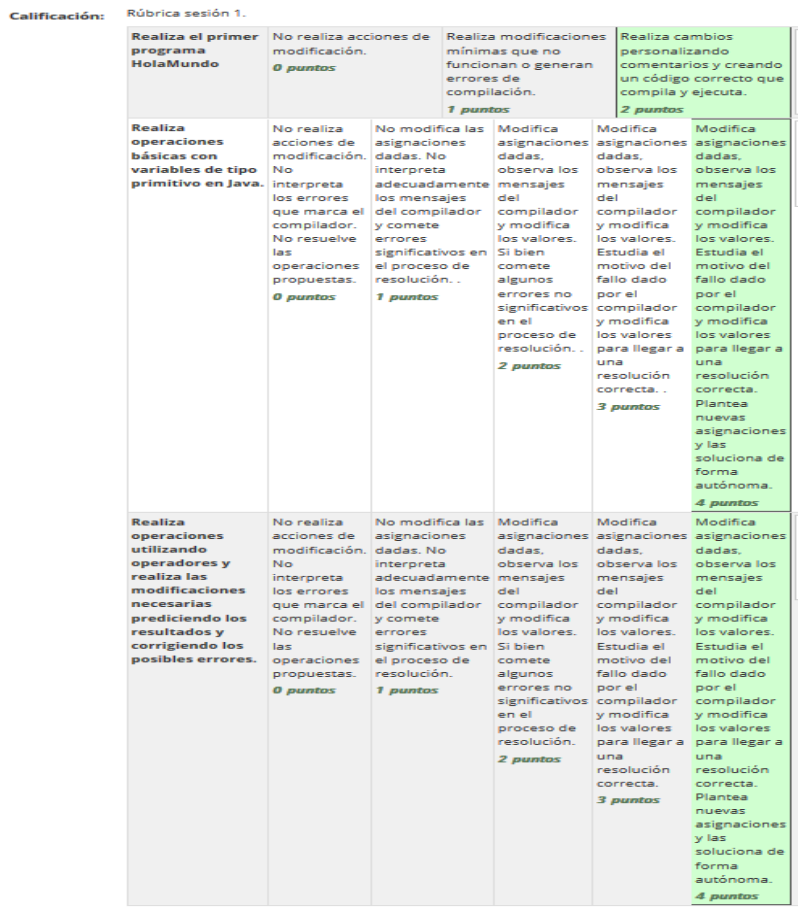
2.2. Medidas

1. *Escala de Estrategias de Aprendizaje* (ACRA r) de Román & Poggioli (2013). Esta escala identifica 32 estrategias distribuidas en cinco subescalas: *Adquisición* tiene un $\alpha = .78$; *Codificación* tiene un $\alpha = .92$; *Recuperación*

tiene un a = .83; *Metacognición* tiene un a = .90 y Apoyo al procesamiento tiene un a = .90. En este estudio se aplicó únicamente la Escala de Estrategias Metacognitivas, que analiza las estrategias de auto-conocimiento, planificación y evaluación, en la que halló para la muestra un a = .82, lo que muestra valores psicométricamente aceptables.

2. Rúbrica para evaluación de la Programación del Juego del Neutrón. Se elaboró una rúbrica que constaba de 5 criterios de evaluación (cuestiones generales, neutrón, árbitro-neutrón, turno y tablero) que pertenecían al nivel 3, aplicación (hacer uso del conocimiento), siguiendo la taxonomía de Bloom (Bloom, 2008). Este instrumento tiene cuatro criterios de evaluación: 1) Cuestiones generales de ejecución del juego (a = .84), con un peso sobre el total de la evaluación de un 40%; 2) Ejecución del rol de Neutrón (a = .84) con un peso sobre el total de la evaluación de un 7%; 3) Ejecución del rol Árbitro-Neutrón (a = .72), con un peso sobre el total de la evaluación de un 30%; 4) Ejecución Turno (a = .86), con un peso sobre el total de la evaluación de un 4%; y, 5) Ejecución Tablero (a = .87), con un peso sobre el total de la evaluación de un 19%. Dichos criterios se miden en una escala tipo Likert de 1 a 4 desde no aceptable hasta excelente. El instrumento obtuvo una fiabilidad global de a = .84 (Sáiz & Marticorena, en prensa).

3. *Plataforma interactiva UBUVirtual*. Es un *Learning Management System* (LMS) basado en Moodle. Moodle es uno de los LMS más utilizados a nivel internacional, actualmente se está utilizando como campus virtual en 239 países y tiene más de 87.000 sitios registrados. Esta plataforma es de fácil manejo y muy versátil desde el punto didáctico, permitiendo además la inclusión de rúbricas, como se muestra en la Figura 1.



Calificación: Rúbrica sesión 1.

Realiza el primer programa HolaMundo	No realiza acciones de modificación. *0 puntos*		Realiza modificaciones mínimas que no funcionan o generan errores de compilación. *1 puntos*		Realiza cambios personalizando comentarios y creando un código correcto que compila y ejecuta. *2 puntos*
Realiza operaciones básicas con variables de tipo primitivo en Java.	No realiza acciones de modificación. No interpreta los errores que marca el compilador. No resuelve las operaciones propuestas. *0 puntos*	No modifica las asignaciones dadas. No interpreta adecuadamente los mensajes del compilador y comete errores significativos en el proceso de resolución. . *1 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Si bien comete algunos errores no significativos en el proceso de resolución. . *2 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Estudia el motivo del fallo dado por el compilador y modifica los valores para llegar a una resolución correcta. . *3 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Estudia el motivo del fallo dado por el compilador y modifica los valores para llegar a una resolución correcta. Plantea nuevas asignaciones y las soluciona de forma autónoma. *4 puntos*
Realiza operaciones utilizando operadores y realiza las modificaciones necesarias prediciendo los resultados y corrigiendo los posibles errores.	No realiza acciones de modificación. No interpreta los errores que marca el compilador. No resuelve las operaciones propuestas. *0 puntos*	No modifica las asignaciones dadas. No interpreta adecuadamente los mensajes del compilador y comete errores significativos en el proceso de resolución. *1 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Si bien comete algunos errores no significativos en el proceso de resolución. *2 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Estudia el motivo del fallo dado por el compilador y modifica los valores para llegar a una resolución correcta. *3 puntos*	Modifica asignaciones dadas, observa los mensajes del compilador y modifica los valores. Estudia el motivo del fallo dado por el compilador y modifica los valores para llegar a una resolución correcta. Plantea nuevas asignaciones y las soluciona de forma autónoma. *4 puntos*

Figura 1
Ejemplo de uso de rúbricas en la Plataforma interactiva UBUVirtual como espacio de *feedback*.

2.3. Procedimiento

1. Fase inicial: Se diseñó un protocolo de trabajo a través del juego del Neutrón en Java. Éste es un juego abstracto de tablero para dos jugadores, a los que se asignan piezas (electrones) de un determinado color a cada uno (azules y rojos en nuestra solución), junto con una pieza denominada neutrón (amarilla en nuestra solución) que puede ser movida por ambos jugadores (ver Figura 2).

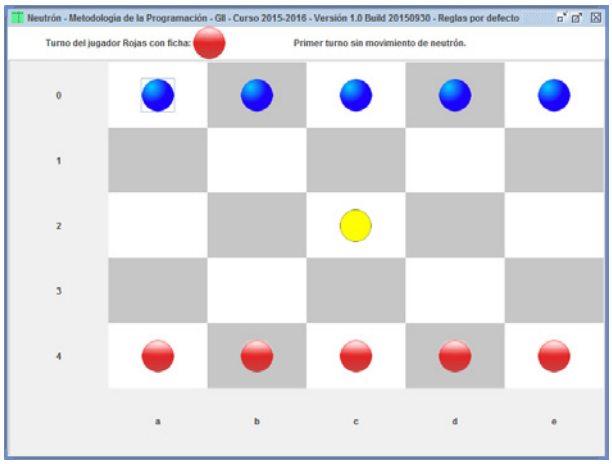


Figura 2
Tablero del juego del neutrón

La solución de la tarea tiene que tener en cuenta, partiendo de las normas generales que se exponen a continuación, la aplicación del algoritmo que se presenta en la Figura 3.

- Los jugadores mueven en turnos consecutivos. En cada turno: se mueve primero el neutrón y en segundo lugar, uno de sus electrones. En el primer turno, y sólo en dicho turno, el jugador con electrones rojos, mueve directamente un electrón. A partir del segundo turno, se alternan los jugadores, moviendo neutrón y electrón de su color asignado.

- Tanto el neutrón, como los electrones, se pueden mover en ambos sentidos en dirección horizontal, vertical o diagonal. No pueden saltar ninguna pieza en su movimiento y están obligados a realizar el movimiento en el sentido elegido, hasta que chocan con otra pieza, o con los límites del tablero.

- El juego finaliza cuando un jugador coloca uno de sus electrones en las posiciones de partida de los electrones del jugador contrario, o bien el jugador no puede realizar ningún movimiento válido (perdiendo la partida en este caso).

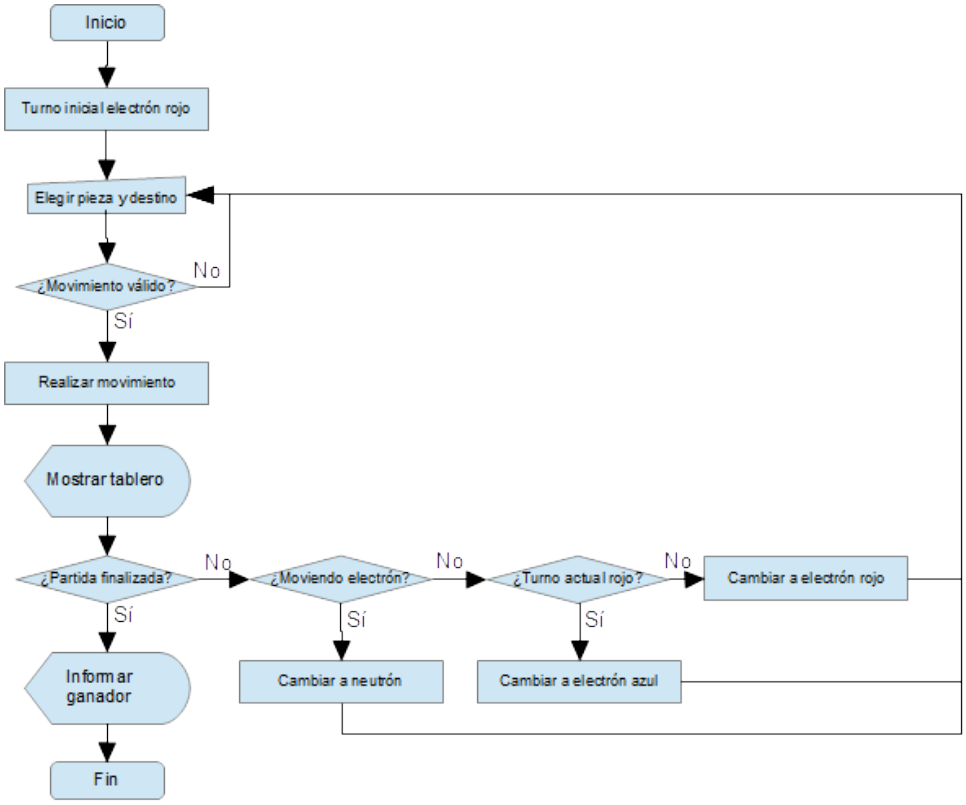


Figura 3
Algoritmo de resolución del Juego del Neutrón

Se dio a los alumnos un protocolo en el que se explicaba el procedimiento de resolución. Éstos siguiendo las normas y el anterior algoritmo deben efectuar un diseño y su implementación orientado a objetos.

Fase de desarrollo: Los alumnos podían resolver el juego bien de forma individual o por pares. Durante el proceso de ejecución, los estudiantes recibían *feedback* del docente a través de la utilización de una rúbrica de resolución en la que se indicaban los distintos hitos. Para la ejecución correcta en dicha rúbrica se habían marcado previamente los criterios de evaluación y los pesos vinculados a cada uno de ellos. La resolución de la tarea se efectuaba a través de la utilización de microestrategias de análisis de los protocolos de ejecución presentados. Para efectuar el *feedback* se utilizó la plataforma UBUVirtual.

Fase final: Evaluación de la presentación y defensa de la práctica del Juego del neutrón en Java.

3. Resultados

Para comprobar la primera pregunta de investigación, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Respecto de la adquisición de competencias generales se hallaron diferencias significativas en las competencias 1 (U = 98.5, p = .02) 2 (U = 95.0, p = .02) y 4 (U = 24, p =.001). No se hallaron diferencias significativas en la resolución de Neutrón (textui). Con relación a las competencias en la aplicación de Árbitro-Neutrón se encontraron diferencias significativas en la 2 (U = 108, p = .02), 5 (U = 98, p = .02), 7 (U = 94, p = .02), 10 (U = 108, p = .03). En las competencias del uso del Tablero se hallaron diferencias significativas en la 8 (U = 78,5, p = .000). El análisis de los promedios de adquisición pueden observarse en las Figuras 4, 5, 6 y 7.



Figura 4
Promedio de adquisición de las competencias generales en el Juego del Neutrón

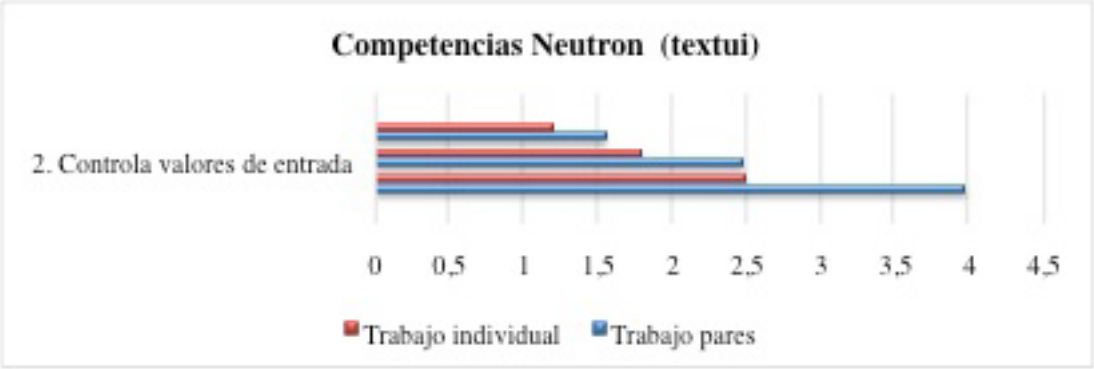


Figura 5
Promedio de adquisición de las competencias Neutrón (textui) en el Juego del Neutrón

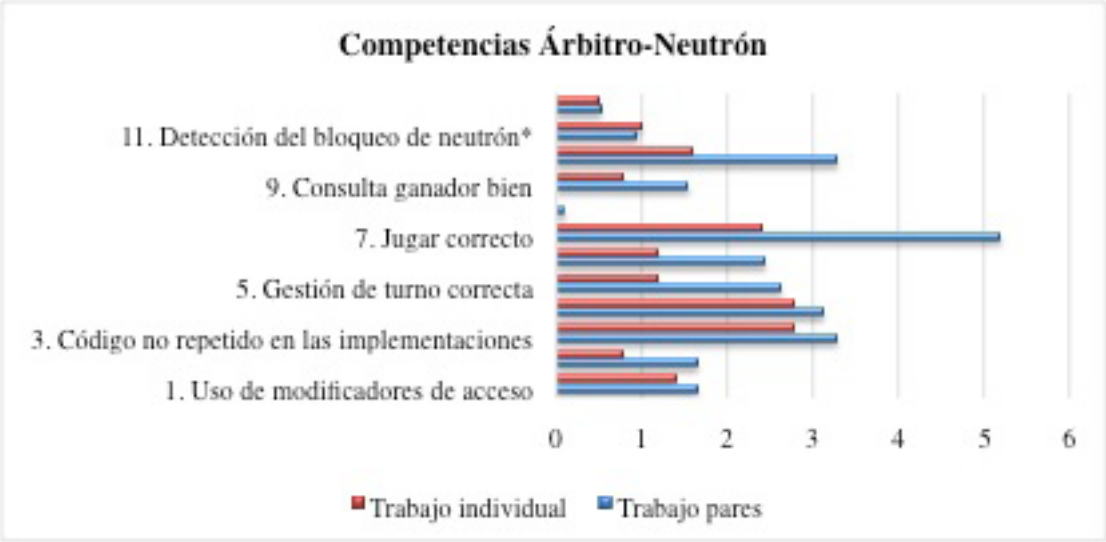


Figura 6
Promedio de adquisición de las competencias en Árbitro-Neutrón en el Juego del Neutrón

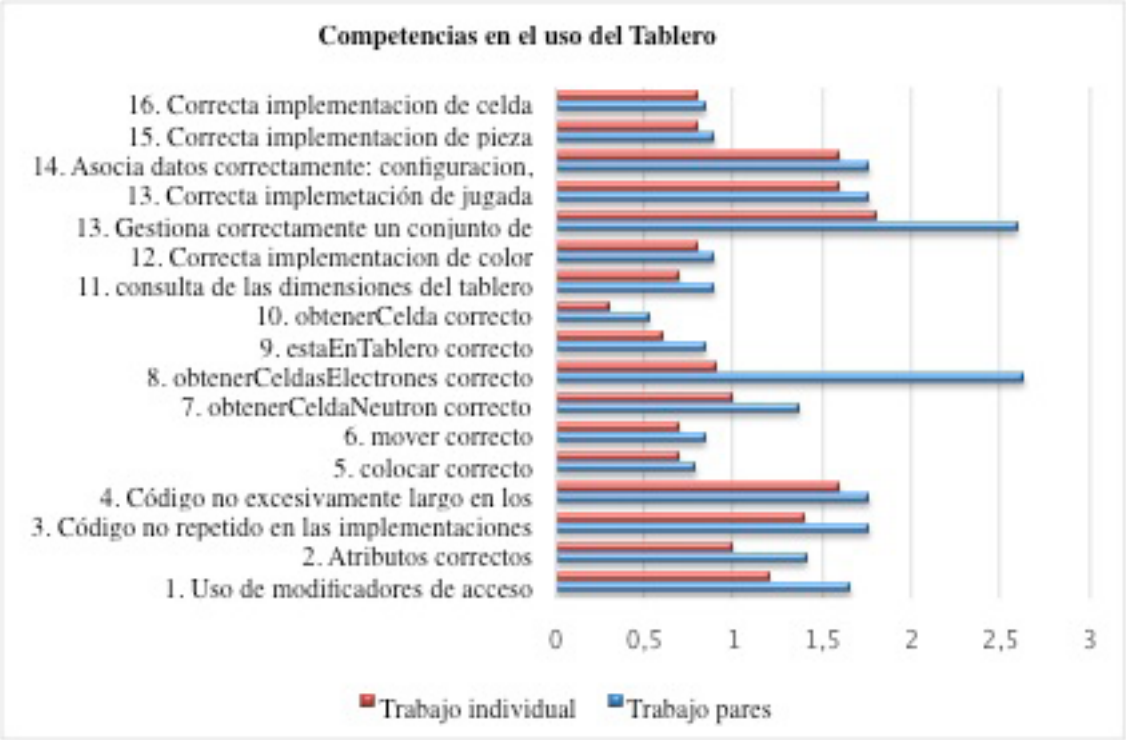


Figura 7
Promedio de adquisición de las competencias en uso del Tablero en el Juego del Neutrón.

Respecto de la segunda pregunta de investigación no se encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias metacognitivas entre los alumnos que habían resuelto el algoritmo del Juego del Neutrón por parejas y aquellos que lo habían hecho de forma individual (ver Tabla 1).

Tabla 1
Diferencia en el empleo de las Estrategias Metacognitivas entre los estudiantes que trabajaron por pares y los que trabajaron de forma individual en la resolución del Juego del Neutrón.

Estrategias Metacognitivas	U de Mann-Whitney	p
Autoconocimiento	89.000	.24
Planificación	123.50	.93
Evaluación	104.50	.48

4. Discusión

La efectividad del *feedback* del docente parece ser más efectiva si se efectúa en el trabajo por pares que si se realiza de forma individual. La interacción por pares facilita el aprendizaje constructivo en la resolución de ciertas actividades relacionadas con competencias en las que el uso del pensamiento hipotético deductivo es mayor, de hecho se relacionan con los pesos de mayor porcentaje en la valoración de la rúbrica. Lo que puede relacionarse con un mejor desarrollo del SRL que facilita el análisis del error y de las estrategias que el sujeto utiliza para corregirlo (Forstmann & Wagenmakers, 2015). Asimismo se confirma que la utilización de juegos para desarrollar las habilidades de POO aumenta las habilidades para resolver eficazmente este tipo de problemas (Bernard & Bachu, 2015; Järvelä et al., 2016; Malmberg et al., 2015). Si bien no se han confirmado diferencias significativas en el uso de las estrategias metacognitivas entre alumnos que han trabajado en contextos colaborativos vs. individuales.

5. Conclusiones

La realización del *feedback* basado en la utilización de una rúbrica sistemática sobre los procesos de resolución y la información de la plataforma interactiva UBUVirtual se han mostrado efectivos en la resolución de tareas de POO, además si se apoya en el trabajo en la interacción de resolución por pares la eficacia aumenta. Las líneas futuras de investigación irán dirigidas a comprobar si existen diferencias en la generalización de los resultados en los sujetos que han desarrollado la ejecución de actividades prácticas de POO de forma colaborativa vs. individual en la resolución de otras pruebas de evaluación por ejemplo en cuestionarios de conocimientos o en la resolución de pruebas prácticas individuales.

Referencias

Azevedo, R. (2014). Issues in dealing with sequential and temporal characteristics of self- and socially-regulated learning. *Metacognition and Learning*, *9*(2). 217e228. doi: 10.1007/s11409-014-9123-1.

Bernard, M., & Bachu, E. (2015). Enhancing the Metacognitive Skill of Novice Programmers Through Collaborative Learning. En A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends*. *Vol. 76 series Intelligent Systems* (pp. 277-298). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-11062-2_11.

Bloom, B. (2008). La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones. Recuperado de http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3.

Forstmann, B.U., & Wagenmakers, E.J. (2015). An Introduction to Model-Based Cognitive Neuroscience. New York: Springer.

Järvelä, S., Malmberg, J., & Koivuniemi. M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, *42*, 1-11. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.10.006.

Kacprzyk, J., & Zadrożny, S. (2016). Compound bipolar queries: A step towards an enhanced human consistency and human friendliness. En S. Matwin & J. Mielniczuk (Eds.), *Challenges in Computational Statics and Data Mining* (pp.93-111). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-18781-5.

Li, J., Wang, H.J., & Bai. X. (2015). An intelligent approach to data extraction and task identification for process mining. *Inf Syst Front, 17*. doi: 10.1007/s10796-015-9564-3.

de Raadt, M., Watson; R., & Toleman, M. (2009). *Teaching and Assessing Programming Strategies Explicitly*. In Proceedings of the Eleventh Australasian Conference on Computing Education *11th Australasian Computing Education Conference (ACE 2009)*, *95,* 45-54. Retrieved form http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1862723&dl=ACM&coll=DL&CFID=741609144&CFTOKEN=83629355.

Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Socially shared regulation of learning in CSCL: patterns of socially shared regulation of learning between high e and low performing student groups. *Computers in Human Behaviour*, *52*, 562-572. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.082.

Matwin, S., & Mielniczuk, J. (2016). *Challenges in Computational Statics and Data Mining*. Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-18781-5.

Román, J.M., & Poggioli, L. (2013). *ACRA (r): Escalas de estrategias de aprendizaje.* Caracas: Publicaciones UCAB (Postgrado Doctorado en Educación).

Sáiz, M.C., & Bol, A. (2014). Learning based on assessment with rubrics: a study in higher education. *Suma Psicológica*, *21*(1), 28-35. doi: 10.1016/S0121-4381(14)70004-9.

Sáiz, M.C., & Marticorena, R. (en prensa). Metacognition. Self-Regulation and Feedback for Object-Oriented Programming Problem-Solving. En VV.AA (Eds.), *Metacognition: Theory. Performance and Current Research*. New York: Nova.

Sáiz, M.C., & Montero, E. (2015). Metacognition. Self-regulation and Assessment in Problem-Solving Processes at University. En A. Peña-Ayala (Ed.). *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends Vol. 76 series Intelligent Systems* (pp. 107-133). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-11062-2_5.

Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2011). Four Forms of Assessment in Higher Education Managed from the Tutorial. *Review of Psycodidactica*, *16*(1), 145-161. doi: 0.1387/RevPsicodidact.1116.

Salman, H. S., & Laing. R. (2014). The impact of computer aided architectural design programs on conceptual design in an educational context. *Design Studies*, *35*, 412-439. doi: .org/10.1016/j.destud.2014.02.002.

Schraw, G., & Gutierrez, A.P. (2015). Metacognitive Strategy Instruction that highlights the Role of Monitoring and Control Processes. En A. Peña-Ayala *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends Vol. 76 series Intelligent Systems* (pp. 3-16). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-11062-2_1.

Xinogalo. S. (2015). Object-Oriented Design and Programming: An Investigation of Novices' Conceptions on Objects and Classes. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *15*(3). doi: 10.1145/2700519.

Aplicación y evaluación de un programa de Educación Emocional en Primaria

López Díaz-Villabella, S.; Gilar Corbí, R

(C.E.I.P Enric Valor de Alicante), (Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante.) España

sonyvillabella@yahoo.es

Resumen

Mediante este estudio se trató de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con el objetivo de diseñar un programa respondiera a las necesidades detectadas en educación emocional del alumnado del centro. Se trata de un centro público situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. La competencia emocional fue evaluada tanto por el profesor, como por el propio alumno y por un compañero de éste. A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, se diseñó un programa basándonos en las carencias detectadas. Se seleccionaron dos grupos: a) experimental, b) control. A continuación, se implementó el programa por parte del profesorado perteneciente al grupo experimental. La muestra de alumnado participante fue un total de 135 alumnos pertenecientes a los tres ciclos de educación primaria. Las sesiones se impartieron durante una hora semanal en el espacio de tutoría, con una duración total de 20 semanas, empleando una metodología lúdica, activa y participativa. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado. Dicha evaluación fue realizada nuevamente por el profesor, el propio alumno y un compañero. La mayor parte de las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en la evaluación que realiza el profesor.

Por otra parte fue evaluado el grado de satisfacción de los participantes con el programa, tanto el de los profesores como el de los alumnos participantes, obteniendo resultados muy positivos dentro de esta evaluación.

Palabras clave: educación emocional, competencia emocional, acción tutorial.

Implementation and evaluation of a program of Emotional Education in Primary

López Díaz-Villabella, S Gilar Corbí, R.

(C.E.I.P Enric Valor, Alicante), (Departament of Development Psychology and Teaching, University of Alicante.) España

sonyvillabella@yahoo.es

Summary

Through this study we sought to determine the level of emotional competence of students of a primary education, with the aim of designing a program to respond to the needs identified in emotional education of students of the center. This is a public school located in an urban setting in the city of Alicante. Emotional competence was assessed both by the teacher and by the student and a fellow of it. From the data obtained in the initial evaluation, a program based on the identified shortcomings was designed. a) experimental b) control two groups were selected. Then the program by teachers belonging to the experimental group was implemented. The sample of participating students was a total of 135 students from the three cycles of primary education. The sessions were held for one hour a week tutoring, with a total duration of 20 weeks, using a playful, active and participative methodology. They were then analyzed and evaluated the effects of the program depending on the initial level of emotional competence of students. The assessment was conducted by the teacher, the students themselves and a companion again. The most significant differences are in the assessment by the teacher.

Moreover it was evaluated the degree of satisfaction of participants with the program, both the teachers and the students participants, obtaining very positive results within this assessment.

Keywords: emotional education, emotional competence, tutorial action.

1. Introducción

El concepto de inteligencia emocional está adquiriendo cada día más relevancia en las aulas y tiene gran repercusión, no sólo en el ámbito académico, sino también en el ámbito laboral y social. El papel de las emociones en la vida de las personas y en la educación ha pasado a ser una cuestión relevante entre nosotros. Las aportaciones científicas han llevado a una redefinición de las emociones y a una reestructuración de la temática que permite incidir sobre el desarrollo y la formación emocional. Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional es relativamente reciente. Los orígenes de este concepto nos llegan a través de Gardner (1995) quien nos habla de diversas inteligencias entre las que se halla la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Goleman (1995) partiendo de la teoría de Gardner del modelo de inteligencia emocional propuesto por primera vez por Mayer y Salovey (1997) y basándose en las investigaciones y las teorías neurobiológicas de Le Doux, entre otros, desarrolla el concepto de inteligencia emocional. Este modelo de inteligencia otorga a las emociones un papel central en el conjunto de las aptitudes necesarias para la vida. Ambos investigadores ven la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar otras inteligencias además de las que tradicionalmente se han trabajado.

Importancia de la educación emocional.

Como sabemos, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Sin embargo, en este desarrollo podemos distinguir dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos está cambiando. Para educar, maestros y profesores no sólo tenemos que tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también se requiere que tengamos habilidades, estrategias y trabajo colaborativo, para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva, que cuide de los aprendizajes. El hecho de abordar la vida emocional del alumnado y de orientarlo para que la conozca y la mejore implica una formación del profesorado en la materia.

Conducir a los niños y niñas para que aprendan a gestionar su propia vida emocional es un factor clave para la socialización. Muchas de las conductas antisociales y agresivas tienen como telón de fondo los problemas emocionales. Los teóricos coinciden en afirmar el valor de las emociones en la motivación y organización de la conducta. Si entendemos la escuela como pilar básico de aprendizaje, de educación en valores y de integración social, debe ser la escuela la que primero acepte el reto de educar para la convivencia. Es por eso que adquieren una grande relevancia las acciones encaminadas a la prevención de la violencia y a promover la convivencia.

Pero el hecho de aprender a gestionar y manejar adecuadamente nuestras emociones no es algo que ocurra exclusivamente en el ámbito escolar. Diariamente los adultos tenemos que batallar con nuestra ansiedad, el manejo de la ira, ser capaz de decir lo que no nos agrada sin ofender, ser asertivos, expresar nuestros sentimientos, etc. Todos estos aspectos junto con otros muchos, están incluidos en los programas de educación emocional. Si, tal como diversos estudios ponen de manifiesto, es en la infancia donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, nos encontramos en el momento ideal para trabajar estos aspectos. Desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano.

Para contribuir a hacer realidad un mundo mejor, necesitamos humanizar la escuela, dar importancia y trabajar sistemáticamente los vínculos y las relaciones y crear espacios donde la convivencia positiva -las relaciones de cooperación y amistad, el dialogo constructivo para la resolución de los conflictos, los procesos de maduración y desarrollo del grupo clase, etc.- sean reales y concretos. Necesitamos una educación afectiva para una nueva humanidad y un nuevo desarrollo de la inteligencia: hacia la razón cordial o la inteligencia del corazón.

Desde otra perspectiva, las emociones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos no están motivados, tienen problemas de autoestima o de relación con sus compañeros, encontraremos una clara influencia entre esta problemática y su rendimiento. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o sentirse rechazado, cierran y bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo de bienestar, seguridad, aceptación y autoestima positiva, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones son la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Es muy importante que en los centros educativos no se obvie la importancia del mundo afectivo y relacional en el desarrollo integral de las personas y en el aprendizaje humano. Sin lugar a duda, los centros ofrecen un marco idóneo para la interacción social, para el aprendizaje de la convivencia, de las competencias emocionales y de la sociabilidad. La educación para un tiempo nuevo tiene que poner el acento en la calidad de las relaciones y los vínculos y promover el reconocimiento y la consideración positiva de alumnos y alumnas y facilitar experiencias relacionales y educativas positivas para todo el alumnado.

Nuestro aprendizaje como seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales, en los contextos significativos en los que participamos: familiar, escolar, social. Aprendemos en estos contextos el lenguaje, a emocionarnos y relacionarnos, a motivarnos; desarrollamos nuestro autoconcepto y autoestima personales, el modo de vernos, de ver a los otros y al mundo. Es en el espacio de convivencia en el que el niño o niña crece – la familia, la escuela...-donde está la responsabilidad y la tarea de educar.

Paralelamente a estos aspectos, el conocimiento por parte del profesor de la competencia emocional de su grupo serviría de punto de partida para implementar programas al respecto si se observan carencias en dicho ámbito. De esta forma se produce una reflexión sobre la propia práctica docente que conducirá a una mejora de la calidad de enseñanza dentro del aula. Hay experiencias que atisban que desde hace algunos años esta intervención debe convertirse en una realidad escolar y así lo han manifestado y puesto en práctica.

La implementación de algunos programas de educación emocional sin estar basados en modelos con rigor científico y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas

La educación emocional en nuestro centro.

En el C.E.I.P Enric Valor se viene trabajando desde hace aproximadamente una década, temas relacionados con la "Educación Emocional y en Valores para la Convivencia" bajo distintos formatos: grupos de trabajo, proyecto de formación en centros, charlas a padres, etc. En las experiencias de trabajo realizadas durante varios cursos, se ha combinado un grupo de trabajo sistemático de maestras y maestros que se reunían semanalmente para reflexionar y preparar materiales, con las reuniones mensuales de todo el profesorado, por ciclos, donde se presentaban los materiales y propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas. En algunos cursos, al menos bimensualmente, se han realizado reuniones con todo el profesorado, para practicar y experimentar las dinámicas y técnicas, preparadas por el grupo de trabajo (dinámicas de grupo). También con las familias se han utilizado distintos formatos de trabajo, desde ciclos de conferencias, talleres-café, entrega de documentos, debate posterior y mesas redondas.

Nos propusimos el objetivo de ir integrando curricularmente programas de educación socioemocional y en valores en la vida de las aulas y el centro. Hemos venido trabajando en la puesta en práctica de recursos y programas tutoriales integrados, de aquellas dimensiones que creíamos que podían ser más eficaces para potenciar la convivencia: 1. El clima socioafectivo del centro y del aula y el desarrollo grupal que lo favorece. 2. Los cauces de participación del alumnado en la vida del aula y centro, en la elaboración y puesta en práctica de las normas y en el seguimiento de la convivencia. 3. La discusión de los problemas en un clima de confianza y respeto mutuo, y el entrenamiento en habilidades de resolución pacifica de conflictos –métodos de resolución de conflictos- y 4. Los valores, la solidaridad y la ayuda dentro y fuera del aula: avanzar hacia un entorno educativo en el que aprender de forma cooperativa fuera tomando un papel protagonista -estilo de aprendizaje de ayuda mutua y métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje; la ayuda y la solidaridad fuera del aula (la solidaridad planetaria: la Carta de la Tierra).

Recogiendo aportaciones de programas diversos (Carpena, 2003; Moreno, 2001; Segura, 2006; Soriano, 2005/2006) estuvimos trabajando sobre distintos aspectos para desarrollar un programa integrador con recursos de dinámicas y juegos para aplicar en las diversas tutorías.

En el curso escolar 2007-2008, realizamos una investigación sobre un programa para la mejora de la competencia emocional y sociorrelacional del alumnado. 13 profesores nos constituimos en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE para diseñar, poner en práctica y evaluar dicho programa.

2. Método

El enfoque metodológico utilizado fue tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Se emplearon diversos tipos de diseño. En relación al objetivo de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, datos que se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios.

En relación al objetivo de evaluar el impacto del programa se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest, postest y grupo control; ya que se trató de medir el nivel de competencia emocional antes y después de administrar el programa tratando de explicar las relaciones causa-efecto.

Para medir el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas.

2.1. Participantes

El C.E.I.P Enric Valor en el que se impartió este programa se encuentra situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. En el momento en que se realizó este trabajo, el número total de alumnos era de 424. El centro cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. El número total de profesores era de 30, de los que 13 pertenecían al grupo de trabajo "Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia (E.A.S.V.C).

Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que implementó el programa se constituyó con el profesorado voluntario del grupo "E.A.S.V.C". Un número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada ciclo de la etapa Primaria. Estos constituyeron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue seleccionada por la accesibilidad a la misma y conveniencia. (Cardona, 2002).

2.2. Medidas

Las variables dependientes de interés en este estudio fueron las siguientes: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores, así como la Competencia emocional del alumnado. Bisquerra, (2009), define dicha competencia emocional como "El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". (p.146). Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de Teacher Child Rating Scale de Hightower, Work, Cowen, Lotyczewski, Spinell, Guare, y Rohrbeck (1986). Esta escala consta de los siguientes ámbitos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores. La evaluación fue efectuada mediante una escala tipo Likert del 1 al 5, según la severidad del comportamiento registrado. Así, 1 = "sin problemas" y 5 = "problemas muy graves".

En dicho programa se desarrollaron los siguientes contenidos: Timidez- Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación, Seguimiento de normas, Comportamientos perturbadores. Estos contenidos fueron impartidos a través de actividades que se desarrollaron teniendo como base el conocimiento y reflexión sobre las propias emociones y la interacción con los demás.

2.3. Procedimiento

En un primer momento, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado. (Hightower et al. 1986). Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre éste. En este estudio se mostrarán los datos de la evaluación realizada por el profesor, siendo complementados estos datos en estudios posteriores.

A partir de la evaluación inicial se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue el encargado de impartir las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa. La duración del mismo fue de aproximadamente 20 semanas.

Una vez finalizada la implementación del programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower et al. 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado. Asimismo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos. Algunas cuestiones propuestas al profesorado fueron: ¿En qué aspectos crees que los objetivos programados han contribuido a incrementar la competencia emocional del alumnado? ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?

Plan y técnicas para el análisis de los datos.

En relación al objetivo de conocer la competencia emocional del alumnado de primaria e identificar posibles carencias se calcularon frecuencias y porcentajes de las siguientes dimensiones de la escala: Timidez- Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de Normas, Comportamientos Perturbadores.

Por lo que se refiere al objetivo de evaluar los efectos del programa, se emplearon las siguientes pruebas: prueba t para muestras independientes, prueba t para muestras relacionadas y modelo lineal general para medidas repetidas. Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 19 para Windows.

3. Resultados

El análisis de los resultados pone de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado producidas en el grupo que realiza el programa frente al que no lo realiza. En concreto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “Sociabilidad” y “Comportamientos perturbadores”.

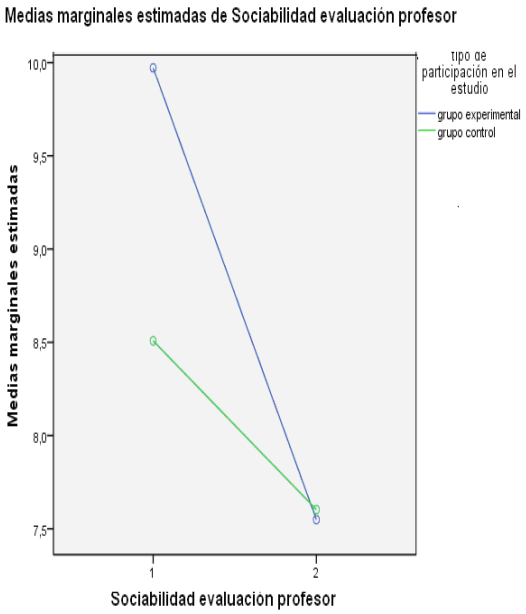


Figura1
Sociabilidad evaluación profesor.

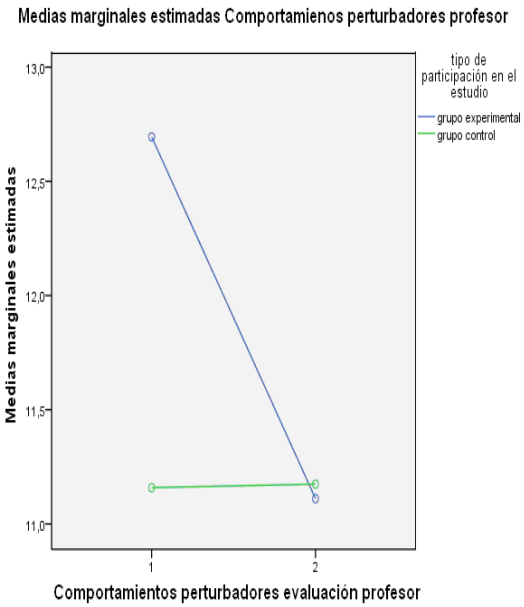


Figura 2
Comportamientos evaluación profesor

Respecto al grado de satisfacción de los participantes con el programa, la totalidad de los encuestados encuentran que "El programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas". *(Figura 3)*.

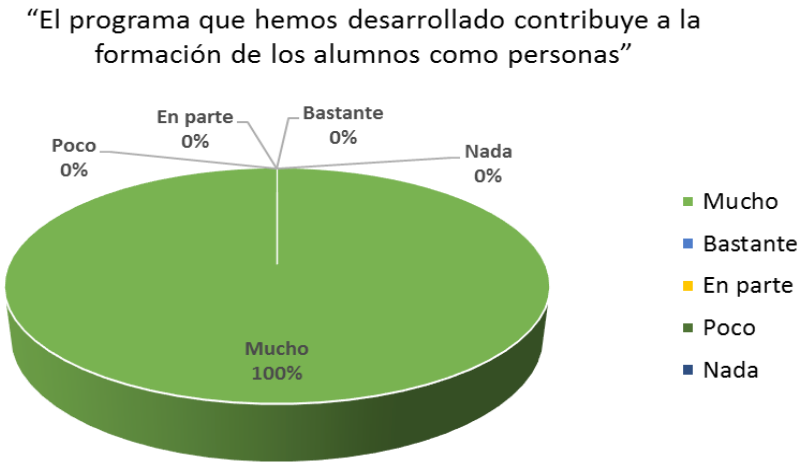


Figura 3
Item con mayor puntuación por parte del profesorado

Por otra parte, la totalidad de profesores participantes señalaron que el programa merece ser recomendado a otros centros. *(Figura 4)*.



Figura 4
Item "El programa merece ser recomendado a otros centros"

Respecto al alumnado participante, un 80% del alumnado recomendaría este programa a otros compañeros que no lo han realizado. El 60% piensa que las relaciones con los compañeros han mejorado después de haber realizado el programa. El 58% cree que sabe reconocer y expresar sus emociones mejor que antes de realizar el programa. *(Figura 5)*.

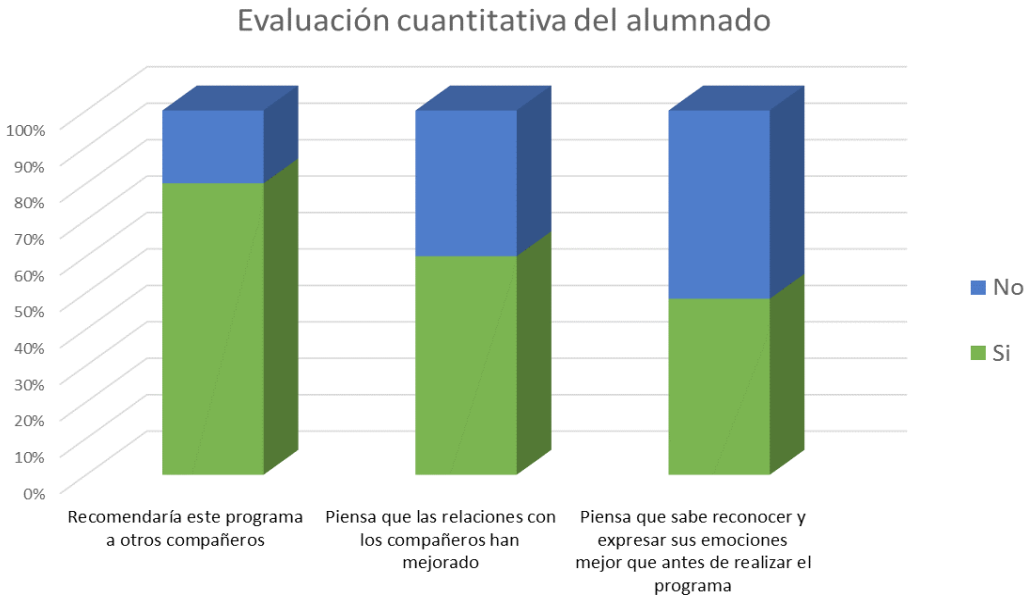


Figura 5
Evaluación por parte del alumnado

4. Conclusiones

Dentro de este estudio, en la evaluación que realiza el profesor, podemos afirmar que se han producido mejoras en la competencia emocional del alumnado tras la aplicación del programa.

Como condicionantes de este programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayor parte de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería aconsejable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Otro aspecto a tener en cuenta es el factor de "deseabilidad social", tanto de profesores como de alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, que pueden condicionar los resultados.

Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.

Mediante este estudio se pretendió realizar una evaluación rigurosa de un programa de educación emocional para poder difundir sus resultados a la comunidad educativa

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis Madrid.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria.* Barcelona: Octaedro.

Cascón Soriano, P. Marín Beristain, C. (2005) *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la Paz.* Madrid: Catarata.

Cascón Soriano, P. Marín Beristain, C. (2006) *La alternativa del juego (2) Juegos y dinámicas de educación para la Paz.* Madrid: Catarata.

Gardner, H. (1995*). Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: E.O.S.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. y Rohrbeck, C. A. (1986) The Teacher- Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children´s school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review,* , 15 (3), 393-409.

Le Doux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educators.* (p.3- 31) New York: Basic Books.

Moreno,A.(2001). *Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años (Sentir y pensar)*. Madri d: S. M.

Segura, M., Arcas, M. S. (2006). *Relacionarnos bien (Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años)* Madrid: Narcea.

La inteligencia emocional en jóvenes universitarios: un estudio descriptivo.

Vera Pedroza A. Alejandre Espinosa M. Piña Vázquez D. L. Segura Hernández, A.

Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica, Veracruz, México.

alex_vep@hotmail.com; malejandre@uv.mx ; laura_pvz97@hotmail.com ; aseguramaster@hotmail.com

Resumen

El estudio desarrolla el tema de la inteligencia emocional en estudiantes pertenecientes a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México; durante el periodo agosto 2015-enero 2016. Siendo el objetivo principal del trabajo determinar el nivel de inteligencia emocional de los alumnos universitarios y su relación en el contexto escolar. La metodología utilizada en el estudio fue de corte cuantitativa-descriptiva, que se caracteriza por recabar información objetiva sobre los participantes, a fin de determinar las características de los fenómenos sociales, a partir de un marco teórico-metodológico; el instrumento que se utilizó para recabar la información fue un test para comprobar los niveles de inteligencia emocional de los participantes; el cual se aplicó a 177 estudiantes universitarios, a partir de una formula estadística de estudios complejos. Entre los resultados encontrados se constata que la mayoría de los estudiantes se encuentran en su mayoría un rango de bueno-adecuado. Mientras que solo una minoría de ellos tiene un nivel menor al 10% de la población encuestada. Dentro de las inferencias del estudio están que a pesar de que se pueden obtener adecuadas calificaciones en los estudios universitarios, los educandos tienen problemas para enfrentar sus cuestiones emocionales relacionadas con ellos mismos y las personas cercanas a ellas. Por lo que es necesario atender en los mismos la conformación y desarrollo de su inteligencia emocional.

Palabras claves: inteligencia, emociones, educandos, universidad.

Emotional intelligence in college students: a descriptive study.

Vera Pedroza A. Alejandre Espinosa M. Piña Vázquez D. L. Segura Hernández, A.

Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica, Veracruz, México.

alex_vep@hotmail.com; malejandre@uv.mx ; laura_pvz97@hotmail.com ; aseguramaster@hotmail.com

Abstrac

The study develops the theme of emotional intelligence in students from the Faculty of Education at the Universidad Veracruzana campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, Mexico; for the period August 2015 to January 2016. As the main objective of the study is to determine the level of emotional intelligence of college students and their relationship in the school context. The methodology used in the study was descriptive quantitative-cutting, characterized by collecting objective information on the participants, in order to determine the characteristics of social phenomena, from a theoretical and methodological framework; the instrument used to collect data was a test to check the level of emotional intelligence of the participants; which it was applied to 177 university students from a complex statistical formula studies. Among the results it appears that the majority of students are mostly a range of good-appropriate. While only a minority of them has a lower level than 10% of the surveyed population. Among the inferences of the study they are that although you can get adequate grades in college, the students have trouble confronting their emotional issues themselves and those close to them. So it is necessary to address them in the formation and development of emotional intelligence.

Key words: intelligence, emotions, students, university.

1. Introducción.

Normalmente la inteligencia en los seres humanos se define como la capacidad que tenemos los seres humanos de resolver problemas cotidianos; y esta definición de inteligencia se asocia con el concepto de aprendizaje, el cual visto desde una perspectiva constructivista, es la construcción y reconstrucción que realiza un sujeto cognoscente a partir de su relación directa con una realidad social.

Sin embargo, a través del tiempo se empezó a considerar la idea de que la inteligencia no era solo resolver problemas desde el punto de vista intelectual, producto de una adecuada educación, sino que implicaba cuestiones más emocionales en los sujetos (Fernando-Extremera; 2002); entendiendo por emociones, una adaptación por parte de un individuo ante los sucesos sociales o ambientales; que las personas fueran sensibles a sus emociones.

Desde tal perspectiva, aparece en 1995 una propuesta del psicólogo estadounidense Daniel Coleman, donde las personas deben de ser aptos en el manejo de sus sentimientos propios y ajenos; en el entendido de que al manejar los sentimientos adecuadamente permite a los seres humanos un mejor desarrollo emocional y por ende social. Para tal fin, los individuos deben de ser capaces de desarrollar cinco capacidades: realizar actos de introspección emocional. Identificar los sentimientos, manipularlos, establecer metas y proponer relaciones humanas.

Lo que nos lleva a comprender que la medición de la inteligencia emocional es un acto subjetivo, difícil de valorar por componerse esencialmente de manejo de sentimientos, emociones personales que interactúan constantemente con emociones sociales diversas, emanadas de un conjunto de personas con las que interactúa la persona es su historia de vida.

A diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual no existe un estudio que permite medir la capacidad o el grado de inteligencia personal de un sujeto. En este sentido, la apreciación de esta habilidad es más bien subjetiva.

De esta manera, Daniel Goleman (1995) define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.

Considerando lo anterior, el estudio plantea como objetivo fundamental, determinar el nivel de inteligencia emocional que poseen estudiantes universitarios y su relación con su entorno escolar.

Partiendo del interés de indagar, que tanto es de fundamental que en el ámbito educativo los profesores consideren a la inteligencia emocional como un aspecto fundamental para planificar sus estrategias y recursos de enseñanza; en un ambiente de diálogo y colaboración, donde se privilegie la consideración de los estados emocionales de los educandos y su libre fomento a partir de la propia convivencia académica en el aula. Entendiendo que a partir del reconocimiento del sujeto-estudiante como ser social, se establezcan las bases fundamentales para un mejor rendimiento escolar.

2. Método.

La metodología utilizada en el estudio fue de corte cuantitativa-descriptiva, que se caracteriza por recabar información objetiva sobre los participantes, a fin de determinar las características de los fenómenos sociales, a partir de un marco teórico-metodológico. Sobre el cual Sampieri (2014) es aquel modelo de investigación que nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga un control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. Asimismo, nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.

El instrumento que se utilizó para recabar la información fue un test (Álvarez; 2001:131) para comprobar los niveles de inteligencia emocional de los participantes. El instrumento estuvo compuesto de 12 preguntas de opción múltiple y ubicados sus resultados en los siguientes rangos: 36 o más puntos, índice superior; de 25 a 35 puntos, índice aceptable; 24 o menos, requiere mejorar.

2.1. Participantes

El estudio aborda el tema de la inteligencia emocional en estudiantes pertenecientes a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México; durante el periodo agosto 2015-enero 2016. En donde participaron 177 estudiantes universitarios, de una población total de 554 educandos.

2.2. Medidas

Los criterios para la elección de los participantes fueron a través de un procedimiento descriptivo para poblaciones menores a 5000 participantes de tipo estratificado, que se caracteriza por seleccionar grupos en segmentos o estratos.

2.3. Procedimiento.

Para realizar la investigación se solicitó permiso al director del plantel, explicándole la finalidad del estudio. Posteriormente se platicó con los estudiantes elegidos y se procedió a la aplicación del instrumento de investigación. Los resultados obtenidos se manejaron a través de cuadros y graficas a fin de establecer los resultados y su interpretación.

3. Resultados.

Entre los resultados encontrados se constata que la mayoría de los estudiantes se encuentran en su mayoría, en un rango de **bueno-adecuado** de calificación.

Por lo que se pueden ubicar como personas que manejan adecuadamente sus emociones, tanto positivas como negativas. Normalmente tienden a buscar y tener relaciones humanas adecuadas y basadas en el entendimiento y la empatía. Es capaz de analizar las situaciones de su entorno social, entenderlas y canalizarlas a cuestiones de superación personal; las críticas las toman como cuestiones positivas y de oportunidad para mejorar como personas. Normalmente tienen la capacidad de enfrentar las situaciones de vida negativa y positiva como posibles, en cualquier lugar y tiempo, en el entendido que se dan para seguir adelante en su existencia cotidiana. Son personas comúnmente felices y que tienden a apoyar a los demás.

Solo una minoría de los estudiantes encuestados, (menor al 10% de la población) obtuvo un nivel que **requiere mejorar sus niveles de inteligencia emocional**, y que ellos mismos se reconocen por ser personas con problemas para la toma de decisiones, convivencia y aceptación a la crítica.

4. Discusión.

La discusión entre lo que propone los autores y los datos recabados se establece en que es difícil medir la inteligencia emocional en los seres humanos porque es totalmente subjetiva, dado que se trata de emociones (sentimientos) personales que los sujetos construyen a través de su vida. En el caso del estudio, la relación entre inteligencia emocional y su contexto escolar, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes que manifestaron tener un adecuado nivel de inteligencia emocional son más sociables y asertivos en sus comportamientos. Aunque la cuestión de rendimiento escolar es difícil de determinar, porque alumnos que obtuvieron nivel adecuados en el instrumento, no necesariamente son considerados como alumnos de excelencia.

5. Conclusiones

Se pueden establecer, que a pesar de que los educandos pueden obtener adecuadas calificaciones en los estudios universitarios, los educandos con un menor desarrollo en su inteligencia emocional, tienen problemas para enfrentar sus cuestiones sentimentales relacionadas con ellos mismos y las personas cercanas a ellas. Situaciones que requieren establecer, Por lo que es necesario atender en los mismos, la conformación y desarrollo de su inteligencia emocional.

Referencias

Álvarez G. M. (2001) Diseño y Evaluación de programas de educación emocional. CISSPRAXIS, España.

Goleman (1995) Inteligencia emocional. KAIROS, Barcelona, España.

Hernández S. R. (2014) Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill, México.

Fernández-Berrocal, P y Extremara, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1-6.

La inteligencia emocional y el rendimiento académico

Sandoval, M., Castro, R

Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato, Universidad de Guanajuato, Irapuato, México

paty_sa1@yahoo.com.mx, rcastro@ugto.mx

Resumen

A partir de que Goleman la da a conocer en los años 90´s, se ha explorado, y realizado investigación sobre la inteligencia emocional (I.E.); en el ámbito académico hay múltiples trabajos que afirman que existe una correlación entre dicha inteligencia y el rendimiento académico.

Para Salovey *et al.* Inteligencia emocional es un conjunto de competencias que abarca la evaluación, expresión y uso de emociones, para facilitar las actividades cognitivas, el conocimiento acerca de las emociones y la regulación de las mismas. Barchard evaluó a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de IE, apoyando la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas que predicen de gran manera no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

El objetivo de este trabajo es**:** Probar que la Inteligencia Emocional tiene relación con el rendimiento académico. La muestra del estudio quedó integrada por 139 alumnos de una Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato con edades comprendidas entre 14 y 16 años, de primer semestre seleccionados mediante un muestreo al azar. El instrumento de Inteligencia emocional aplicado fue una escala tipo Likert, integrada con 24 ítems (TMMS-24). Se tomó el promedio de calificaciones obtenidas del Sistema de Control Escolar de los estudiantes a los que se les aplicó el test. El coeficiente de correlación entre la Inteligencia emocional y el Rendimiento académico, fue de un 11.38. La correlación entre las calificaciones de matemáticas y la inteligencia emocional 7.62%. Demostrando la correlación positiva entre ambas variables.

Palabras clave: correlación; promedio; calificaciones; emocional

1. Introducción

A partir de que Goleman la da a conocer en los años 90´s, se ha explorado, y realizado investigación sobre la inteligencia emocional; en el ámbito académico hay múltiples trabajos que afirman que existe una correlación entre ésta variable y el rendimiento académico.

Barchard evaluó a estudiantes universitarios a través de una prueba de habilidad de IE (**MSCEIT**), los resultados afirmaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar. (Extremera, *et al.,* 2004)

Por otro lado Fernández-Berrocal *et al*, examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE pues reveló que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

El concepto de Inteligencia Emocional va adquiriendo más importancia en las aulas y su repercusión no es ex-

clusiva en el rendimiento académico sino también en el ámbito laboral y social (Boyatzis *et al.,* 2006). Goleman en 1996 menciona que para Salovey la Inteligencia emocional es un conjunto de competencias que abarca la evaluación, expresión y uso de emociones, para facilitar las actividades cognitivas, el conocimiento acerca de las emociones y la regulación de las mismas.

Un hecho fundamental es que no hay una clase de inteligencia, ni un solo modelo de incorporación del conocimiento. Gardner (1987) y sus colegas en la Universidad de Harvard, propusieron la de las inteligencias múltiples. Los modelos más recientes sobre la inteligencia y sus características son tres: Inteligencias múltiples, Teoría tridimensional de la inteligencia y por último Inteligencia emocional. (Maisto *et al.,* 2001)

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio quedó integrada por alumnos de una Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato: 139 alumnos con edades comprendidas entre 14 y 16 años, seleccionados mediante un muestreo al azar. Se tomó el promedio de calificaciones obtenidas del Sistema de Control Escolar de los estudiantes a los que se les aplicó el test.

2.2. Medidas

El promedio y las calificaciones de cada alumno, obtenido del SIAA (Sistema de administración escolar de la UG.

Las puntuaciones del test o instrumento de Inteligencia emocional aplicado con escala tipo Likert, compuesta con 24 ítems (TMMS-24), autorizado por el Dr. Fernández Berrocal para su uso y el coeficiente de correlación

2.3. Procedimiento

Se inició con la aplicación del test de I.E. los alumnos, posteriormente, se obtuvieron las calificaciones de las materias de matemáticas, español y el promedio general. Se procedió a realizar una matriz de con los nombres de los alumnos y las puntuaciones del test, así como de las calificaciones, con las que se calculó el coeficiente de correlación de Pearson.

3. Resultados

Gráfica 1

En la gráfica 1 se observan las correlaciones entre el promedio general de las calificaciones y la inteligencia emocional con un 11.38; para el caso de matemáticas es de un 7.62 en cambio para la materia de Español, es un considerable 25.37%, demostrando una correlación positiva entre la variable inteligencia emocional y rendimiento académico.

Gráfica 2

La gráfica 2 muestra la correlación entre la dimensión (Atención) de la inteligencia emocional, infiriendo que tiene gran peso en el rendimiento académico de estos alumnos, pues tiene un 14.34% y es positiva, infiriéndose de que esta parte de la I.E. tiene un gran impacto en el rendimiento académico. La claridad tiene menor peso con el 6.59 y la reparación tuvo una correlación negativa.

4. Discusión

Los resultados obtenido en nuestra investigación indican como en los casos de Barchard y Fernández Berrocal (Extremera, *et al.,* 2004) que hay una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, sin embargo, la dimensión que más contribuye en nuestro caso fue la atención a los sentimientos, no como lo encontraron Fernández-Berrocal et al, en donde la inteligencia interpersonal es la que más influyó en su rendimiento académico e incluye la evaluación, expresión y uso de emociones, para facilitar las actividades cognitivas, el conocimiento acerca de las emociones y la regulación de las mismas.

5. Conclusiones

Se demostró que hay una correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En éste caso la materia que mayor contribución tuvo al rendimiento académico es la materia de español con un 25.37

Hay que continuar el estudio

Referencias

Boyatzis, R y Mc Kee Annie. (2006). *Liderazgo Emocional.* España: Mc Graw-Hill.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el día 12 de abril de 2016 en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.htmlI

Bustos (2008). EL género de los aspirantes y las posibilidades de ingreso a las licenciaturas de la Universidad de Guadalajara. Ed. Universidad de Guadalajara P.P. 175-192

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples***.** México: Fondo de Cultura Económica

Goleman, D. *(1996). La inteligencia Emocional*. Argentina: Vergara.

Maisto, A. y Morris, Ch. (2001). *Introducción a la Psicología.* México: Prentice Hall. p.131.

La inteligencia emocional en jóvenes universitarios de excelencia académica

Jiménez González, A. U., López Aguilar, G. O., Moreno Boa, A. Arce Parra, I. G.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alex_vep@hotmail.com; alan_gonzalez94@hotmail.com;
guillermo_aguilar94@hotmail.com; angmoreno@uv.mx; irmaarceparra@live.com.

El presente estudio es un proyecto surgido de la inquietud de establecer los niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica – Tuxpan, Veracruz, México, que presentan calificaciones de excelencia en su carrera universitaria; esto con la intención de relacionar tal estado emocional con su rendimiento escolar. Al hablar de rendimiento escolar y sobre todo de excelencia académica llegamos a vislumbrar o intuir a partir del estudio, que estos universitarios cuentan con una adecuada Inteligencia Emocional. Lo que les permite, entre varios aspectos, interrelacionarse con sus compañeros, compartir ideas, mostrar tolerancia y sobre todo un afectivo trabajo en equipo. Sin embargo, existen casos de alumnos que derivan lo contrario; algunos alumnos pueden llegar a tomar una postura reservada, egocéntrica a incluso discriminadora ante sus compañeros. He ahí la importancia de esta investigación, para visualizar el control de las emociones que presentan estos estudiantes de Excelencia Académica ante situaciones cotidianas y en ocasiones adversas. La población seleccionada para este estudio no responde a criterios estadísticos, sino estructurales; los participantes fueron elegidos por el investigador con base a criterios específicos; Por lo tanto, esta investigación es de corte cualitativo, busca tener representados en el estudio, determinadas relaciones educativas y sociales; aquellas que en cada caso se hayan considerado a priori. Para realizar la investigación se seleccionó un test que mide el nivel de Inteligencia Emocional, con la intención de apoyar la conformación de un grupo focal integrado por los 10 participantes, en búsqueda de hacer una correlación entre su Inteligencia Emocional y Desempeño Académico, partiendo de puntos empíricos y opiniones acerca de la temática planteada por los dirigentes de esta investigación, obteniendo como resultado las experiencias que han llevado los universitarios.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, desempeño académico, universitarios,

Emotional intelligence in college students academic excellence

Jiménez González, A. U., López Aguilar, G. O., Moreno Boa, A. Arce Parra, I.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alex_vep@hotmail.com; alan_gonzalez94@hotmail.com;
guillermo_aguilar94@hotmail.com; angmoreno@uv.mx; irmaarceparra@live.com.

This study is a project born from the concern to establish the levels of emotional intelligence in students of the Faculty of Education at the Universidad Veracruzana campus Poza Rica - Tuxpan, Veracruz, Mexico, which have scores his college career excellence; this with the intention of linking such emotional state school performance. Speaking of school performance and academic excellence especially got to glimpse or sense from the study, these academics have adequate emotional intelligence. Allowing them, among several things, interact with peers, share ideas, show tolerance and above all an emotional teamwork. However, there are cases of students who otherwise arise; some students may get to take a reserved stance even egocentric discriminating against their peers. That is the importance of this research, to display the control of emotions presented by these students for Academic Excellence to everyday situations and in adverse times. The population selected for this study does not answer statisticians, but structural criteria; Participants were selected by the investigator based on specific criteria; Therefore, this research is qualitative, seeks to have represented in the study, certain educational and social relationships; those which in each case have been considered a priori. To make research a test that measures the level of emotional intelligence, with the intention of supporting the creation of a team of 10 participants, seeking to make a correlation between emotional intelligence and academic performance focus group was selected based on points Empirical and views on the subject raised by the leaders of this research. Resulting in experiences that have led the university .

Key words: Emotional Intelligence, academics, university.

1. Introducción

Es impresionante observar como existen personas con capacidades diferentes que les permiten realizar diversas actividades, esto se lleva a cabo gracias a la inteligencia, esta permite desarrollar en el individuo diversas capacidades en los sujetos para la resolución de cualquier situación.

En un principio Howard Gardner propuso su teoría de las inteligencias múltiples, la cual consistía en ocho tipos de inteligencias: la lingüística, la lógico matemática, la espacial, la musical, la corporal – cinestésica, interpersonal, intrapersonal y por último la naturalista, años después Daniel Goleman hace mención de una inteligencia más, la emocional. Sin embargo Goleman no fue el principal propulsor de la inteligencia emocional, sus antecesores Peter Salover y John Mayer introdujeron en el campo de la psicología el término en el año 1990.

Con el paso del tiempo del tiempo se intensificaron las investigaciones en el campo de IE, dando resultados positivos en personas que mantienen estables sus niveles emocionales. Recientemente se han realizado investigaciones en donde se correlaciona la Inteligencia Emocional con el desempeño académico, tal es el caso de la presente investigación, cuyos propósitos principales están conocer los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios de excelencia académica y como ha influido en su desempeño escolar.

La finalidad es comprender los procesos cognitivos de desempeñan los estudiantes de excelencia e identificar si sus niveles emocionales les permite mejorar su desempeño escolar.

Inteligencia emocional

El concepto inteligencia emocional (IE) dio su aparición alrededor de 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer en donde la definían como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios" (Salovey & Mayer, 1990, p.189). No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que el autor Daniel Goleman, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro inteligencia emocional. Extremera & Fernández (2004) mencionan que la tesis primordial de ese libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emociona y social para comprender el curso de la vida de las personas

De acuerdo con Pérez & Castejón (2006) citando a Batt – On (2000), Meyer, Salovey y Carusco (200) mencionan que la denominación de inteligencia emocional se cuentran dos concepciones diferentes, una conceptualización amplia, que considera la ineligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta al CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional. Y por otra parte la conceptualización considera que es más restrictiva en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional.

Autores como Pérez, Petrines y Furnham (2005) hace un énfasis en dos realidades diferenciadas, una en donde considera la Inteligencia Emocional como una habilidad y otra como un rasgo de personalidad. Por otra parte, aportaciones de Matthews, Zeidner y Roberths (2003) plantean que la evidencia científica acerca del constructo de inteligencia emocional es muy escasa.

Extremera y Fernández (2002) establecen que John Mayer y Peter Salovey al ser los creadores del concepto siguen siendo las posturas más defendidas y avaladas empíricamente por diversas investigaciones. En concreto la definición más concisa delimita la IE como "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovery, 1997, p . 10).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

La vinculación inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico (Citando a Barna & Brott, 2011 en Buenrostro, Valdez, Soltero, Nava, Zambano & García 2011, p. 31).

Si un alumno no controla sus emociones, sus relaciones sociales no son buenas y su actitud es pesimista, su desempeño académico no será del todo bueno, sin embargo, cuando el alumno canaliza sus emociones al momento de presentar un examen, una exposición o realizar un proyecto, su desempeño será totalmente distinto e incluso mejor.

Ha quedado demostrado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio. (Citando a Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán & Rey 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2006 en Ferragut y Fierro 2012).

El rendimiento académico se puede ver influenciado por diversos factores y ante todo el entorno que rodea al individuo, sin embargo no son los únicos aspectos que forjan el buen desempeño. "El rendimiento académico tra-

dicionalmente se ha asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera la posibilidad de obtener buenas calificaciones" (Ferragut & Fierro, 2012, p. 26). Aunque se ha demostrado que no únicamente la capacidad intelectual ayuda a sobresalir en cuestiones académicas, el control de las mociones y la interacción con las personas son puntos de referencia que posibilitan un mejor desempeño. Por ellos es primordial conocer las propias emociones y tener en mente como restaurarlas ante diversas dificultades.

2. Método

La metodología que se utilizó en este estudio fue de corte cualitativo- fenomenológico, según el filósofo alemán Edmund Husserl (1913) fundador de la fenomenología, nos dice que el cometido de la fenomenología es estudiar las esencias de las cosas y de las emociones. En el sentido de explicar la situación desde la perspectiva de quién esté experimentando o haya vivenciado la experiencia acerca del estudio a comprender, además de que la fenomenología busca que los comentarios de quienes perciben la realidad produzcan un desarrollo fructífero a la construcción de la investigación fenomenológica. Durante este proceso se intenta responder a la cuestión del cómo el informante observa su propia realidad y su intencionalidad desde el espacio en el que se desarrolla; siendo la técnica a utilizar la entrevista a profundidad, que se aplicó a los participantes cara a cara, con la respetuosa intención de valorar su disposición, su actitud, gestos y expresiones. Dado que el lenguaje verbal y el corporal son pilares básicos que establecen apertura sobre el sentir de los informantes respecto a la realidad o fenómeno del estudio.

Propósito general

Este trabajo tiene por objeto conocer los niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes de excelencia académica de la Facultad de Pedagogía, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México.

Propósitos específicos

1. Describir el estado emocional que presentan los estudiantes de Excelencia Académica ante situaciones favorables y en ocasiones adversas que experimenten en el contexto en el que se desarrollan cotidianamente.

2. Interpretar las experiencias de los universitarios de Excelencia Académica sobre el control de sus emociones.

2.1 Participantes

Los informantes que participaron en el estudio fueron (10) alumnos de excelencia académica de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, (5 hombres y 5 mujeres) con edades aproximadas a los 20 años, pertenecientes a una Región Norte la mayoría pertenecientes de un contexto conurbano, algunos son de comunidad en escaso desarrollo urbano, siendo de características rurales del contexto en el que radican, todos pertenecientes a una economía media-baja. Al momento de asistir a la entrevista mostraron una excelente disposición y optimismo, la entrevista se realizó en un espacio confortable y cómodo ubicado en la propia institución, para que se generara una apertura en beneficio de que los informantes nos comunicaran al respecto sobre sus experiencias favorables en información para el estudio.

2.2. Medidas

Se seleccionó la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía debido a que en esa institución los estudiantes cuentan con un perfil Pedagógico, sustentado en ciencias sociales y de relaciones humanas que conjuntamente se desarrollan en una sociedad, es por ello que al momento de realizar este estudio nos interesó ese proceso de superación académica valorado en axiología, que los estudiantes fomentan en su vida cotidiana y escolar. Se seleccionaron

a los participantes que hasta el momento han obtenido el mejor promedio de excelencia en la facultad, los criterios para haber sido seleccionados se manejaron con base a su promedio general, la humildad, y el optimismo que han demostrado a lo largo de su carrera profesional además del apoyo brindado siempre incondicional a sus compañeros y maestros de la Facultad de Pedagogía.

2.3. Procedimiento

El instrumento se aplicó durante el periodo Febrero-Julio, en el mes de Marzo del año en curso, los investigadores fuimos previamente capacitados con base a un curso de técnicas de investigación con corte cualitativo impartido en la facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, así mismo durante el curso fuimos capacitados con videos y ejercicios de grupos focales realizados sobre diversos estudios. A cada participante se le citó al área del aula magna, con horario matutino y previo establecimiento de hora y día agendado para que no hubiera complicaciones de que los diez participantes no estuviesen dentro del grupo focal. Durante dos horas el moderador planteó las cuestiones para que se generara el debate, los observantes así como también los analistas anotaron y analizaron las respuestas de información recabadas para la consecución de las conclusiones. Las respuestas de los informantes fueron grabadas, en algunos casos fue necesario replantear la cuestión y no ejercer presión sobre la interrogante al observar incomodidad o intimidación. Con los datos obtenidos fielmente, se procedió a la construcción de categorías de análisis y a la interpretación de las mismas, con la intención de comprender el fenómeno de estudio.

3. Resultados

A continuación se presentan las perspectivas de los estudiantes de Excelencia Académica de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, respecto al nivel de Inteligencia Emocional con el que cuentan en el contexto en el que se desarrollan académicamente.

a) Los estudiantes una vez estando en el desarrollo del grupo focal manifestaron una muy buena disposición por contarnos sus vivencias y experiencias a la hora de plantear el debate. Algunos de los estudiantes comentaron abiertamente sobre su sentir, sobre sus experiencias en el sentido de cómo han reaccionado ante situaciones negativas, así mismo expresaron cómo se han sentido emocionalmente a la hora de realizar una actividad académica , si se enfadan a la hora de presentar alguna actividad escolar o de esta manera si presentan ansiedad a la hora de estar siendo evaluados por algún profesor en alguna experiencia educativa, manifestaron que se sienten con el total optimismo por dar una buena impresión no sólo para los que les brindan el apoyo sino para ellos mismos, algunos comentan que si ellos perciben que están realizando lo correcto tal y como es, tal y como se debe, estarían sintiendo gratificantemente un excelente desempeño para ellos mismos.

b) Los alumnos que mantuvieron o mantienen situaciones complicadas en sus vidas las tratan de focalizar en un sentido positivo, es decir, implica que ante las adversidades son capaces de mantener una actitud activa y provechosa, esforzándose aún más sobre las dificultades que se les presenten. Durante ese lapso de mantenerse positivo comentaron que los obstáculos son parte importante para la consecución de los logros, de las victorias y de la autosatisfacción, debido a que como lo mencionan, con el paso del tiempo la situación puede mejorar, recayendo en un refrán que conocen la mayoría de los informantes " lo que hoy te cuesta, mañana lo disfrutarás". Aunque no todos pensaron que las situaciones adversas fungen como una circunstancia de cambio que evoluciona para ser favorable con el tiempo, hubo dos participantes que destacaron lo difícil que les cuesta mantenerse optimistas ante las calamidades emocionales, constantemente suelen caer en depresión, suceso que creó conmoción y curiosidad por parte de los demás participantes, lo que generó una especie de apoyo moral e incentivaron a los que en ocasiones se han

sentido tristes, propiciando la integración de sus valores y comentando que no deben de sentirse de esa manera que al contrario, deberían de sentirse enormemente felices porque existen y han atribuido un esfuerzo educativo por ser pertenecientes a estudiantes de excelencia académica.

c) Consideran como primordial iniciativa que el apoyo hacia los demás es fundamental para la consecución de una vida proactiva y colaborativa, que los informantes comenten y piensen en ser compasivos con las emociones de los que los rodean es situación que a nosotros como investigadores nos impulsa a continuar con el estudio, ya que son varios los alumnos que nos manifestaron que tanto la colaboración como la valerosa contribución al prójimo es un papel que adoptaron relevantemente en su proceso de desarrollo profesional y con base a sus competencias humanitarias favorecen su pericia como agentes de la educación. Próximamente estos participantes pasarán a ser parte de la plantilla de profesionales como Pedagogos y el culminar con la etapa de ser estudiantes no les preocupa en lo absoluto, a excepción de un informante que tiene temor de no saber dónde o en qué circunstancia el día de mañana pertenecerá a la hora de estar inmerso en el campo laboral, pero la mayoría comentan que seguirán con sus estudios en maestría y posiblemente con el doctorado, de igual modo piensan estar laborando en escuelas de nivel superior, otros nos dicen que estudiar y trabajar por el momento se les dificulta un poco debido a que no cuentan con el sustento económico como para pagarse los estudios posteriores a la licenciatura, pero sin perder el optimismo mencionaron que trabajarán durante un tiempo y ahorrarán para poder pagarse más adelante sus estudios, labor que con el entusiasmo y esa motivación por seguir preparándose sabemos que lo lograrán.

d) El resultado final de esta investigación es que durante el desarrollo del grupo focal los estudiantes que se mostraron al principio apáticos y que comentaban que preferían estar solos porque idealizaban un mundo estudiantil en el que lo único que les importaba era sacar buenas notas sin preocuparles lo que surgía a su alrededor, ahora pertenecen a la plantilla de consejería estudiantil de la institución en la que ya a un mes están a punto de culminar con sus estudios, es gratificante que se nos hayan acercado y con nuestra investigación se hayan percatado de que hay personas que pueden orientar y ellos mismo ser lo suficientemente humanitarios como para afrontar una situación compleja y darle una posible solución. Es realmente motivante el que los participantes adopten una postura de solidaridad, entienden que siendo casi profesionistas de la educación y con ciertos enfoques psicológicos puedan contribuir a la orientación y brindar la más solidaria ayuda fomentando el ánimo suficiente como para apoyar a quién lo necesita.

4. Discusión

Con base a los resultados obtenidos se discuten los puntos relevantes que contribuyen a al favorecimiento de este estudio. Rescatando las perspectivas de los informantes inferimos en la actitud que hasta ahora han demostrado, que favorablemente en su desarrollo estudiantil y de beneficio de sus calificaciones por ser alumnos de excelencia académica comentamos que sus competencias les permitirán desarrollarse productivamente en los campos sociales, laborales y personales en su vida futura, ya que tienden a ser optimistas y fomentan el entusiasmo por acrecentar logros tanto educativos como de índole personal. Nos percatamos que sus calificaciones al ser altas les permiten obtener mejores oportunidades en su desarrollo profesional, muestran un desempeño factible y una actitud benevolente, constantemente están en la iniciativa por mejorar, por apoyar y por disminuir las problemáticas o al menos darles una mejor solución. Como investigadores y también como pedagogos tenemos la esperanza de que continúen con esa motivación siempre humanitaria, ya que con ese ejemplo y esa disposición de apoyo contribuirán a que la sociedad acrecente una calidad en desarrollo productivo. De igual modo los informantes manteniendo esas competencias de superarse día a día mejorarán no solo a la sociedad, sino a su calidad de vida, en la forma en la que piensan, y la manera en la que se comportan siempre generarán mejores virtudes en su profesión.

5. Conclusiones

La Inteligencia emocional que demuestran los estudiantes con una excelencia académica a nuestro criterio es alta, a pesar de que durante el grupo focal nos comentaron sus experiencias sobre situaciones muy difíciles que tuvieron que pasar para llegar a donde están ahorita es notoriamente reconocible por su esfuerzo y por su dedicación. Todo es fuerzo que los chicos han demostrado es valorado no sólo por nosotros sino por ellos mismos, ya que les brinda la oportunidad de crecer destacablemente. El desempeño académico que hasta ahora mantienen los informantes favorece a sus estados emocionales, en la manera en la que pueden generar una mentalidad con mayor raciocinio sobre las decisiones y también sobre las situaciones tanto favorables como adversas que se pueden llegar a tornar difíciles pero que ya no son complejas para proponer una solución. El control de las emociones sobre las situaciones cotidianas en las que los participantes se desarrollan implica un proceso de autoconocimiento de sí mismos. Para seguir fomentando este tipo estudiantes que aparte de obtener un muy buen aprovechamiento escolar adopten ciertos comportamientos axiológicos y humanos se deben fomentar incentivando a los demás compañeros inmersos en la facultad en la que habitan académicamente, ya que se podrían generar mejores estudiantes, mayormente capacitados y sabiendo controlar sus emociones, nivelando o superando el nivel de Inteligencia emocional acrecentándolo y poder contribuir a las soluciones de las situaciones complejas que esta vida efímera nos presenta.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente al apoyo de los pilares y soporte emocional por parte de mis dos admirables figuras maternas, a la señora Guillermina López Aguilar y a la señora Uvalda Santiago Anastasio, quienes hasta el momento son mi motor por superarme profesionalmente como agente investigativo y como agente educativo, a ellas dos les dedico esta ponencia y superación personal, las amo mamás, de igual forma quiero agradecer a mi novia la maestra Brenda Nathalie Sandoval Carreño a quién dedico los momentos en los que por causas notables realizaba la investigación y en ocasiones no podía brindarle la atención que se merecía, gracias por tu comprensión, aquí está la prueba de que el esfuerzo y la dedicación constante son los frutos para lograr el éxito, mis sentimientos siempre sinceros y de la mayor finura expreso mi amor hacia ti. Mi agradecimiento también va dirigido hacia mi entusiasmada y siempre optimista la Directora de Educación y Cultura, la licenciada Sandra Nader Assad, quien estuvo al pendiente y me apoyó en asesoramiento, moral y económicamente para la contribución de esta ponencia, mis más motivantes bendiciones, destaco su admirable labor por ayudar siempre al que lo necesita, un beso y un abrazo. Agradezco satisfactoriamente al Dr. Fidel Herrera Beltrán, cónsul de México en Barcelona, España, gracias a él y a su labor altruista pude realizar el financiamiento económico para la exposición de este estudio. A mi mejor amigo, el Inv. Alan Uriel Jiménez González a quien manifiesto mi más sincera amistad y siempre motivación por seguir adelante, “lo logramos amigo”, siempre para delante. Estoy completamente agradecido por todos y cada uno de ustedes, gracias por su apoyo incondicional, aquí tienen a un amigo, con el que pueden contar, siempre sincero mi abrazo y mi gesto de gratitud, los llevo siempre en mis más entusiasmados pensamientos, aquí les dejo un pensamiento que elaboré para ustedes y para los lectores de esta investigación “somos la existencia más perfecta del universo, hagamos que la vida tenga un sentido de luz, que brille como el sol, hay que vivir siempre motivante”. Les deseo siempre éxito,

Inv. Guillermo Oswaldo López Aguilar.

El hombre necesita de tres fortalezas esenciales para salir adelante, la primara fortaleza son mis padres Blanca Estela González Olmedo & Ceferino Jiménez Gómez, quienes se convirtieron en un ejemplo a seguir, quienes me han enseñado que los sacrificios valen la pena y los resultados son impresionantes, por su apoyo, cuidado y aliento ¡Gracias! No puedo estar más orgulloso de ustedes, sus enseñanzas han forjado toda mi vida y siempre las tendré

presente y gracias a ello estoy aquí. La segunda fortaleza, mi hermana, Sandy Marlen Jiménez González por ser única y risueña, quien me ha enseñado que toda la vida se disfruta sonriendo, que arriesgarse se gana y que no hay malos momentos sino lecciones de vida que aprender, por tus sonrisas y carcajadas ¡Gracias!. Y por último, mi mejor amigo, Guillermo Oswaldo López Aguilar, porque todos necesitamos de una amistad sincera, que se forme por buenos y malos momentos, que lo esencial sea el apoyo reciproco, amigo ¡Gracias!, por aceptar esta gran aventura, y las que nos faltan.

Con amor y sinceridad. Alan Uriel Jiménez González

Referencias

Barn-On. R., & Parker, J.D.A (2000) *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco. Josse.

Buenrostro A. E., Valadez M. D., Soltero R., Nava G., Zambrano R. & García A. (2012) Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo.* Pp. 29 – 37. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Extremera, N. & Fernández P. (2004) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6 (2). Disponible en http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121

Extremera N. & Fernández P. (2004) Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. Clínica y Salud. 15 (2), pp. 117 – 137. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001

Ferragut, M. & Fierro A. (2012) Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3). Pp. 95 – 104. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds). Emotional Development anda Emotional Intelligence: Implications for educators. Pp. 3 – 31. New York: Cambridge

Pérez N. & Castejón J. L. (2006) Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Electronica de Motivación y Emoción. 19 (22) Disponible en http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONS.pdf

Salovey, P. & Mayer J. D. (1990) Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and personality, (9), pp. 185 - 211

Mindfulness: Funciones ejecutivas, autocompasión y estados emocionales en estudiantes universitarios

Priore, A.A. González Armario, M. M.

Educación Humana en Valores. (Ed.Hu.Va) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

americo.priore@ua.es amililute@yahoo.com.ar

Resumen

La palabra Mindfulness ha sido traducida al español como **atención plena** o **consciencia plena**. Es un concepto que proviene de la filosofía budista. Fue popularizado en Occidente por el Dr. Jon Kabat-Zinn, quien lo define como "prestar atención de un modo particular: a próposito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor". Siegel (2010) define "despertarse de una vida en piloto automático y ser sensible a la novedad en nuestras experiencias cotidianas".

Desde una perspectiva psicológica, la práctica de atención plena se entiende como un proceso de auto-regulación de la atención, que se enfoca en percibir la experiencia inmediata de manera sostenida momento a momento y que se caracteriza por mantener un estado de curiosidad, apertura y a ceptación de esa experiencia inmediata (Bishop et al, 2004).

El programa **MBSR** (Mindfulness-Based Stress Reduction) ha sido utilizado como modelo en diversas adaptaciones realizadas para atender las necesidades psicológicas de estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos tienden a evidenciar beneficios positivos para los participantes.

La meditación de atención plena no solo ayuda a atender síntomas de dolor, estrés y ansiedad, sino que además su uso consistente puede producir cambios en el cerebro en regiones asociadas al aprendizaje y memoria, regulación de emociones y sentido del yo.

Mindfulness es una técnica que podría resultar especialmente útil Entre los múltiples ámbitos donde Mindfulness demostró ser efectivo, es el ámbito educativo, así como en diferentes problemas relacionados con el control y la regulación del malestar y el bienestar emocional. Mindfulness resulta útil y eficaz en la prevención y tratamiento del síndrome de burnout, en la reducción del cansancio emocional en estudiantes y en el desarrollo de unos adecuados niveles de engagement en los universitarios.

Palabras clave: Mindfulness; Estrés; Emociones; Educación

Mindfulness: Executive functions, self-pity and emotional states in university students

Priore, A.A., González Armario, M. M.

Educación Humana en Valores. (Ed.Hu.Va) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

americo.priore@ua.es

Summary

Mindfulness word has been translated into Spanish as full awareness. It is a concept that comes from Buddhist philosophy. It was popularized in the West by Dr. Jon Kabat-Zinn , who defines it as "paying attention in a particular way : on purpose, in the present moment and without making value judgments ." Siegel (2010) defines "waking up from a life on autopilot and be sensitive to the novelty in our everyday experiences.

From a psychological perspective, the practice of mindfulness is understood as a process of self - regulation of attention, which focuses on perceiving the immediate experience sustained from moment to moment and is characterized by maintaining a state of curiosity, openness and acceptance of that immediate experience (Bishop et al, 2004).

The program MBSR (Mindfulness - Based Stress Reduction has been used as a model in various adaptations to meet the psychological needs of students. The results tend to show positive benefits for participants. Mindfulness meditation helps not only address symptoms of pain, stress and anxiety, but their consistent use can produce changes in brain regions associated with learning and memory, emotion regulation and sense of self.

Mindfulness is a technique that could be particularly useful Among the many areas where Mindfulness proved effective, is the field of education and in different problems related to the control and regulation of discomfort and emotional well-being. Mindfulness is useful and effective in the prevention and treatment of burnout, in reducing emotional exhaustion among students and the development of adequate levels of engagement in university.

Key words: mindfulness; Stress; Emotions; Education

1. Introducción

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica sobre la práctica del Mindfulness y sus repercusiones en el campo profesional de la educación universitaria. Comienza explicando los conceptos básicos para luego exponer diversas variables analizadas en investigaciones recientes y los beneficios que la práctica del Mindfulness aporta a los estudiantes universitarios.

Los objetivos de esta comunicación son:

- Conocer las notas esenciales de la práctica del Mindfulness para el desarrollo de las funciones ejecutivas y emocionales.
- Analizar el impacto de una intervención grupal de las técnicas de Mindfulness con relación a niveles de bur-

nout, los estados emocionales y el grado de concentración académica en estudios de nivel superior.

- Aportar antecedentes empíricos sobre los beneficios de la práctica del Mindfulness en los universitarios.

2. Método

Partimos de la clarificación de conceptos básicos que permitirán comprender la importancia y riqueza de practicar el Mindfulness tanto a nivel personal como en el ámbito educativo.

La palabra Mindfulness ha sido traducida al español como atención plena o consciencia plena. Es un concepto que proviene de la filosofía budista y fue popularizado en Occidente por el Dr. Jon Kabat-Zinn. Ha sido definido operacionalmente por Kabat-Zinn (2013) como "el conocimiento que surge cuando ponemos nuestra atención de manera intencional al momento presente, sin juzgarlo". Siegel (2010) lo define como "despertarse de una vida en piloto automático y ser sensible a la novedad en nuestras experiencias cotidianas".

Desde una perspectiva psicológica, la práctica de atención plena se entiende como un proceso de auto-regulación de la atención, enfocado en percibir la experiencia inmediata de manera sostenida y en estado de curiosidad, apertura y aceptación de esa experiencia inmediata (Bishop et al, 2004).

Los elementos esenciales del Mindfulness, que destaca Vallejo (2006) son: Centrarse en el momento presente, apertura a la experiencia y a los hechos, aceptación sin juicios de valor, elección de las experiencias y renunciar al control de los pensamientos y emociones

Estudios de neuroimagen han demostrado la influencia de factores socio-culturales en las redes atencionales y las modificaciones que, a cualquier edad, pueden ocurrir con el adecuado entrenamiento.

Los resultados se suman a la creciente evidencia empírica sobre el impacto positivo de los programas de aprendizaje emocional, y prosocial. (González, M.M. 2007; Priore, A. A. 2003). Y es corroborado en la meta-análisis, el impacto de la mejora del aprendizaje social y emocional de los estudiantes en distintas etapas académicas, realizado por Durlak. El que mostró una mejoría significativamente las habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico en los alumnos participantes (Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011)

El Mindfulness-Based Stress Reduction program (MBSR), es un modelo de intervención grupal, diseñado en la Clínica de Manejo de Dolor de la Universidad de Massachusetts por el Dr. Jon Kabat-Zinn con el que facilita estrategias de meditación de atención plena para atender a pacientes con dolor crónico y reducir el estrés.

La meditación de atención plena reduce los síntomas de dolor, estrés y ansiedad, pero además favorece experiencias de emociones positivas y puede contribuir a cambios en el cerebro en regiones asociadas a la memoria, el aprendizaje, la regulación de emociones y el sentido del yo. Kabat-Zinn (2013)

Otro término que es de vital importancia para el desarrollo social y emocional es el de "función ejecutiva".

La función ejecutiva es una familia de procesos relacionados con la atención en la planificación y la realización de la conducta objetivo. Prevé mejor la preparación escolar que el coeficiente intelectual y es un pronosticador confiable de aptitudes matemáticas y lectura. Debido a que las regiones del cerebro asociadas con la función ejecutiva están involucradas en la regulación de las emociones y el comportamiento, no es ninguna sorpresa que hay buen soporte acerca de la relación funcional entre las funciones ejecutivas y la empatía, el comportamiento pro-social, regulación emocional, con el retraso de la gratificación, y relaciones con los compañeros.

El entrenamiento de Mindfulness propone una serie de actividades para que desarrollar la concentración centrando la atención solo en una cosa. Es decir, bloqueando las distracciones de su mundo-exterior (una persona que habla o se ríe en otra habitación) o de su mundo interior (sensación de sed) con el fin de concentrarse solo en una actividad específica.

Para desarrollar la concentración hay todo un abanico de técnicas que utilizan elementos externos, como por ejemplo el sonido de una campana o el senderismo consciente u otras que se centran en la sensación de la respiración o visualización del propio cuerpo.

Investigaciones con personas adultas señalan que la concentración deliberada en el momento presente favorece el desarrollo de dos habilidades básicas de la función ejecutiva: el control de la atención en la tarea que están realizando y el cambio de atención cuando la atención se ha extraviado. Ambas, indiscutiblemente son habilidades fundamentales para los estudiantes universitarios. (Jiménez Chafey, M.,2013).

La riqueza etimología de la palabra compasión, indica la esencia de esta emoción humana. Su doble origen semántico hace alusión al sufrimiento compartido con el otro, no desde una identificación anímica con el doliente sino como movilización activa para aliviar y en lo posible transformar esa situación de dolor.

Desde la perspectiva de la tradición budista, la compasión deriva naturalmente de reconocer la naturaleza interdependiente de la existencia y de desarrollar una comprensión profunda gracias a la práctica sistemática de la meditación. (Hanh, 2009, y Oslo, 2007).

Uno de los elementos indispensables en la práctica del Mindfulness es la auto-compasión Sharon Salzberg (1997) ya que las personas autocompasivas son conscientes de su propio bienestar y al mismo tiempo sensibles y empáticos ante el malestar de los otros, comprendiendo sin caer en la autocrítica ni el enjuiciamiento (Gilbert y Procter, 2006).

La auto-compasión implica reconocer que el sufrimiento, los errores y las incompetencias son parte de la condición humana, y que todas las personas, incluyéndose a uno mismo, son dignas de un trato amable y cálido, sobre todo ante las situaciones difíciles (Neff, 2003). Es decir, la aceptación de los aspectos de uno mismo y del mundo que son percibidos como desagradables (Kirkpatrick, Neff & Rude, 2007).

Antes de finalizar la exposición de los principales términos, consideramos pertinente señalar brevemente la vinculación entre factores estresores y las emociones positivas en los estudiantes.

Los estudiantes universitarios identifican, como estresores contextuales del mundo académico: los exámenes, el exceso de trabajos, y la escasez de tiempo, la preocupación por el rendimiento académico, la adaptación al ambiente y a las exigencias del mundo universitario, y las preocupaciones en torno a su futuro. (Kosmala y Wallace, 2007; González y Landero ,2007; Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Sin embargo, las investigaciones de Paredes y Sanabria-Ferrand (2008) señalan al síndrome de burnout al acentuar las variables de tipo motivacional y personal, como las habilidades o estrategias de afrontamiento y las variables emocionales, las que influyen de una manera más significativa sobre los universitarios por encima de otras variables demográficas o del ambiente laboral. Esta postura es ratificada por otras investigaciones. La de Martínez y Salanova (2003) concluyen que los estudiantes con altos niveles de burnout, se sienten agotados exigencias de las actividades académicas y se perciben como ineficaces frente al estudio, generando una actitud cínica y distante frente al mismo. De modo que los niveles de burnout pueden ejercer una influencia determinante sobre el desempeño real y percibido de los estudiantes, y también en su desarrollo profesional, lo cual indica la importancia de la prevención a nivel individual como organizacional. Mientras que la de Gil-Monte y García-Juesas (2008) sostiene que la sobrecarga laboral está en estrecha relación con la dimensión de agotamiento emocional. Al tiempo que el sentimiento de autoeficacia

ejerce efectos positivos sobre los niveles de realización personal, actuando así, como un factor preventivo frente a la aparición y desarrollo del síndrome de burnout.

Distintos estudios indican que el concepto opuesto al de burnout es el engagement, caracterizado por un estado positivo y de plenitud en el trabajo. Este concepto es considerado como un constructo motivacional positivo (Schaufeli et al., 2002), y hace referencia al empleo de altos niveles de energía y dedicación durante la realización de tareas laborales y académicas (Strumpfer, 2003), siendo un concepto surgido desde la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) caracterizado por un estilo de motivación favorable y duradero hacia los aspectos relacionados con el trabajo.

Mindfulness incrementa la consciencia y contribuye a responder más habilidosamente a los procesos mentales. Es una técnica que podría resultar especialmente útil tanto en la prevención y tratamiento del síndrome de burnout, (Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker, Kimmel y Shapiro, 2005; Davies, 2008; Shapiro, Astin, Bishop y Cordova, 2005), así como en diferentes problemas relacionadas con el control y la regulación del malestar, el bienestar emocional y el desarrollo de unos adecuados niveles de engagement en los estudiantes. (Arch y Craske, 2006; Hamilton, Kitzman y Guyotte, 2006; Wachs y Cordova, 2007; Gardner y Moore, 2007).

Las técnicas de Mindfulness pueden resultar útiles y eficaces a la hora de realizar una intervención psicoeducativa tendiente a la reducción del cansancio emocional en estudiantes universitarios, así como para reducir sus niveles de burnout, en especial los relacionados con la dimensión de agotamiento emocional, y mejorar el grado de absorción y de concentración del estudiante hacia su actividad académica (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

El programa terapéutico de reducción del estrés basado en el Mindfulness (MBSR) ha sido utilizado como modelo en diversas adaptaciones realizadas para atender las necesidades psicológicas de estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos tienden a evidenciar beneficios para los participantes.

A modo de ilustración, señalamos algunas investigaciones realizadas en los últimos diez años:

- El estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (mindfulness) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios en Puerto Rico, en la Universidad Recinto de Río Piedras midió síntomas relacionados al estado de ánimo: estrés percibido y académico, ansiedad generalizada, depresión y cambios en los procesos atencionales así como en afecto positivo y negativo, así como su impacto en niveles de bienestar psicológico. Los estudiantes evaluaron de manera positiva el programa y ofrecieron recomendaciones para mejorarlo. Se observó un aumento significativo en atención plena, en afecto positivo en la semana, auto aceptación y en propósito en la vida. También se observó una disminución significativa en ansiedad generalizada y estrés académico.

- Un estudio realizado por Universidad de Harvard, encontraron cambios medibles en las regiones del cerebro asociados a la memoria, sentido del yo, empatía y estrés (Hölzel et al., 2010). En este estudio que utilizó el programa MBSR, los participantes informaron haber realizado un promedio de 27 minutos diarios de meditación y las imágenes de MRI obtenidas post intervención mostraron un aumento en el volumen de la materia gris del hipocampo, conocida por su importancia en los procesos de memoria y aprendizaje. También se vio este aumento en regiones del cerebro asociadas al auto-reconocimiento, la compasión y la introspección. Indican los autores además, que las reducciones del estrés informadas por los participantes al final de la intervención, se relacionaron a una disminución de materia gris en la región de la amígdala, conocida por su papel en la ansiedad y el estrés.

- En la Universidad de Hong Kong, se realizó una investigación con el uso de la técnica Triarchic body-pathway relaxation (TBRT) (meditación proveniente de la cultura ancestral China y basada en Mindfulness), que arrojo evidencia sobre plasticidad cerebral y actividad en particular del área prefrontal, el hipocampo y las ondas

alpha (lado izquierdo anterior) y theta (zona frontal media) asociada a las prácticas de meditación en relación a la conciencia interoceptiva, emociones positivas y atención. (Chan y otros 2008).

- La investigación llevada a cabo en la Universidad de Santiago de Chile con estudiantes de Psicología estudió la correlación entre Mindfulness y Auto-compasión, mediante la aplicación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). El estudio entrega indicadores que puntualizan una relación muy significativa, alta y positiva, entre ambos.

- El estudio sobre la Meditación en la Educación Superior (Shapiro, Browny Astin, 2007) analiza en profundidad diversas investigaciones sobre los estudiantes universitarios así como los beneficios que estos programas les reportan tanto a nivel académico como en su desarrollo personal integral

3. Conclusiones

La práctica del Mindfulness contribuye a vivir una vida más consciente. Entrenar la atención puede reportar múltiples beneficios, ya que la capacidad del sistema atencional influye en la totalidad de las áreas cerebrales, funciones cognitivas y regulación emocional.

El programa del doctor Jon Kabat-Zinn (MBSR) ha obtenido resultados muy satisfactorios en el ámbito terapéutico como educativo.

Existen numerosos programas que integran las prácticas contemplativas y un creciente cuerpo de investigación que corroboran los beneficios del Mindfulness. Sin embargo, es fundamental continuar con la investigación reflexiva e interdisciplinar, a partir de investigadores comprometidos consigo mismos y de "cultivar nuevas cualidades y nuevas formas de ser" ", ya que la práctica permite "calmar la mente para ver con claridad" (Simón, 2011).

El entrenamiento en la atención plena, es de gran utilidad para los estudiantes universitarios, porque favorece el desarrollo las funciones ejecutivas que mejoran la concentración y la capacidad de procesar información rápida y precisa, así como el cultivo de la auto-compasión, la regulación emocional, el afecto positivo, fomenta el bienestar y reducir los síntomas del estrés y la ansiedad. Todo esto contribuye en su desarrollo personal y tiene un impacto positivo en el rendimiento académico.

Referencias

Bishop, S. T., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 230-241. doi: org/10.1093/clipsy.bph077

Chan, A. S., Han, Y.M.Y. y Cheung, M. (2008). Electroencephalographic (EEG) Measurements of Mindfulness-based Triarchic Body-pathway Relaxation Technique: A Pilot Study. Applied Psychophysiological Biofeedback, 33, 39-47.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1): 405–432.

Gil-Monte, P.R., Garcia-Jescas, J.A. y Caro M. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemare por el trabajo en profesionales de enfermería. Revista Interamericana de Psicologia, 42(1) 113-118

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. Clinical Psychology & Psychotherapy, 13(6), 353-379.

González, M. M. (2007). "Aprendizaje-servicio: Viejos y nuevos espacios para la ciudadanía, a partir del desarrollo de valores y actitudes prosociales y resilientes": X Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario",2007 (152-157)

Jiménez Chafey, M. (2013). Informe Anual de Logros 2012-2013 del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Manuscrito inédito, Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE), Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Hahn, N. (2009) La felicidad. Practicas esenciales de mindfulness. Barcelona: Kairós

Hölzel, B.K., Carmody, J., Evans, K.C., Hoge, E.A., Dusek, J.A., Morgan, L., Lazar, S.W. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 5, 11–17

Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con Plenitud las Crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad* (Trad. Días, F. T., y Péres, P.). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1990).

Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes.* Barcelona: Kairós.

Kirkpatrick, K., Neff, K. & Rude, S. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. Journal of Research in Personality, 41, 908-916.

Martínez, I. M.; Salanova, M. (2003): «Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios.Relación con el desempeño y desarrollo profesional»,en Revista de Educación, 330 , pp. 361-384

Musa Salech, G. (2013) "Mindfulness y Auto-compasión : Un estudio correlacional en estudiantes Universitarios" http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130314

Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. Self and Identity, 2(2), 85-101.

Osho. (2007). Compasión. El florecimiento supremo del amor. Barcelona: Grijalbo.

Paredes g., Olga l. y Sanabria-Ferrand, P. Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Rev. fac.med* [online]. 2008, vol.16, n.1, pp.25-32. ISSN 0121-5256.

Priore, A. A. (2003). "La Prosocialidad en la educación: Aspectos optimizadores educativos y de intervención social" en II Jornadas sobre violencia en educación: problemas desde la perspectiva del centro docente Alicante. Club Universitario

Salzberg, S. (1997). Lovingkindness: The revolutionary art of happiness. Boston: Shambala

Shapiro, S. L., Brown, K., Biegel, G. (2007). Self-care for health care professionals: Effects of MBSR on mental well being of counseling psychology students. Training and Education in Professional Psychology, 1, 105–115.

Schaufeli, W. B.; Martínez, I.; Marqués-Pinto, A.; Salanova, M.; Bakker, A. (2002): «Burnout and engagement in university students: A cross-national study», en Journal of Cross-Cultural Studies, 33, pp. 464-481.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.

Siegel, D. (2010). Cerebro y mindfulness. Barcelona: Paidós.

Simón, V. (2011). Aprende a practicar Mindfulness, y abrir el corazón a la sabiduría de la compasión. Madrid: Sello Editorial

Strumpfer, D.J.W. (2003). Resilience and burnout: A stitch that could save nine. *South African Journal of Psychology*, *33*(2), 69-79.

Vallejo, M. (2006). Mindfulness. Papeles del Psicólogo, 27(2), 92-99.

Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios

Cerezo María Teresa ; Carpio María de la Villa; García María de La Cruz; Casanova, Pedro Félix

Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España

macerezo@ujaen.es

Resumen

En los últimos años la investigación ha puesto de manifiesto que un déficit en inteligencia emocional afecta al bienestar psicológico y determina la aparición de problemas conductuales e interpersonales.
Uno de los principales problemas con los que se asocia un manejo inadecuado de las emociones es la aparición de conducta agresiva. Estudios recientes como los de Garaigordobil y Oñederra, (2010) e Inglés et al., (2014) han mostrado una relación negativa entre inteligencia emocional y agresividad, centrándose en la etapa de la adolescencia.
Por otra parte, y desde un enfoque de la psicología positiva, se están investigando aquellas competencias que fomentan el bienestar y la satisfacción con la vida. Desde esta perspectiva la inteligencia emocional se considera un conjunto de habilidades que favorece una visión más positiva de la vida (Salovey, 2006).
Este estudio analiza las relaciones de la inteligencia emocional percibida con dos variables: la conducta agresiva (agresión física, verbal, ira y hostilidad) y la satisfacción vital en 430 estudiantes universitarios pertenecientes a diversas titulaciones. Asimismo se pretende determinar el papel que las dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) tienen a la hora de predecir las puntuaciones de agresividad y satisfacción vital. Los instrumentos utilizados fueron la adaptación al castellano del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), la Escala de Satisfacción Vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992).
Los resultados indican claras diferencias al comparar la dimensión de atención emocional con las dimensiones de claridad y reparación emocional. Mientras la dimensión de atención emocional se relaciona negativamente con la satisfacción vital y positivamente con ira y hostilidad, las dimensiones de claridad y reparación emocional se relacionan positivamente con satisfacción vital y negativamente con todas las medidas de agresividad.

Palabras clave: inteligencia emocional; agresividad; satisfacción vital

Relations between emotional intelligence, aggressiveness and life satisfaction in college students

Cerezo María Teresa ; Carpio María de la Villa; García María de La Cruz; Casanova, Pedro Félix

Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España

macerezo@ujaen.es

In recent years research has shown that a deficit in emotional intelligence affects the psychological well-being and determines the occurrence of behavioral problems and interpersonal problems.
Improper handling of emotions is related to aggressive behavior. Recent studies such as Garaigordobil y Oñederra, (2010) and Inglés et al. (2014) have shown a negative relationship between emotional intelligence and aggression in adolescents.
On the other hand, from the perspective of positive psychology, they are investigating the competences that promote well-being and life satisfaction. From this perspective, emotional intelligence is the ability that allows a more positive outlook on life (Salovey, 2006).
This study analyzes the relationship of emotional intelligence with two variables: aggressive behavior (physical aggression, verbal, anger and hostility) and life satisfaction. A total of 430 university students from various degrees participated in this study. This study also aims to analyze the role that the dimensions of emotional intelligence (attention, clarity and repair) have to predict aggressiveness and life satisfaction. The instruments used were the Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), the Rules-Demands Scale (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999), the Life satisfaction scale (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) and Aggression questionnaire (Buss y Perry, 1992).
The results indicate differences when comparing the emotional attention with the clarity and emotional repair. The dimension of emotional attention is a negative relationship with life satisfaction and positively with anger and hostility. The dimensions of the clarity and emotional repair are positively related to life satisfaction and negatively with aggression.
Key words: emotional intelligence, aggressiveness, life satisfaction

1. Introducción

Durante los últimos años ha habido un creciente interés por el estudio de la inteligencia emocional (IE).

En general, es ampliamente aceptada la conceptualización de inteligencia emocional realizada por Mayer y Salovey (1997), quienes la conciben como "la habilidad de percibir, expresar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997). Estos autores indican que las personas se diferencian en su capacidad para llevar a cabo el procesamiento de la información emocional y para utilizar dicho procesamiento en la toma de decisiones.

Gran parte de las investigaciones han estado destinadas a conocer el papel de las habilidades emocionales que forman parte de este constructo, así como su repercusión sobre la salud mental, física y social de los individuos. Así, la investigación ha evidenciado que un déficit en inteligencia emocional se relaciona con la aparición de problemas como el estrés, la ansiedad y la depresión, mientras que altas puntuaciones en inteligencia emocional se asocian con mayores niveles

de salud tanto física como mental (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Ferragut y Fierro, 2012).

Partiendo de la evidencia encontrada acerca de las relaciones existentes entre IE y ajuste psicosocial, el objetivo del presente estudio es analizar las relaciones existentes entre distintas dimensiones de la inteligencia emocional y la satisfacción vital y la aparición de comportamientos agresivos, considerándose estas dos últimas variables como indicadores de bienestar psicológico y de ajuste social, respectivamente.

Inteligencia emocional y satisfacción vital

Desde la psicología positiva la satisfacción vital ha sido uno de los indicadores más utilizados para examinar el bienestar subjetivo de las personas (Pavot y Diener, 2008). Dicho constructo hace referencia a la valoración subjetiva que hacen las personas del grado de satisfacción que experimentan respecto a sus deseos y necesidades físicas, sociales y psicológicas (Pavot y Diener, 1993).

Durante las últimas décadas ha habido un creciente interés por determinar las variables asociadas al grado de satisfacción vital experimentado, siendo la IE, una de ellas. Así se han desarrollado diversos estudios empíricos en los que se ha evidenciado que altas puntuaciones en IE se asocian a una alta satisfacción con la vida (Bar-On, 2006; Rey y Extremera, 2011). Sin embargo, hay que matizar que, no todas las dimensiones o componentes de la IE se relacionan con la satisfacción vital, encontrándose que son las dimensiones claridad o comprensión emocional y reparación o regulación emocional las que se relacionan con las medidas de satisfacción vital (Augusto, López, Martínez y Pulido, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Inteligencia emocional y comportamiento agresivo

Las habilidades emocionales no solo se relacionan con el ajuste y bienestar psicológico, sino que además influyen sobre el ajuste social.

Las personas con alta inteligencia emocional presentan una mayor habilidad para percibir y comprender las emociones propias y ajenas y una mayor capacidad de regulación de éstas, lo cual facilita el desarrollo de patrones de comportamiento más adecuados en las relaciones con sus iguales.

En este sentido, son múltiples las investigaciones que asocian los déficits en habilidades emocionales como la empatía y el control de las propias emociones con el establecimiento inadecuado de interacciones positivas, el aumento de conflictos interpersonales y con aparición de problemas conductuales y conductas disruptivas (Ciarrochi et al., 2001; León, 2009). También se han asociado los bajos niveles en IE con la aparición de conducta agresiva en niños y adolescentes (Bohnert, Crnic y Lim, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Inglés, Torregosa, García, Martínez, Estevez y Delgado, 2014). En concreto, el comportamiento agresivo se ha relacionado con algunas dimensiones de la IE, como son la comprensión y la regulación emocional. Así Bohnert et al. (2013), encontraron que los niños que presentaban en mayor medida conductas agresivas, tendían a manifestar dificultades para controlar su ira, para comprender las emociones y las causas de éstas. También Siu (2009), encontró en una muestra de adolescentes que, el manejo inadecuado de las emociones se asociaba a niveles altos de problemas de conducta, como la agresividad y la delincuencia.

Más recientemente Inglés et al. (2014) analizan las relaciones entre la IE y los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo /emocional (ira) de la conducta agresiva en un grupo de adolescentes, encontrando que las altas puntuaciones en cada uno de estos componentes se asociaban a puntuaciones significativamente más bajas en IE.

Tomando como punto de partida la evidencia existente entre los distintos componentes de la IE y algunos indicadores del ajuste psicológico y social de los individuos, como son la satisfacción vital y la aparición de conductas agresivas, en el presente estudio se persigue el objetivo de determinar si tales relaciones se dan en etapas educativas superiores, ya que casi todas las investigaciones realizadas al respecto se realizan en la etapa de la adolescencia.

En concreto se pretende determinar la relación existente entre las distintas dimensiones de la IE y el comportamiento agresivo, así como analizar el poder predictivo que dichas dimensiones puedan tener sobre los distintos componentes de la conducta agresiva manifestada por estudiantes universitarios.

También se estudiará el grado de poder predictivo que los distintos componentes de la IE tienen sobre el ajuste psicológico, en concreto sobre la satisfacción vital manifestada por los universitarios.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 430 estudiantes de distintas titulaciones impartidas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, que de manera voluntaria participaron en el estudio. Treinta eran estudiantes del Grado en Historia del arte (6,97%), 153 (35,58%) estudiaban Psicología, 44 (10,23%) eran alumnos del Grado en estudios ingleses, 77 (17,90%) eran alumnos del grado en Educación Infantil y 70 (16,27%) del Grado en Educación Primaria. Cincuenta y seis estudiantes (13,02%) no especificaron la titulación en la que estaban cursando sus estudios.

De los participantes 93 (21,62 %) eran hombres y 337 (78,38%) mujeres y sus edades oscilaban entre 18 y 43 años, siendo la edad media de 19,9 años.

2.2 Medidas

a) *"Escala de inteligencia emocional percibida" (Trait Meta-Mood Scale-24,* TMMS-24; Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Este instrumento es la versión reducida del TMMS-48 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), realizada en España por Fernández-Berrocal et al. (2004). Evalúa la inteligencia emocional percibida a través de 24 ítems a los que se responde mediante una escala Likert de cinco puntos (1= "nada de acuerdo"; 5= "totalmente de acuerdo"). La escala está compuesta tres subescalas: Percepción emocional (atención a los sentimientos o capacidad de identificar los sentimientos de manera adecuada), comprensión de sentimientos (claridad o capacidad para comprender las emociones propias) y regulación emocional (reparación de los estados emocionales).

Fernández Berrocal et al. (2004) encontraron una consistencia interna de 0.90 para "atención", 0.90 para el factor "claridad "y 0,86 para el factor "reparación".

b) *Escala de satisfacción vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985)*

Este instrumento está compuesto por 5 ítems que presentan un formato tipo Likert de cinco puntos (1= total desacuerdo, 5= total acuerdo). El contenido de los ítems hace referencia a aspectos relacionados con el grado en que las condiciones y experiencias vitales se aproximan a una situación idílica, así como al nivel de satisfacción general que una persona expresa con su propia vida. Diener et al. (1985) informaron de una alta consistencia interna, siendo el índice de fiabilidad calculado mediante el coeficiente alpha de Cronbach de 0,87. La validación al castellano de la escala presenta propiedades psicométricas similares a la versión anglosajona (Atienza, Balaguer y García, 2003).

c) *Cuestionario de agresividad (Buss y Perry, 1992)*

En este estudio se empleó la versión de 26 ítems propuesta por Andreu, Peña y Graña, (2002). Los autores hallaron una estructura factorial de cuatro dimensiones: agresividad física, (p.e.: "A veces no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona"), agresividad verbal, (p.e.: "Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos/as, discuto abiertamente con ellos/as"), ira, (p.e.: "Cuando estoy frustrado/a muestro el enfado que tengo") y hostilidad, (p.e.: "A veces soy bastante envidioso/a") que dan cuenta de los aspectos cognitivos (pensamientos negativos, resentimiento, desconfianza), comportamentales (agresión física y verbal) y afectivo-emocionales (rabia, cólera o repulsa) de la agresividad. El cuestionario presenta un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1= completamente falso,…, 5= completamente verdadero). Una elevada puntuación se corresponde con un mayor comportamiento agresivo y hostil. Los índices de fiabilidad calculados mediante el coeficiente alpha de Cronbach fueron: .86 para agresividad física, .71 para agresividad verbal, .67 para ira y .76 para hostilidad. Estos valores son similares a los hallados por Andreu et al. (2002).

2.3 Procedimiento

La aplicación de las pruebas se realizaró en una sesión de una hora de duración, para cada uno de los grupos de estudiantes seleccionados. Durante esa hora, los alumnos completaron la escala de satisfacción vital, la escala de inteligencia emocional y el cuestionario de agresividad.

Con las puntuaciones obtenidas en cada unas de las pruebas, se realizó un análisis de correlación para verificar la existencia de relación entre las distintas variables consideradas. Una vez comprobada la existencia de relaciones entre las distintas dimensiones de la IE y los indicadores de ajuste psicológico (satisfacción vital) y social (componentes de la conducta agresiva), se procedió a realizar análisis de regresión con el fin de determinar las dimensiones de la IE que mejor predecían las puntuaciones en satisfacción vital y los distintos componentes del comportamiento agresivo. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 19).

3. Resultados

En primer lugar, con el objetivo de determinar la existencia de correlaciones entre las distintas dimensiones de la IE y los componentes de la conducta agresiva manifestados por los estudiantes, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. También se calculó dicho coeficiente para conocer las relaciones existentes entre la IE y la satisfacción vital manifestada. Como se puede observar en la tabla 1, existen correlaciones significativas entre la claridad y la reparación emocional y todos los componentes del comportamiento agresivo. También estas dimensiones de la IE se relacionan significativamente con la satisfacción vital. En el caso de la atención emocional, únicamente se encuentran relaciones con los componentes cognitivo (hostilidad) y afectivo (ira) de la conducta agresiva, pero no con los componentes motores.

Tabla 1
Correlaciones entre la inteligencia emocional y el comportamiento agresivo y satisfacción vital

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
Agresión física	.056	- .149**	- .122*
Agresión verbal	.059	- .087	- .135**
Ira	.165**	- .175**	- .235**
Hostilidad	.210**	- .186**	- .256**
Satisfacción vital	- .072	. 365**	. 310**

* p< .05; ** p< .01

Con el fin de profundizar sobre las relaciones encontradas, se realizó un análisis de regresión múltiple utilizando como variable independiente las subescalas de las medidas de inteligencia emocional, TMMS-24 (atención, claridad y reparación) y considerando como variables dependientes la satisfacción vital y las distintas dimensiones de la conducta agresiva (agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad). El método utilizado fue el de extracción por pasos sucesivos para obtener únicamente las variables que permitieran el mejor ajuste posible.

Los resultados de estos análisis mostraron que el único predictor de la agresión física es la claridad emocional, la cual explica el 2% de este tipo de agresión. En cuanto a la agresión verbal, se encontró que la reparación emocional era la única dimensión de la IE que tenía poder explicativo (1,6% de la varianza total).

En cuanto a la ira y la hostilidad, las tres dimensiones de la IE resultaron tener poder predictivo, explicando dichas dimensiones el 9,9% de la ira y el 15,4% de la hostilidad (tabla 2).

Tabla 2
Análisis de regresión utilizando los componentes de la conducta agresiva como variable dependiente

	R^2 corregida	F	p	Beta	t	p
VD. Agresión física 1. Claridad emocional	.020	8.554	.004	 - .149	 - 2.925	 .004
V.D Agresión verbal 1. Reparación emocional	.016	6.945	.009	 - .135	 -2.635	 .009
V.D Ira 1. Reparación emocional 2. Atención emocional 3. Claridad emocional	.099	14.801	.000	 - .201 - .252 - .135	 - 3.788 3.611 - 2.523	 . 000 . 000 .012
V.D Hostilidad 1. Reparación emocional 2. Atención emocional 3. Claridad emocional	.154	23.85	.000	 -.173 . 247 - . 231	 - 3.360 5.147 - 4.456	 .001 .000 .000

En lo referente a la satisfacción vital, los resultados del análisis de regresión revelaron que eran las dimensiones "claridad emocional" y "reparación emocional" los mejores factores explicativos, explicando el 17,3% de la varianza total (tabla 3).

Tabla 3
Análisis de regresión utilizando la satisfacción vital como variable dependiente

	R^2 corregida	F	p	Beta	t	p
V.D satisfacción vital 1. Claridad emocional 2. Reparación emocional 3. Atención emocional	.173	27.279	.000	 . 308 .191 - .110	 6.017 3.756 - 2.320	 .000 .000 .021

4. Discusión

La investigación durante las dos últimas décadas sobre IE ha centrado su interés en el estudio de su relación con otras variables implicadas en el bienestar psicológico y social de los individuos.

Este ha sido el propósito del presente estudio, al considerar las relaciones existentes entre las distintas dimensiones de la IE y algunos indicadores del ajuste y bienestar psicológico y social, como son la satisfacción vital y la aparición de comportamientos agresivos.

Los resultados obtenidos indican, en consonancia con lo encontrado previamente por Inglés et al. (2014), que la IE se relaciona con los aspectos conductuales, cognitivos y afectivos del comportamiento agresivo. En concreto y en consonancia con lo encontrado en otras investigaciones (Bohnert et al., 2013; Siu, 2009) se ha encontrado que, de las tres dimensiones de la IE, son la claridad y la reparación emocional las que se relacionan en mayor medida con la aparición de conductas agresivas, siendo esta relación inversa. Así, en general, altos niveles de comprensión y regulación de las emociones se han asociado a menores manifestaciones conductuales, cognitivas y afectivas del comportamiento agresivo.

También se ha encontrado que la IE tiene poder predictivo sobre los distintos componentes de la conducta agresiva, aunque el poder de predicción no ha resultado ser muy elevado. En concreto, los resultados reflejan que no todos las dimensiones de la IE predicen el comportamiento agresivo en todos sus componentes, de tal manera que, parece ser que mientras que los aspectos afectivos y cognitivos de la conducta agresiva, como son la ira y la hostilidad, son explicados tanto por el reconocimiento, como por la comprensión y regulación emocional, los aspectos conductuales (agresión verbal y agresión física) no parecen relacionarse con el reconocimiento de emociones, aunque si en cierta medida, con la claridad o comprensión y con la reparación o regulación emocional.

Cabe destacar también el papel que juega la regulación de las emociones, resultando ser el factor que mayor peso tiene en general, en la explicación de la agresividad.

En cuanto a la satisfacción vital, y en consonancia con estudios previos (Augusto et al., 2006; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), los resultados arrojan la existencia de relación con la inteligencia emocional. Sin embargo, hay que señalar que no todos los componentes de la IE se relacionan positivamente con la satisfacción vital manifestada por los participantes, de tal manera que, mientras que la comprensión y control emocional guarda relaciones positivas con la satisfacción con la vida, el hecho de atender y de pensar sobre las emociones experimentadas, se acompaña de un menor nivel de satisfacción y bienestar.

Este resultado está en consonancia con lo encontrado en diversas investigaciones realizadas, en las que se encuentra que aquellas personas que presentan altos niveles de atención a las emociones, manifiestan un mayor número de síntomas físicos, depresión, ansiedad y un déficit en su funcionamiento físico y social (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Thayer, Rossy, Ruiz Padial, y Johnsen, 2003). Cabe suponer, por lo tanto, que el ajuste y bienestar psicológico se asocia a niveles moderados de atención emocional, ya que, si los niveles son bajos, la persona no atendería a sus emociones y por lo tanto no sería capaz de comprenderlas y controlarlas. Por lo tanto, tal y como indican Thayer et al. (2003) y Gohm (2003), unos niveles medios de atención acompañados de una alta claridad y reparación emocional, se relacionarían con un procesamiento de la información emocional más adecuado, con una mejor regulación emocional y con mejores niveles de ajuste psicológico.

A pesar de todos estos resultados obtenidos, el presente estudio presenta varias limitaciones que se deberían tener en cuenta en futuras investigaciones. En primer lugar, el diseño utilizado ha sido transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales entre las distintas variables estudiadas. Por este motivo y con el fin de profundizar más sobre las relaciones existentes entre IE, agresividad y conducta agresiva, sería interesante plantear un estudio longitudinal. En segundo lugar, la conducta agresiva y la IE se han evaluado mediante medidas de autoinforme. Sin embargo, sería conveniente utilizar la información aportada por otros agentes (padres, iguales, etc.) para evaluar de manera más ajustada el comportamiento agresivo, ya que, al ser estas conductas censurables, los participantes podrían estar falseando sus respuestas y minimizando este tipo de comportamientos.

5. Conclusiones

El presente estudio contribuye a la explicación de las relaciones existentes entre la IE y el ajuste y bienestar psicológico y social de las personas. Tal y como se ha expuesto, la IE se relaciona y predice ciertos indicadores de ajuste psicológico y social de estudiantes universitarios, como son la satisfacción vital y el comportamiento agresivo, respectivamente. Por lo tanto, resulta interesante el fomento de la educación emocional en los distintos niveles educativos con el fin de favorecer un adecuado ajuste psicosocial. Sin embargo, dichos programas educativos deberían tener en cuenta las distintas dimensiones de la IE, ya que no todas se relacionan de la misma manera con las medidas de ajuste y bienestar.

Referencias

Andreu, J.; Peña, M. y Graña, J. (2002) Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14, (2), 476-482.

Atienza,F.L, Balaguer, I., y García Merita, M. L. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.

Augusto, J.M., López Zafra, E., Martínez de Antoñana, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema, 18,* 152-157.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Bohnert, A.M., Crnic, K.A. y Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31(1)*, 79-91.

Buss A. y Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63, (3), 452-459.

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31* (7), 1105-1119.

Diener, E., Emmons,R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-mood scale. *Personality and Individual Differences,* 39, 937-948.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports, 94,* 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44,* 95-104.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3(2),* 243-256.

Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.

Inglés, C.I., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estefanía Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7,* 29-40.

León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud, 84,* 66-83.

Mayer, J.D y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* Nueva York: Basic Books.

Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assesment, 5,* 164-172.

Pavot, W. y Diener, E. (2008). The satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of Positive Psychology, 3,* 137-152.

Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social, 26 (3),* 401-412.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health*, 125-154. Washington: American Psychological Association.

Salovey, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, J. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* 229-248. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Siu, A.F.Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences, 47,* 553-557.

Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz Padial, E., y Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.

Perfiles de inteligencia emocional en universitarios y disciplina de los padres

Carpio, M.V., García-Linares, M.C., Cerezo, M.T. y Casanova, P.F.

Universidad de Jaén, Jaén, España

mvcarpio@.ujaen.es

La inteligencia emocional, entendida como la percepción, comprensión y manejo de los estados emocionales, ha sido objeto de numerosas investigaciones en las ultimas décadas, mostrando su relevancia para el ajuste psicosocial de diferentes poblaciones. Aunque ha sido frecuente la asociación de este constructo con otras medidas de personalidad, resulta relevante analizar su relación con variables del contexto familiar en la etapa de inicio de la adultez cuando la influencia de los padres disminuye.

Por ello, en este estudio nos proponemos dos objetivos: en primer lugar analizar si las capacidades de inteligencia emocional dan lugar a diferentes perfiles en los estudiantes universitarios y, en segundo lugar, determinar si esos distintos perfiles se asocian de manera diferencial con la disciplina ejercida por los padres.

Trescientos ochenta estudiantes universitarios con edades entre los 18 y los 23 años participaron en este estudio. Los instrumentos utilizados fueron la adaptación al castellano del TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y la Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999).

Los resultados obtenidos, mediante la aplicación de un análisis de conglomerados de K medias a las puntuaciones de inteligencia emocional, indican la existencia de distintos perfiles de inteligencia emocional en los universitarios. Uno de estos perfiles, que presenta altos niveles en claridad y reparación emocional, puede considerarse adecuado.

Los otros dos perfiles resultan inadecuados, el primero porque muestra altos niveles en atención y bajos en claridad y reparación emocional y el segundo porque presenta niveles bajos en las tres dimensiones. Asimismo, el análisis de varianza reflejó la existencia de diferencias significativas, de forma que el perfil adecuado (altos niveles de claridad y reparación emocional) se caracteriza por un mayor empleo de la disciplina inductiva y el perfil inadecuado caracterizado por altos niveles en atención y bajos en claridad y reparación emocional, se asocia con mayor empleo de la disciplina rígida tanto de las madres como de los padres.

Palabras clave: inteligencia emocional, disciplina inductiva, disciplina rígida, disciplina indulgente.

Profiles of emotional intelligence in college students and parental discipline

Carpio, M.V., García-Linares, M.C., Cerezo, M.T. y Casanova, P.F.

Universidad de Jaén, Jaén, España

mvcarpio@ujaen.es

Emotional Intelligence, defined as the perception, understanding and management of emotions, has been the subject of much research in recent decades and has evinced its relevance for the psychosocial adjustment of different populations. Although this construct has often been associated to other personality measures, it is important to analyze its relationship with variables of the family context at the stage of early adulthood, when parental influence decreases.

Therefore, in this study we propose two objectives: first, to analyze whether emotional intelligence capacities give rise to different profiles in college students and, secondly, to determine whether these different profiles are differentially associated with parental discipline.

Three hundred and eighty college students between 18 and 23 years of age participated in this study. The instruments used were the Spanish Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) and the Rules-Demands Scale (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999).

The results obtained, applying k-means cluster analysis to emotional intelligence scores, evince the existence of different profiles of emotional intelligence in the university students.

Learners with high levels of clarity and emotional repair appear to have a proper profile. The other two profiles are inadequate: the first one because it shows high levels of attention and low clarity and emotional repair; the second because it presents low levels in all three dimensions. In addition, analysis of variance reflected the existence of significant differences, with the right profile (high levels of clarity and emotional repair) being characterized by the use of inductive discipline and the inadequate profile, characterized by high levels of attention and low emotional clarity and repair, being associated with increased use of the rigid discipline by both mothers and fathers.

Key words: emotional intelligence, inductive discipline, strict discipline, indulgent discipline.

1. Introducción

La inteligencia emocional es un constructo que ha suscitado un enorme interés a lo largo de las últimos años, generando multitud de trabajos de investigación que la relacionan con aspectos primordiales en el desarrollo de los niños y de los adolescentes: rendimiento escolar (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Barchard, 2003); bienestar y ajuste psicológico (Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Castejón, Cantero y Pérez, 2008; Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012), aparición de conductas disruptivas (Liaua y colb., 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004), conducta social positiva (Denham, Blair, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major y Queenan, 2003; Gázquez, Pérez.-Fuentes, Díaz-Herrero, García-Fernández e Inglés, 2015), calidad de las relaciones interpersonales (Shutte, Malouff, Bobik y colb, 2001) o clima familiar (Sánchez-Núñez y Latorre Postigo, 2012).

El término de inteligencia emocional es definido formalmente por Mayer en el año 1990 como la habilidad de prestar atención, entender y regular las emociones para guiar el pensamiento y la conducta. En la literatura científica podemos encontrar dos modelos que definen la inteligencia emocional: un modelo representado por Mayer, Salovey

y Caruso (2000) y un modelo mixto que incluye la perspectiva de Goleman (1995) y Bar-On (2000). Así pues la inteligencia emocional puede ser entendida como habilidad o como un rasgo de la personalidad (Petrides y Furnmham, 2003). Si bien, ambos modelos señalan la importancia de las emociones sobre los pensamientos y comportamientos de los individuos, el primero de ellos considera la inteligencia emocional como rasgos estables de la personalidad, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas, mientras que el segundo se centra en el procesamiento de las capacidades de las personas para reconocer la información emocional y, utilizando esta información para llevar a cabo razonamientos abstractos (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de habilidad, que adopta este trabajo, ha dado lugar al desarrollo de medidas de autoinforme como la "Escala de inteligencia emocional percibida-48" (Trait Meta-Mood Scale-48, TMMS-48) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este cuestionario evalúa el conocimiento que cada persona tiene sobre sus propias habilidades emocionales mediante tres factores: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. En España, actualmente existe una versión reducida del TMMS-48, la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) con similares propiedad psicométricas a la original y que es la utilizada en este trabajo.

Es conocida la importancia de la familia en el desarrollo del individuo, siendo la adolescencia una etapa critica en ese desarrollo. El aprendizaje de las habilidades emocionales comienza en la familia a través de las interacciones entre padres e hijos, puesto que los padres ayudan a los hijos a conectar sus emociones con las situaciones sociales (Mayer y Salovey 1997). A pesar de que se puede pensar que la influencia de los padres en el periodo adolescente disminuye, Grotevan (1998) señalaba que los padres desempeñan un papel muy importante en le proceso de socialización de sus hijos, ahora bien, algunos autores destacan como esas relaciones se pueden volver más complejas, lo que puede llevar a incrementar los problemas de conductas o al desarrollo de prácticas de crianza inadecuadas (Fite, Colder y Pelham, 2006).

Las relaciones en el contexto familiar se han abordado desde dos perspectivas, la primera de ellas es la aproximación tipológica (Maccoby y Martin, 1983), en ella se proponen diferentes estilos educativos parentales: democrático, autoritario, permisivo e indiferente, a partir de las dimensiones de control y afecto. La segunda perspectiva es de naturaleza dimensional y trata de poner en relación algunas de las variables o dimensiones más relevantes del estilo parental con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos. Ambos enfoques pueden considerarse complementarios, y han dado lugar a estudios que apoyan sólidamente la relación entre el estilo educativo mostrado por los padres y el desarrollo de sus hijos (Oliva y Parra, 2004).

Las dos dimensiones fundamentales en la conducta de los padres se refieren al apoyo, disponibilidad o calidez en primer lugar, y al grado de demanda, control o supervisión de las conductas en segundo lugar. La primera de las dimensiones tiene un significado más claro, por el contrario, el control de los padres es una dimensión más compleja, puesto que incluye prácticas positivas como la supervisión, el control conductual o la disciplina inductiva (Sanders, 2008), pero también prácticas con efectos negativos tales como el control psicológico o la disciplina rígida (Shelton y Harold, 2008).

En relación al constructo general de Inteligencia emocional se ha demostrado como los adolescentes que se desarrollan en un clima familiar de apoyo, respeto y donde pueden expresar libremente sus ideas mantienen mayores niveles de inteligencia emocional (Palomera, 2005; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). También se han encontrado correlaciones positivas entre el control parental y la inteligencia emocional de los niños (Liau y colb., 2003).

Por otro lado, se ha comprobado como el control psicológico de los padres correlaciona con una menor inteligencia emocional de los hijos así como con mayores problemas internalizantes (Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea y

Larcan, 2015), resultados que están en la misma línea que los encontrados por Alegre (2012) o Bender, Allen, Boykin, Antonishak, Moore, Kelly y Davis (2007) encontrando relaciones entre los patrones educativos negativos o punitivos de los padres y una menor inteligencia emocional de los niños.

Sin embargo, hay tres constructos emocionales que han sido estudiados extensamente (aunque de forma independiente) en relación a las prácticas de crianza, y que pueden ser considerados como algunas de las más importantes dimensiones de la inteligencia emocional de los niños: el conocimiento emocional, la claridad emocional, y la regulación emocional. El conocimiento emocional se refiere a la habilidad de percibir y denominar con precisión las expresiones emocionales y las señales situacionales y conductuales. La claridad emocional es la autoconciencia del individuo de sus emociones y la identificación de las emociones de los otros. La regulación emocional se refiere a la habilidad de controlar sentimientos negativos tales como la frustración, el estrés, o la excitación emocional dañina. Los estudios que tratan de analizar la influencia de la inteligencia emocional y el bienestar y ajuste psicológico y social de los individuos, han comprobado la existencia de perfiles diferenciales en sus componentes (Díaz-Castela, Hale, Muela, Espinosa-Fernández, Klimstra y García-Lopez, 2013; Extremera, Durán y Rey, 2007). Las personas con alta inteligencia emocional presentan un perfil con puntuaciones moderadas-baja en percepción emocional y altas en comprensión emocional y regulación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Rey, Extremera y Pena, 2011; Salguero, Palomera y Fernández- Berrocal, 2012)

Al tratar de conocer la relación de estos tres constructos emocionales con las prácticas de crianza, nos encontramos trabajos que tratan de ver como el afecto y apoyo emocional parental se relaciona positivamente con el conocimiento emocional (Alegre y Benson, 2007; Bennett, Bendersky y Lewis, 2005), la claridad emocional (Dunn y Brown, 1994; Steele, Croft y Fonagy, 1999) y la regulación emocional de los niños (Gottman, Katz y Hooven, 1997; Eisenberg, Cumberland y Spinard, 1998).

La exigencia por parte de los padres también se relaciona con el conocimiento emocional (Perlman, Camras y Pelphrey, 2008), el entendimiento emocional (Pears y Moses, 2003) y la regulación emocional de los niños (Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson, 2007).

Uno de los debate centrales en la literatura sobre la conducta de los padres se relaciona con las implicaciones de una disciplina severa. Aunque se ha admitido que una abuso físico serio se asocia con resultados negativos, no existe consenso acerca del continuo mas amplio de conductas disciplinarias. En el caso de las prácticas educativas negativas, Paulussen-Hoogeboom. Stams, Hermans, Peets-ma y Van del Wittenboer (2008) analizaron la relación entre la emocionalidad negativa, comportamiento internalizante y externalizante con un práctica educativa autoritaria. En este sentido, la disciplina parental punitiva además de relacionarse con multitud de variables como con la internalización y externalización de problemas, menor bienestar emocional, trastorno de la personalidad o bajo comportamiento prosocial, también se relaciona con menor comprensión emocional (Pears y Moses, 2003) y dificultad para regular las emociones (Morris y colb., 2007; Manzaeske y Dopkins Stight, 2009).

Por otra parte, aunque se han encontrado relaciones entre las conductas de los padres y la regulación emocional de los niños (Morris y colb., 2007), apenas existen estudios que examinen las relaciones entre las conductas de los padres y la regulación emocional de los adultos jóvenes. Por ello nuestro estudio pretende un doble objetivo. En primer lugar, identificar en una muestra de universitarios, si las distintas dimensiones de Inteligencia Emocional dan lugar a diferentes perfiles. En segundo lugar, una vez hallados y definidos esos perfiles de inteligencia emocional, comprobar si los distintos perfiles se asocian de manera diferencial con la disciplina ejercida por los padres.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 380 estudiantes de primer curso de diferentes Grados, todos ellos impartidos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. De la muestra total 29 (7,63%) estudiantes pertenecían al Grado en Historia del Arte, 42 (11%) al Grado de Estudios Ingleses, 146 (38,42%) al Grado en Psicología, 83 (21,84%) al Grado en Educación Infantil y 58 (21,05%) al Grado en Educación Primaria. La edad de los participantes en este estudio estaba comprendida entre los 18 y los 23 años de edad (M=19,14; DT= 1,31). La distribución de acuerdo al sexo fue de 89 chicos (23,42%) y 291 chicas (76,57%).

La muestra de estudio tuvo un carácter incidental, de forma que los grados y grupos seleccionados fueron escogidos en función de la disponibilidad.

La aplicación de las pruebas tuvo lugar durante una sesión de una hora de duración, en horario de clase de los distintos grados (historia del arte, estudios ingleses, psicología, educación infantil y educación primaria) y en presencia del profesor y los investigadores. Si pidió la colaboración del alumnado y se les garantizó que la respuesta a los cuestionarios era totalmente voluntaria y confidencial.

2.2. Medidas

Para determinar las prácticas educativas de los padres se empleó la *"Escala de normas y exigencias" (ENE),* versión hijos (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999; Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001). Se emplearon los ítems pertenecientes a las dimensiones de disciplina rígida, disciplina inductiva y disciplina indulgente de la "Escala de normas y exigencias" elaborada por Bersabé *y colb.,* (2001). Estas dimensiones evalúan a lo largo de un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde 1= *nunca,* hasta 5= *siempre*) la frecuencia con la que los adolescentes perciben ciertas actuaciones en sus progenitores. Los índices de consistencia interna, empleando el estadístico alpha de Cronbach, fueron en las dimensiones de disciplina inductiva, rígida e indulgente en referencia a las madres se obtuvieron .85, .74 y .72; en estas mismas escalas con referencia a los padres, los índices fueron .86, .74 y .73.

Para evaluar las dimensiones de Inteligencia Emocional de los adolescentes se utilizó el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS 24; adaptación de Fernández-Berrocal Extremera, y Ramos, 2004).* El cuestionario está compuesto por 24 ítems. A los participantes se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varían desde *Nada de acuerdo (1)* a *Totalmente de acuerdo (5)*. La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Fernández-Berrocal y *colb.,* (2004) encontraron una consistencia interna de .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para Reparación.

3. Resultados

Con la finalidad de identificar los perfiles de inteligencia emocional se recurrió a análisis de conglomerados de K medias tomando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tres factores de inteligencia emocional que evalúa el TMMS-24: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Tal y como se observa en el gráfico 1, tres perfiles o grupos emergieron: grupo 1 (elevada atención emocional, claridad emocional promedio y muy baja regulación emocional); grupo 2 (atención emocional promedio y elevadas claridad y regulación emocional) y; grupo 3 (muy bajas atención y claridad emocional y baja regulación emocional).

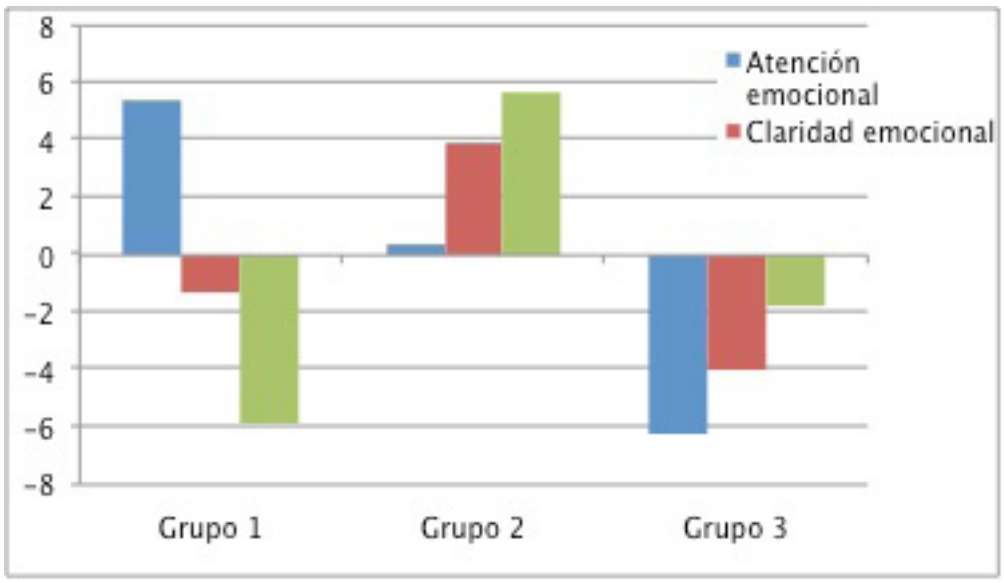


Gráfico1
Perfiles de inteligencia emocional.

Después de haber realizado los diferentes grupos a través del análisis de conglomerados, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) con el fin de analizar las diferencias entre los distintos grupos establecidos en las medidas dependientes relacionadas con las prácticas educativas paternas. Dichos análisis revelaron las siguientes diferencias: disciplina inductiva del padre, $F(2,340)=8,351$, p <.000, disciplina indulgente del padre, $F(2,339)=2.636$ p <.073, disciplina rígida del padre, $F(2,339)=7.698$ p <.001, disciplina inductiva de la madre, $F(2,351)=5,180$, p <.006, disciplina indulgente de la madre, $F(2,350)=1.743$ p <.177, disciplina rígida de la madre, $F(2,348)=5.466$ p <.005.

Comparaciones a posteriori empleando la corrección de Bonferroni mostraron en el caso de las prácticas educativas de los padres, que la disciplina inductiva percibida por adolescentes integrantes del grupo 2 fue mayor que la observada en los grupos 1 (p=.016) y 3 (p=.000), en el caso de la disciplina indulgente percibida fue mayor en el grupo 1 frente al grupo 3 (p=.040), finalmente la disciplina rígida percibida en el grupo 1 fue mayor que el grupo 2 (p=.000) y 3 (p=.008). Por su parte, en el caso de las prácticas educativas de las madres, la disciplina inductiva percibida por el grupo 2 fue mayor que en el grupo 1 (p=.000) y grupo 3 (p=.000), por último en el caso de la disciplina rígida percibida en el grupo 1 fue mayor al grupo 2 (p=.002) y grupo 3 (p=.016).

4. Discusión y conclusiones

En relación con nuestro primer objetivo, los resultados obtenidos indican la existencia de distintos perfiles de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. Mediante el análisis de conglomerados se identificaron concretamente tres perfiles: un grupo con un perfil de altos niveles en claridad y regulación emocional, que puede considerarse adecuado (grupo 2). Los otros dos perfiles resultan inadecuados, el primero porque muestra altos niveles en atención y bajos en claridad y regulación emocional (grupo 1) y el segundo porque presenta niveles bajos en las tres dimensiones (grupo 3). La interpretación de estos perfiles se basa en la idea que indican Alegre y Benson (2010). Según estos autores las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional mantienen distintas relaciones con el ajuste psicológico puesto que, mientras la comprensión y la reparación emocional predicen bajos problemas de ajuste, la relación entre la atención a los sentimientos y los problemas de ajuste no esta clara al existir resultados contradictorios. Algunos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) encuentran que una alta atención emocional se relacionaba positivamente con ansiedad, depresión y bajo nivel de funcionamiento social y salud

mental, mientras que otros (Law, Wong y Song, 2004) hallan que la atención a los sentimientos se relaciona positivamente con la satisfacción vital. Estos resultados contradictorios muestran que la atención emocional puede jugar un papel diferente a la comprensión y reparación emocional.

En segundo lugar, una vez hallados y definidos esos perfiles de inteligencia emocional, los análisis de varianza reflejaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles encontrados y las prácticas disciplinarias paternas, de forma que el perfil que podemos considerar adecuado (altos niveles de claridad y regulación emocional) se caracteriza por un mayor empleo de la disciplina inductiva y uno de los dos perfiles considerados inadecuados, en concreto el caracterizado por altos niveles en atención y bajos en claridad y regulación emocional se asocia con un mayor empleo de la disciplina rígida tanto de las madres como de los padres.

La disciplina inductiva se asocia con un patrón de inteligencia emocional adecuado. Esto coincide con la bibliografía revisada que indica que una forma de control o un nivel de exigencia adecuado por parte de los padres mantiene relaciones positivas con la inteligencia emocional de los adolescentes, investigaciones como las de Liau y colb., (2003), Morris y colb., (2007), Pears y Moses (2003) y Perlman y colb., (2008) han encontrado relaciones positivas en este sentido.

La disciplina rígida, caracterizada por un excesivo control, tiene un efecto perjudicial para el funcionamiento social y emocional de los adolescentes (Bender y colb., 2007). En nuestro estudio los estudiantes con padres que utilizan prácticas educativas rígidas se caracterizaban por perfiles emocionales más inadecuados puesto que presentaban bajos niveles de claridad y regulación emocional. Estos datos son coincidentes con los estudios revisados, así Peers y Moses (2003) obtuvieron correlaciones positivas entre la disciplina punitiva y la baja comprensión emocional o Morris y colb., (2007), encontraron estas mismas correlaciones con la dimensión de regulación emocional.

En definitiva, nuestros datos confirman que los padres siguen teniendo un papel relevante en la socialización de sus hijos incluso en la etapa más tardía de la adolescencia, influencia que hemos podido comprobar en el papel que éstos tienen para un buen desarrollo de su inteligencia emocional. Asimismo este estudio muestra la importancia de analizar por separado las distintas dimensiones que componen el constructo de Inteligencia Emocional puesto que no todas ellas mantienen unas relaciones similares con el ajuste de los individuos.

Las limitaciones que presenta este estudio se relacionan con el hecho de utilizar autoinformes procedentes de los adolescentes como método para recabar la información de interés y el carácter transversal que impide extraer conclusiones sobre relaciones causales. No obstante, y a pesar de estas limitaciones, esta investigación trata de confirmar la existencia de la relación entre las prácticas disciplinarias paternas y los diferentes perfiles de inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios, por tanto sería interesante que desde edades mas tempranas los padres conociesen la importancia de la prácticas educativas que emplean y el papel que tienen en el proceso de socialización de los hijos.

Referencias

Alegre, A. (2012). Parenting styles and children's emotional intelligence: *What do we know?, The family journal: counseling and therapy for couples and families, 19*(1), 56-62

Alegre, A. y Benson, M. (2007). Parental acceptance and late adolescents' adjustment: The role of emotional intelligence. In E. Fatos (Ed.), Acceptance: The essence of peace. (Selected Papers from the First International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection, pp. 33–49). Istanbul, Turkey: Turkish Psychology Association, Incekara Press.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (dirs.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Bender, H. L., Allen, J. P., Boykin McElhaney, K., Antonishak, J., Moore, C. M., O'Beirne Kelly, H., y Davis, S. M. (2007). Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology, 19*, 227-242.

Bennett, D. S., Berndersky, M. y Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19, 375-396.

Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométricos de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema, 13*, 678-684.

Brackett, M. A., Mayer, J.D. y Warner, R.M (2004) . Emotional intelligencie and its relation to everyday behaviour, *Personality and Individual Differences,* 36, 1387-1402.

Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (15)* 339-362.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, *74*, 238-256.

Díaz-Castela, M., Hale III, W., Muela, J., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T. y García-Lopez, L. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for Spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología*, *29*, 509-515.

Dunn, J. y Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children´s understanding of emotion, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinard, T. L. (1998). Parental socialization of emotion, *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, *11,* 101-122.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and pshysical health in University students. *The Spanish Journal of Psychology, 9(1),* 45-51.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1069-1079.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755

Fite, P. J., Colder, C. R., y Pelham, J. W. E. (2006). A Factor Analytic Approach to Distinguish Pure and Co-Occurring Dimensions of Proactive and Reactive Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35(4),* 578-582.

Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de afecto (EA) y Escala de normas y exigencias (ENE): versión hijos y versión padres.* Universidad de Málaga.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M. y Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology, 23(1),* 141-160.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam.

Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion. How families communicate emotionally.* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Gugliandolo, M.C., Costa, S., Cuzzocrea, F. y Larcan, R. (2015). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems, *Personality and Individual Differences, 24,* 2290-2300

Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology, 89(3),* 483-496.

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education,* 32 (1), 51-66.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality and Social Development* (4ª ed.pp. 1-101). Nueva York: Wiley

Manzeske, D. y Stright, A. D. (2009). Maternal parenting styles, emerging adults emotional characteristics, and romantic relationships. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Adolescent Development, Chicago.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 4-30). Nueva York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Morris, A. S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Prentice-Hall. Pearson Educación.

Páez, D., Fernández, I.; Campos, M.; Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, Regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés, 12,* 329-341.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia seccess: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36(1),* 163-172.

Palomera, R. (2005). Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional. Tesis doctoral no publicada. Universiad Nacional de Educación a Distancia, España.

Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*, 43-58.

Paulussen-Hoogeboom, M., Stams, G., Hermanns, G., Peetsma, T. y Van den Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionalitu and problematic behavior in early childhood. *The journal of genetic psychology, 169(3),* 209-226.

Pears, K. C. y Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-19.

Perlman, S. B., Camras, L. A. y Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 308-315.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39–57.

Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20,* 227-234.

Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, *27*, 21-34.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta- Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Sánchez-Núñez, M.T. y Latorre Postigo, J.M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology, 20(1),* 103-117.

Sander, M. (2008) Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology,* 22, 506–517.

Shelton K. H. y Harold G. T. (2008). Interparental conflict, negative parenting, and children's adjustment: Bridging links between parent's depression and children's psychological distress. *Journal of Family Psychology,* 22, 712–724.

Shutte, N.S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. y colb. (2001) Emotional intelligence and interpersonal relations, *Jorunal of Social Psychology, 141 (4),* 523-536.

Steele, H., Steele, M., Croft, C., y Fonagy, P.(1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161-178.

Las representaciones sociales de felicidad y postconflicto en Colombia: Sus consecuencias educativas y sociales

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia.

azulideal@gmail.com

Resumen

La investigación aparece a partir de conocer que Colombia es uno de los países más felices del mundo, según Win-Gallup y Happy Planet Index. De ahí, la inquietud sobre cuál es la concepción de felicidad en un entorno de conflicto armado, y ante las puertas de un posible escenario de postconflicto, ya que parece contradictorio hablar de felicidad durante un conflicto armado. Villavicencio, donde se desarrolló la investigación, es un punto estratégico para desarrollar estudios de este tipo por las características históricas relacionadas con problemáticas sociales y educativas en relación con los grupos armados en este sector.

Palabras clave: felicidad; postconflicto; representaciones sociales; conflicto armado

Social representations of happiness and post-conflict in Colombia: Their social and educational consequences

Alférez, A.

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, Colombia

azulideal@gmail.com

The research comes from knowing that Colombia is one of the happiest countries in the world, according to WIN-Gallup and Happy Planet Index. Hence the concern about what the concept of happiness in an environment of armed conflict, and at the gates of a post-conflict scenario arises, as it seems contradictory to speak of happiness when there is still war. Villavicencio, where the research was conducted, is a strategic point for developing such studies by the historical features related to social and educational problems in relation to armed groups in this sector.
Key words: happiness; post-conflict; social representations; armed conflict.

1. Introducción

Colombia está catalogada entre los países que presentan una alta tasa de violencia y desigualdad económica. A pesar de dicha categorización es asombroso el resultado de Happy Planet Index (HPI) que ubica a Colombia como tercer país más feliz del mundo y el estudio de Win-Gallup que realizó una encuesta a finales de 2014 en 65 países del mundo donde colocan a Colombia, ya no como el tercero, sino como el segundo país más feliz del mundo. Los factores que se tuvieron en cuenta para determinar este resultado fueron: huella ecológica, calidad de vida y alta esperanza de vida (Caracol Radio, 2012).

Vamos a comentar dos de los indicadores nombrados. El primero, la moderada huella ecológica, el cual se hace referencia "al indicador que mide la porción de tierra necesaria para la vida del ser humano en relación con su consumo" (Centro De Gestión Ambiental 2011, p.1). Esto se entiende a partir del escaso desarrollo tecnológico y el prolongado conflicto armado, los cuales han impedido que se exploten los recursos naturales del país. Lo que resulta sospechoso es el alto puntaje obtenido, tanto en el HPI como en otros índices de mera percepción, en lo que respecta al bienestar subjetivo de las personas o satisfacción con la vida (Flórez, 2013), ya que respecto a la calidad de vida, Colombia vive a diario problemas sociales, culturales y políticos, como graves situaciones de desempleo, desigualdad y delincuencia común que afecta los ciudadanos y a su bienestar.

Por otro lado, otro estudio evaluó la felicidad con indicadores que incluyeron variables como migración, corrupción, educación, desempleo, familia y "orgullo de nacionalidad". La Universidad Carlos III de Madrid en su estudio sobre el tema tiene en cuenta respuestas sujetas a variables puntuales como las mencionadas, de manera que el nuevo índice de felicidad se basa en lo que la gente hace en lugar de lo que dice. De esta forma encontramos el resultado que de 112 naciones, Colombia ocupó el puesto 72 (Montoya, 2013).

Esto nos lleva a los objetivos de esta investigación, desde el escenario de la Colombia actual, analizar la representación social de los conceptos de felicidad y postconflicto, y relacionarlos. A pesar de que el país no se encuentra aún en un escenario de postconflicto, éste de debe de preparar, gracias los diálogos de paz en la Habana, Cuba. Y aunque en los últimos meses, se estableció el cese al fuego por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

(FARC) y del gobierno, se siguen presentado bombardeos y asesinatos, es una negociación en medio de la guerra (Giraldo, 2015). Esto hace evidente que hay que avanzar a través de la academia hacia cambios sociales en pro del bienestar social a favor del bien común y los Derechos Humanos (Arasanz, Alférez, 2013). A través de esta investigación nos acercaremos al ideario de felicidad y a la preparación del escenario del postconflicto.

La investigación se centra en la ciudad de Villavicencio, ya que es la capital del departamento del Meta, el cual fue considerado entre los años 1990 y 2010 como el segundo departamento con más víctimas de minas antipersonales, después de Antioquia, presentando una cifra de 858 víctimas (Área De Paz, Desarrollo Y Reconciliación- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010). Además los homicidios, las amenazas, los enfrentamientos son otras de las situaciones por las cuales las personas deciden abandonar sus propiedades o territorios, para el año 2003 a 2006, el Meta era considerado el sexto departamento con mayor número de desplazados, presentó una cifra de 38.386 personas desplazadas a causa del conflicto armado, el 50% de los desplazados del departamento llegaron a alojarse en Villavicencio.

2. Método

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo etnográfico ya que ayuda a analizar cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, con el fin de enfocar la construcción social de la realidad en base a sus relaciones sociales y culturales (Murillo, Martínez, 2010; Piña, 2004).

2.1. Participantes

La población objeto de estudio son varones y mujeres entre 18-35 años. La muestra se escoge mediante muestreo aleatorio por conveniencia. La población consiste en 40 militares y 40 personas de la población en general (la cual incluye estudiantes universitarios, egresados universitarios que son profesionales y no profesionales).

2.2. Medidas

Se utilizaron métodos asociativos para la recolección del contenido de la representación social de los conceptos de felicidad y postconflicto, ya que las personas reflejan el contexto donde están a través de su imaginario social (Jovchelouvitch, Stathopoulou, 1993). El instrumento utilizado para la recolección de la información es el listado libre que se utiliza para comprender la terminología, conceptos, comportamientos y creencias que tienen las personas entrevistadas, sobre un tema determinado a través de la asociación con el concepto que se plantea (Chauncey, 2009).

2.3. Procedimiento

El análisis de datos se hace con base a las palabras registradas en el programa Excel, se contabilizaron y se clasificaron manualmente según el concepto al que hacían referencia y la frecuencia de respuesta (Torres, 2010). Además se recoge la información no verbal y paraverbal en el momento de la entrevista.

Todas las entrevistas se realizan previo consentimiento informado y con una previa explicación de los objetivos de investigación. La información es confidencial y solo se utilizará con fines académicos y de investigación, según el Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la Psicología en Colombia (2012).

Sobre la población de estudio que se refiere al grupo de militares especificar que estaban fuera del horario de servicio en el momento en que se aplicó el instrumento y dicha información solo recoge datos sobre el imaginario social de la persona.

3. Resultados

A continuación se detallan los resultados a partir de las 2 poblaciones establecidas; se especifica diferencias y similitudes se encuentran en el momento de realizar el análisis de los resultados a partir de los conceptos. El sexo no se considera un sesgo en los resultados.

3.1. Resultados del concepto de felicidad y población en general

Los resultados de la aplicación de listados libres tienen una muestra que consistió en 20 personas. Las palabras asociadas más relevantes fueron: salud, bienestar, satisfacción, amor, familia, trabajo y bienestar afectivo. Algunas citas son: "El fin de los seres humanos en la tierra es ser felices, y que este estado de tranquilidad y bienestar se logra a través de la dedicación, el esfuerzo y el apoyo familiar", "La felicidad es como un estado de balance no solo en cuanto a las emociones sino que también en las relaciones interpersonales y en la salud de la persona, que también se encuentra como relacionado con el proyecto de vida que tiene cada persona". Se muestra que relacionan felicidad con aspectos intrínsecos y extrínsecos.

3.2. Resultados del concepto de felicidad de la muestra de militares

Desde la perspectiva de una población como los militares las palabras más nombradas fueron: familia, salud, contento, amigos, amor y tranquilidad. Se observa que para los militares entrevistados es muy importante la vida social, la familia y el trabajo. En las entrevistas se evidencia una variable que afecta a los resultados cuando se compara las percepciones entre los militares de alto rango y menor rango, puesto que ocho de los militares respondieron que les gusta y los hace sentir felices su trabajo, estos pertenecen a un rango más alto y su nivel de vida tanto laboral y económica es más cómoda en comparación con el resto de los militares que son de un rango menor en el que su nivel de vida laboral es menos favorable marcando una diferencia de percepción, esto confirma que las diferencias de la realidad social dependen de las diferentes categorías sociales y la adscripción a grupos (Araya, 2002).

Por otro lado, la población de la muestra coincide en que la felicidad depende de la salud y del trabajo, aunque difieren en qué medida o grado es importante puesto que los militares en salud le dan un 15% con un mayor grado, la población en general que le da un 25%, para el trabajo los militares le dan un 15%, y la población en general le da un 11%.

Se puede evidenciar durante el proceso de la entrevista que estas dos poblaciones le dan unas perspectivas distintas al concepto "trabajo", ya que para los militares el trabajo es más simbólico, más patriótico, y por el contrario; la población en general le da un significado de superación, medio de vida. En cambio, hay acuerdo en ambas poblaciones respecto a la salud, que la definen como un aspecto importante para sentirse felices y que forma parte de su bienestar mejorando su calidad de vida.

3.3. Resultados de las entrevistas a la Población en general sobre el concepto de Postconflicto

De acuerdo a las 20 entrevistas realizadas las palabras asociadas más relevantes fueron: armas, guerra, paz, muerte, desarrollo, familia, niños. En su participación comentaban: "el posconflicto no se acabara si el gobierno sigue haciendo todo bajo cuerda, ¿qué pasa en Colombia?"; "el posconflicto esta próximo de acabar trayendo con el nuevas empresas y oportunidades para los mismos ciudadanos". Se relaciona con la afirmación: "La firma de un acuerdo de paz u otro acontecimiento que señale el fin de una guerra indica el comienzo de la reconstrucción posconflicto" (Barnes, 2001, p. 4).

3.4. Resultado del Concepto de Postconflicto de la Muestra de Militares

En los 20 militares las palabras más nombradas fueron: paz, guerra, desarrollo, violencia, trabajo, muerte, menos muerte. Se observó recelo al contestar y desconocimiento en cuanto al concepto de posconflicto. Esto muestra que la representación social de postconflicto no interfiere en el tipo de población a la que se le pregunta (los militares asocian paz en un 27% y guerra en un 25%, la población en general asocia paz en un 27% y guerra en un 25%). Y por otro lado, teniendo en cuenta el concepto de paz, los entrevistados consideran que no habrá paz aun estando en un postconflicto, posiblemente por el recorrido histórico y vivencial de Colombia, tanto sufrimiento durante más de 50 años es difícil superarlo.

La población del estudio coincide en que las dos palabras más asociadas al postconflicto son paz y guerra. Las cuales definen así: "Paz es tener la tranquilidad de no estar con la angustia de que lo puedan matar a uno, es estar en armonía de no tener miedos de salir o estar en una finca". "Guerra es la angustia que estamos viviendo, con el miedo de que lleguen a quitarnos nuestras tierras o matarnos, ya no se sabe que pueda pasar". Desde el ámbito psicosocial se considera que la consciencia de la situación de dolor es el primer paso para la curación, por tanto, aun siendo palabras opuestas ambas significan que el postconflicto se asocia a otro periodo de guerra en el que no habrá paz.

4. Discusión

La discusión debe dar inicio con un resumen del análisis comparativo entre los resultados obtenidos con las poblaciones de la investigación; militares y la población en general.

Sobre la felicidad; la población militar da mayor relevancia a aspectos tales como compartir en familia, y tener más afecto y amor, se supone que debido a que la mayor parte del tiempo se encuentran lejos de los que forman parte de su vínculo social afectivo, lo cual repercute de manera negativa en diferentes aspectos, en especial los de tipo emocional; si bien las relaciones sociales, en especial las brindadas por la familia, juegan un papel muy importante en el desarrollo de las personas, aportando estabilidad emocional; vivir alejado de los seres queridos, puede generar necesidad de afecto, encontrándose sintomatología como la nostalgia, inseguridad, los cuales unidos a la exigencia y a la rigurosidad que se vive dentro del contexto militar, podrían ser detonantes de estrés emocional (Díaz, 2001). Así, los elementos a relacionar del concepto felicidad son desde una perspectiva fisiológica y social (Carrasco, 2008).

En los militares se identifica que un 15% indicó la gran importancia de su trabajo, lo que es representativo no tanto como medio de vida económico, como lo indicaba la población en general, si no que se le atribuye un significado simbólico, ya que el trabajo representa su patria.

Esto nos lleva a diversas cuestiones: La primera y bajo el supuesto de que el trabajo para los militares es felicidad, es sobre si los paramilitares o la guerrilla lo conciben de la misma manera. Y si esto es así, teniendo en cuenta el elevado porcentaje de población que se dedica a esto en el país, la segunda cuestión que aparece es sobre si ¿esto no hace más que incrementar la existencia de este tipo de dedicación laboral, no ya como un trabajo sino como un modus vivendi? La tercera pregunta hace que nos planteemos es qué pasará con la cantidad de policías y militares existentes tras la finalización del conflicto y su necesidad real en el país. Y si llegados a este punto, ¿se podrán mantener los costos de armamentos y población militar sin que estén justificados?

Sobre el postconflicto; Existen dos percepciones en cuanto al concepto de postconflicto, por un lado la población en general da un concepto de postconflicto positivo frente a las mejoras que traería este proceso, "la paz abre la puerta al postconflicto (entrevistado). Paz es uno de los conceptos de mayor frecuencia (en un 27%), seguido de desarrollo (17%). Y por otro lado, la población militar presenta un concepto negativo del postconflicto, siendo las palabras más

representativas guerra (en un 25%) y violencia (10%). Lo relacionaban con: violencia, muerte, secuestro, maltrato, mentiras, desempleo, consumo de sustancias, pobreza y falta de beneficios. “La violencia nunca se terminará el tal postconflicto es un engaño del estado” (entrevistado).

Los individuos responden de manera emocional influyendo en el procesamiento de la información (Ventila, 2007). Se observa como la representación social es un medio de sobrevivencia del medio y se vuelve inseparable de su elaboración como objeto social, a través de la cultura, las comunicaciones de todo tipo y la memoria colectiva.

5. Conclusiones

Colombia necesita concebir un escenario de postconflicto en donde la paz sea posible. Esto se puede lograr a través de una educación social que garantice las bases a favor del bien común y la felicidad personal (Alférez, Vidal, 2014).

El término felicidad es muy complejo y en cada persona le atribuye un significado diferente, ya que éste se relaciona con el sentido de la propia vida. Esto está en consonancia con algunos estudios realizados por Happy Planet Index; CEPAL realizado por la Red Mundial (Veenhoven, Ruut, 2013), ya que la felicidad es la percepción subjetiva de la persona. En América latina, Colombia se concibe como uno de los países más felices, esto se argumenta a partir de su cultura, folclor y costumbres.

Por otro lado, Colombia necesita mejorar su contexto educativo de forma que éste sea base para el cambio social orientado a un escenario de postconflicto en donde exista la paz (Tschirgi, 2004). Más de diez años de diálogos son parte de la justificación de esta investigación, para aporta desde la misma a la comunidad elementos a tener en cuenta para educar y sensibilizar en el proceso de transformación. De esta forma, se pone de manifiesto el impacto social de esta investigación al analizar la representación social del escenario que se desea preparar desde la necesidad del enfoque psicosocial, ya que cada individuo aprende a sobrevivir dependiendo en el entorno en el que se encuentra. La educación debe implementar herramientas de reintegración social, económica y política con el fin de generar un cambio transformador dentro de la sociedad (Alférez, Albareda, Vidal, Fernández, Puig, 2013). Al iniciar dicho proceso de transformación, la vida debe reiniciar con bases sólidas para ofrecer una estabilidad y calidad de vida. El postconflicto traerá una reconstrucción del tejido social a partir de la desmovilización y el comportamiento frente a la guerra, disminuyendo muertes (Corredor, 2015).

Esta investigación es oportuna e innovadora dado el proceso de diálogo en las mesas de conversación en la Habana- Cuba, cuya la finalidad de firmar la paz y por a un proceso de postconflicto. En cuanto a la población y el lugar es pertinente debido a que el Meta ha sido un territorio víctima del conflicto armado, y en especial Villavicencio, ya que ha acogido a muchas personas las cuales han salido huyendo de la violencia.

Agradecimientos: Gracias a las estudiantes Leidy Johana Losada, Natalia Fernanda Sierra, Libetd Natalie Mesa Ardila y Paola Andrea Rojas Antolinez por su colaboración como auxiliares de investigación.

Referencias

Área De Paz, Desarrollo Y Reconciliación, PNUD. (2010). Meta: análisis de la conflictividad. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/undp/documents/projects/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Meta%20PDF.pdf

Araya, A. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. Recuperado de http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf

Arasanz, A. y Alférez, A. (2013). L›educació en drets humans i la seva práctica. Barcelona: Edicions 62.

Alférez, A. y Vidal, S. (2014). La responsabilidad social universitaria mediante actividades de extensión en la formación inicial de los maestros en el grado de educación de la UIC. En Del Valle, M. (Coord.), Experiencias en docencia superior (pp.19-27). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI).

Alférez, A., Albareda, S., Vidal, S., Fernández, M. y Puig, J. (2013). "Escenarios metodológicos para la implementación de competencias en sostenibilidad en la Universidad." I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible. (Universidad Europea de Madrid. UEM. 2013). ISBN: 978-84-95433-60-2. Publicación on line: http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/pdf/Escenarios_metodologicos_para_la_implementacion_de_competencias_en_sostenibilidad_en_la_universidad.pdf

Barnes, S. (2001). The Contribution of Democracy to Rebuilding Postconflict Societies. American Journal of International Law, 95(1), 86-101. Recuperado de: http://myweb.clemson.edu/~maloney/download/RussianNucs/journ-cut/ajil.pdf

Cárdenas, J. (2015). Villavicencio, la puerta del llano, El Tiempo, Villavicencio, agosto 12. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1319813

Carrasco, E. y Sánchez, R. (2008). Las Facetas de la Felicidad y el Amor: el Pensamiento, el Afecto y la Conducta. Psicología Iberoamericana, 16(1), 28-35

Chauncey, W. (2009). User Experience Re-Mastered: Your Guide to Getting the Right Design. Canadá. Morgan Kaufman Publications. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=URgdIJSLlrkC&pg=PA120&dq=free+listing&hl=es&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMIxKvnxYGuxwIVQV4eCh04HQgT#v=onepage&q=free%20listing&f=false

Centro De Gestión Ambiental. (2011). ¿Qué es la huella ecológica?. Universidad tegnologica de Pereira. Recuperado de: http://www.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/informacion-de-interes/que-es-la-huella-ecologica

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2012). Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia. (3ª ed). Bogotá: Colombia.

Caracol Radio. (2012). Colombia, el tercer país más feliz del mundo: Fundación Nueva Economía. Caracol Radio. Recuperado de: http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/colombia-el-tercer-pais-mas-feliz-del-mundo-fundacion-nueva-economia/20121022/nota/1783441.aspx

Díaz, A. (2008). La responsabilidad social de la universidad en la Promoción del capital social para el desarrollo sustentable. Venezuela. Recuperado de: http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/402/index.htm

Giraldo, M. (2015, 24 de mayo). Mesas de la Habana, de vuelta al diálogo en medio de la guerra. El Tiempo. Recu-

perado de: https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/proceso-de-paz-mesa-de-la-habana-mas-alla-de-la-guerra-en-colombia/15812217

Grupo de Memoria Histórica. (Gonzalo Sánchez Gómez, Coord.). (2013).BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/BYColombiaMemoriasGuerraDignidadAgosto2014.pdf

Gonzales, S. (2015). Los retos presupuestales del posconflicto. El espectador. Bogotá. Recuperado de: http://www.elespectador.com/noticias/economia/los-retos-presupuestales-del-posconflicto-articulo-578231

Jovchelouvitch, S. S. (1993). Social representations: the Versatility of a concept. London School of economics and political science. Great Britain, 2(1), 4. Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Alla1.pdf.

Medrano, J. (2015). Banco de datos; Mapa de la felicidad. Recuperado de: http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurveyActualidad.jsp?Idioma=E&SeccionTexto=0404&NOID=103

Mojica, J. (2012, 8 de enero). Colombia, el país más feliz del continente y el sexto del mundo. El Tiempo. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10939774

Montoya, C. (2013, 12 de Julio). Colombia no es el país más feliz del mundo. El espectador. Bogotá. Recuperado de: http//:www.elespectador.com/noticias/actualidad/colombia-no-el-pais-mas-feliz-delmundo-articulo-448582

Murillo, J., Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Vicepresidencial. (2009). DDHH. Recuperado de: http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/Geografia-Violencia/Geografia-acciones-armadas-grupos-irregulares-1998-2011.pdf

Piña. O., Cajiga., C. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos. México, 106(1), 108. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf

Rettberg, A., Camacho, A., Chaux, E., García, A., Iturralde, M., Sánchez, F., Sanz de Santamaría, A., Wills, L. (2002). Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Ideas para la Paz y Alfaomega.

Revista Semana. (2015). Colombia, el segundo país más feliz del mundo. Recuperado de: http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/colombia-el-segundo-pais-mas-feliz-del-mundo/414273-3

Torres, T., López, J., Pozos, B., Aguilera, M.A. (2010). Representaciones sociales sobre la salud y la enfermedad de la población adulta de Guadajalara, México. Atención Primaria, 42(3), 154–161. Recuperado de: http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-representaciones-sociales-sobre-salud-enfermedad-13147387

Tschirgi, N. (2004). Post-Conflict Peacebuilding Revisited: Achievements, Limitations, Challenges International Peace Academy. New York, (pp. 1-9). Recuperado de: http://www.un.org/esa/peacebuilding/Library/Post_Conflict_Peacebuilding_IPA.pdf

Veenhoven, R. (2013). The four qualities of life ordering concepts and measures of the good life. En: The Exploration of Happiness, (pp. 195-226). Springer Netherlands.

World Data Base of Happiness. (2015). La felicidad. Recuperado de: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_nat/findingreports/list_of_reports.htm

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: análisis descriptivo y su relación con personalidad e inteligencia emocional

Martínez-Fuentes, A., Capote-Morales, C.

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, La Laguna, España

arantza.mf.92@gmail.com, mcapote@ull.es

La siguiente investigación se ha inspirado en la creciente popularidad de los recursos digitales en la sociedad juvenil, aunque puede proporcionar grandes beneficios, si se hace un uso inapropiado de los mismos existen probabilidades de caer en adicciones y en un uso problemático. Relacionando personalidad, emociones y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los resultados apoyan de manera significativa que el uso de las redes sociales y la mensajería instantánea con motivo de darse a conocer se relaciona con un mejor desarrollo de la perseverancia, afabilidad y apertura mental y además con un mejor conocimiento intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad e inteligencia emocional. Aunque la mayoría de la muestra no son posibles adictos, su nivel de apertura a la experiencia es menor cuanto más se relaciona su conducta con adicción a las TIC, pero la relación con su nivel de manejo del estrés es mayor. Por otro lado, la ayuda y el control por parte de los padres en el uso de las TIC se relacionan con un buen control emocional. Finalmente, se encontró una relación entre el uso de servicios donde el componente de imaginación y creatividad es alto con una mayor inteligencia intrapersonal e inteligencia emocional, en especial en las personas creadoras de contenido, que también muestran un buen manejo del estrés.

Palabras clave: TIC; Inteligencia emocional; Personalidad; Familia

Information and communication technologies (ICT) in education: descriptive analysis and its relation with personality and emotional intelligence”

Martínez-Fuentes, A., Capote-Morales, C.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of La Laguna, La Laguna, Spain

arantza.mf.92@gmail.com, mcapote@ull.es

The following research was inspired on the increasing popularity of digital resources on youth society, although it can provide wide benefits, if they do an inadequate use of them, they are probably fall in addiction and a problematic use of information and communication technologies (ICT). Relating personality, emotions and the use of ICT, results support significantly the use of social media and instant messaging for being disclosed is related to the development of perseverance, affability and mindedness, and furthermore, with better intrapersonal knowledge, stress management, adaptability and emotional intelligence. Although most of the sample aren’t possible addicts, the lower is their level of experience openness, the more are their associated behaviors with addiction, but their stress management is better. In the other hand, assistance and parental control are related with a better emotional control. In the end, the use of services where imagination and creativity component is higher was related with higher intrapersonal intelligence and emotional intelligence, in particular with content creators, who show better stress management.

Key words: ITC; Emotional intelligence; Personality; Family.

Programa ÆMO: propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar las relaciones interpersonales

Albaladejo-Blázquez, N. [1], Caruana-Vañó, A. [1, 2], López Martínez, L. [3,] Ruíz Ramírez, C. [4]; Molina Tortosa, L. [5]

[1] *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante*
[2] *CEFIRE de Elda (Alicante)*
[3] *Especialista en Inteligencia Emocional y Psicología Positiva*
[4] *Instituto de Educación Secundaria Radio Exterior, Alicante*
[5] *Instituto de Educación Secundaria Azorín, Petrer (Alicante)*

natalia.albaladejo@ua.es

La violencia escolar se considera uno de los principales problemas de relación interpersonal al que se enfrentan los estudiantes. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes implicados en violencia y/o acoso escolar presentan bajos niveles de competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Las competencias emocionales son el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas y de conectarnos afectivamente con ellas, en aras de mantener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Por lo tanto, un programa que desarrolle las competencias emocionales favorecerá las interrelaciones positivas que redundarán en la mejora de la convivencia en el centro, así como en el bienestar y calidad de vida de los estudiantes. Se presenta el diseño y procedimiento del Programa ÆMO, proyecto de innovación docente cuya finalidad es desarrollar, aplicar y evaluar un programa de alfabetización y regulación emocional. El objetivo de este trabajo es analizar los efectos del programa en su segundo año de implantación. El programa consiste en realizar 10 sesiones con estudiantes de 4 centros de Secundaria de Alicante, impartidas por docentes que de manera paralela recibieron una intervención formativa y seguimiento para guiar la implementación del programa. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos control. La muestra se configuró con 294 estudiantes de secundaria del curso 2014/2015. Los resultados evidenciaron: 1) disminución en la implicación de conductas de violencia y/o acoso escolar; 2) mejoras significativas en las siguientes dimensiones de competencias socioemocionales: conciencia y regulación emocional (p<.01), empatía (p<.*01*), autonomía y relación con los padres (p<.02), apoyo social y relación con los pares (p<.*01*) y ambiente escolar (p<.01). Se discuten los resultados del programa y se analizan los aspectos del mismo que pueden explicar los significativos efectos de la intervención.
Palabras clave: competencias emocionales, *Bullying*, intervención, secundaria.

ÆMO Programme : Proposed intervention to develop emotional competence to improve interpersonal relationships

Albaladejo-Blázquez, N. [1], Caruana-Vañó, A. [1, 2], López Martínez, L. [3,] Ruíz Ramírez, C. [4]; Molina Tortosa, L. [5]

[1] *Health Psychology Department. Alicante University.*
[2] *CEFIRE de Elda (Alicante)*
[3] *Specialist in Emotional Intelligence and Positive Psychology.*
[4] *Radio Exterior Secondary School, Alicante*
[5] *Azorín Secondary School, Petrer (Alicante)*

natalia.albaladejo@ua.es

School violence is considered one of the main interpersonal relationship problems many students have to face. Several studies have revealed that teenagers involved in both school violence or bullying show low levels of emotional competence. (Sánchez, Ortega and Menesini, 2012). Emotional competence is the way we are able to recognize and handle the emotions we feel, the way we express them and the way we connect emotionally with them in order to maintain healthy and satisfactory relationships. Thus, a programme which develops emotional competence will make positive interpersonal relationships within the school both easier and better. In the same way, having good emotional competence will mean improvement in the student's welfare and quality of life. The design and procedure of the programme presented refers to a teaching innovation project which develops, applies and assesses an emotional literacy and emotional coping strategies. The objective of this study is to analyse the effects of the programme in its second year of implementation. The programme consists of conducting 10 sessions with students from 4 different secondary schools in Alicante, carried out by teachers who received the same training to lead the implementation of the programme. The study used a quasi-experimental design pretest-postest within control groups. The sample was formed of 294 secondary students from 2014/2015 academic year. The findings showed: 1) a decrease in violent behaviour and/ or bullying; 2) a significant improvement in the following dimensions of socioemotional competence: consciousness and emotional coping strategies ($p<.01$), empathy ($p<.01$) autonomy and parental relationships ($p<.02$), social support and relationship among equals ($p<.01$) and school environment ($p<.01$). The findings of the study have been analysed in order to explain the significant effects of the intervention.

Key words: emotional competence, bullying, intervention, secondary.

1. Introducción

Uno de los objetivos educativos actuales más importante es construir en los centros educativos un clima social positivo que posibilite la adquisición de los aprendizajes y, a la par, fomente el desarrollo integral del alumnado (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Entre los factores que influyen en la convivencia escolar, se ha demostrado el papel positivo que ejercen las relaciones interpersonales e intergrupales satisfactorias. Otros factores por el contrario como el rechazo social, las conductas de acoso o el inadecuado uso de las Tecnologías de la información y Comunicación (TICs) han demostrado un fuerte poder predictivo con la violencia en el contexto escolar (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

A lo largo de los últimos años han aumentado el número de investigaciones sobre la violencia escolar y la relación de esta con conductas de violencia reiterativa como el *bullying* o el *cyberbullying* (Boulton, 2013; Carrasco, Alarcón, y Trianes, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Los resultados de los primeros estudios concluyen que todos los implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, *cyberbullying*), en cualquiera de sus roles, están en mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), al igual que tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011). Los adolescentes que son víctimas de estas formas de violencia son más susceptibles de experimentar múltiples problemas de salud física y mental, tales como altos niveles de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima y autoeficacia, indefensión, irritabilidad, nerviosismo, somatizaciones, ira, frustración, trastornos del sueño y dificultad para concentrarse; mientras que los agresores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento a las normas, absentismo escolar, entre otros (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011; Hinduja y Patchin, 2010; Ortega et al., 2008).

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de implementar políticas de prevención e intervención de la violencia. La investigación empírica más actual insiste en la necesidad de desarrollar programas de intervención que fomenten las fortalezas personales. Los estudios llevados a cabo en este sentido afirman que los programas donde se ha llevado a cabo la psicología positiva, dan como resultado un mayor afianzamiento de los niños/as en la escuela y un mayor rendimiento escolar, así como una menor predisposición a cometer actos de violencia o de consumo de sustancias tóxicas (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill, 1999).

Dentro del ámbito de las emociones, así como dentro del marco de la psicología positiva, las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante indicador de ajuste psicosocial (Hussong, 2000). La perspectiva del desarrollo positivo muestra evidencia de cómo el desarrollo de competencias socioemocionales positivas reduce conductas de riesgo tales como la depresión, agresión, uso y abuso de drogas, y sexualidad insegura (Hernández et al., 2014). Por todo ello, urge la necesidad de evaluar la efectividad de programas para fomentar el desarrollo socioemocional con el fin de mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Garaigordobil, 2014).

El programa ÆMO: Alfabetización y Regulación Emocional

El diseño del programa ÆMO surge ante la conflictividad y problemas de convivencia en los centros educativos. Motivo por el que los profesionales de los centros educativos demandan formación y el poder disponer de un nuevo programa de intervención en educación emocional. Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con su CEFIRE de Elda (Alicante), centro que presenta una dilatada experiencia en elaborar programas de educación emocional. El CEFIRE atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración junto con el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante. De esta manera, es a través de un proyecto de innovación docente (Crecer Emocionalmente) como se desarrolla el Programa ÆMO cuya finalidad es desarrollar, aplicar y evaluar un programa de desarrollo desde la vertiente de la educación emocional, con el fin de fomentar el desarrollo socioemocional en los estudiantes, así como favorecer la convivencia en el centro, el bienestar y calidad de vida de la comunidad educativa.

En el programa, el objetivo principal es promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la inteligencia emocional y la psicología positiva, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Por tanto, se pretende fomentar las

competencias sociales y emocionales que ayude a prevenir el comportamiento antisocial, fomentando una relaciones interpersonales prosociales en los adolescentes.

Por este motivo, el programa ÆMO plantea comenzar a trabajar la conciencia emocional, ya que tanto la atención emocional como la identificación de las emociones son las habilidades más elementales necesarias para adquirir habilidades emocionales de mayor complejidad, como la regulación emocional (Ruiz-Aranda et al., 2013).

La elección de los contenidos y la metodología empleada ha venido determinada, en primer lugar, por una revisión de programas de intervención de educación emocional. Posteriormente, se estudió cómo trabajar las competencias socioemocionales con el alumnado, ajustando y temporalizando objetivos y contenidos. Finalmente, se tuvo en cuenta la necesidad de que el programa fuera una intervención de tipo universal, es decir, que fuese dirigido a la población escolar en general y no a un grupo en riesgo o vulnerable.

Si bien es pronto para disponer de datos estadísticos para llevar a cabo un estudio longitudinal que evalúe la efectividad del programa a largo plazo, los efectos del programa ÆMO ya han sido valorados en investigaciones previas a través de un diseño de investigación cuasi-experimental pretest-intervención-postest con grupo control. En los resultados obtenidos se observan mejoras en los adolescentes en conciencia emocional, es decir, en la capacidad de prestar atención y discriminar entre la propia gama de afectos o emociones. Además, las puntuaciones de las variables empatía y competencia social aumentan significativamente tras la intervención en los estudiantes, lo que nos indica que los adolescentes con aumento en conciencia emocional, conlleva también ser más hábiles a la hora de identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás, permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad (Albaladejo-Blázquez et al., 2016).

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del programa ÆMO en su segundo año de implantación, en la mejora de las competencias socioemocionales y la reducción de situaciones de violencia escolar y/o acoso escolar.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio han participado un total de 294 alumnos/as de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, de los cuales 149 pertenecen al grupo experimental que ha recibido la formación, y 145 al grupo control. Se distribuyen en distintas etapas educativas con un rango de edad de 12 a 18 años, estando la mayor parte entre los 13 y los 16 años (M=13.82; DT=0.72).

2.2. Medidas

Las características sociodemográficas, las fortalezas personales relacionadas con las competencias socioemocionales, bienestar personal y verse implicado en violencia escolar fueron evaluados utilizando los siguientes instrumentos de evaluación:

- Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), que evalúa el acoso escolar en escolares de Educación Primaria, compuesto por 36 ítems y 5 factores: comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado), observador activo en defensa del acosado, acosador extremo/ciberacoso y observador pasivo

- Versión española del *Personal Strengths Inventory-2, PSI-2* (Liau et al., 2012), adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación (Albaladejo-Blázquez et al., publicación en proceso). El PSI-2 es un autoinforme

diseñado para medir las fortalezas personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valora cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social.

- Calidad de Vida (KIDSCREEN-52), que valora la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. El instrumento está conformado por una introducción que contiene las instrucciones de cumplimentación, datos sociodemográficos y un ítem general de salud autoinformada. Seguidamente del cuestionario propiamente dicho que consta de 52 ítems agrupados en 10 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y apoyo social, entorno escolar, rechazo social y recursos económicos.

2.3. Procedimiento

Se trata de un diseño de investigación cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, llevado a cabo durante el curso académico 2014/2015.

Fase previa

Tras concretar los centros participantes en el programa (4 Institutos de Educación Secundaria), se seleccionaron los niveles y aulas tanto del grupo experimental como del grupo control. El profesorado del grupo experimental era el responsable de impartir el programa a su alumnado, por lo que se consideró como criterio de inclusión aquel profesorado que presentaba disponibilidad y compromiso a la propuesta de innovación, disponía de un espacio de tiempo para la tutoría y se comprometía a participar en el programa de formación para profesionales. Formación llevada a cabo por miembros del equipo de investigación a través de un curso formativo con certificado por el CEFIRE de Elda (Alicante).

En estas sesiones de formación al personal educativo se desarrolló el programa ÆMO con el propio profesorado participante en el proyecto, con la finalidad de que tomaran conciencia de sus emociones para comprender y experimentar previamente la metodología que trabajarán más tarde con su alumnado, siendo los mismos docentes quienes de manera paralela aplicaban el programa al alumnado de su grupo-clase. Esta metodología permitió por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que pudieran surgir así como compartir a través del diálogo e interacciones entre docentes la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se ha podido realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

Fase de evaluación (pre-test)

La evaluación pre-test se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). Previo a proceder a la evaluación, se entregaron los consentimientos informados para los padres/madres o tutores legales junto a una carta explicativa en la que se describían los objetivos del proyecto de investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la administración de las pruebas.

El dossier del alumnado fue contestado colectivamente en el aula en presencia del profesorado previamente entrenado para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes, durante una sesión de cincuenta minutos en periodo regular de clases. Al alumnado se le proporcionó las instrucciones oportunas para contestar, asimismo se le aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gra-

tuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Fase de implantación del programa de intervención: formación del alumnado

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se llevó a cabo en el ámbito académico en horario lectivo, con una duración de 10 sesiones, 1 hora cada 15 días en horario de tutoría. El profesorado impartía las sesiones de formación a su grupo-clase de manera paralela a que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida.

La primera sesión del programa es introductoria donde se presenta el programa y explican los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se va a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.

De la segunda a la novena sesión, se trabajan monográficamente las cuatro emociones básicas siguientes: alegría, miedo, ira y tristeza. Cada emoción se trabaja en dos sesiones, en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional centrándonos en cada una de las emociones, con el título (compartir emociones) y en la segunda sesión se trabaja la regulación de cada una de las emociones.

Antes de comenzar a trabajar cada una de las emociones, como tarea para casa, el alumno/a seleccionaba y aportaba al docente distintas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, etc.) que le producían las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones. Los docentes eran los responsables de preparar los contenidos adaptando los ejemplos y las actividades a las necesidades y edades del alumnado, tomando como referencia las situaciones aportadas previamente por su grupo de alumnos/as.

La metodología llevada a cabo ha sido eminentemente práctica y activa, promoviendo la cooperación, el juego, el debate, los grupos de discusión y el intercambio entre los escolares para fortalecer las competencias adquiridas. Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas en el programa fueron variadas y tenían por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

En la décima sesión se realiza un resumen del programa, así como una despedida y cierre.

Fase de evaluación final (pos-test)

Se realiza una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control.

3. Resultados

En el análisis de los datos de las dimensiones del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), una vez controlados los efectos de la edad, sexo y su grado de habilidad previo a la implantación el programa, observamos que tras la implantación del programa en el grupo experimental, el alumnado de este grupo cada vez se encuentra menos implicado en conductas de violencia y/o acoso escolar. Se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en las dimensiones comportamientos intimidatorios, victimización recibida y observador pasivo (ver tabla 2), siendo los estudiantes del grupo experimental quienes obtienen puntuaciones inferiores con respecto al alumnado del grupo control en los distintos roles.

Tabla 2

Diferencias entre el grupo control y grupo experimental en las dimensiones del CMIE-IV (Pos-test).

	Grupo control	**Grupo experimental**	
	M (SD)	M (SD)	p
F1. Comportamientos intimidatorios (acosador)	23 (6.32)	19.20 (4.85)	**.00**
F2. Victimización recibida (acosado)	17.26 (4.63)	16.49 (6.74)	**.30**
F3. Observador activo en defensa del acosado	17.48 (4.38)	16.07 (4.78)	**.00**
F4. Ciberacoso	8.28 (1.34)	8.13 (2.02)	**.07**
F5. Observador pasivo	13.68 (2.75)	12.94 (3.24)	**.00**

En la figura 1 se muestran las puntuaciones medias transformadas en una escala de 0-100 de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en los factores de la escala PSI-2 (*Personal Strengths Inventory-2*). Los datos nos señalan que una vez controlados los efectos de la edad, sexo y su grado de habilidad previo a la implantación el programa, existen diferencias significativas en: conciencia emocional, empatía y regulación emocional; siendo el alumnado que ha participado en el programa ÆMO quienes presentan un mayor nivel en dichas variables comparado con el grupo control.

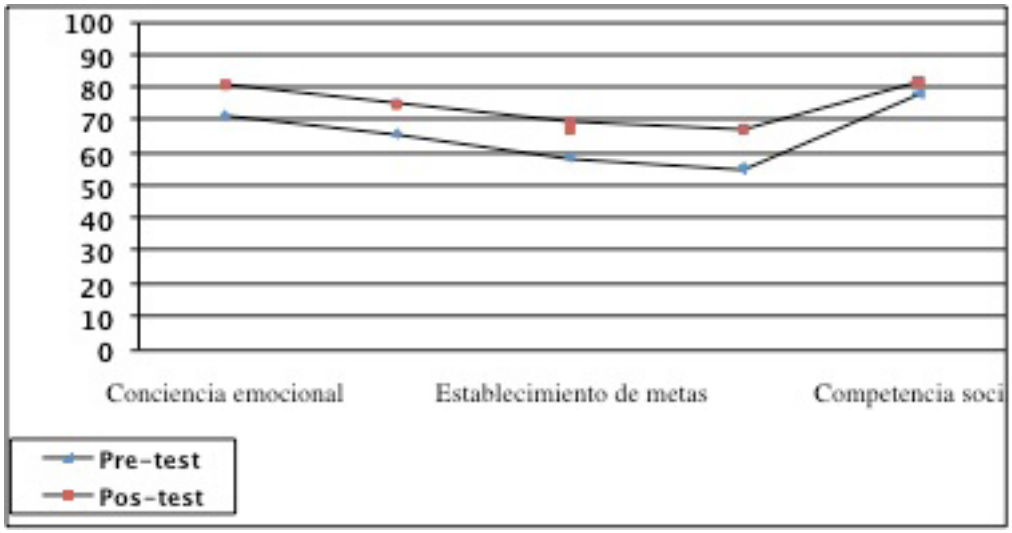


Figura 1

Diferencias entre grupo experimental y grupo control en factores del PSI-2.

En relación a la Calidad de Vida Relacionada con la Salud (Kidscreen-27), tras la implantación del programa observamos que mejoran de manera estadísticamente significativa las dimensiones autonomía y relación los padres, amigos y apoyo social y ambiente escolar en el grupo experimental con respecto al grupo control (ver Figura 2).

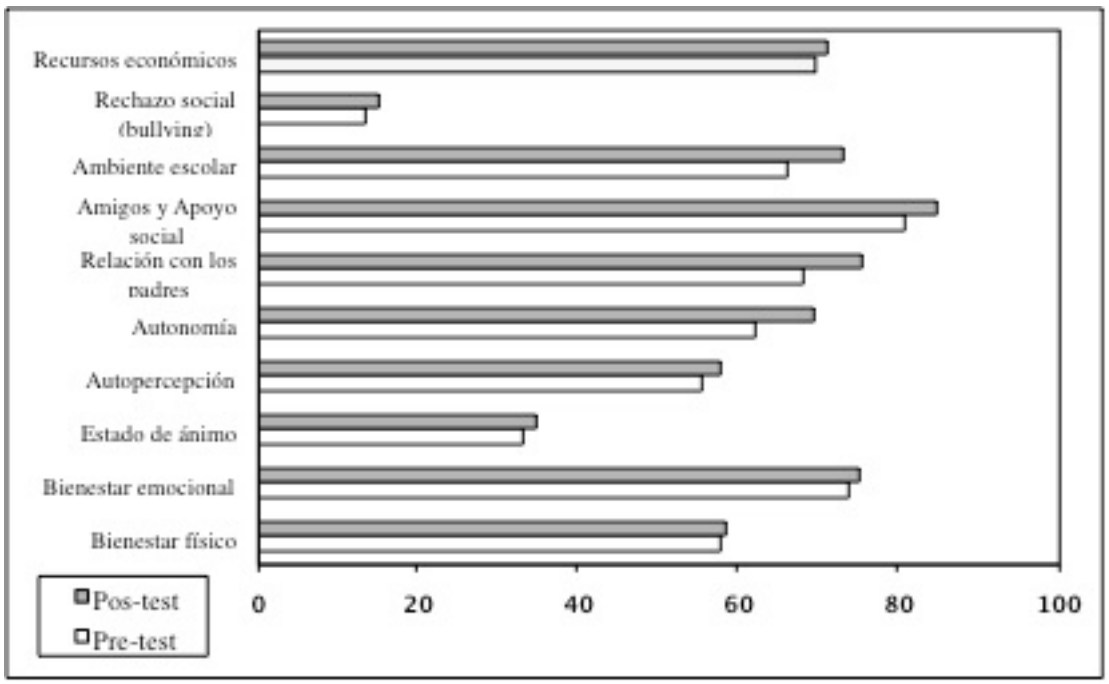


Figura 2
Diferencias entre grupo experimental y grupo control en dimensiones del Kidscreeen-52.

4. Conclusión

Los resultados obtenidos en este estudio, deben interpretarse como estudio piloto con una muestra reducida de alumnos, sobre la puesta en práctica del programa ÆMO. El trabajo se limita a actuaciones dirigidas al grupo-aula. Aun sabiendo la necesidad de intervenir en otros niveles, queremos resaltar la importancia que los aspectos sociales del grupo tienen en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas entre estudiantes en la línea de trabajos actuales (Garaigordobil *et al.*, 2009 y Trianes *et al.*, 2007).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el programa ÆMO, en su segundo año de implantación, ha causado un impacto relevante en el alumnado, tanto para la reducción del alumnado en distintos roles de violencia escolar como la mejora de las relaciones con los padres y amigos (pares). Este indicativo va unido a la mejora de la autonomía, conciencia emocional, regulación emocional y empatía del alumnado participante en el programa. Datos relevantes teniendo en cuenta que el alumnado que percibe tener buenas relaciones presentan mayores habilidades interpersonales, de autorregulación y académicas (Torres et al., 2006).

Finalmente queremos destacar que el programa ÆMO contribuye a mejorar las situaciones sociales dentro del grupo, siendo éste un aspecto relevante. Del mismo modo, queremos mencionar que, paralelamente a estas actividades expuestas, es necesario un trabajo de concienciación del equipo docente antes de ponerlas en marcha, así como incluir a la familia en el trabajo de sensibilización e información de resultados, con el fin de prevenir los problemas de convivencia escolar en los centros y favorecer mejores relaciones entre todos los grupos de la comunidad educativa.

Agradecimientos: Al CEFIRE de Elda que ha facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de realizar sus propios cuestionarios y pasarlos a su homólogo profesor de control, así como realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y

ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto contribuyendo, en buena medida, al éxito del programa.

Queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

5. Referencias

Alonso, N. & Iriarte, C. (2005). Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO. Málaga: Aljibe.

Arguís Rey, R. (Coord.), Bolsas Valero, A.P.; Hernández Paniello, S. & Salvador Monge, Mª M. (2010). Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación. Publicado en http://catedu.es/psicologiapositiva/

Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-319.

Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., & Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria, 19*(2), 93-102.

Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Implications for Positive Youth Development. En R. Gilman, E. Huebner y M. Furlong (eds.), Handbook of positive psychology in schools. Nueva York: Taylor y Francis.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *J Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research, 119*(1), 473-481.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.

Fernández, A. & Ruíz-Aranda, D. (2008). The emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of research in Educational Psychology, 15* (6, 2), 421-436.

Fernández, A. & Barraca, J. (2005). Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios. En J. Romay & R. García (Eds.), Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version. *Social Indicators Research, 119*(1), 473-481.

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 243-256.

Górriz, A.B. & Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia de los adoelscentes: programas de educación emocional. En González-Barrón & Villanueva Bardenes (Eds), Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción. Madrid: Pirámide.

Kidscreen Group Europe (2005). Manual of the KIDSCREEN questionnaires. Lengerich (Germany): Pabst Science Publisher.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (España), de 10 de diciembre de 2013.

Liau, A.K., Tan, T.K., Li, D. & Khoo, A. (2012). Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender. *Eur J Psychol Educ, 27*, 451–465. DOI 10.1007/s10212-011-0088-z.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137–155.

Méndez, F.X., Espada, J.P. & Orgilés, M. (2012). Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS. Madrid: Ediciones Piramide.

Orpinas, P. & Horne, A. (2006). Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American Psychological Association.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil. L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C. & Kilroe, J., (2005). The European KIDSCREEN Group: KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics and Outcomes Research, 5*(3), 353-364.

Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Madrid: Ediciones Pirámide.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology, 4*(2), 143-152.

Sánchez, F. L., Raimúndez, E. C., del Campo Sánchez, A., Rubio, E. S. S. & Visa, S. L. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En Vázquez & Hervás, Psicología positiva aplicada. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C. & Patton, G. C. (2012). *Adolescence: a foundation for future health. The Lancet, 379* (9826), 1630-1640.

Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., de la Morena, L., Raya, S., & Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.

Directrices para el desarrollo profesional de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios a través de un contexto de aprendizaje permanente

Pozo-Rico, T[1].; Gilar, R[2].; Veas, A.[3]; Castejón, J.L.[4]

1,2,3 y 4 Developmental and Educational Psychology Department, University of Alicante (SPAIN)

Teresa.Pozo@ua.es
Raquel.Gilar@ua.es
Alejandro.Veas@ua.es
JL.Castejon@ua.es

El presente trabajo detalla un proyecto de investigación en colaboración con las siguientes entidades (Universitatea Pedagógica de Stat "Ion Creanga", Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Libera Internationala din Moldova, Universitatea de Studii Politice si Economice Europene, Academia de Studii Economice din Moldavia, din Universitatea Bucureşti, Universitatea de Vest din Timişoara, Liceo Miguel de Cervantes, Universidad Taras Shevchenko, Unión Fenosa, Universidad de Alicante, Universidad Nacional de Mar del Plata, Escuela Superior de Gastronomía y UCAECE, Buenos Aires y Mar del Plata).

El objetivo es explorar el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de un entorno virtual de aprendizaje activo intercultural en línea con la misión de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA): contribuir de manera significativa al mantenimiento y mejora de la calidad en la Educación Superior a un alto nivel.

La inteligencia emocional implica dos competencias importantes: (1) la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas; así como (2) la capacidad de utilizar esa información para resolver conflictos y mejorar las interacciones con otras personas.

Los resultados sugieren que las destrezas socioemocionales son relevantes para alentar los estudiantes a ampliar sus horizontes y experiencias. De esta manera, se pretende contribuir al compromiso de mejorar los programas de estudio para adaptarlos a los cambios sociales; especialmente en los países en transición, donde las reformas políticas e institucionales implican cambios frecuentes y donde son esenciales los procesos de adaptación inherentes a los entornos educativos y profesionales. Por último, las líneas de investigación futuras contemplan el seguimiento de los logros en la adquisición de competencias socioemocionales en la etapa de postgrado.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Educación Superior, Aprendizaje virtual; Tecnología inmersiva

Directions in professional development for university students working emotional intelligence in a lifelong learning context

Pozo-Rico, T[1].; Gilar, R[2].; Veas, A.[3]; Castejón, J.L.[4]

1,2,3 y 4 Developmental and Educational Psychology Department, University of Alicante (SPAIN)

Teresa.Pozo@ua.es
Raquel.Gilar@ua.es
Alejandro.Veas@ua.es
JL.Castejon@ua.es

This presentation details a collaborative research project between the following organizations (Universitatea Pedagogica de Stat "Ion Creanga", Universitatea de Stat din Moldavia, Universitatea Libera Internationala din Moldavia, Universitatea de Studii Politice si Economice Europene, Academia de Studii Economice din Moldavia, Universitatea din București, Universitatea de Vest din Timișoara, Liceo Miguel de Cervantes, Universidad Taras Shevchenko, Unión Fenosa, Universidad de Alicante, Universidad Nacional Mar del Plata, Escuela Superior de Gastronomía y UCAECE, Buenos Aires y Mar del Plata).
The aim is to explore the development of emotional intelligence within a cross-cultural active virtual learning environment in line with the mission of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is to contribute significantly to the maintenance and enhancement of the quality of Higher Education at a high level.
Emotional intelligence involves two important competencies to make career successful: (1) the ability to recognise their own feelings and other people's feelings and emotions, as well; (2) the ability to use that information to resolve conflicts, problems, and improve interactions with other people.
The results suggested that Emotional Intelligence key skills are relevant in order to encourage their students to broaden their horizons and experience. So, the process of improving the study programs to adapt them to the changes is an ongoing process; especially in countries in transition, where political and institutional reforms bring frequent changes and the adaption processes of the high education services are essential. Finally, to outline initial evaluation of implementation of pilot study of inter-professional learning within the virtual learning environment detail the next phase of implementation within post-graduate studies.
Key words: Emotional Intelligence; Higher Education; Virtual Learning; Immersive Technology

1. Introduction

Emotional Intelligence (EI) is the ability to deal with your own and others emotions. Nowadays, there has been a growing body of research on academic achievement and emotional intelligence (Mayer, Caruso, Panter, & Salovey, 2012; Mayer, Panter, & Caruso, 2012; Ivcevic, Brackett, & Mayer, 2007; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004b; Mayer & Epstein, 2000; Mayer & Beltz, 1998; Mayer & Geher, 1996). In fact, the emotional skills teaching have been growing in importance around the world for decades (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Mayer & Salovey, 1995; Mayer & Salovey, 1993).

Higher Education policy on emotional intelligence provides all overview of the research areas of emotional; inte-

lligence, social and emotional learning, and character education (Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a; Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi, Caputi, & Mayer, 2003; Caruso, Mayer, & Salovey, 2002; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Cobb & Mayer, 2000).

So, this article analyzes how the abilities of the intelligence could develop with an advanced training cross-cultural course on emotional intelligence by e-learning systems.

2. Method

2.1. Participants

The study was conducted on a sample of 778 students who were enrolled in Higher Education. With the objective of evaluating the cross-cultural intervention performed, students were divided into 3 groups: Moldova (N=302), Romania (N=112), Ukraine (N=15), Spain (N=193) and Argentina (N=156).

2.2. Measures

The Students Academic Satisfaction Scale is a questionnaire that is specifically designed to assess satisfaction of university students with the Advanced Training Course on Emotional Intelligence.

This satisfaction survey (Appendix I) comprises 15 self-referencing statements and requires subjects to rate the extent to which they agree or disagree with each statement on a five-point scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). Participants reply on a likert scale and a total score is derived by summing up the item responses. The scale had an overall Cronbach's alpha coefficient of .91.

2.3. Procedure

First, we requested an interview with the dean or rector of each University to present the project and request permission to conduct the research.

Secondly, lecturers who had given classes during the academic year were contacted. We arranged sessions, times and days during which assessments could be carried out and the various instruments completed.

After the random assignment of the study participants, we conducted a briefing of the each students group in order to present the project and ask for their voluntary participation. Participants received brief oral instructions together with a packet of documents. The documents included a cover letter, a consent form and instructions.

Subsequently, we run the ATCEI program. First of all, the participants' works in a virtual campus across flipped classroom methodology. Secondly, in each of the presencial lessons, the objective of the work block that will be considered is defined. At the end, the conclusions are share in the Virtual Learning Platform across Immersive Technology.

Finally, the teacher reviews the results of the session to prepare the next lesson based on the pace of learning by the student body. To conclude, the students who have successfully followed the course got a diploma.

3. Results

In order to assess whether there were a higher degree of satisfaction of the work completed during the development of the programme and the effort that completing the programme to develop emotional competencies required of

students across the diferent cultures, a comparison of means of the scores on the survey administered to the countries groups was conducted and the results showed that there were a higher satisfation in all grups.

In fact, the findings included greater satisfaction related to the objectives established in the course in the given period (the objectives were adequate for the planned duration and the established work schedule), the evaluation criteria (I found the evaluation criteria to be understandable), the general exercises (in general, the exercises of the course satisfied my expectations) and the means used for its completion (it would be positive to work on the subject in a Virtual Learning Platform across Immersive Technology because doing so allows organizing the resources and tasks in blocks of work that make it easier for me to understand the exercises).

To conclude, the total scores of satisfaction is higher in all countries groups, specifically a 93% of students is highly satisfied with the ATCEI program and the result achieved in Moldova (N=302), a 88% of students is highly satisfied in Ukraine (N=15), a 91% of students is highly satisfied in Romania (N=112), a 83% of students is highly satisfied in Spain (N=193) and a 78% of students is highly satisfied in Argentina (N=156) (Figure 1).

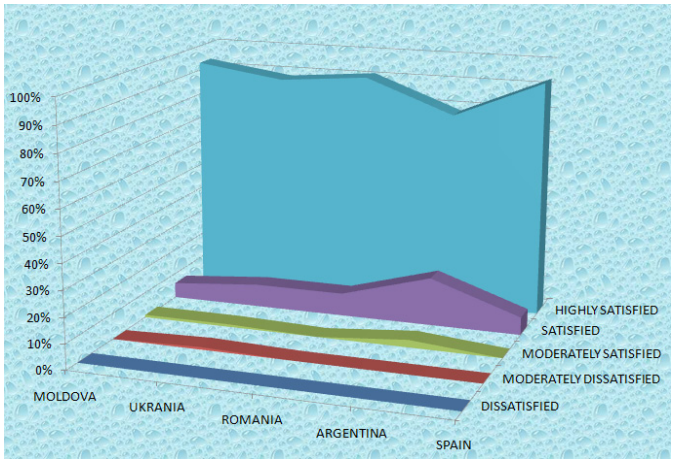


Figure1
Satisfaction survey

4. Discusión

In the last decade, Emotional Intelligence has played a crucial role in the training of students, supporting them in understanding the world around us, making them active citizens, responsible and capable of innovation in a knowledge-based society (Rivers et al., 2013; Duncan et al., 2013; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, & Salovey, 2013; Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer, & Salovey, 2012; Ermer, Kahn, Salovey, & Kiehl, 2012; Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012).

In fact, in recent years emotional intelligence programmes have been used in a plethora of countries and cultures in order to improve academic achievement and life success (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012; Lopes et al., 2011; Cote, Lopes, Salovey, & Miners, 2010; Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). In this way, the student perception about satisfaction in the Advanced Training Course on Emotional Intelligence can act as an essential tool to enhance the universities service quality.

So, this article analyzes how the abilities of the intelligence could develop with an advanced training cross-cultural course on emotional intelligence by e-learning systems. Emotionally intelligent people are defined in part as those who regulate their emotions according to a logically consistent model of academic and cognitive functioning.

Students who are good at connecting thoughts to feelings may better ‘’hear’’ the emotional implications of their own thoughts, as well as understand the feelings of others from what they say (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Reis et al., 2007; Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman, & Salovey, 2007; Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006).

In fact, some forms of emotional problem solving require emotional openness as well as general intelligence (Mayer et al., 2008; Reis et al., 2007; Dunn et al., 2007; Lopes et al., 2006; Mestre et al., 2006).

In this way, we are trying to maintain and enhance the quality of Higher Education at a high level, and to act as a major driving force for the development of quality assurance across several countries in order to develop and share good practice on emotional competence training.

5. Conclusions

In conclusion, the present paper presents a higher satisfaction of university students’ among ATCEI in Spain, Moldova, Argentina, Romania and Ukraine. The use of this new program helps to provide a new approach to various learning styles and improve the social-emotional competences, while helping to motivate and encourage students to find a desire for a kind of education on their own terms and perhaps with a new “perception” of learning today through educational technologies.

References

Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* 1147-1158.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36,* 1387-1402.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, and Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. *Psychology in the Schools, 47,* 406-417.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30,* 219-236.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22,* 218-224.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment, 79,* 306-320.

Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences, 34,* 1477-1490.

Cobb, C. D. & Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence - What the research says. *Educational Leadership, 58,* 14-18.

Cote, S., Lopes, P. N., Salovey, P., & Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *Leadership Quarterly, 21,* 496-508.

Duncan, L. R., Bertoli, M. C., Latimer-Cheung, A. E., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2013). Mapping the protective pathway of emotional intelligence in youth: From social cognition to smoking intentions. *Personality and Individual Differences, 54,* 542-544.

Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33,* 85-93.

Ermer, E., Kahn, R. E., Salovey, P., & Kiehl, K. A. (2012). Emotional Intelligence in Incarcerated Men With Psychopathic Traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 103,* 194-204.

Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality, 75,* 199-235.

Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema, 18,* 132-138.

Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal, 49,* 710-742.

Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocal, P., Schutz, A. et al. (2011). Emotion Regu-

lation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter? *Journal of Personality, 79,* 429-467.

Mayer, J. & Epstein, S. (2000). Constructive thinking; The key to emotional intelligence (vol 44, pg 467, 1999). *Contemporary Psychology-Apa Review of Books, 45,* 4.

Mayer, J. D. & Beltz, C. M. (1998). Socialization, society's "emotional contract," and emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 9,* 300-303.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Panter, A. T., & Salovey, P. (2012). The Growing Significance of Hot Intelligences. *American Psychologist, 67,* 502-503.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27,* 267-298.

Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22,* 89-113.

Mayer, J. D., Panter, A. T., & Caruso, D. R. (2012). Does Personal Intelligence Exist? Evidence From a New Ability-Based Measure. *Journal of Personality Assessment, 94,* 124-140.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence, 17,* 433-442.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. *Applied & Preventive Psychology, 4,* 197-208.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). A further consideration of teh issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 15,* 249-255.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004b). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15,* 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence - New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63,* 503-517.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion, 1,* 232-242.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18,* 112-117.

Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *Neuroimage, 35,* 1385-1391.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., & Salovey, P. (2013). Emotion Skills as a Protective Factor for Risky Behaviors Among College Students. *Journal of College Student Development, 54,* 172-183.

APPENDIX II: Students Academic Satisfaction Scale

SATISFACTION SURVEY	Disagree	Somewhat agree	Quite agree	Highly agree	Totally agree
1. The activities and practical tasks have facilitated an appreciative of the theoretical concepts about Emotional Intelligence					
2. The objectives have been sufficient for the planned duration and labour schedule proposed.					
3. In general, I consider the utilized methodology to be adequate in the lessons.					
4. I consider working through the ATCEI to be attractive and beneficial.					
5. I have had the opportunity to ask questions that arise during the course of the tasks, in presencial and virtual lessons.					
6. It would be good to work on the course in a Virtual Learning; Immersive and technology because doing so allows organizing resources and tasks in work blocks that facilitate my understanding of the exercises.					
7. I consider the evaluation criteria to be comprehensible, understandable and clear.					
8. I believe the knowledge that I have gained will positively affect my academic work and professional future development.					
9. I believe that the competencies that I have gained will help me better recognize my emotions and manage them successfully.					
10. My participation during the exercises of the course has been dynamic and active.					
11. In general, the lessons and task of the course have satisfied my expectations and requests.					
12. My motivation and interest during the exercises have been constructive and encouraging.					
13. I consider ATCEI to be a high-quality resource for my socioemotional development.					
14. I consider this course to be a good motivation for my academic improvement.					
15. I consider this course to be an important support and inspire for my future performance.					

Experimentos científicos: actividades para promover la creatividad en alumnos con aptitudes sobresalientes

Ordaz Villegas G., Acle Tomasini G., Antonio Cañongo A.

[1]*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México*

Ordaz.villegas@comunidad.unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

Uno de los objetivos de estudiar a los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes es brindarles estrategias de atención adecuadas a sus características y necesidades, una manera de hacerlo es a través de programas de enriquecimiento, que son actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes del alumno. Entre los intereses que muestran este tipo de alumnos se encuentra la ciencia. La ciencia se define como aquella actividad humana creativa cuyo objetivo es la comprensión de la naturaleza, por medio de la cual se obtiene el conocimiento, por lo anterior, el objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa de enriquecimiento de la creatividad promovida a través de experimentos científicos. La muestra fue no probabilística intencional de 10 alumnos adolescentes identificados con aptitudes sobresalientes (4 hombres y 6 mujeres), de primer grado de nivel medio superior, cuyo rango de edad osciló de 14 a 16 años con una media de 15.0 años (DE=.471). Se instrumentó el programa de intervención: Crear con Ciencia, que estimula las cinco áreas de la creatividad a través de experimentos científicos. Posteriormente se evaluaron los productos generados, pues, a través de ellos se pueden observar y valorar los distintos indicadores de la creatividad. Se encontró que a medida que el programa avanzaba los alumnos mostraban cualitativamente mayor creatividad, mayor fluidez de pensamiento, es decir, mayor número de ideas, utilización de sus productos en momentos o situaciones diferentes, elaboración más detallada y títulos con mayor abstracción, hasta mayor diligencia antes de realizar el término del experimento.

Palabras claves: ciencia, superdotación, sobredotación, altas habilidades, programa de enriquecimiento.

Scientific experiments: activities to promote creativity in gifted students

Ordaz Villegas G., Acle Tomasini G., Antonio Cañongo A.

[1]*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México*

Ordaz.villegas@comunidad.unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

One aim of studying gifted students is to provide care strategies suited to their characteristics and needs, one way is through enrichment programs, which are specific activities focused on the interests and abilities of the student. Among the interests that show these students is science. Science is defined as creative human activity whose purpose is to understand nature, through which knowledge is obtained, therefore, the objective of the study was to analyze the effects of an enrichment program promoted creativity through scientific experiments. The sample was not probabilistic intentional identified 10 adolescent students with outstanding skills (4 men and 6 women), first grade high school level, the age range was 14 to 16 years with a mean of 15.0 years (SD =. 471). The intervention program was implemented: Create with Science, which stimulates the five areas of creativity through scientific experiments. Subsequently the products generated, as assessed through them you can see and evaluate the various indicators of creativity. It was found that as the program progressed students showed qualitatively greater creativity, from the fluidity of thought, namely, greater number of ideas, more originality, more detailed elaboration and securities with greater abstraction, until greater diligence before making the term experiment.
Key words: intervention program, gifted, high skills, enrichment program.

1. Introducción

La atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes, en México, ha pasado por distintos momentos que reflejan la forma en que se ha manejado el interés por dar respuesta a esta necesidad. Actualmente la atención sigue siendo limitada, para ilustrarlo, Ordaz y Acle (2010) indican que si se tomará como base la definición de la Organización Mundial de la Salud – por ser la más conservadora – se estimaría entonces que el 2.2% de una población pertenecería a este grupo. Ello significa que si en el ciclo educativo 2013- 2014 en México habían 35.74 millones de estudiantes inscritos en cualquiera de los niveles educativos, desde educación básica hasta la universidad, la atención hubiese sido brindada a 786,409 alumnos. En realidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) reportó haber atendido a 52,989, lo que representa el 0.15% de la población escolar en general y el 6.74% de la población potencialmente sobresaliente, por lo tanto, el 93.26% de ésta queda sin detectar y, consecuentemente sin recibir atención.

El dato anterior es relevantes, la Secretaría de Educación Pública (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la integración Educativa, 2012) refiere que todos los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen necesidades educativas específicas debido a sus características, lo cual significa que, una gran cantidad de alumnos con estas características que no son atendidos, de acuerdo con el mismo organismo, podrían derivar en necesidades educativas especiales e incluso dedicar sus habilidades a conductas antisociales (K. McCluskey & A. McCluskey, 2003). De aquí la importancia de contar con estrategias de identificación y programas de atención, no sólo a nivel primaria sino en todas las niveles educativos.

En el país, existen dos tipos de estrategias de intervención psicoeducativas para estos alumnos: la aceleración y el enriquecimiento (SEP, 2014b). La aceleración considera que el alumno puede aprender a un ritmo más rápido en

comparación con sus compañeros de clase (Martín, 2004; 2006; SEP, 2014b), por ello, pueden moverse a través del currículo de forma más acelerada de lo establecido en el Sistema Educativo Nacional Mexicano. Por otra parte, el enriquecimiento es una estrategia de atención basada en la ampliación del currículo regular y en la elaboración de programas educativos adecuados a las características y necesidades del alumno, es decir, tiene como objetivo brindar la oportunidad de lograr un desarrollo integral de acuerdo a sus intereses, fortalezas y debilidades (Martín, 2004; SEP, 2014b).

Calatayud, Forero y Ramírez (2007) y SEP (2006) refieren que el enriquecimiento es la estrategia de intervención más pertinente ya que a través de ésta se puede brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y a la comunidad estudiantil en general, sin separarlos de sus pares. Acereda (2010) y Martín (2004) mencionan que existen tres tipos de enriquecimiento: orientado al contenido, orientado al proceso y orientado al producto.

El enriquecimiento orientado al contenido consiste en el diseño de programas educativos individualizados, en general, consiste en la ampliación de contenidos de forma vertical y horizontal (Alonso, 2012). El orientado al proceso trata de enriquecer mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel, como pueden ser: solución de problemas, creatividad, estrategias metacognitivas, pensamiento crítico (Acereda, 2010; Martín, 2004). Por último, el orientado al producto, es la elaboración de trabajos y proyectos significativos para el alumno con aptitudes sobresalientes (Acereda, 2010).

Diversos autores (Zacatelco, Hernández & Acle, 2012; Renzulli, 1986, Torrance, 2008) resaltan la importancia de estimular la creatividad a través de programas de intervención, pues consideran que la creatividad fomenta el desarrollo de habilidades mentales relacionadas con el nivel superior de pensamiento. Cabe señalar que un programa dirigido a estimular esta capacidad presenta elementos de los tres tipos de enriquecimiento señalados por Acereda (2010) y Martín (2004): contenido, proceso y producto.

Los programas que estimulan la creatividad fungen como enriquecimiento orientado al contenido debido que necesitan del acceso a una gran cantidad de información para crear y ransformar (Landau, 1987). Por otro lado, al presentarle al alumno una situación problemática el programa se desempeña como enriquecimiento orientado al proceso, dado que cada situación que genere un problema reclama en el individuo un pensamiento creativo (Flores, 2004; Landau, 1987; Guilford, 1967). De acuerdo con Torrance, Ball y Safter (2008) la creatividad se compone de cinco indicadores: 1) fluidez es la habilidad para desarrollar diversas ideas a partir de una, 2) Originalidad es la capacidad para generar ideas y/o productos cuyas características sean novedosas, 3) Elaboración es la capacidad de profundizar a detenimiento la consolidación de una idea. Es la cantidad de detalles que el alumno añade a su producto con el objetivo de embellecer, mejorar o perfeccionar su idea, 4) Resistencia al Cierre Prematuro, la persona creativa es capaz de mantenerse abierta, 5) Abstracción de Títulos es la habilidad de capturar la esencia de la información involucrada.

Asimismo, diversos autores (Borjas & De la Peña, 2009; García & Matkovic, 2012; Choi, 2003; Maoz, 2003) destacan la importancia de promover el enriquecimiento orientado al producto a través de proyectos de ciencia y de investigación, debido que se considera que la ciencia es fruto de actos creativos. Además, sugieren que al realizarlos se desarrollan en los alumnos diversas capacidades como identificar problemas, realizar preguntas, plantear hipótesis y resolver problemas, entre otras, habilidades que de acuerdo a Huidobro (2002) son paralelas a la creatividad, aunado a lo anterior Maoz (2003) afirma que las ciencias atraen a este tipo de alumnos. De esta manera, una estrategia adecuada para favorecer el desarrollo de la creatividad estaría conformada por actividades en las que se pudieran dar explicación a fenómenos que suceden en la vida cotidiana a través de experimentos científicos.

Dado lo anterior, y al considerar que las aptitudes sobresalientes son un fenómeno dinámico, dependiente de los cambios del individuo y de su entorno (Mönks, 2008), que el Sistema Educativo Mexicano ha brindado una mayor atención a los alumnos sobresalientes del nivel de educación primaria (Puga, 2004), dejándolos sin atención en la adolescencia, periodo de la vida que según Mönks (2008) puede ser más crítico para los alumnos sobresalientes que para cualquier otra persona, el objetivo general de este programa fue fomentar la creatividad en sus indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre a través de un programa de enriquecimiento orientado al desarrollo de experimentos científicos para alumnos adolescentes identificados con aptitudes intelectuales sobresalientes, habitantes de una zona urbana marginada.

2. Método

2.1. Participantes

10 alumnos adolescentes identificados con aptitudes sobresalientes (4 hombres y 6 mujeres), de primer grado de nivel medio superior, cuyo rango de edad osciló de 14 a 16 años con una media de 15.0 años (*DE*=.471).

2.2. Medidas

- Test de Pensamiento Creativo de Torrance TTCT-Figurativo (Torrance, 2008b). El objetivo de la TTCT-Figurativo es evaluar las producciones creativas a través de la composición de dibujos. Las producciones resultantes de dichas actividades son evaluadas en las siguientes dimensiones de creatividad: Fluidez, Originalidad, Elaboración, Resistencia al Cierre Prematuro y Abstracción de Títulos. El coeficiente de confiabilidad para el índice de creatividad es de 0.985.

- El programa de enriquecimiento *Crear con Ciencia* que consta de 15 sesiones presenciales, tres sesiones para cada área en la que se divide el estudio la ciencia: Astronomía, Biología, Química, Ciencias de la Tierra, y Física (VanCleave, 2011). La estructura es la siguiente: *rapport*, introducción, objetivos, materiales, procedimiento, material de apoyo electrónico y cierre.

2.3. Procedimiento

Se solicitó el consentimiento informado tanto de las autoridades del plantel como de los maestros de los grupos así como de los alumnos participantes.

Aplicación del programa de intervención: Crear con Ciencia. Se constituye como un programa de enriquecimiento cuyo objetivo es estimular las diferentes áreas que componen la creatividad de acuerdo a Torrance, Ball y Safter (2008), a saber: fomentar la fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre a través del desarrollo de experimentos científicos. Se elaboró y organizó en 15 sesiones, tres para cada área en la que se divide el estudio la ciencia: Astronomía, Biología, Química, Ciencias de la Tierra y Física (VanCleave, 2011). En cada una de las ellas se desarrollaron actividades que promovieran los indicadores de creatividad antes señalados. El programa se instrumentó de manera grupal, se llevó a cabo una vez por semana durante seis meses en las instalaciones de la preparatoria a la que asisten los alumnos, previo consentimiento informado de las autoridades y de ellos mismos.

Las sesiones se presentaron en un formato de tres tiempos: rapport, desarrollo y cierre. En el rapport se presentaron actividades lúdicas que estimularan la creatividad y que permitieran tener mayor cohesión y comunicación entre los integrantes. El desarrollo se organizó por una breve introducción teórica reforzada con direcciones electrónicas donde el alumno podría ampliar sus conocimientos del tema, posteriormente, por parejas o de forma individual, según

ellos mismos elegían, se realizaba el experimento paso a paso. Por último, en el cierre se les pedía mejorar el experimento para obtener un producto perfeccionado.

3. Resultados

Una forma de conocer los resultados de la eficiencia de este programa de enriquecimiento se refleja en los productos generados, pues, a través de ellos se pueden observar y evaluar los distintos indicadores de la creatividad (Chávez, 2000). A continuación se ejemplifica, mediante un experimento, el trabajo de las áreas que componen la habilidad en cuestión y en los que se ilustra la presencia de los indicadores de creatividad en estos estudiantes.

Uno de los experimentos con mayor aceptación por parte de los adolescentes fue la creación de bocinas para su celular. Se les proporciona una explicación teórica para ayudar a entender el funcionamiento y generar ideas propias para, posteriormente, crear, mejorar y perfeccionar su producto. En la Figura 1 se puede apreciar el experimento de la creación de bocinas, en este experimento se estimularon las áreas de originalidad, elaboración, fluidez de ideas, resistencia al cierre y abstracción de títulos.



Figura 1
Realización de las bocinas para el celular

La originalidad se fomenta pidiendo al alumno que diseñe una bocina que solo a él y a nadie más lo pudo haber imaginado, en el caso de la Figura 1, se observa que utilizaron 5 vasos en su diseño, para formar una torre. Para estimular la elaboración se les pidió que a esa idea le añadieran otra hasta mejorar o perfeccionar su idea original, se observaron principalmente cambios en el diseño y color. Asimismo se les comenta que los productos no sólo deben funcionar bien, sino deben tener un valor agregado, para ello se les pidió que completen sus bocinas con un osciloscopio; el objetivo es generar en ellos la capacidad de mantenerse abiertos, tolerar la ambigüedad y retrasar la opinión lo suficiente para permitir los saltos mentales que conllevan a una idea original y que implican la incorporación de toda la información disponible, se fomenta la resistencia al cierre.

Por último, los cinco indicadores de la creatividad se fomentan desde el rapport, en el desarrollo o en el cierre del experimento, por ejemplo, para estimular los procesos de análisis, síntesis y organización, además de captar la esencia de la información involucrada, es decir, la resistencia al cierre, se le pide al alumno que a su producto le invente un nombre, desarrolle un comercial, una historia, canción, rima o modifique dichos y refranes. En la Figura 2 se observa como una alumna propone la modificación del dicho: “los ojos son la ventana del alma” por “son la puerta a la ilusión”, captura la esencia y el objetivo que tiene el maquillaje y piensa en una forma de hacerlo más atractivo.

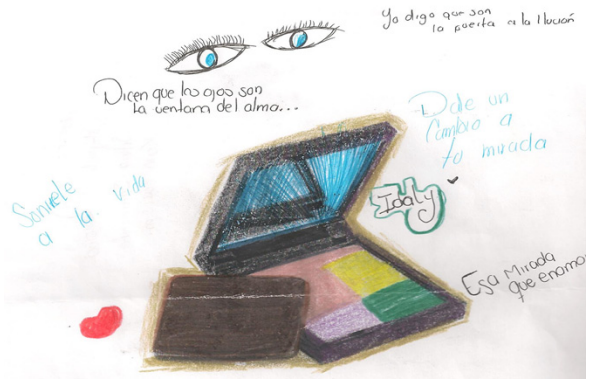


Figura 2
Dibujo utilizado en actividad de rapport en el que se observan los diversos indicadores de creatividad.

Como se pudo ilustrar en los ejemplos antes mencionados, los experimentos científicos constituyen un excelente vehículo para estimular los indicadores que componen la creatividad (Torrance, Ball & Safter, 2008). Por otra parte, en las pruebas psicométricas de antes y después del programa también se pudieron apreciar diferencias cualitativas, por ejemplo, en una alumna participante del programa se observa en el estímulo 1 de la actividad 2 de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, un incremento en la originalidad, en el pre test dibujó una nube-flor, ambas cosas son muy comunes, en cambio en el post test dibujó una guitarra, elemento considerado original para ese estímulo. Asimismo en elaboración se observa un incremento, en el pre test realizó un dibujo sin mayor detalle, en el post test ya incluyó elementos para describirlo mejor, como son las notas musicales y líneas que indican el sonido. También hubo incremento en resistencia al cierre, pues en el segundo dibujo se observa como interrumpe el cierre del estímulo a través de agregar más elementos, es decir, toma su tiempo para generar ideas de mayor calidad. Ambos dibujos presentaban fluidez en las ideas.

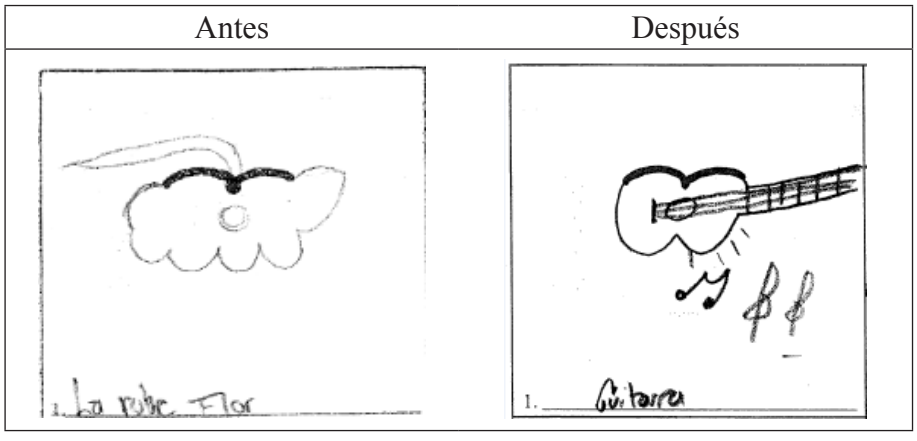


Figura 3
Muestra de dibujos elaborados por la alumna con AS

4. Discusión

El programa de enriquecimiento para el desarrollo de la creatividad Crear con Ciencia está dirigido a alumnos adolescentes con aptitudes sobresalientes debido que constituyen una población, entre los estudiantes con aptitudes sobresalientes, que cuentan con menos atención oficial. La instrumentación del programa de enriquecimiento, estimuló la creatividad, es decir, el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas

en el conocimiento y los lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a probar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados (Torrance, Ball, & Safter, 2008). Lo anterior se logró, a través de actividades de enriquecimiento orientadas al contenido, al proceso y al producto (Acereda, 2010; Martín, 2004).

El enriquecimiento orientado al contenido jugó un papel trascendental, la ampliación del conocimiento fue necesaria para crear y transformar las ideas que se reflejaron en el desarrollo de los experimentos (Landau, 1987): al respecto fue interesante observar que la mayoría de los alumnos extendían sus conocimientos, antes o después de la realización de la actividad, mediante la revisión de las direcciones electrónicas sugeridas o incluso otras que ellos proponían, aun cuando las sesiones no implicaban una calificación para alguna de sus materias, es decir, mostraban características referidas en la literatura como alto compromiso con la tarea, motivación intrínseca y responsabilidad.

El enriquecimiento orientado al producto y al proceso (Acereda, 2010; Martín, 2004): se realizó a través de la creación y modificación de los experimentos, durante el desarrollo de la actividad se fomentaron los diferentes indicadores de la creatividad como son: la fluidez de ideas, originalidad, elaboración, resistencia al cierre y abstracción de títulos. Se apreció a través de éstas, perfeccionismo y persistencia en los alumnos (Alonso 2012), pues generaban muchas soluciones y continuaban con su experimento hasta que consideraban que estaba terminado, incluso, en algunas ocasiones se lo llevaban a casa para concluirlos y en la sesión posterior lo presentaban, es decir, eran tan elaborados sus trabajos que se resistían a dejarlos inconclusos o mal hechos.

En resumen, los modelos de atención de enriquecimiento tienen como objetivo lograr el desarrollo integral de acuerdo a los intereses, fortalezas y debilidades del alumno adolescente con aptitudes sobresalientes. Al considerar que la ciencia atrae a este tipo de estudiantes (Maoz, 2003) y que la creatividad fomenta el desarrollo de habilidades mentales relacionadas con el nivel superior de pensamiento (Zacatelco, Hernández & Acle, 2012; Renzulli, 1986; Torrance, 2008), se considera que el programa propuesto en este trabajo cumple con los propósitos establecidos del propio estudio y de los programas de enriquecimiento, pues desafían sus capacidades y atienden a los intereses y necesidades de alumnos adolescentes con aptitudes sobresalientes.

Por último, es menester resaltar la necesidad tanto de la detección y la creación de programas de intervención para los alumnos adolescentes con aptitudes sobresalientes pues al no darles la atención a sus necesidades educativas especiales están expuestos a factores de riesgo que pueden conducir al decremento de sus potencialidades o que éstas se desvíen en conductas antisociales, en particular si habitan en contextos de alta marginación (K. McCluskey & A. McCluskey, 2003; Zacatelco, Hernández & Acle, 2012). Todo lo anterior, resalta la importancia de orientar estos programas de enriquecimiento de la creatividad a través de experimentos científicos y motivar a los alumnos que asisten al nivel medio superior hacia las actividades científicas, tan necesarias en nuestro país.

Referencias

Acereda, E. A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Alonso, J. A. (2012). Intervención en jóvenes superdotados en secundaria. En D. Valadez, J. Betancourt & A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 253-278). México: Manual Moderno.

Borjas, P. M., & De la Peña, L. F. (2009). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte, 10*, 12-35.

Calatayud, A., Forero, A., & Ramírez, C. (2007). Proyecto de investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. *Fiasca: revista de altas capacidades, 14*.

Chávez, R. A. (2000). *Evaluación de la relación entre creatividad, personalidad y psicopatología* (Tesis de maestría en Ciencias no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Choi, H. J. (2003). El pensamiento lógico y la habilidad de investigación de los niños superdotados (la relación entre el programa de educación para superdotados y el pensamiento científico de los niños). En J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de superdotados* (pp. 319-338)**.** España: Fundamentos Psicopedagógicos.

Duarte, B. E. (2000). *Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC). Tercer ciclo de educación básica*. México: McGraw-Hill, SISIERRA, Universidad Autónoma de Yucatán.

Flores, V. M. H. (2004). *Creatividad y Educación: Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas.* México: Alfaomega.

Freeman, J. (1985). Una Pedagogía para los Superdotados. En J. Freeman (Ed.), *Los niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos.* España: Santillana.

Gallagher, J. J. (1985). Evolución de la educación del superdotado en diferentes culturales. En J. Freeman (Ed.), *Los niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. España: Santillana.

García, M., & Matkovic, L. (2012). El poder de la imaginación y de la creatividad para hacer ciencia. *Revista QuímicaViva, 1,* 54-68.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Landau, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona: Herder.

Maoz, N. (2003). La caja fuerte: Un camino seguro para la educación en ciencia de los jóvenes superdotados. En J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de superdotados* (pp. 137-146)**.** España: Fundamentos Psicopedagógicos.

Martín, L. P. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades.* México: Paidós.

McCluskey, K., & McCluskey, A (2003). Mentorato para el desarrollo del talento con poblaciones en riesgo. En J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de superdotados.* España: Fundamentos Psicopedagógicos.

Mönks, F. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de repuesta.* Recuperado de: http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf.

Ordaz, V. G., & Acle, T. G. (2010). Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes, *Ideacción, 31*, España, 321-328.

Pérez, L. F. (2012). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistema de enriquecimiento. En M. D. Valadez, J. Betancourt & M. A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 155-190). **México: Manual Moderno.**

Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, PNFEEIE (2012*). Estadísticas 2012. SEP*. Consultado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf

Puga, I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educar. 43*. Abril – Junio.

Renzulli, S. J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented.* USA: Creative Learning Press.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2013 2014*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2014b). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. Recuperado de: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivos_pdf2014/lineamiento_mrz.pdf

Torrance, E. P. (2008). *Thinking Creatively with Pictures: Figural Response Booklet A.* Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P., Ball, O. E., & Safter, H.T. (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined Scoring Guide for Figural Forms A and B*. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service.

VanCleave, J. (2011). Proyectos de Excelencia para la Feria de Ciencias. México: Limusa.

Zacatelco, R. F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis doctoral). México: UNAM.

Zacatelco, R. F., Hernández, C. R., & Acle, T. G. (2012). Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria. En G. Acle (Ed.). *Resiliencia en Educación Especial: Una experiencia en Escuela Regular* (pp. 433-463). España: GEDISA-UNAM-FEZ Zaragoza.

Factores que influyen en los juicios del profesor, para nominar estudiantes en educación básica

Zacatelco, F., Chávez, B. y González, A.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

fabyzacatelco@yahoo.com.mx, mil_chavez@hotmail.com, gauris2@yahoo.com.mx

El objetivo del trabajo fue conocer los factores que el profesor de educación elemental toma en consideración, cuando usa escalas de nominación para identificar a estudiantes con aptitudes sobresalientes. Los participantes fueron ocho maestros (siete mujeres, un hombre) y 195 alumnos (98 mujeres, 97 hombres), quienes cursaban tercero, cuarto y quinto de educación primaria, en una escuela pública ubicada en Iztapalapa, México. Los instrumentos fueron: Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008), Test de Matrices Progresivas Raven (Raven, Raven & Court, 1993), Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014), Lista de Nominación (Zacatelco, Chávez & González, 2014), y una versión modificada de dos escalas: Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised (Butler, Parry, & Fearon, 2015) y Prosocial Tendencies Measure-Revised (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003). Aplicamos la prueba estadística de Pearson para identificar correlaciones entre la nominación y el resto de los factores. Los resultados indicaron una correlación negativa entre la nominación y el reporte de conductas antisociales (r= -0.208**). Los otros factores mostraron correlaciones positivas. Hubo una mayor asociación entre la nominación con la inteligencia (r= 0.251**), el autoconcepto académico (r= 0.205**) y el compromiso con la tarea (r= 0.189**). Esto indica que los maestros pusieron una menor atención a la creatividad y al reporte de conductas prosociales de los alumnos, y evitan seleccionar a aquellos que reportaron realizar conductas antisociales. Se concluye la necesidad de resaltar la importancia de la creatividad, como indicador de aptitudes sobresalientes, y verificar si los alumnos que dicen realizar conductas antisociales, realmente muestran menores indicadores de aptitud sobresaliente. Este trabajo fue apoyado por el proyecto PAPIIT IN308116. “Estrategias para promover conductas prosociales en niños con y sin aptitudes sobresalientes de contextos desfavorables”.

Palabras clave. Sobresalientes, nominación, antisociales, creatividad.

Factors influencing teacher's judgements for student's nomination in basic education

Zacatelco, F. Chávez, B. González, A.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

fabyzacatelco@yahoo.com.mx, mil_chavez@hotmail.com, gauris2@yahoo.com.mx

The aim of this study, was to identify the factors that the elementary school teacher mostly takes into account, when using a subject nomination' scales, in order to identify students with outstanding skills. Participants were eight teachers (seven women, one man), and 195 students (98 women, 97 men) registered in third, fourth and fifth grades of a public school located in Iztapalapa, Mexico. Instruments were: Test of Creative Thinking Figural Version A (Torrance, 2008), Raven's Test of Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 1993), Task Commitment Scale (Zacatelco, 2005): Academic Self-concept Test (Chavez, 2014) Subject's Nomination List (Zacatelco, Chavez & González, 2014), and a modified version of two scales: the Antisocial Attitudes and Beliefs Scale-Revised (Butler, Parry & Fearon, 2015), and the Prosocial Tendencies Measure-Revised (Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003). We applied a Pearson's statistical test to identify correlations between nomination and the rest of factors. Results showed a negative correlation between nomination and antisocial behavior reported by students (r = -0,208 **). The other factors showed positive correlations. There was a bigger association among nomination with intelligence (r = 0.251 **), academic self-concept (r = 0.205 **) and task commitment (r = 0.189 **). This indicates that teachers pay less attention to creativity and prosocial behaviors reported by student's, and they avoid to select those students who report antisocial behaviors. We conclude the need to highlight the importance of creativity as an indicator of outstanding skills, and to verify whether the students who accept to perform anti-social behaviors actually show lower indicators of outstanding skills. This study was supported by project: PAPIIT IN308116. "Strategies to promote prosocial behavior in children with and without outstanding skills, in a poor context".

Keywords. Gifted, nomination, antisocial, creativity.

1.Introducción

A lo largo de la historia, se han utilizado múltiples términos para nombrar a los individuos que se encuentran por encima de la norma, tales como el de "genio" que alude a una persona con un nivel realmente excepcional; el de superdotado, que además de referirse a alguien con una habilidad muy superior, señala que el origen de ésta es hereditario; talentoso, que es aquel que se distingue por su ejecución en un campo en particular, y sobresaliente, que se ha utilizado para indicar a un individuo que aventaja a su grupo de referencia (Benito, 1996 & SEP, 2006).

En el presente trabajo se ha optado por recurrir al concepto de "aptitudes sobresalientes", tal como lo define en México, la Secretaría de Educación Pública (2006), que comprende a "aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo".

De acuerdo con Renzulli, lo que define a los individuos sobresalientes, es la interacción de tres características principales: 1) Un nivel de inteligencia o habilidad por encima del promedio, que se relaciona con la posibilidad de procesar información, adaptarse a situaciones nuevas y desarrollar pensamiento abstracto; 2) Altos niveles de creatividad, que Torrance (1977) definió como la capacidad para descubrir o inventar nuevas relaciones entre elementos, para cuya evaluación utilizó los indicadores de fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, títulos y cierre; 3) Un elevado compromiso con la tarea, concebido como una forma de motivación que permite al individuo mantener interés en su actividad, el tiempo suficiente para dar lugar a un producto de calidad, y perseverar en caso de que se presenten dificultades. Se considera que este último factor es el elemento principal para determinar sus probabilidades de éxito (Renzulli, 2011 y Zacatelco, 2005).

A nivel internacional, las primeras manifestaciones de interés por estudiar y promover al máximo, el desarrollo de individuos con aptitudes sobresalientes, tuvieron lugar durante la guerra fría, debido a que en 1957 la Unión Soviética dio evidencias de su supremacía tecnológica, con el lanzamiento del primer satélite espacial, y como respuesta en Estados Unidos se generaron grandes esfuerzos en pro de la atención y desarrollo del talento, en particular en los campos científico y tecnológico (Zacatelco, 2005).

El impulso que a partir de estos trabajos se dio al desarrollo de esta categoría de educación especial, hizo evidentes los problemas existentes en torno a su definición, la importancia de favorecer programas educativos con probada efectividad y, por ende, la necesidad de desarrollar más y mejores instrumentos, tanto para evaluar los cambios generados con la intervención, como para el proceso de identificación.

En el caso de México, el mayor interés por esta categoría se hizo manifiesto en la década de los 80s, cuando la Secretaría de Educación Pública implementó el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), en el cual se utilizaron los indicadores propuestos por Renzulli (altas habilidades intelectuales, creatividad y compromiso con la tarea), conjuntamente con otros criterios, tales como la autonominación y las calificaciones escolares, para identificar a alumnos con aptitudes sobresalientes de tercero a sexto grado. Este programa tuvo una época de auge en que se promovió su implementación a nivel nacional, y posteriormente sufrió múltiples modificaciones, derivadas, entre otros factores, de las políticas de integración educativa (SEP, 2006).

Asimismo, en la Ciudad de México, como parte del Programa de Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial, Chávez (2008, 2014), Zacatelco y Acle (2009), realizaron trabajos para desarrollar un modelo basado en la propuesta de Renzulli, para la identificación de alumnos sobresalientes de poblaciones con escasos recursos económicos en el oriente de la ciudad. Las investigaciones de estas autoras, resaltaron la importancia de ofrecer atención a los estudiantes de dicha categoría que habitan en zonas marginadas, ya que pueden pasar desapercibidos.

Su interés por el trabajo con poblaciones desfavorecidas, tiene que ver con la necesidad de descubrir y estimular las aptitudes sobresalientes de niños que, por el hecho de provenir de familias con escasos recursos, no sólo tienen menos posibilidades de ser identificados, sino que también ven disminuidas sus oportunidades de desarrollo, lo que explica la mayor prevalencia de niños sobresalientes entre las familias de clase media y alta, cuyos padres suelen diferir en el tipo de expectativas académicas que formulan respecto a sus hijos, el tiempo y la energía de los que disponen para atender sus necesidades y las experiencias de aprendizaje que pueden proporcionarles (Robinson & Olszewisky-Kubilius, 1997, como se citó en Benito, 1996).

Lo antes señalado, hace ver que la atención de los niños con aptitudes sobresalientes, y en particular la de aquellos que habitan en ambientes desfavorables, es de primordial importancia para cubrir sus necesidades educativas especiales y evitar que sus habilidades puedan mermar o desaparecer. Al respecto, Benito (1996) señaló que la diferencia entre el potencial sobresaliente y el alcance real de objetivos relevantes, radica en primera instancia, en la presencia

de contextos más o menos favorables en términos de variables socioeconómicas, interacciones familiares, oportunidades educativas y laborales. Es por ello que resulta un mito, considerar que, por el hecho de ser sobresalientes, estos niños van a requerir de poco o ningún apoyo para desempeñarse de forma exitosa, y se hace necesario resaltar que, al igual que sus pares sin aptitudes sobresalientes, se enfrentan a factores de riesgo que pueden obstaculizar o frenar su desarrollo.

Con base en lo antes señalado, es importante recurrir a métodos válidos y confiables para la identificación oportuna de esta población, con el fin de situarlos en un entorno educativo adecuado a sus características, y proporcionar a sus padres y profesores, el apoyo necesario para que les brinden experiencias educativas acordes con sus necesidades (Coriat, 1990, como se citó en Benito, 1996).

La preocupación por adecuar los procedimientos de evaluación a las características de estas poblaciones, se ha visto reflejada en los esfuerzos realizados por Chávez (2014), Zacatelco, Chávez y González (2014); González, Ortiz y Rómulo (2014) para incluir otros elementos para la identificación, además de los indicadores de inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea propuestos por Renzulli, como son el autoconcepto, las actividades prosociales y antisociales, el reporte del docente respecto a las conductas que dificultan el trabajo en el aula, además de la nominación de indicadores de aptitud sobresaliente.

En relación con este último aspecto, hay grandes desacuerdos entre los autores que reconocen la importancia de considerar la opinión de los maestro para identificar la existencia de aptitudes sobresalientes en sus alumnos, debido al lugar privilegiado que ocupan para su observación, en las distintas actividades que comparten con ellos diariamente (Valadez, Pérez & Beltrán, 2010; Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia & Ortiz, 2010), y aquellos otros que consideran que su opinión tiene un valor dudoso para la investigación, debido a que su juicio suele encontrarse sesgado a favor de la inteligencia o el compromiso con la tarea, mientras que los indicadores de creatividad tienen escaso reconocimiento de su parte (Blanco, 2001; Valadez, Meda & Zambrano, 2006). Al respecto, Valadez, Betancourt y Zavala (2012) señalaran que estas limitaciones en el juicio del profesor, se explican por su desconocimiento de todas las características que definen al alumno con aptitudes sobresalientes, lo que lleva a pensar en la necesidad de guiar su criterio a partir de una lista de indicadores o alguna forma de entrenamiento que complemente su interacción cotidiana en el aula.

En relación con esta polémica, las autoras del presente trabajo han hecho manifiesto su reconocimiento a la importancia de la opinión del profesor, para identificar aptitudes sobresalientes, y con el propósito de disminuir los sesgos en la evaluación, crearon la escala de nominación del maestro, en la que se incluyeron indicadores de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, y diversas variables socioemocionales. La escala ha sido sometida a revisión por parte de jueces expertos y no expertos, con el fin de obtener evidencias de validez de contenido, y a procedimientos estadísticos para valorar su consistencia interna (Zacatelco, Chavez & González, 2014). Los resultados de estos procedimientos han sido satisfactorios. No obstante, en reiteradas aplicaciones se ha observado la existencia de un nivel limitado de coincidencia entre los resultados obtenidos con la batería de pruebas y la nominación del profesor, lo que ha hecho surgir la necesidad de conocer qué variables toma en cuenta en mayor medida, al llenar el cuestionario.

En un trabajo previo, presentado por González, Zacatelco, Chávez, Ortiz y Rómulo, en el 1er Congreso Internacional de Psicología 2015, con una muestra de 38 alumnos de 5° de primaria y sus dos profesoras, se observó que las maestras evitaron nominar a los alumnos que percibían como indisciplinados.

Asimismo, en un estudio realizado por Zacatelco, Chávez y González (2016), con 220 niños de 3º a 5º de primaria, se observó un menor reconocimiento de conductas antisociales en el autoreporte de alumnos sobresalientes, en comparación con los no seleccionados.

Estos datos son preliminares, pues aún es necesario realizar procedimientos de observación, que permitan corroborar, en qué medida el autoreporte de los alumnos realmente se relaciona con una menor presencia de conductas antisociales, o está mediado por deseabilidad social. No obstante, el reconocimiento verbal por parte de estos alumnos, respecto a su participación en conductas antisociales, pudo haber influido negativamente en la percepción y expectativas de sus profesores, y verse reflejado en el proceso de nominación.

Con base en lo antes planteado, el objetivo del presente estudio fue conocer qué variables tomaron en consideración en mayor medida un grupo de profesores de educación primaria, al utilizar una escala de nominación para identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Este trabajo fue apoyado por el proyecto PAPIIT IN308116. Estrategias para promover conductas prosociales en niños con y sin aptitudes sobresalientes de contextos desfavorables.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se realizó en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa, al oriente la de Ciudad de México. La muestra fue de tipo no probabilístico intencional. Colaboraron ocho maestros (siete mujeres y un hombre), con un rango de edad de 29 a 63 años (Medad= 42.32 años, DE = 9.44), quienes mencionaron no contar con experiencia para identificar y trabajar con alumnos sobresalientes. También participaron 195 alumnos (97 hombres y 98 mujeres) de tercero a quinto grado, con una edad promedio de 8.86 años y una *DE* de 0.997.

2.2. Medidas

- Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014): ayuda a conocer la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares. Está constituida por 31 ítems con formato tipo likert con siete opciones de respuesta. La prueba obtuvo una confiabilidad de 0.848 a través de un Alfa de Cronbach.

- Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008): evalúa la creatividad gráfica con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), que se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Tiene evidencias de validez de constructo, a partir de la observación del comportamiento del rasgo en niños de primaria de la delegación Iztapalapa, y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenida por el Alfa de Cronbach.

- Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993): mide la capacidad intelectual del niño a través del factor “g”, desde la propuesta de Spearman; consta de 36 problemas de completamiento, ordenados de menor a mayor dificultad, distribuidos en tres series A-AB-B. En un estudio realizado por Chávez (2014) mostró una confiabilidad test- retest (r = 0.774) y un Alpha de Cronbach de 0.88.

- Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005): evalúa la motivación intrínseca a través de los factores: interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia, tanto en áreas curriculares como extra curriculares. Consta de 18 reactivos tipo likert, con seis intervalos de respuesta. Tuvo una confiabilidad de 0.79 obtenida por un Alfa de Cronbach.

- Lista de nominación del maestro (Zacatelco, Chávez & González, 2014): consta de 32 ítems tipo likert con cinco intervalos. Su objetivo es que los docentes identifiquen a estudiantes sobresalientes a partir de: compromiso con la tarea, capacidad superior, creatividad y aspectos socioafectivos. Su confiabilidad fue de 0.99, obtenida por un Alfa de Cronbach.

- Versión modificada de Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised (Butler, Parry, & Fearon, 2015): Consta de 20 reactivos tipo likert, con cuatro intervalos de respuesta.

- Versión modificada de Prosocial Tendencies Measure-Revised (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003): Consta de 15 reactivos tipo likert, con cuatro intervalos de respuesta.

2.3. Procedimiento

Para realizar el estudio se acudió a la escuela y se solicitó permiso a la directora, profesores/as, el consentimiento informado de los padres de familia y el asentimiento de los niños. La aplicación de los instrumentos se hizo durante seis semanas, a partir del procedimiento que se describe a continuación: en la primera se asistió a los salones para aplicar la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A, durante la segunda los niños respondieron el Test de Matrices Progresivas Raven, para la tercera contestaron la Prueba de Compromiso con la Tarea y la Prueba de Autoconcepto Académico, en la cuarta se aplicaron las versiones modificadas de Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised y Prosocial Tendencies Measure-Revise. Cabe señalar, que el tiempo aproximado para la administración de cada uno de los instrumentos fue de 30 minutos.

Las siguientes dos semanas se calificaron las pruebas y se elaboró la base de datos en el programa estadístico Gnu PSPP versión 0.10.1-g1082b8, se capturaron los nombres, edades, sexo y las puntuaciones de los instrumentos de cada uno de los alumnos.

3. Resultados

Se realizaron correlaciones de Pearson entre la nominación y todas las demás variables. Se observó la existencia de una correlación negativa entre la nominación y el reporte de conductas antisociales. Todas las demás variables mostraron correlaciones positivas, con una mayor asociación de la nominación con la inteligencia, el autoconcepto académico y el compromiso con la tarea (Tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones entre las variables

	Nominación del maestro	**Inteligencia**	**Creatividad**	**Compromiso con la tarea**	**Autoconcepto Académico**	**Conducta antisocial**	**Conducta Prosocial**
Nominación del maestro Sig	1	0.251** 0.000	0.138 0.018	0.189** 0.010	0.205** 0.001	-0.208** 0.003	0.125 0.034

4. Discusión

La correlación negativa entre la escala de conducta antisocial y la de nominación, indica que los alumnos que reconocieron que realizaban conductas antisociales fueron menos nominados, lo que coincide con los datos reportados en los estudios citados previamente, en que las autoras del presente trabajo encontraron que los profesores evitaron seleccionar a los estudiantes que catalogaban como indisciplinados.

Es necesario llevar a cabo una investigación más amplia, a fin de comprobar el nivel de consistencia entre el autoreporte de conductas antisociales y la práctica de las mismas, pues la interferencia de la deseabilidad social, imposibilita saber si realmente hay una mayor frecuencia de comportamientos antisociales entre los alumnos que los reconocieron, en comparación con los que no lo hicieron. Asimismo se requiere conocer si es el profesor quien evita

nominar a los niños que dicen realizar conductas antisociales, o si efectivamente hay menos estudiantes sobresalientes entre quienes actúan en contra de los derechos de otros, lo que coincidiría con los hallazgos de Prieto et al, (2008) quienes encontraron que los sobresalientes, reportaban mayor adaptabilidad que sus pares con habilidades promedio, para controlar sus emociones, pensamientos y conductas cuando se enfrentaban a situaciones novedosas, y respaldaría las afirmaciones de López y Roger (2010), Ocampo y López (2011), al señalar que los alumnos de esta categoría mostraron una mayor autoconciencia, autocontrol, automotivación y aprovechamiento emocional.

En relación con las otras variables, se observa que hay una mayor relación de la nominación, con la inteligencia y el autoconcepto académico, seguidos por el compromiso con la tarea, lo que apoya los datos de Blanco (2001); Valadez, Meda y Zambrano (2006); Valadez, Galán, Borges del Rosal, López, Avalos y Zambrano (2015) en relación con que los maestros toman más en consideración estas variables, en detrimento de la creatividad y el reporte de conductas prosociales, cuya correlación fue más baja.

En un estudio realizado por Chávez (2014) se encontró que los docentes de menor edad y experiencia fallaron al detectar a los alumnos con altos niveles de creatividad. Al respecto, García-Cepero y McCoach (2008) reportaron que aun cuando los profesores reconocieron que la creatividad era un indicador importante de aptitudes sobresalientes, desconocían como evaluarla, mientras que Endepolhs-Ulpe y Ruf (2005) afirmaron que los maestros que cuentan con experiencia, tienen mayor claridad en la conceptualización de la categoría y, por tanto, logran hacer descripciones más realistas y positivas de las características de estos niños. En ese sentido, es importante continuar con investigaciones vinculas a la temática para profundizar sobre los elementos considerados por el docente y apoyar la atención educativa de los alumnos sobresalientes.

Referencias.

Benito, M. Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad superdotada*. España: Amarú ediciones

Blanco, V. M. C. (2001). *Guía para la identificación* y seguimiento de alumnos superdotados. España: CISS Praxis.

Butler, Parry, & Fearon, (2015). Versión modificada de *Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised.* Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1037/t39613-000

Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, (2003). Versión modificada de *Prosocial Tendencies Measure-Revised.* Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1037/t16386-000

Chávez, S. B. I. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de Segundo ciclo de primaria* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Chávez, S. B. (2014). *Evaluación Multidimensional de Alumnos Sobresalientes de Educación Primaria* (Tesis de Doctorado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.

Endepolhs-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary School Teacher´s Criteria for the Identification of Gifted Pupils. *High Ability Studies, 15*(2), 219-228.

García-Cepero, M. C. & McCoach, B. (2008). Educators´ implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica, 8(2),* 295-311.

González, G. A. Ortiz, A. R. & **Rómulo**, B. B. (2014). Autoconcepto y Apropiación de normas, en alumnos de quinto grado en el oriente del D.F. *Revista Mexicana de Psicología. Número Especial,* 127- 128.

López, A. G. & Roger, A. S. (2010). Características emocionales de los niños y niñas con altas capacidades. *Revista*

Mexicana de Psicología. Número Especial, 506- 508.

Ocampo, N. M. G. & López, A. G. (2011). Inteligencia emocional en alumnos con alta capacidad y/o aptitudes sobresalientes en Iguala, Guerrero. *Revista Mexicana de Psicología. Número Especial,* 992- 994.

Prieto, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. & Hernández, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15*(6), 297-320.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Manual. Buenos Aires: Paidós.

Renzulli, S. J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan, 92*(8), 81-89.

Secretaria de Educación Pública, Dirección de Innovación Educativa (2006) Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México: Secretaria de Educación Pública

Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa.* USA. Prentice Hall.

Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.

Valadez, S. M. D., Betancourt, M. J. & Zavala B. M. A. (2012). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención Una Perspectiva para Docentes.* México. Manual Moderno.

Valadez, M. D., Galán, L.M. G., Borges del Rosal, A., López, A. G., Ávalos, R. A. & Zambrano, G. R. (2015). Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34 (julio-septiembre), 35-42.

Valadez, D., Meda, R. M. & Zambrano G. R. (2006). Identificación de Niños Sobresalientes que Estudian en Escuelas Públicas. *Revista de Educación y Desarrollo, 5*(Julio-Septiembre), 39- 45.

Valadez, D., Pérez, L. & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca, 15*(17), 2-17.

Zacatelco, R. F. J. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis de Doctorado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.

Zacatelco, R. F. J. & Acle, T. G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la aptitud sobresaliente en estudiantes de primaria. Revista Mexicana de Investigación en Psicología,1(1), 49-53.

Zacatelco, R, F, Chávez, S. B. & González, G. A. (2014). Análisis psicométrico de una escala de nominación del maestro para detectar alumnos sobresalientes. *Revista Mexicana de Psicología. Número Especial*, 348.

Zacatelco, R. F., Chávez S. B., Lemus, M, A., Tapia, R. E. & Ortiz C. G. (2010). Detección de alumnos con aptitud sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología, Número Especial,* 407- 408.

Zacatelco, F. Chávez, B. y González, G. A. (2016). *Relación entre conductas antisociales y alumnos sobresalientes de educación primaria en zona con bajos recursos. Memorias del XVII Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.*

Miedo y Habilidades Sociales universitarios: el contexto pluricultural de Ceuta

Pulido, F.[1], Herrera, F. [1], Roa, J. M. [2]

[1]*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Ceuta, España*
[2]*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España*

feanor_fede@hotmail.com
fherrera@ugr.es
jorove@ugr.es

Resumen

Los estados socio-emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, llegando a integrar una realidad, de la que se dudaba. El objetivo fundamental perseguido en este trabajo fue el de conocer los tipos, niveles y relaciones del Miedo y las Habilidades Sociales, así como las relaciones existentes entre ambos de alumnos de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de la ciudad de Ceuta. Para ello se contó con 225 participantes, de 4 titulaciones cursadas en esta Facultad, que reflejan las características del contexto pluricultural de la ciudad. De ellos, el 76.4% son mujeres y el 23.6% varones. Considerando la cultura el 27.1% fue de cultura/religión musulmana y el 72.9% cristianos. Como instrumentos se emplearon la adaptación de Matesanz (2006) del FSS, en castellano, junto con la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). Los resultados reflejan niveles bajos de Miedo y medio-altos en las Habilidades Sociales. Las HHSS sólo se encuentran bajo la influencia de la variable sociodemográfica cultura/religión, teniendo los cristianos niveles superiores dentro de estas habilidades. En el Miedo sólo influyen el género, presentando niveles superiores las mujeres y la cultura/religión. Esta sólo influye en uno de los factores vinculados al Miedo (Miedo al Sexo). Existe relación entre Miedo y las Habilidades Sociales, aumentado estas últimas a medida que descienden las puntuaciones en Miedo. En las personas que evidencian mayores niveles de Miedo son menores las interaccione y el contacto con los demás. Por su parte, la interacción con otras personas permite compartir experiencias y aprendizajes, lo que crea una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas con los demás, lo que llegaría a reducir el Miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales.

Palabras clave: Emoción; Miedo; Habilidades Sociales; Contexto Pluricultural

Fear and Social Skills in a university sample: the pluricultural context of Ceuta

Pulido, F.[1], Herrera, F. [1], Roa, J. M. [2]

[1]*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Ceuta, España*
[2]*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España*

feanor_fede@hotmail.com

fherrera@ugr.es

jorove@ugr.es

Abstract

Socio-emotional states are starting to become more relevant and are now part of a reality in the field of Education. The main objective of this paper is to reflect the types and levels of Fear and Social Skills, and the influence over each other, of university students in the Facultad de Educación, Economía y Tecnología, in the city of Ceuta. To make it possible we focused on 225 participants from 4 different fields of studies, that clearly reflect the city's pluricultural features. Considering gender, the 23.6% of them are boys and the 76.4% are girls. Considering culture 27.1% are Muslims and 72.9% Christians. The techniques used in this survey are Fear Survey Schedule (FSS), adapted for its use in the Spanish language by Matesanz (2006) as well as the EHS (Gismero, 2000). The results show low levels of Fear and medium-high levels on Social Skills. Social Skills are only influenced by the sociodemographic factors of customs/religion, in which Christians show higher levels. Fear is influenced by gender and customs/religion. Women show higher levels than men. Customs/religion only influences in a Fear factor (Fear of Sex). We have also found a significant relation between Fear and Social Skills. Social Skills levels are higher when Fear levels are lower. People who show higher levels of Fear tend to interact and contact lees with others. On the other side, interaction with other people allows to share experiences and learning. This creates a greater opportunity to contrast both negative and positive experiences with the rest, which would help reduce Fear since these people are actually exchanging impression with other persons.

Key words: Emotion; Fear; Social Skills; Pluricultural Context

1. Introducción

Los cambios demográficos de las últimas décadas han generado cambios importantes en las relaciones generacionales, pasando de una vida familiar multigeneracional a una intergeneracional, con importantes consecuencias para las relaciones de ayuda y apoyo (Braz, Cômodo, Del Prette, Del Prette y Fontaine, 2013). Los estados socio-emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, llegando a integrar una realidad, de la que siempre se había dudado.

El miedo, considerado como una emoción específica básica y como tal, incorpora todos los componentes fundamentales de ésta. Tiene especial relevancia el componente adaptativo, que ha sido esencial para la supervivencia de la especie. Otra de las características fundamentales es que se trata de una reacción negativa o de carácter desagradable. Así, el miedo es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa (Pulido y Herrera, 2015).

Si lo que se considera es el nivel de miedo, la edad ejerce una importante influencia tanto en intensidad como en

número de miedos, descendiendo ambos a medida que aumentamos la edad (Miloyan, Bulley, Pachana y Byrne, 2014 y Pulido y Herrera, 2015). No obstante, los niveles permanecen sin excesivas variaciones si nos movemos dentro de una determinada etapa evolutiva, desde la entrada en el periodo de la adolescencia hasta la llegada a la edad adulta (Miloyan et al., 2014).Otro de los factores más relevantes dentro de este campo, es la enorme influencia existente si se considera la variable género. En todos los casos, son las participantes del género femenino las que obtienen niveles más elevados de Miedo (Pulido y Herrera, 2015). Considerando el entorno cultural y social en el que se realizó el trabajo, son necesarios instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imbernón, Olivares-Olivares y Olivares (2013).

Por otra parte, aparece el concepto de Habilidades Sociales, el cual estaría muy vinculado con las capacidades socio-emocionales del sujeto. Así se podría considerar la capacidad para manejar el repertorio emocional y relacionarse con los demás. En el caso de las HHSS, crece con la edad, variando en función del género, en este caso favorable a los varones y también en función de la cultura (Pulido y Herrera, 2015).

La actuación social competente puede calmar la ansiedad, siendo el estrés una de las mayores preocupaciones, por lo que una importante razón que puede explicar este desarrollo y aceptación de los entrenamientos en habilidades sociales es su objetivo último, que no es otro que la mejora de la calidad de vida y bienestar de las personas (Delgado, Inglés y García, 2014). De esta forma, se aproximan dos elementos que se consideran en el presente estudios: las emociones de carácter negativo y las habilidades sociales.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos universitarios en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo y HHSS tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo y las HHSS. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan resultados superiores en los niveles de Miedo y las HHS en función del género y la cultura. Se espera que el Miedo dificulte el desempeño social, del mismo modo que ocurre en otros ámbitos de la conducta humana.

2. Método

2.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 225 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre cuatro titulaciones y participaron de manera voluntaria. El 19.6% de la muestra cursaba Magisterio, en la especialidad de Infantil, el 37.8% Educación Primaria, el 38.2% Educación Social y el restante 4.4% Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE). El 54.2% tenía entre 18 y 21 años, el 33.8% entre 22 y 26, el 7.6% de alumnos entre 27 y 33 años y el 6.2% más de 33 años. El grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión cristiana. Estos constituyen el 72.9% de la muestra, mientras que el 27.1% de la misma pertenecía a la cultura-religión musulmana. En función de la variable género, existe mayoría femenina, siendo el 23.6% varones y el resto de la muestra (76.4% %) mujeres. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

2.2. Medidas

Como instrumento, para evaluar el miedo se empleó la adaptación del FSS (Inventario de Miedos) empleada en Matesanz (2006). Su fiabilidad en el presente trabajo viene determinada por un alpha de Cronbach de 0.953. Los

factores obtenidos fueron 6: el primero presenta 34 ítems, relacionados con animales y peligro y lo desconocido, el segundo, relacionado con la crítica y la evaluación social negativa integra un total de 23 ítems. En tercer lugar, el factor queda constituido por 19 ítems, que se relacionan con situaciones sanitarias (miedos médicos). Para el cuarto factor (pensamientos obsesivos) los ítems son 16. En el caso del quinto, se relacionan con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos, siendo 21 los ítems que pertenecen a esta categoría, mientras que para el último (10), serían ítems relacionados con el género. Todos ellos dan una varianza total explicada del 31.69%.

La evaluación de las Habilidades Sociales se hizo a través de la EHS (Gismero, 2000). Su fiabilidad fue de 0.830. Los factores encontrados fueron 6. El primero (con una varianza explicada de 18.38%), es manifestación de Opiniones. El segundo factor (6.41%) queda conformado por 7 ítems, relacionados con la Interacción con personas del Sexo opuesto. El factor 3 se relaciona con la Asertividad (5.38%) y el 4 con la manifestación de Disconformidad (5.01%). El 5 factor se relaciona con la realización de Peticiones (4.53). Finalmente, el factor 6 (4.24%) está conformado por 4 cuestiones que se relacionan con la manifestación de Enfado. Esto da una varianza explicada total del 43.957%.

2.3. Procedimiento

Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, del que se utilizan los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar el nivel de significación de los datos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, a nivel de significación de p=0.05 junto con ANOVAS de un factor con pruebas "Pos-hoc". Finalmente se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "stepwise" realizada. El análisis completo ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados.

3. Resultados

Si se considera la variable Miedo, se observa una enorme igualdad entre todos los grupos de edad. Las pequeñas diferencias existentes demuestran niveles más altos de miedo entre el alumnado de más de 33 años (media de 101). Las diferencias no resultan significativas para el Miedo Total (p=0.848), ni ninguno de los factores. El Miedo provocado por Pensamientos Obsesivos es la categoría en la que se registran mayores niveles.

Las mujeres tienen un nivel más alto de miedo que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (74.55 los hombres y 100.22 las mujeres). Además las mujeres no sólo alcanzan puntuaciones más altas en Miedo Total, sino en todos los factores que lo integran: Miedo a los Animales y lo Desconocido (19.85 en varones frente a 32.32), a la Crítica y la Evaluación Social (18.28 por 22.01), a los Médicos (9.28 por 13.52), a los Pensamientos Obsesivos (17.11 por 20.62), a los Lugares Abiertos (6.58 por 8.12) y al Sexo (3.43 por 4.09).

Las variables relacionadas con el Miedo, se encuentran bajo la influencia del género, como confirman las pruebas ANOVA (se resume en la tabla 1) y Chi-cuadrado de Pearson, ya que las diferencias son significativas en el Miedo Total (p=0.000), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido (p=0.000), en el Miedo a la Crítica y Evaluación Social (p=0.026), los Miedos Médicos (p=0.001) y el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos (p=0.004). En todos ellos, las mujeres reflejan niveles más altos. No fueron significativas en Miedo a los Lugares Abiertos (p=0.081) ni en Miedo al Sexo (p=0.244).

Considerando la cultura, se refleja una enorme igualdad, algo totalmente visible si se consideran las medias (la de los cristianos es 94.12 mientras que los musulmanes alcanzan 94.22). Esta igualdad queda patente en la mayoría de factores. La excepción es el Miedo al Sexo, en el que los musulmanes tienen una media de 6.11, mientras que

los cristianos alcanzan 3.12. Los resultados de la estadística inferencial (reflejados en la tabla 1) demuestran que la cultura solo en el Miedo al Sexo (p=0.000), donde los musulmanes manifiestan niveles más altos.

Considerando la variable estatus, se observa que el grupo de menor nivel socioeconómico (medio-bajo) es el que refleja puntuaciones ligeramente más altas (98.84) con respecto al de nivel medio (91.69). Destaca más la igualdad, algo que se hace extensible a todos los factores. El hecho de pertenecer a un determinado estatus no influye en el Miedo Total (p=0.193), ni niguno de los factores.

Tabla 1
***Miedo Total en función del** género y la cultura*

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Género							
Miedo Total	53	0	Varones	74.55	34.812	18.890	.000
	172	0	Mujeres	100.22	38.381		
Miedo Animales y Desconocido	53	0	Varones	19.85	11.414	33.902	.000
	172	0	Mujeres	32.32	14.239		
Miedo Crítica y Evaluación Social	53	0	Varones	18.28	9.614	4.993	.026
	172	0	Mujeres	22.01	10.910		
Miedo Médico	53	0	Varones	9.28	7.204	10.560	.001
	172	0	Mujeres	13.52	8.601		
Miedo Pensamientos Obsesivos	53	0	Varones	17.11	7.324	8.435	.004
	172	0	Mujeres	20.62	7.798		
Cultura							
Miedo Sexo	164	0	Cristianos	3.12	3.031	36.252	.000
	61	0	Musulmanes	6.11	3.984		

Con respecto a los niveles en las HHSS, en función de la edad, aparecen niveles altos en todos los grupos. El grupo de entre 27-33 años es el que alcanza puntuaciones más altas (95.93 de media). Sólo se observan diferencias significativas (tabla 2) en el factor expresión de Enfado (p=0.024). En cualquier caso, estas diferencias no parecen seguir ningún orden lógico.

Considerando el género, son los varones los que tienen un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (91.08 es la media de los varones y 89 la de las chicas). Las diferencias no resultaron estadísticamente significativas para las Habilidades Sociales Totales (p=0.317), al igual que ocurre en cada uno de los factores.

Los cristianos tienen una media más alta (91.22) a la alcanzada por los musulmanes (84.9). De esta forma, se reflejan niveles superiores entre los cristianos. Esta misma realidad vuelve a repetirse en todos los factores. Estas diferencias (tabla 2) son estadísticamente significativas Habilidades Sociales Totales (p=0.001), manifestación de Opiniones (p=0.004) e Interacción con personas del Sexo opuesto (p=0.007). No para el resto de factores.

Considerando las HHSS en función del estatus socio-económico y cultural, se observa una gran igualdad, algo también visible en el Análisis de la Varianza, que demuestra que las diferencias no son significativas en Habilidades Sociales Totales (p=0.662), ni niguno de sus factores.

Tabla 2
HHSS Total en función de la cultura

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Cultura/Religión							
Habilidades Sociales	162	2	Cristianos	91.22	12.198	10.667	.001
	61	0	Musulmanes	84.90	14.563		
Opiniones	162	2	Cristianos	26.32	4.968	8.425	.004
	61	0	Musulmanes	24.10	5.430		
Interacción Sexo opuesto	162	2	Cristianos	21.04	4.277	7.317	.007
	61	0	Musulmanes	19.26	4.600		

Las Habilidades Sociales aumentan a medida que disminuye el nivel de miedo. Así, los niveles más altos se dan entre los alumnos que presentan menos miedo (94.31). Lo mismo se observa en los factores manifestación de Opiniones (27.23), Interacción con personas del Sexo opuesto (21.81), realización de Peticiones (8.28), manifestación de Disconformidad (9.31) y Asertividad (16.2), donde los que reflejan puntuaciones más bajas de miedo, también presentan niveles más altos en HHSS. Considerando la prueba ANOVA (tabla 3), aparecen diferencias significativas en las Habilidades Sociales (p=0.000), la manifestación de Opiniones (p=0.000), la Interacción con personas del Sexo opuesto (p=0.000), la Asertividad (p=0.003) y la expresión de Enfado (p=0.001). No se obtuvieron en Disconformidad (p=0.062) y realización de Peticiones (p=0.470).

Tabla 3
Habilidades Sociales y Factores en función del Miedo

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Miedo							
Habilidades Sociales	108	0	Muy Poco	94.31	12.233	15.38	.000
	113	0	Poco	85.30	12.149		
	1	0	Bastante	80.00	--		
Opiniones	108	0	Muy Poco	27.23	4.729	9.318	.000
	113	0	Poco	24.41	5.133		
	1	0	Bastante	22.00	--		
Interacción Sexo opuesto	108	0	Muy Poco	21.81	3.993	8.700	.000
	113	0	Poco	19.47	4.436		
	1	0	Bastante	18.00	--		
Asertividad	108	0	Muy Poco	16.20	4.078	6.121	.003
	113	0	Poco	14.34	3.888		
	1	0	Bastante	14.00	--		
Disconformidad	108	0	Muy Poco	9.31	1.936	2.814	.062
	113	0	Poco	8.71	2.158		
	1	0	Bastante	7.00	--		
Peticiones	108	0	Muy Poco	8.28	2.178	.757	.470
	113	0	Poco	7.96	2.017		
	1	0	Bastante	7.00	--		
Enfado	108	0	Muy Poco	11.47	2.066	7.245	.001
	113	0	Poco	10.42	2.095		
	1	0	Bastante	12.00	--		

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 4, se puede confirmar que las Habilidades Sociales están bajo la influencia del Miedo Total. Estas variables dan cuenta del 13.9% de la varianza en las Habilidades

Sociales (R^2= 0.139). De esta manera, el Miedo tiene el mayor poder determinante (β=-0.21), que explica el 21% de la varianza en Habilidades Sociales. Se observa una relación inversamente proporcional entre las Habilidades Sociales y el Miedo. También se debe considerar el valor negativo de la cultura/religión (los musulmanes obtienen resultados más bajos dado que se asoció con el valor 2, mientras que para los cristianos fue 1), el resto de las variables quedan rechazadas. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de las Habilidades Sociales, en función del Miedo.

Habilidades Sociales=106.743 – 0.21 (Miedo Total) - .196 (Cultura/Religión)

Tabla 4
Regresión múltiple considerando como variable criterio las Habilidades Sociales y como predictoras el resto

R= 0.373	**R^2= 0.139**	**F=17.654**	**p= 0.000**	
Variables	**B**	**β**	**t**	**P**
Constante General	106.743		34.122	.000
Miedo Total	-.105	-.210	-5.025	.000
Cultura/religión	-5.713	-.196	-3.129	.002

Discusión

La población estudiada refleja niveles bajos de miedo. El factor que genera más miedo es relacionado con pensamientos obsesivos y el que genera menos, el miedo a los lugares abiertos. Esta realidad coincide con la investigación de Matesanz (2006). El género influye en la intensidad, teniendo niveles superiores las mujeres. Esto era algo esperado, considerando los trabajos de Matesanz (2006) y Pulido y Herrera (2015). Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de ambos. La cultura influye sólo en un factor (miedo sexo) siendo más intenso en musulmanes. Estos resultados difieren de los aportados en Pulido y Herrera (2015). Totalmente relacionado con esta última afirmación, tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus. Tampoco existen diferencias por edad, tal y como aparece en Miloyan et al. (2014).

La población refleja niveles altos en la categoría de Habilidades Sociales. Sólo la cultura influye en las puntuaciones totales de las HHSS, obteniéndose entre los cristianos puntuaciones mayores. Con respecto a la edad, no se contemplan diferencias, algo que resulta contrario a lo comentados en Gomes y Pereira (2014), donde se contempla un aumento progresivo a medida que aumenta la edad. La variable género no es un factor determinante, dado que no aparecen diferencias significativas. En este caso, Brackett y Salovey (2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres para esta variable, del mismo modo que se comentaba en el Miedo. La cultura ejerce una influencia clara en las puntuaciones de Habilidades Sociales, dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos a los más pequeños, algo recogido en el trabajo de Braz et al. (2013), donde los datos mostraron evidencia de la transmisión intergeneracional de varias clases de habilidades sociales. Por otra parte, el estatus tampoco juega un papel preponderante.

5. Conclusiones

Finalmente, las Habilidades Sociales son inversamente proporcionales a los niveles de miedo manifestados por el sujeto. Esta realidad no es difícil de entender si se considera que las personas que evidencian mayores niveles de mie-

do son más reacias a la interacción y el contacto con los demás. Del mismo modo, la interacción con otras personas permite compartir experiencias, así como adquirir aprendizajes de ellas, lo que crea una mayor "apertura de mente", una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas con los demás, lo que llegaría a reducir el miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales.

Referencias

Bracket, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psycothema*, 18, 34-41.

Braz, A. C., Cômodo, C. N., Del Prette, Z., Del Prette, A. y Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31, 1, 77-84.

Delgado, B., Inglés, C. J. y García, J. M. (2014). Ansiedad social subclínica y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas. *Estudios de Psicología*, 35(1), 58-79. 51-57.

Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Gomes, R. M. y Pereira, A., (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skillsin Portuguese Preschool Education. *Psychology*, 5(2), 99-103.

Kushnir, J., Gothelf, D. y Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.

Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.

Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M. y Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6. 13. Recuperado el 18 de mayo de 2010 en http://reme.uji.es.

Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders,* 168, 86-90.

Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.

Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J. y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 30*(2), 123-130.

“De menor a mayor”
mejorando la comunicación entre alumnos, padres y escuela

Lic. Oliverio, Laura

colegio “Los Ceibos”

9 de julio. provincia de buenos aires. argentina

lauritaoliverio@hotmail.com

El Proyecto “De Menor a Mayor” se ha llevado a cabo dentro de un Espacio Curricular que existe en nuestro País denominado “Salud Y Adolescencia” correspondiente a 4to Año de Educación Secundaria. Luego de Trabajar durante el ciclo lectivo 2015 con los alumnos distintos temas que se relacionan con la Adolescencia en la actualidad y constatando en cada encuentro la dificultad más que importante que los mismos tienen para “poner en palabras” sus sentimientos, sensaciones, preocupaciones, problemáticas, etc. en especial para con sus Padres o quienes cumplen tal función, fue naciendo este Proyecto.

En este tiempo donde pareciera que cada vez estamos mas comunicados gracias a la tecnología, prueba de ello la inmediatez de lo que queremos transmitir viajando miles de kilómetros en segundos a través de mails, redes sociales, utilización del teléfono móvil de continuo y demás posibilidades nos han llevado a creer que realmente siempre se logra el objetivo que deseamos.

Los jóvenes plantearon a diario no encontrar la forma de “ser escuchados” desde allí surge la necesidad de abrir un espacio para Padres e Hijos dentro de la Escuela donde sean ellos realmente los actores de una comunicación que se presenta cada vez más dificultosa, por ello se denomina al Proyecto “ De Menor a Mayor”, ya no planteando un monólogo disfrazado de dialogo de Adultos a Jóvenes sino haciendo un camino inverso e intentando ese feedback o retroalimentación necesario para un proceso comunicativo eficaz.

Se llevaron cabo distintas técnicas y dinámicas grupales en ese espacio de encuentro donde el Coordinador se limitó a lo organizativo y fueron los jóvenes, previa preparación del material y selección de los temas que deseaban tratar, quienes llevaron adelante el Proyecto.

Contando con una evaluación muy positiva del mismo y marcando el rumbo para próximas actividades se considera una experiencia para compartir y ser enriquecida por Ustedes.

“Low to High”
Improving communication between students, parents and school

Lic. Oliverio, Laura

College «Los Ceibos»

9 DE JULIO. BUENOS AIRES PROVINCE. ARGENTINA

lauritaoliverio@hotmail.com

The “Low to High” project was carried out within a Curricular space that exists in our country called “Health and Adolescence” corresponding to 4th year of secondary education.
After working during the school year 2015 with different students issues that relate to Adolescents today and noting in each encounter the more important challenge that they have to “put into words” their feelings, feelings, concerns, problems , etc. especially to their parents or those who fulfill this function, this project was born.
In this time where it seems that every time we are more connected thanks to technology, as evidenced by the immediacy of what we want to convey traveling thousands of kilometers in seconds through emails, social networks, mobile phone use continuous and other possibilities we they have led to believe that really always the goal we want is achieved.
Young people raised on a daily basis not find a way to “be heard” from there arises the need to open a space for parents and children within the school where they are actually actors in a communication that occurs increasingly difficult, why it is called the “Low to High” Project no longer pose a monologue disguised as dialogue Young adults but doing a reverse path and trying that feedback or feedback necessary for effective communication process.
Different techniques and group dynamics were carried out in that space of meeting where the Coordinator merely organizationally and were young, after material preparation and selection of the topics they wanted to listen, who carried out the project.
Having a very positive evaluation of it and setting the course for future activities is considered an experience to share and be enriched by you.

Introduccion

para situarnos en el contexto en el cual se desarrolla el mencionado proyecto los ubicaremos primero geográficamente. Nuestra Ciudad denominada 9 de Julio haciendo referencia al Día de nuestra Independencia y haremos un breve relato de la misma.

Importante ciudad del Oeste bonaerense, cabecera del partido homónimo, ofrece al visitante tranquilidad, pasado, cultura, deporte, gastronomía, tradición y por sobre todo la cordialidad de su gente.

Cerca de la Capital, al Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, guarda intacta sus virtudes pueblerinas, ofreciendo la delicia de sus paseos y una serie de alternativas turísticas históricas, culturales, religiosas, recreativas, rurales, educativas y deportivas.

Fecundos campos que reflejan una producción agrícola-ganadera muy importante, son surcados por una ruta turística, acceso a una serie de pueblos rurales que invitan a descubrir el pasado en contacto con la vida sencilla y la bellezas naturales que los rodea.

La ciudad de 9 de Julio, fundada en Octubre de 1863, en el paraje que los "Mapuches" llamaban "Cla Lafquen" (Tres Lagunas) posee una rica historia iniciada en los avances arrebatadores de la frontera. Un pasado formado por un sinnúmero de experiencias que, de un modo u otro, contribuyeron a forjarla y convertirla en una comunidad pujante, integrada a los demás distritos bonaerenses y con relevancia nacional.

Un rico patrimonio arquitectónico nos muestra el transcurso de la historia y una serie de obras de artistas plásticos locales y nacionales jalonan nuestras calles y paseos.

Partiendo de la Iglesia Catedral, el turismo religioso se ve reflejado en una serie de templos y capillas distribuidos por toda la ciudad, punto de partida para conocer otros tantos en los pueblos rurales.

El Parque "Gral. San Martín" con su belleza natural emplazado sobre una de las "tres lagunas" dónde el campamento fundacional se estableció hace ciento cuarenta y siete años, es uno de los tantos paseos recreativos que se distribuyen por toda la ciudad.

Turismo deportivo durante todo el año, con competencias ciclísticas, de moto cross, torneos de salto hípico, tiro "al pichón", de golf, de pato en "La Guarida" y polo de estancia, e importantes competencias automovilísticas en el Autódromo Municipal.

Importantes sitios culturales dónde se puede gozar de exposiciones de arte y conciertos musicales durante todo el año y una serie de Fiestas Populares nos hablan de la riqueza cultural de nuestra ciudad. Peña Folklóricas y "La Esquina, arte y cultura". Es factible la recorrida de atelliers de artistas plásticos y talleres de artesanos dónde conocer y adquirir algunos de sus trabajos.

A pesar de tener una población de casi 50.000 habitantes conserva todavía los usos y costumbres de un pueblo como lo relatamos anteriormente con todo lo que ello conlleva de positivo pero también de negativo. Es así que los jóvenes de nuestra Ciudad no están exentos de las problemáticas sociales de las grandes urbes.

En nuestro colegio vemos a diario, como lo expresáramos en el resumen, la dificultad comunicacional que existe entre los jóvenes y los adultos, pareciera por momentos que hay una imposibilidad para encontrar códigos comunes.

En este contexto nace el proyecto "De menor a mayor" con el objetivo de comenzar a abrir nuevos espacios donde circule la palabra, pero la palabra con contenido, la palabra que contiene, la palabra que nos forma cada día como personas plenas, solidarias y dispuestas al compartir.

El colegio "Los Ceibos", un espacio joven dentro de nuestra Comunidad concibe una manera de llegar a estos objetivos otorgándoles a docentes y alumnos una importante libertad para generar acciones que tiendan a esto.

Y es dentro de este marco donde pudimos poner en práctica esta forma de hacer nuestro aporte a las habilidades sociales que tanto pregonamos hoy en día.

Metodo

La metodología utilizada fue la de taller, en primer término con los alumnos de 4to año del Colegio y luego incluimos en ellos a sus padres.

Se presentaron distintas técnicas y dinámicas de grupo a los alumnos donde el tema “Comunicación” fue el eje transversal de las mismas. En primera instancia desde el propio conocimiento de sus emociones, sentimientos y actitudes frente a esta habilidad social y luego para con los demás, con sus pares, en la familia, en la escuela, etc.

Cuando se hubo trabajado lo suficiente para que pudiesen sentirse seguros de todo lo que podían y querían expresar se convocó a sus padres a la escuela para comenzar a compartir con los mismos las mismas técnicas que ellos habían realizado.

Todo el proceso conllevó evaluaciones constantes, idas y vueltas, marchas y contramarchas donde el proceso de aprendizaje se enriqueció de continuo.

Los alumnos aplicaron con sus padres las dinámicas de grupo que ellos mismos habían experimentado sintiéndose asombrados que por primera vez fueran ellos los que dieran consignas a los adultos y no como frecuentemente se hace a la inversa.

Mas asombrados aun cuando vieron lo que suscitaron las técnicas realizadas en sus progenitores donde, con una visible emoción llegaron a manifestarles que se habían puesto de manifiesto sentimientos escondidos en cada uno que hubiese sido imposible poner en palabras si los jóvenes no los enfrentaban a ese reto.

Participantes

De este proyecto participaron los alumnos de 4to año de la Materia “Salud y Adolescencia” del Colegio Los Ceibos a cargo de quien escribe Laura Oliverio, Licenciada en Psicología y los padres de los alumnos, también las autoridades de la escuela tuvieron una participación activa en el mismo.

Discusion

Creemos que la discusión debe darse desde varios puntos y así lo hemos comenzado a hacer.

Partimos de la base que estamos conviviendo en un mismo tiempo y espacio generaciones que han crecido cuando aún no existía la televisión con otras que casi se “comunican” exclusivamente mediante pantallas que los bombardean con íconos, símbolos, señales, dibujos que representan sentimientos, colores infinitos y efectos especiales asombrosos. Por lo cual sino redefinimos los códigos y los adultos no nos agiornamos a estas modalidades, las conocemos, las demenuzamos y las aprehendemos nos será imposible hallar ese camino comunicacional que deseamos establecer con nuestros jóvenes.

Mientras que los jóvenes deberán desandar el camino de las formas visuales para reencontrarse con un lenguaje, que les sea propio, pero que deje entrever la importancia del encuentro en la mirada del otro, en el abrazo, en la emoción real y no meramente virtual para poder expresar esos sentimientos que muchas veces los ahogan y los llevan a paraísos artificiales que no logra en absoluta sacarlos de una angustia que cada día se evidencia más y más.

Conclusiones

El presente trabajo no ha pretendido dejar el tema como concluido sino muy por el contrario plantear el comienzo de un profundo análisis sobre el presente de la verdadera comunicación entre jóvenes y adultos. Creemos que el ámbito de la educación formal es un referente propicio para abrir los espacios donde debe darse esta discusión y que sea un verdadero puente entre los jóvenes y los adultos para lograr derribar los muros que se han construido entre nosotros.

Habilidades sociales en función del estatus sociométrico: un estudio de la adolescencia.

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

Las habilidades sociales tienen una repercusión clara en la integración social y en la calidad de las amistades del alumnado. La adecuada integración afecta positivamente al ajuste psicosocial de los adolescentes, por ello a su bienestar desarrollo, así como a la calidad del aula del centro educativo. En ese estudio, se exploran la relación entre el estatus sociométrico y algunas diferentes habilidades sociales como son la capacidad empática, la asertividad, la alexitimia, los estilos de comunicación interpersonal y la identidad grupal. Estas relaciones se avalan a partir de ANCOVAS en una muestra de 2,399 adolescentes españoles.

Palabras clave: estatus sociométrico, capacidad empática, la asertividad, la alexitimia, los estilos de comunicación interpersonal y la identidad grupal.

Social skills based on sociometric status: a study of adolescence.

León, C. (Doctoranda Grupo de Investigación LISIS, Sevilla).

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

celeste_montoro@hotmail.com

Social skills have a clear impact on social integration and the quality of student friendships. Proper integration positively affects the psychosocial adjustment of adolescents, so their welfare development and the quality of the classroom of the school. In this study, the relationship between sociometric status and some different social skills such as empathic ability, assertiveness, alexithymia, styles of interpersonal communication and group identity are explored. These relationships are ANCOVAs guarantee from a sample of 2,399 Spanish adolescents.

Key words: sociometric status, empathic ability, assertiveness, alexithymia, styles of interpersonal communication and group identity.

1. Introducción

En el contexto escolar se dan una serie de agrupaciones entre el alumnado y los grupos de iguales en función de una serie de características. De modo que se pueden dar diferentes grupos y diferentes estatus social entre el grupo de iguales. Ante esto nos podemos preguntar cómo se dan estas relaciones y que características o aspectos debemos considerar. Así podemos encontrarnos con los distintos tipos sociométricos o estatus de aceptación y rechazo dentro del grupo de iguales donde cada uno de ellos presenta unas particularidades en relación con su ajuste emocional y conductual distinto. Los tipos de estatus que existen según Jiménez, Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, (2008) son:

a) Popular: adolescente que gustan a la mayoría del grupo.

b) Rechazado/a: adolescente que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales

c) Ignorado/a : es aquel o aquella que resulta indiferente para su grupo de iguales, recibe poca atención de éstos y es muy poco conocido.

d) Promedio : es aquel o aquella que en comparación con su grupo de pares, no destacan por ser especialmente aceptados/as ni rechazados/as por sus compañeros/as.

e) Finalmente, el alumnado controvertido es aquel alumnado que se caracteriza por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, agrada a muchos/as pero también desagrada a otros/as muchos/as.

Existen diferentes variables que ayudan a explicar porque los y las adolescentes son rechazados por su grupo de iguales. En la actualidad el rechazo se vincula con, al menos, una de las siguientes conductas problemáticas: baja implicación en comportamientos prosociales, alta participación en conductas disruptivas o violentas, comportamiento inmaduro e inatento y conductas evitativas y elevada ansiedad (Bierman, 2004).

Diferentes revisiones coinciden en señalar que los/as adolescentes rechazados, tanto agresivos/as como sumisos/as, tienden a interpretar las interacciones ambiguas de manera inapropiada: carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones ni por los sentimientos de los demás (referenciado en Jiménez et al., 2008: p.12).

El alumnado rechazado agresivo muestra un estilo comportamental fundamentalmente violentos, mientras que el alumnado denominado rechazado sumiso se caracterizan por la falta de asertividad social, el aislamiento social, y además, no suelen participar en comportamientos violentos (Astor et al., 2002; Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Petit, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002).

Por este motivo, esta investigación se exploran la relación entre el estatus sociométrico y algunas diferentes habilidades sociales como son la capacidad empática, la asertividad, la alexitimia, los estilos de comunicación interpersonal y la identidad grupal.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participaron 2399 adolescentes de ambos sexos escolarizados en 3 centros educativos de Andalucía (48% chicos y 52% chicas) y de edades comprendidas entre los 10 y 18 años, escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos.

2.2. Instrumentos

2.2.1. .Ámbito individual

Escala de alexitimia. Consta de 20 ítems: donde se miden la Dificultad para Identificar y Expresar Emociones, la Dificultad para Interactuar Emocionalmente, facilidad para Interactuar Emocionalmente. La consistencia interna en la escala completa es elevada (alfa de Cronbach de .81), así como la de las tres subescalas (.78, .75 y .66). Se ha demostrado la validez discriminante del instrumento al ser altamente significativa la diferencia de puntuación observada entre la muestra clínica (51.82) y la muestra control (44.23). Respecto a la validez concurrente la escala de alexitimia correlaciona significativamente de forma positiva y en un grado medio alto con la sintomatología depresiva (r=.56; p=.000) y estrés (r=.53; p=.000) y negativamente con autoestima general (r= -.44; p=.000) y la dimensión de autoestima emocional (r= -.40; p=.000).

Escala de asertividad. La escala está constituida por 4 subescalas: apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal y habilidad personal afectiva. La fiabilidad es de .81, .82, .76 y .75 respectivamente para cada una de las subescalas y, para la escala total, .89. Respecto a la validez: La escala correlaciona negativamente con distrés (-.32) y positivamente con el comportamiento interpersonal (.35).

Escala de empatía. Consta de 15 ítems.El instrument es una forma breve de la escala Cociente de empatía de Baron-Cohen y Wheelwright (2004). Esta escala evalúa tres dimensiones: cognitiva, habilidades sociales y reactividad emocional constituidas cada una de ellas por cinco ítems. La fiablidad de esta escala es de .63 en la dimensión habilidades sociales, .65 en reactividad emocional y .78 en la subescala cognitiva (Andrew, Cooke y Muncer, 2008). Respecto a la validez la escala correlaciona con maquiavelismo (Andrew, Cooke y Muncer, 2008), autismo (Wheelwright et al., 2006), reconocimiento de la expresión facial emocional (Besel y Yuille, 2010) y mecanismos cognitivos de procesamiento erróneos (Larson, Fair, Good y Baldwin, 2010).

2.2.2.Ámbito escolar.

Cuestionario Sociométrico. Permite identificar los diversos tipos o estatus sociométricos son : populares (reciben un número de elecciones por parte de sus compañeros/as significativamente alto), rechazados (reciben un número

de rechazos significativamente alto), ignorados/as (el número de elecciones y el de rechazos son significativamente bajos), controvertidos (reciben un alto número de elecciones, pero también de rechazos) y promedio (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores). La fiabilidad pre-test del cuestionario es elevada y oscila entre .77 y .97.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Seguidamente se contactó con la dirección de los centros y se entregaron los consentimientos a las familias. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigación compuesto por personas expertas. La batería de instrumentos se administró al alumnado en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase. Se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación.

3. Resultados

Como paso previo al cálculo de ANCOVAS, se llevaron a cabo análisis agrupamiento de todos los participantes en función del estatus sociometrico, utilizamos el programa informático SOCIOMET (González y García-Bacete, 2010) para analizar la estructura básica de relaciones del grupo aula. Este programa permite conocer, a partir de las elecciones positivas y negativas realizadas por todos los alumnos (y sus percepciones sobre las elecciones recibidas), el estatus sociométrico del alumno en su aula. Además, permite también clasificar a los alumnos en los siguientes tipos sociométricos: alumnos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008; García-Bacete y González, 2010). Seguidamente se realizó un ANCOVAS para la exploración de la relación entre el estatus sociométrico y algunas diferentes habilidades sociales como son la capacidad empática, la asertividad, la alexitimia, los estilos de comunicación interpersonal y la identidad grupal.

A continuación se presentan los resultados de los análisis de varianza univariante (ANCOVAS) relacionados con las diferencias las habilidades sociales anteriormente expuestas como variables objeto de este estudio (variables dependientes) y como factores fijos el tipo sociométrico. (Ver Anexo 1).

Anexo 1

Los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el alumnado rechazado y las puntuaciones en las variables de empatía emocional y capacidad asertiva que el resto del alumnado con distinto estatus sociometrico. Como se aprecia en el anexo 1, el alumnado rechazado en términos generales presenta puntuaciones menores en las variables en relación a las habilidades sociales excepto en la alexitimia que no existen diferencias significativas.

4. Discusión

El estudio de las habilidades sociales en relación con el estatus sociometrico aporta claves para conocer como se configuran las amistades dentro del grupo de pares. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que existen otras variables que influyen como pueden ser:

a) Factores individuales (satisfacción con la vida, autoestima, soledad, depresión, estrés, ideación suicida, sexismo y consumo de drogas).

b) Factores familiares (comunicación con la madre y el padre, estilos de socialización, clima familiar, conflicto familiar).

c) Factores Escolares (clima escolar, interacción profesor-alumno, afiliación entre estudiantes, actitud hacia la escuela).

d) Factores Comunitarios (integración y participación en la comunidad y recursos comunitarios)

e) Factores relativos al grupo de iguales (reputación social, centralidad e identificación grupal).

5. Conclusiones

En este artículo hemos analizado, las relaciones entre los tipos sociométricos (Popular/ Rechazado/ Ignorado/ Promedio y controvertido) y cómo influyen las habilidades sociales en su configuración. En términos generales aquel alumnado rechazado destaca por su bajo desarrollo de habilidade sociales.

El desarrollo de habilidades y competencias sociales en los alumnos tiene una repercusión clara y directa en la convivencia, en la calidad de la educación y en la satisfacción personal y profesional de los educadores.

Además, las habilidades sociales son determinantes en la resolución pacifica d elos conflictos. En este sentido, la potenciación de las habilidades soociales influye en laevención de la violencia. Es necesario la mejora de las competencias sociales, habilidades de comunicación, capacidad de afrontamiento y integración social y escolar tanto del alumnado como de toda la comunidad educativa y también de las familias.

Referencias

Andrew, J., Cooke, M. y Muncer, S.J. (2008). The relationship between empathy and achiavellianism: an alternative to empathizing–systemizing theory. Personality and Individual Differences, 44, 1203-1211.

Bagby, R.M., Parker, J.D. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. Journal of Psychosomatic Research, 38(1), 23-32

Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with AS Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex difference. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 163-175.

Besel, L. y Yuille, J. (2010). Individual differences in empathy: The role of facial expression recognition. Personality and Individual Differences, 49, 107-112. Larson, M.J., Fair, J. E., Good, D.A. y Baldwin, S.A. (2010). Empathy and error processing. Psychophysiology, 47, 415-424

Bagby, R.M., Taylor, G.J. y Parker, J.D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. Journal of Psychosomatic Research, 38(1), 33-40.

García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. Revista de Psicología Social, 23, 63-74. García-Bacete, F.J. y González, J. (2010). Evaluación de la competencia social entre iguales: la sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.

González, J. y García-Bacete, F.J. (2010) . SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Madrid: TEA Ediciones. Moreno, J.L. (1934). Who Shall Survive A New Approach to the Problem of Human Interrelations. New York: Beacon House.

Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). Clínica y Salud, 7(1), 19-32.

Moral de la Rubia J, Retamales R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. Psiquiatría.com, 4(2), 1-10. Moral, J. (2008) Propiedades Psicométricas de la escala de Alexitimia de Toronto de 20 reactivos en México. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 11(2), 97-114.

Muncer, S. y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) scale. Personality and Individual Differences, 40, 1111-1119.

Sánchez-Sosa, J.C. (2009). Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León). Disponible en: http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-rey.pdf

Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González M. y Musitu G. (2010). Psicología y Desordenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Kline, P. (2000). The handbook of psychological testing (2nd ed.). London, England: Routledge.

Kline, T. (2005). Psychological testing: A practical approach to design and evaluation. London, England: Sage.

Vagos, P. y Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. Psychological Assessment, 22(3), 657-665.

Wheelwright, S. Baron-Cohen, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R., Weil, L. y Wakabayashi, A. (2006). Predicting Autism Spectrum Quotient (AQ) fromthe Systemizing Quotient-Revised (SQ-R) and Empathy Quotient (EQ). Brain research, 1079, 47-56.

Anexo 1: ANCOVAS POR TIPO SOCIOMÉTRICO

Tabla 1 *ANCOVAS*

Diferencias en la empatía emocional en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	3,8067	,50466	188
Rechazado	3,5023	,57465	273
Medio	3,7251	,53267	1560
Ignorado	3,6788	,53657	291
Controvertido	3,5580	,58895	86
Total	3,6945	,54362	2398

Tabla 2 *ANCOVAS*

Diferencias en el apoyo emocional externo emocional en función del tipo sociométrico

Estadísticos descriptivos Variable dependiente: Apoyo emocional externo			
Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	4,5028	,63205	188
Rechazado	4,2480	,76399	273
Medio	4,4556	,63618	1560
Ignorado	4,4256	,64162	291
Controvertido	4,4452	,63695	86
Total	4,4316	,65532	2398

Tabla 3 ANCOVAS

Diferencias en la Habilidad personal práctica en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	4,3262	,71401	188
Rechazado	4,1636	,82359	273
Medio	4,2587	,74742	1560
Ignorado	4,3079	,62421	291
Controvertido	4,0391	,76174	86
Total	4,2513	,74240	2398

Tabla 4 ANCOVAS

Diferencias en la Gestión interpersonal en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	3,9971	,42100	188
Rechazado	3,8169	,57433	273
Medio	3,9480	,48953	1560
Ignorado	3,9299	,42514	291
Controvertido	3,9192	,50071	86
Total	3,9337	,48979	2398

Tabla 5 *ANCOVAS*

Diferencias en la Habilidad personal afectiva en función del tipo sociométrico

Variable dependiente: Habilidad personal afectiva			
Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	4,2873	,59751	188
Rechazado	4,0420	,76316	273
Medio	4,2399	,64588	1560
Ignorado	4,2294	,58491	291
Controvertido	4,1689	,64613	86
Total	4,2173	,65252	2398

Tabla 6 ANCOVAS

Diferencias en la asertividaden función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	2,9259	,44894	188
Rechazado	2,7227	,56216	273
Medio	2,8261	,53653	1560
Ignorado	2,8088	,51230	291
Controvertido	2,8012	,57620	86
Total	2,8192	,53324	2398

Tabla 7 ANCOVAS

Diferencias en la Agresividad en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	1,6387	,42010	188
Rechazado	1,8847	,51973	273
Medio	1,7855	,51265	1560
Ignorado	1,7706	,46198	291
Controvertido	1,9762	,55077	86
Total	1,7903	,50601	2398

Tabla 8 ANCOVAS

Diferencias en la Autocategorización en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Preferido	8,690[a]	,114	8,467	8,913
Rechazado	8,162[a]	,094	7,978	8,347
Medio	8,514[a]	,039	8,436	8,591
Ignorado	8,264[a]	,091	8,085	8,443
Controvertido	8,350[a]	,168	8,020	8,679

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: edad = 14,69.

Tabla 9 ANCOVAS

Diferencias en la valoración grupal en función del tipo sociométrico

Tipo soc.	Media	Desviación típica	N
Preferido	11,3582	1,55385	188
Rechazado	11,1004	1,59998	273
Medio	11,2893	1,59365	1560
Ignorado	10,9583	1,98393	291
Controvertido	11,1454	1,86055	86
Total	11,2279	1,65660	2398

La actividad física y el deporte como herramienta para la formación en principios y valores sociales

"Juego limpio"

Prada Rozo, M., Pérez Rodríguez, E., Prado Sosa, O.

Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte
Programa de Psicología UVD
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Bogotá, Colombia

mprada@uniminuto.edu

El deporte hace parte de las actividades cotidianas de los niños, niñas y jóvenes, en donde se promueven las relaciones sociales y a su vez se experimentan escenarios como el afrontar el ganar o perder. Este tipo de contextos sin lugar dudas aportan al desarrollo integral del individuo, específicamente a fortalecer habilidades tales como aumentar el nivel de tolerancia a la frustración, toma de decisiones, cumplimiento de reglas establecidas, las anteriores en pro de fortalecer su esquema de competencias blandas.. Sin embargo los intereses propios entran en conflicto al momento de presentarse situaciones propias del deporte como el juego limpio. El objetivo de este trabajo es determinar cómo un plan de entrenamiento enfocado a la formación en principios y valores, influye en las diferentes conductas adoptadas por los niños, niñas y jóvenes deportistas frente al juego limpio en las situaciones propias del entrenamiento y la competición.

En la metodología se utilizó la entrevista semi-estructurada dirigida a grupos focales y registros de observación a una muestra de 40 futbolistas de 12 a 16 años de edad, con quienes se implementó por 3 meses el manual propuesto por la Deutsche Gesellschaft Für internationale Zusammenarbeit (GIZ) "Futbol con Principios", aplicado a un grupo control. Los deportistas de la muestra fueron seleccionados de forma aleatoria simple de una población de 300 niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la escuela deportiva y que se caracterizan por poseer variables de tipo socioeconómicos similares.

Dentro de los resultados obtenidos se puede determinar que en el grupo no intervenido, predomina una inclinación a lograr la victoria y demostrar habilidades deportivas, esto puede ser influenciado por la imagen percibida del deporte a nivel profesional. Caso contrario se presento con los deportistas a los cuales se les realizo la intervención donde el aspecto lúdico recreativo del factor diversión tomo mayor relevancia.

Es necesario desarrollar estrategias metodológicas que permitan afianzar los valores y principios sociales del los niños, niñas y jóvenes que practican deporte y que este se enfoque en su componente recreativo, involucrando las personas que intervienen en la formación deportiva a través de la orientación, la reflexión y sensibilización sobre la práctica del juego limpio.

Palabras clave: Deporte, Juego Limpio, Valores, Principio.

Physical activity and sport as a tool for training in principles and social values

"Fair play"

Prada Rozo, M., Pérez Rodríguez, E., Urrea, P., Vargas M., Prado Sosa, O., Rodríguez, N.

Bachelor program in Physical Education, Recreation and Sports
Psychology Program
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Bogotá, Colombia

Sport is part of the daily activities of children and young people, where social relationships are fostered and let us face situations like the winning or losing, contributing to the moral development and making-decision when you meet the rules. However, our own interests can be in conflict when there are situations within the sport as fair play. The aim of this study is to determine how a training plan focuses on training on principles and values, influences different behaviors adopted by children and young athletes against the fair play situations in their own training and competition.

The semi-structured focus groups and observation records to a sample of 40 players from 12 to 16 years old, interviews which were applied for 3 months proposed by the Deutsche Manual Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit was used in the methodology (GIZ) "Football with Principles", applied to a control group. Athletes of the sample were selected randomly simple a population of 300 athletes belonging to some sport schools and with similar socioeconomic and coexistence characteristics.

Among the obtained results, it can be determined that the non-intervention group, dominated by a tendency to achieve victory and demonstrate sports skills, this can be influenced by the perceived image of professional sports. Otherwise, it was presented with athletes who were applied an intervention where the recreational aspect of playful fun factor took more relevance.

It´s necessary to create methodological strategies to strengthen social values and principles of children and youth who plays sports and this return to its recreational component, involving people who are involved in sports training through orientation, reflection and awareness of the practice of fair play.

Keywords: Sport, Fair Play, Values, Principles.

1. Introducción

La agresividad y la violencia, que se observa a nivel deportivo en especial en el fútbol profesional, se ha convertido en un fenómeno social que afecta de forma negativa la formación en principios y valores de los deportistas en las etapas de formación de base, y en algunas ocasiones estos comportamientos negativos son aceptados e influenciados por algunos entrenadores, padres de familia y espectadores, como parte de la practica y la competitividad deportiva en especial en el futbol. Estas conductas están afectando la práctica del deporte como estrategia formativa, ya que desde las estas etapas de formación se hace mayor énfasis en la competición, el resultado y la victoria a cualquier precio. (Llera, 2002; Garcia 1990; Pilz 1995; Valiente, Torregrosa, Anglès, 2001).

La gran influencia que tiene el futbol, y los jugadores profesionales en la población infantil y juvenil, convierten este deporte en una excelente herramienta para la formación en el desarrollo de principios y valores sociales como el respeto, la cordialidad, el compañerismo y el juego limpio; Estos deberían ser involucrados y resaltados durante

en las sesiones de entrenamiento en el futbol base. (Gimeno, Sáenz, Ariño, & Aznar, 2007). Sin embargo cuando se organizan campeonatos y encuentros deportivos copiando los modelos de torneos de futbol profesional, respondiendo mas a los intereses de los padres de familia, entrenadores, empresarios y clubes deportivos, con el ánimo de figurar socialmente, se pierde la formación en valores, la deportividad y el juego limpio o frair play de los niños, niñas y adolecentes que practican este deporte. (Valiente, 2001; García Ferrando, 1986; Gilroy, 1993)

En la sociedad actual, los valores se encuentran presentes en los distintos procesos de formación, y son determinados por el contexto en el que se desenvuelve el individuo, en algunos casos como lo manifiesta Rijo (2003), vienen inculcados por situaciones ajenas al contexto, pero se aceptan como propios y se adaptan al entorno del ser humano.

Gimeno, (1997), afirma que "la competición deportiva se considera un ámbito privilegiado para la observación de los comportamientos, porque en su contexto se producen una gran cantidad de decisiones morales". Partiendo desde esta postura se puede afirmar que las conductas y actitudes que se logran evidenciar en las practicas deportivas, permiten a su vez reconocer en el otro y en si mismo características universalmente consideradas como antivalores, dado que son el reflejo de respuestas tanto cognitivas y psicológicas que en muchos escenarios son el producto del impulso, considerado como la dificultad del individuo para inhibir sus respuestas inadecuadas, que dan como resultados actos no planeados que pueden llevar a obtener consecuencias negativas. A partir de esta reflexión se considera importante desde los ejes trasversales de formación, liderados por la Escuela de formación social en deportes, desarrollar un proceso que permitan caracterizar, y re significar los valores en el deporte.

Juego Limpio o Fair play

El concepto del fair play o juego impío implica según Valiente (2001), "Un reconocimiento y respeto por las reglas del juego, relaciones correctas con el adversario, la igualdad de oportunidades y de condiciones, el rechazo de la victoria a cualquier precio, una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota, y el compromiso real de dar todo de si" (lee, 1996; Valiente, 2001)

Blázquez, define el juego limpio como un valor que está fundamentalmente ligado a la justicia como valor moral, referido a otros componentes como el respeto por las reglas; así mismo está relacionado con una actitud generosa en la práctica del deporte hacia el adversario que involucra elementos más conductuales y actitudinales, que de la práctica misma. Otro componente de la conceptualización de juego limpio refiere el respeto por el adversario, el amor y respeto por sí mismo, (Blázquez, 1995; Cruz et al., 2000).

Fernández, afirma: "el juego limpio es rehusar deliberada y permanentemente la victoria a todo precio. Es una actitud llena de exigencias morales, con relación a uno mismo" y refiere las siguientes características del mismo: Puede presentarse en escenarios de práctica individual o colectiva, no necesariamente es durante la competición, valorar las aptitudes del adversario asumiendo un sentido de equipo frente al cumplimiento de los objetivos, siempre bajo la premisa del valor del rival. Respetar desde toda óptica a aquellos que hacen parte de la práctica deportiva, y finalmente hay claridad frente al cumplimiento de las normas sin excepción, lo que implica una actitud honesta y con el criterio de reconocer un acto honesto de uno no honesto en cualquier contexto de la vida. (Fernández, 1993)

En Colombia existen iniciativas que pretenden a través del deporte disminuir la violencia que se presentan durante los distintos encuentros deportivos en especial en el futbol, sin embargo estas estrategias están más centradas en las personas adultas que asisten como espectadores, dejando de lado al deportista en formación y a los entrenadores del futbol base. Por lo anterior se selecciono el El manual "Futbol con principios: Una Guía práctica de cómo enseñar valores por medio del deporte" elaborado por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, en su programa Sectorial "Deporte para el Desarrollo", ya que es una propuesta que promueve el uso del

deporte para transmitir valores, principios y habilidades para la vida en sociedad en las etapas de formación deportiva o futbol base (GIZ, 2015).

Esta estrategia, pretende de una forma lúdica, creativa y con un carácter formativo, combinar la formación deportiva con la transmisión de principios, valores y el desarrollo de habilidades sociales, aplicadas no solo durante la práctica deportiva sino que permite extrapolarla a los contextos sociales en los que se desenvuelven los deportistas en la vida cotidiana. El manual permite reflexionar sobre la responsabilidad y la preponderancia que cumple el entrenador de futbol base en los procesos de formación de las escuelas deportiva. (Marques, 2013; Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, & Viladrich, 2011; Smith & Smoll, 2007; Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa, & Cruz, 1998; Cruz, 1994;).

En un segundo momento el manual presenta un concepto sobre la formación integral y propone algunos métodos de enseñanza que se pueden implementar teniendo presente las etapas de desarrollo en las que se encuentran los niños, niñas, y adolecentes agrupadas por rangos de edad, (GIZ, 2015). Lo cual es importante para los procesos de desarrollo de los deportistas ya que como lo manifiesta Giménez (2010) las "habilidades genéricas nos ayudan a conectar, de forma más progresiva y eficaz, la motricidad general típica de etapas anteriores", permitiéndole al deportista un desarrollo integral de habilidades motrices antes del aprendizaje deportivo, así como también el fomento consiente de las características mentales y sociales de los niños, niñas y adolescentes al igual que los ejercicios adecuados para las distintas edades. Estas habilidades son interesantes en la medida en que nos ayudan a conseguir un "aprendizaje global, inespecífico y polivalente", (Giménez, *2010).* El componente transversal del manual se encuentra en la "planeación ideal de una sesión de entrenamiento y el cierre de las actividades con una reflexión sobre la prevención de violencia por medio de la práctica del deporte", (GIZ 2015). Durante esta actividad se refuerzan los principios y valores al deportista con ejemplos y actividades concretas de lo sucedido durante el entrenamiento o situaciones propias de la práctica deportiva. Por lo anterior con este trabajo se pretende determinar cómo un plan de entrenamiento enfocado a la formación en principios y valores, influye en las diferentes conductas adoptadas los niños, niñas y adolecentes deportistas frente al juego limpio en las situaciones propias del entrenamiento y la competición.

2. Método

2.1. Participantes

Para el siguiente estudio se tomo una muestra conformada por 40 futbolistas de 12 a 16 años de edad pertenecientes a la escuela de formación social en deporte, a los cuales se les aplico por 3 meses el manual propuesto por la Deutsche Gesellschaft Für internationale Zusammenarbeit (GIZ) "Futbol con Principios" Los deportistas que no asistieron de forma continua durante estos 3 meses no fueron tomados en cuenta al momento de seleccionar el grupo focal, al igual que aquellos que no cumplían con el rango de edad. Los deportistas de la muestra fueron seleccionados de forma aleatoria simple de una población de 300 deportistas que cumplen con características socioeconómicas y de convivencia similares.

2.2. Medidas

Esta investigación optó por el enfoque cualitativo, donde se describen las significaciones, valores y motivaciones que lleva los deportistas a practicar el futbol como deporte formativo y recreativo. En el desarrollo de la presente investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, dirigidas a los deportistas, que pertenecen a la escuela en formación social en deportes la cual se implemento en 4 grupos focales de 10 deportistas cada uno. Para tal efecto a dos grupos se les aplico el "Manual futbol con principios"; y con los otros dos grupos se implemento un plan de

entrenamiento tradicional. Se emplearon soportes de registro fotográfico para realizar las narrativas visuales sobre estos materiales.

2.3. Procedimiento

Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2015, se implementó el manual "Futbol con principios" a un grupo de 75 deportistas pertenecientes a la escuela de formación social en deportes, siguiendo el modelo de entrenamiento planteado por GIZ, donde la temática planteada en las fases de sensibilización y reflexión fue el juego limpio o fair play, las cuales se desarrollaron a partir de estrategias tales como: Conferencias, talleres y actividades lúdico recreativas, en las que se abordaron los aspectos positivos y negativos con relación a la victoria a toda costa, el demostrar habilidades deportivas y sobresalir en el campo de juego, juego en equipo, el deporte como espacio lúdico recreativo y la diversión en la práctica del futbol.

Se invito a dos grupos de deportistas a reuniones donde se explico el objetivo general de la investigación y cual iba a ser la participación en el estudio: el primer grupo a quienes se les aplico el manual "Futbol con principios" por un periodo de 3 meses ininterrumpidos y el segundo grupo quienes trabajaron con un modelo de entrenamiento tradicional. Una vez obtenido los respectivos consentimientos informados de los deportistas y padres de familia o tutor legal se inicio con las entrevistas en el grupo focal, entendiendo este como una "conversación grupal, basada en la interacción de los participantes, focalizada en un tema propuesto por un facilitador", Taylor & Bogdan, (1986). Se optó por la investigación cualitativa, porque permitió la interacción y observación de las expresiones tanto físicas como verbales, con relación al juego limpio o fair play permitiendo una mejor interpretación. (Taylor & Bogdan, 1986).

Previo a la aplicación de la entrevista y con el objetivo de evaluar la comprensión de la encuesta se realizo una prueba piloto para así poder realizar los cambios necesarios a las preguntas brindando una mejor comprensión al momento de ser aplicada en la versión final.

El ejercicio con el grupo focal dio inicio con una introducción general sobre la investigación, la confiabilidad y anonimato de los datos suministrados al igual que la libertad de participación en el grupo. Este ejercicio tuvo lugar en los horarios de entrenamiento de los deportistas y fueron grabadas y transcritas. Acto seguido se realizó una lectura y análisis de las entrevistas después de ser transcritas para tener una comprensión holística del perfil del deportista. Así mismo se realizó un segundo nivel de análisis donde se pretendió identificar todas las acciones referidas sobre los cambios comportamentales con relación al juego limpio o fair play y a su vez se subrayaban los valores y principios que se pretendían promover. En una segunda fase se describieron y clasificaron patrones en las respuestas dentro de cada entrevista y entre las mismas nombrando y etiquetando cada respuesta con el fin de seleccionar las frases y palabras empleadas que mejor indicara la idea principal en la entrevista.

3. Resultados

Dentro de los resultados obtenidos se puede determinar que en el grupo no intervenido (grupo1), predomina una inclinación a lograr la victoria y demostrar habilidades deportivas de carácter individual a toda costa. Este tipo de respuesta puede ser el resultado de los comportamientos que se ven en el futbol profesional según lo manifestado por los deportistas. Esto se puede evidenciar en la respuesta dada por los jóvenes entrevistados, relacionada con el aspecto "La victoria a toda costa y Juego Limpio" a la pregunta "Si fueras perdiendo en el marcador de un partido y si hay un interés de por medio como el dinero o ganar un campeonato, ¿Olvidarías el valor del juego limpio y cometería alguna falta que le ayude al equipo?".

"Si con la falta que realice, logro que el partido se termine más rápido para ganar. ¡Si lo hago! Ya que estoy ayudando al equipo así como lo hacen en los jugadores profesionales. **¡Hay que ser abeja!**" (Astuto, vivas).

Al realizar la misma pregunta a los deportistas a los que se les aplico el "Manual Futbol con principios" (Grupo 2), las respuestas estuvieron más enfocadas a la victoria respetando las reglas y jugando limpiamente ya que tendría mayor merito personal.

"Uno puede ganar haciendo trampa, comprando los arbitro y tratando de lesionar a los jugadores buenos, pero al momento de ganar, no estaría contento con migo mismo ya que yo sabría que hice trampa para ganar"

A la pregunta "Si anotaras un gol pero fuera con la mano o el balón no pasara la línea de gol y el árbitro pita el gol como válido, ¿Irías a decirle al árbitro que no fue gol? o solo lo celebrarías sabiendo que es un beneficio para tu equipo" relacionadas con el aspecto "demostrar habilidades deportivas y sobre salir en el campo deportivo" la respuesta de los jóvenes se inclina más a no reconocer públicamente el error y no decir nada. Esta conducta es generalizada en el grupo, soportada por el miedo a ser juzgado por el equipo o compañeros de juego y los espectadores.

"La verdad yo lo celebraría para eso están los árbitros y si no se dio cuenta no es problema mío"

Las respuesta dada a la misma pregunta por parte del grupo 2, fue muy similar evidenciando una dificultas al momento de aceptar el error y más si involucra y afecta otras personas en este caso los compañeros.

"Yo me quedo callado, no lo celebro con tanto entusiasmo, pero si yo voy y le digo al árbitro que no fue gol, mi equipo me mata por sapo y me los hecho de enemigos",

En las preguntas planteadas desde el aspecto "El deporte como espacio lúdico recreativo y la Diversión en la práctica del futbol", a la pregunta "¿Por qué juega futbol?" en el grupo 1 se evidencia una gran afinidad a conformar o ser parte de un equipo profesional, y alentado mas a solventar el aspecto económico al ganar más dinero mejorando su estado socioeconómico que al aspecto deportivo y recreativo.

"Yo juego futbol y asisto a la escuela para llegar a ser un futbolista profesional", "Yo juego futbol para poder jugar con equipos grandes y así me lleven para Europa".

"Para Ganar mucha plata y ayudar a mi familia".

En los deportistas del grupo 2, las respuestas son similares ya que se enfocan a lograr jugar futbol profesional y así incrementar el factor económico, sin embargo se encuentran mayor información relacionada a la diversión, el aprovechamiento del tiempo libre, el sano esparcimiento, la socialización y la amistad desarrollada con los compañeros, también son motivos que se presentan en algunas respuestas suministradas por los deportistas, tomando mayor relevancia el aspecto **lúdico recreativo**.

"Yo juego futbol ya que me permite estar con mis amigos y divertirnos un rato y no estar por ahí en la calle cogiendo malos caminos"

"yo juego futbol porque me gusta y me siento bien haciéndolo"

Con lo anterior se puede determinar que en el grupo no intervenido, predomina una inclinación a lograr la victoria y demostrar habilidades deportivas, esto puede ser influenciado por la imagen percibida del deporte a nivel profesional. Caso contrario se presento con los deportistas a los cuales se les realizo la intervención donde el aspecto lúdico recreativo del factor diversión tomo mayor relevancia. Sin embargo se presentar una inclinación a faltar a la deportividad y al juego limpio si este beneficia al equipo y a los compañeros.

4. Discusión

La violencia se convirtió en un tema de primer orden en Colombia, país que tuvo que vivir décadas de conflicto armado interno y de crimen organizado, incrementando la falta de oportunidades tanto educativas como laborales, la pobreza en las sociedad, el aumento de la violencia en la población con el fin de solventar la deficiencia económica, el consumo de sustancias psicoactivas, y los altos niveles de desigualdad social, (GIZ, 2015). Este comportamiento se ve reflejado en la población de niños, niñas y adolecentes, los cuales son víctimas y victimarios que al ver e imitar esta conductas violentas en el contexto en el que se desempeña y en algunos casos alentados por los adultos, contribuyen al aumento de la violencia en la sociedad. Por lo anterior el gran desafío que se presenta en el país para el periodo después del conflicto, (pos conflicto) es de vital importancia la convivencia, y aprender a vivir en una sociedad de derecho (GIZ, 2015). Por lo tanto el deporte adquiere una gran importancia al convertirse en una herramienta que permite la aceptación de las personas que hacen parte del pos conflicto como seres productivos a la sociedad, (Marques, Sousa, Feliu, 2013; Danish, 1996; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Gould & Carson, 2008; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005; Petipas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004), tomando como objetivo primordial la formación en el deporte base en principios y valores, resaltando la deportividad y el juego limpio con el mismo nivel de importancia que tiene la formación deportiva. (Shields y Bredemeier, 1994; Cruz, et al., 1996). Para lograrlo se requieren espacios que les permitan a los individuos desenvolverse de forma libre y autónoma para construcción del ser humano y su desarrollo, desde allí el deporte aparece como un medio que ayuda al proceso educativo en la construcción de autonomía y libertad. (Diaz, 2015)

La validez de la encuesta aplicada en el grupo focal está fundamentada en la información suministrada por el consenso de los expertos en el tema, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, que pertenecen a los programas de Psicología y Educación Física, Recreación y Deporte, que participaron en su elaboración.

A partir de las respuestas suministradas por los deportistas ha sido posible identificar algunas posibles causas que llevan a los deportistas en la formación básica del futbol a incurrir en una falta de deportividad y juego limpio, a diferencia del trabajo realizado por Gimeno, Sáenz, et al. (2007). Se ha identificado cuales son las causas y motivaciones que llevan a los deportistas a faltar a la deportividad y el juego limpio. Lo que permite tener una mirada más amplia de las problemáticas sociales en las que pueden influenciar el futbol profesional a los deportistas en formación.

Las personas que se encuentran involucradas en los procesos formativos en el deporte manifiestan que este contribuye a la formación moral, en principios y valores. Sin embargo existen pocos estudios empíricos que confirmen esta contribución como lo expresan Torregrosa (2004) Shields y bredemeier (1995) y Weinberg y Gould (2010).

5. Conclusiones

En el análisis de las entrevistas y respuestas suministradas por los deportistas en las distintas situaciones planteadas lleva a concluir que los métodos planteados por el “Manual futbol con principios” propuesto por la GIZ son pertinentes para generar experiencias a través del deporte en especial el futbol, en la formación de principios y valores sociales, la deportividad y el juego limpio o fairplay de forma positiva.

En investigaciones futuras se sugiere indagar sobre la percepción que tiene los entrenadores, padres de familia y las demás personas que interviene en la formación deportiva de los niños, niñas, y adolecentes con relación a la deportividad y el juego limpio para así complementar las estrategias pedagógicas y metodológicas en un contexto mucho más amplio.

Así mismo es necesario diseñar una estructura deportiva propia para la formación inicial o básica del deporte, diferente a la utilizada en el futbol profesional, que permita la formación social en principio y valores, el juego limpio

y la deportividad sin importar la victoria. Así mismo se requieren incrementar las estrategias pedagógicas y metodológicas resultado de la investigación, que permitan a través del deporte la inclusión de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia.

Para finalizar es necesario desarrollar estrategias metodológicas que permitan fortalecer los valores y principios sociales de los niños, niñas y adolecentes, que practican deporte y que este retome su componente recreativo, involucrando las personas que intervienen en la formación deportiva a través de la orientación, la reflexión y sensibilización sobre la práctica del juego limpio.

6. Conflicto de intereses

Nada que declarar

Referencias

Blázquez, D. (1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: Inde.

Cruz, J.; Boixadós, M.; Rodríguez, M.A.; Torregrosa, M.; Valiente, L. y Villamarín, F. (2000). Valores, actitudes morales y objetivos de logro en deportistas jóvenes. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Danish, S. J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist, 24*(3), 365-381.

Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest,49*(1), 100-113.

Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents.

Díaz, J. T. C. (2015). Deporte y posconflicto: una opción para la convivencia. *Imaginar la paz en Colombia*, 72.

García Ferrando, M. (1986). Un únic model: l'esport de competició. *Apunts, Educació Física*, *3*, 9-14.

García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhe (Santiago)*,*14*(1), 165-180.

Gilroy, S. (1993). Whose sport is it anyway? Adults and children's sport.*Coaching children in sport: Principles and practice*, 17-26.

Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Abad Robles, M. T., & Robles Rodríguez, J. (2010). El proceso de formación del jugador durante la etapa de iniciación deportiva.

Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, J. V., & Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, *16*(1).

Gómez Rijo, A. (2003). Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria. In *Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz*.

Gould, D., & Carson, S. (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*(1), 58-78.

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of applied sport psychology*, *19*(1), 16-37.

J. L. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.

Llera, J. A. B., Burón, A. S., & Martín, M. P. F. (2002). Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes.*EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, *1*(1), 27-40.

Marques, M., Sousa, C., & Feliu, J. C. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social/Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion. *Apunts. Educació Física i Esports*, (112), 63.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a school-based sport context. *Journal of Applied Sport Psychology 17*(3), 247-254.

Petipas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 325-334.

Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of sport and exercise psychology*, *13*(2), 103-120.

Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, *20*.

Torregrosa, M. (2004). Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad. *Grup destudios de psicología de lesport*.

Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M. Á., & Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de psicología del deporte*, *1*.

Valiente, L., Torregrosa, M., & i Anglès, M. B. (2001). ¿ Se pierde el" fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts: Educación física y deportes*, (64), 6-16.

Weinberg, R. S. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Ed. Médica Panamericana.

Programas de desarrollo de las habilidades sociales para los estudiantes:

cuestionar su contenido, su eficacia, y pertinencia

L. Hernandez,[1] J.F. Giret,[2], M. Souhait,[3]

[1] IREDU (Insitut de Investigación sobre la educación) - Universidad de Borgoña, TalentCampus - Dijon, Francia
CIRAP (Centro Interdisciplinario de Investigación Aplicada sobre el Campo Penitenciario), Enap - Agen, Francia
[2] IREDU (Insitut de Investigación sobre la educación) - Universidad de Borgoña - Dijon, Francia
[3] TalentCampus, Fundación de Cooperación científica, Dijon, Francia

lhernand@univ-tlse2.fr

Resumen

En un contexto socio-económico inestable y todavía más evolutivo y competitivo, la cuestión de la inserción profesional de los jóvenes es central y se convierte en un continuo desafío para muchos países. Entonces se da una prioridad a las políticas y prácticas encaminadas a mejorar la calidad de las transiciones entre el sistema educativo y el mundo profesional. Recientemente, dispositivos dirigidos a nuevas habilidades, incluyendo las habilidades sociales, aparecieron para tratar de enfrentar este desafío. De hecho, los únicos conocimientos técnicos ya no son suficientes. En el mismo nivel de calificación, las habilidades sociales dan à los jóvenes “oportunidades adicionales” para encajar profesionalmente y “sostenible”.

El objetivo de este trabajo es reflexionar e interrogarse sobre el concepto de habilidades sociales y cuestionar la pertinencia y la efectividad de los programas para la integración profesional de los jóvenes mediante el desarrollo de estas habilidades. A nivel práctico, el objetivo es proponer posibles líneas de reflexión y mejora para establecer y construir futuros programas como perfeccionar los ya creados.

Para identificar los programas con un enfoque científico riguroso, confiamos en los pasos de una revisión sistemática (Lavis et al., 2005). Posteriormente decidimos comparar los programas identificados a partir de un análisis transversal.

Se identificaron 8 programas desarrollados en la educación superior, con alumnos y estudiantes de sectores variados y de diferentes países. Estos son comparados y analizados según sus objetivos, su aprendizaje, sus métodos de evaluación, la población definida y los resultados obtenidos. Este análisis hace resaltar criterios de eficiencia esenciales para el funcionamiento de un tal programa pero también se identifican varias limitaciones. Estudiaremos estos criterios según diferentes niveles: prácticos, teóricos y metódicos.

Concluimos este artículo presentando un programa francés, TalentCampus, en el que este análisis ha sido realizado para desarrollar su método y su dispositivo.

Palabras clave: inserción profesional ; programas ; estudiantes ; habilidades sociales

Social skills training programs for students:

Questioning their content, their effectiveness and their relevance

L. Hernandez,[1] J.F. Giret,[2], M. Souhait,[3]

[1] *IREDU (Institute of Research in Education) - University of Burgundy, TalentCampus, Dijon, France, CIRAP (Interdisciplinary Center of Applied research in the field of Prison), Enap - Agen, France*

[2] *IREDU (Institute of Research in Education), Burgundy University, Dijon, France*

[3] *TalentCampus, Fondation of scientific cooperation, Dijon, France*

lhernand@univ-tlse2.fr

Abstract

In an unstable, dynamic and increasingly competitive socioeconomic context, the integration of young adults into the labour market is a central issue and a challenge for many countries. Priority has therefore been given to practices and policies aimed at improving the quality of the transition from education to employment. Recently, programs focused on new competencies, such as social skills, seem to address these challenges. Indeed, having only technical skills and know-how is no longer sufficient. At equal levels of qualification or experience, young people with better social skills will have more opportunities for obtaining employment.

The purpose of this work is to question the relevance and effectiveness of the social skills training programs aimed at the professional integration of young people. On a practical level, the objective is to propose points for discussion and some recommendations to improve these programs and their effectiveness.

In order to identify programs according to a rigorous scientific approach, we relied on the method of systematic review (Lavis, et al., 2005). Therefore, we chose to compare inventoried programs through cross-sectional analysis. We identified eight programs, developed in different countries, for higher education students from various fields. These programs were compared and analysed according to objectives, learning methods, evaluation mode, target population, and results. The analysis served to highlight the criteria of effectiveness essential for a program to function, but also several limitations. We consider these criteria at different levels: practical, theoretical and methodological.

We conclude this paper by presenting a French program, TalentCampus, within which this study was conducted.

Key words: programs; social skills; employability; students

1. Introduction

In an unstable socio-economic context, the professional integration of young people has become a major concern for France and for many countries. Those at the greatest disadvantage are those who are least qualified (Giret, 2009; Trottier, 2000), though an increase in the level of training does not exclude a rise in unemployment (Menard, 2014). To address this issue, priority is given to policies aimed at improving the quality of the transition between education and the workplace. A prime example of these policies is the introduction of programs aimed at fostering professional integration, such as subsidized contracts, mentoring systems, training, or recruitment subsidies. The purpose of these programs is the acquisition of essential professional experience and of the "practical" skills needed to enter the labour market.

More recently, as the economic situation continues to worsen and in an ever-changing and more competitive environment, programs aimed at developing new skills have emerged. Indeed, merely technical skills do not seem to suffice any more. With equal levels of qualification and training, other skills, including social skills, provide young people with further opportunities

for sustainable professional integration (Duchene, 2010). The issue of the definition of social skills is generally the subject of much debate in the literature. Based on a survey of several writings and reflections on the definition of this notion (Abbet & Moreau, 2013; Coulet, 2011; Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou and Filisetti 2002; Nangle, Hansen, Erdley and Norton, 2010), we have identified some key elements: social skills are a complex process resulting from individual and social trajectories. They are dynamic, which means that they are constructed and change over time, in a more or less regular manner, under the influence of developmental processes, and of many other internal and external factors. They allow individuals to be socially "effective", in order to create and maintain social relations consistent with context, situations and/or people. Social skills overlap in two complementary and interdependent dimensions: an intrapersonal dimension (self-management) and an interpersonal dimension (managing interactions with the social environment). They mobilize, often jointly, a series of resources, which are behavioral, emotional, social and cognitive.

In recent years, because of its manifold nature, the notion of social skills has actually become more central at various levels of debate; educational, political, economic, social, etc. Considered by some employers as "more important than technical skills "(Archer & Davison, 2008), they are also important factors in academic success, performance (Witt & Ferris, 2003), professional achievement, and even in salary (Albandea & Giret, 2016; Heckman & Kautz, 2013). In this context, it appears that social skills are a prerequisite for the good professional and social integration of individuals. Therefore, whether in higher education or in business, there is a significant desire to develop these skills. Many programs and schemes aimed at meeting these needs and expectations have thus emerged. Given the importance of the situation, it seemed appropriate to analyze programs aiming for the professional integration of young graduates through the development of social skills. After a brief description of the programs, we will analyze their contributions and limitations, to propose ways of thinking and acting towards the development of future programs.

2. Method

To identify programs in a scientific manner, we proceeded to conduct a systematic review (Lavis et al., 2005). One of the most important steps was to establish specific and targeted criteria for inclusion and exclusion, so as to select studies and compare programs that were similar in their objectives and target population.

We are specifically interested in higher education, with students as our primary target: there is no selection whatsoever in terms of discipline or level of education. We also focus on curricula offered to "any and all" students, who have not been pre-selected on any predefined criteria, such as psychological or social areas of interest. We specifically exclude all "clinical" programs, that is to say programs for the prevention or treatment of various disorders such as alcohol or drug abuse, social exclusion, anxiety, etc. For the reviewed programs to be comparable, from the point of view of their intentions and target population, we focus only on those which are designed to help students in their future careers. More specifically, those where the aim is to promote professional integration (as an ultimate goal) through the development of social skills (an intermediate objective). Furthermore, we present only those programs that have been the object of at least one study published in a refereed journal and which reflect a scientific methodology. Thus, several elements should be studied in depth, including the modalities of intervention, the evaluation and results, which emphasize the relevance, validity and effectiveness of a program. Finally, the studies included in this work were written in English or French and were published after 2000.

3. Results

We identified eight programs developed in different countries. These programs are based on various approaches and methodologies aimed at developing the social skills of the students. We performed an analysis of the programs so as to obtain, for each of them, a short description of the type of scheme and target population, the objectives, the modalities of intervention, the method of evaluation, and the impact of these programs on the targeted individuals (see Table 1). Here is a summary of the main points for later discussion of the contributions and limitations of these programs.

· Goals

The ultimate goal of all these programs is the same: the professional integration of the students. However, each program selects specific intermediate objectives: 1) confronting the ultimate realities, 2) being more “attractive” for employers during interviews, 3) being more “effective and efficient” at work.

· The means of intervention

We have listed, depending on the program, different types of learning situations set up to develop social skills: 1) project-based learning relying on experiential, active and cooperative pedagogy, 2) theoretical learning with a focus on research, information and advocacy, 3) learning through mentoring, which consists in personal tutoring by a more experienced person and 4) "multi-mode" learning, which combines theoretical input, metacognition, group activities, role playing and mentoring.

Depending on the particular objectives and on the selected theoretical positioning, the programs target different social skills. Those most often targeted are creativity and innovation, cooperation or the ability to work in teams, and the ability to handle various situations. These three dimensions are also part of the social skills that evolve most after the programs.

· Evaluating the program’s effectiveness

To measure the effectiveness of their program, researchers focus on different levels of measurement. After analyzing all the techniques used, we identified four distinct levels.

1) Some researchers measure the effectiveness of the implemented program in terms of learning or changes. The focus, in that case, is on the impact of the program on the development of social skills. 2) Other authors will verify how the skills learned are implemented in the workplace. 3) It is also possible to assess the effect of a program in the longer term by checking whether the student has managed to find gainful employment or by assessing their “performance” on the job (in terms of yield). 4) Finally, the program’s effectiveness may be inferred from the learners’ satisfaction about it.

· Results

The majority of the studies show positive results in the development of social skills. Specifically, cooperation, creativity, ability to handle situations, self-confidence and commitment are the skills that evolve most after the interventions. These results are interesting and promising, as these skills are considered by many researchers as being the most important and the most valued by employers. In contrast, two studies show more mixed results and another highlights significant negative results in the social skills and in the entrepreneurial drive of the learners (program 2). The authors explain the negative impact of that program by the fact that the students, when they were confronted with the reality of starting their own business, lost their optimism and thus their interest in entrepreneurship. Another interpretation of the authors is that the students may simply not have liked the program for several reasons: the fact that it was compulsory, the fact that the considerable dedication required was not rewarded with grades and the fact that the groups were too large (N = 10).

4. Discussion

The various studies reviewed allow us to emphasize the importance of using and developing the social skills of individuals in a labour market that is ever more complex, evolving, competitive and uncertain. It is with this outlook that we have sought to identify and analyze programs developed in higher education promoting the development of students’ social skills. Based on this work, we can now identify some key discussion points, which can serve to nourish reflection in the creation of similar programs or to guide the practices of those involved in such programs.

Social skills: theoretical foundations and definitions

This work initially allowed us to reflect on the notion of social skills. It confirms that it is difficult to circumscribe the concept with a standard definition and to precisely list what it covers. Indeed, this “list” of skills varies according to different elements:

1) the researcher's own characteristics: views, approaches, discipline, and goals; 2) the specific characteristics of social skills: they are dynamic and vary according to the context or to the developmental processes of each individual. This last point is both the weakness when operationalizing the process, but also the strength in that it does not limit the process to a one-dimensional notion, stable and frozen in space and time.

In terms of theoretical foundations, it should be noted that, to develop social skills, many of the programs rely on the behaviourist movement as it is practiced mostly in North America. This approach, based on reinforcement and modelling, obscures both the causes and the origins of the problem, as well as the social and contextual aspects of the person. The multimodal programs seem most comprehensive, in that they address cognitive, social and behavioural aspects. It seems essential that the schemes should act simultaneously and in mutual interrelation, both on personal and on environmental factors, through varied and complementary interventions.

The target population

The present work has shown that these programs are aimed at a student population exhibiting little heterogeneity. The participants are mostly involved in rather long curricula, mainly in economics and management. And yet the curricula and level of qualification were not part of our selection criteria. It thus seems that the notion of social skills is primarily associated with specific professional sectors and thereby entails performance as a target. One may therefore wonder whether, in collective representations and practices, the notion of social skills is not merely reduced to this single objective, but also confused with what is commonly named "the calling", which people doing "social work" would "naturally be endowed" with. This would refer to a naturalization of qualities and skills, which is in direct contradiction with the very definition of this process. Given these limitations, it seems important to commit to a greater diversity by opening these programs to students from various disciplines, but also to those with less training, who, as mentioned in the introduction, are the most concerned in issues related to professional integration. These schemes would actually help offset or mitigate some inequalities in access to employment.

Furthermore, it is also necessary to establish beforehand the needs of the people targeted, based on the social, developmental, cultural or contextual elements that define them. This "diagnosis" is essential for the subsequent targeting of skills to be developed, best practices, and goals to be met.

Evaluation

Generally speaking, the results show that the interventions have proved "effective" in fostering the development of the students' social skills. Using different methodologies, the programs identified have indeed had rather positive results for this particular goal. It is however possible to point out several limitations or to question these results. It is first important to note that the most mixed results are revealed by the programs with the most rigorous evaluation method: use of validated questionnaires, pre/post-test evaluation and control group. Those two approaches (pre/post-test and comparative evaluation) are complementary and indispensable in order to obtain a reliable and valid measure of the development of the social skills. We also note that each study offers either a quantitative or a qualitative method of assessment. However, many programs advocate a "mixed methods" approach, combining these two strategies with the aim of making the analytical process more complex, thereby reinforcing the validity of the conclusions (Blouin, 2013). This methodology would indeed afford a better grasp of the complexity of the notion of social skills.

Another important limitation in the evaluation should be considered. None of these programs measured the effect of participating in them on the effective professional integration of those young people. However, integration is presented in each case as the ultimate goal of the programs. It is therefore impossible to establish a causal link between participation in these programs and the professional integration of young people. To confirm that this ultimate goal has been reached, it is necessary, in the evaluation, to introduce longer term monitoring of the participants, to assess their professional integration in addition to any changes

in social skills. As an extension of this idea, we can actually wonder about the sustainability of these schemes. Indeed, no assessment (as it is not based on a longitudinal approach) can verify any long-term effects. The issue here is not only a question of time but of a relationship to the world, to others, to oneself, and to learning, which is not necessarily "deeply" and permanently internalized when a program is applied. Incidentally, Martens et al. (2002) point out that, indeed, if the participants are asked to evaluate a program immediately after its completion, they are generally always satisfied.

We conclude this section with two points that need to be considered, in our opinion. Regarding the evaluation, so that it may be complete and comprehensive, it is necessary to combine the four levels of measurement presented in the results: the gains, the transfer of content, the long-term impact of the training, and satisfaction. The second point relates to the learning objectives in general. We believe it is important that the work on social skills that we have discussed throughout this article should not only be the object of actions limited in time to one-off programs. This vision should guide teaching at all levels, and do so throughout education, so that pupils and students may develop all of these skills in a continuous and sustainable fashion.

5. Conclusion

Current concerns about professional integration have led researchers and practitioners to question the value of developing or promoting among students those skills that should be complementary to practical and professional ones, that is to say social skills. Reliance upon these skills has indeed become increasingly relevant in an uncertain job market, since they give young people an edge towards integration. It is with this outlook that we have sought to analyze the programs developed in higher education promoting the development of students' social skills.

This work has led us to identify various gaps in these programs, on both the theoretical and methodological levels. It is essential not to limit the interventions to one approach, by removing economic, cultural and social dimensions. We do believe that a socio-constructivist or eco-systemic approach can bridge these gaps. This is what TalentCampus, a new and innovative scheme developed in France, has been trying to promote (Chevalier, Arnold, Henry, Catinot, 2013). Aimed at a very heterogeneous audience (in terms of age, educational level, occupation, experience, *etc.*), this scheme seeks to foster the social skills of individuals, in relation to their needs, through active, cooperative and reflexive pedagogy. A longitudinal evaluation, taking into account learned content, transferred knowledge and participant satisfaction has also been set up.

This work has received funding from the National Agency of Research (Excellence Initiative in Innovative Training - ANR-11-IDEFI-0035)

References

Abbet, J.-P., & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation: résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants*. URSP, Unité de Recherche pour le Pilotage des Systèmes Pédagogiques.

Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des *soft-skills* sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc, 149*.

Archer, W., & Davison J. (2008).*Graduate employability: What do employers think and want?* London: the Council for Industry and Higher Education (CIHE).

Bartkus, K. R. (*2001*). Social Skills and Cooperative Education: A Conceptual Framework. *Journal of Cooperative Education, 36*(1), 48-60.

Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interaction*s*, 4*(2), 205 – 231.

Chevalier, S, Arnold, D., Henry, M., Catinot, A. (2013). TalentCampus: novel approaches and environments to help learners reveal, develop and capitalize their talent, The Joy of Learning Enhancing Learning Experience - Improving Learning Quality, Proceedings of the European Distance and E-Learning (Network 2013 Annual Conference, Oslo, 12-15 June, 2013).

Coulet J.C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. *Travail et apprentissages*, 6, 181-198.

Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Paris : Ministère de la Recherche.

Duchène, M. (2010). *Le processus de construction identitaire par mimésis du sujet en formation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence.

Dumitriu, C. & Dumitriu, G. (2011). Experimental research regarding the development of psychosocial competencies of the beginning teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 794-802.

Giret J.-F. (2009). « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants », *in* Gruel L.Galland O. et Houzel G. (dir), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse,* PUR, Rennes, pp. 331-348.

Heckman, J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That improve Character and Cognition* (Working Paper No. 2013-019). Human Capital and Economic Opportunity Working Group.

Martens, H., Grieten, S., De Weerdt, S., & Schippers, N. (2002). Experiences with training in social skills: design and study of the effectiveness: a case study at the Faculty of Management of the Limburg University Centre. *Argumenta Oeconomica, 2*(13), 149-172.

Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref du Céreq, 322*.

Nangle, D.W., Hansen, D.J., Erdley, C.A., & Norton, P.J. (Eds.) (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer.

Oosterbeek, H., M. van Praag, Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review, 54*, 442-454.

Pang, E., & Hung, H. (2012). Designing and Evaluating a Personal Skills Development Program for Management Education. *Journal of College Teaching & Learning*, *9*(3), 159-170.

Perruchoud, A., Lehmann, B. G., & Surlemont, B. (2011). À l'école de l'entreprise: le cas Business Experience. *Entreprendre & Innover, 11-12*(3-4), 103-112.

Renuga, S. & Ezhilan, S. (2014). Developing Career Skills of Professional Students Through Student Mentees - Alumni Mentoring Program. *Anthropologist, 18*(3), 705-716.

Şenyuva, E., Kaya, H., Bodur, G. (2014). Effect Social Skills of Nursing Students of the Project Based Teaching Methods. *Procedia and Behavioral Sciences*,*152*, 393-398.

Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, *43*, 93.

Witt, L. A., & Ferris, G. R. (2003). Social skill as moderator of the conscientiousness–performance relationship: Convergent results across four studies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 809–820.

Table 1
Summary of programs aiming to promote the professional integration of young people through the development of social skills

	DESCRIPTION			CONTENTS		RESULTS	
	Type of program	Goals	Target Population	Modes of intervention	Targeted Social Skills	Evaluation	Results
1.Business Experience - Perruchoud (2011) Suisse	Student-Enterprise	Developing the social and emotional skills needed to become an entrepreneur	Students (in economics, IT, engineering) (N = 20/year)	Active Pedagogy : experiential, cooperative, reflexive and empowering => 2 semesters : 1 day/ week	Creativity, innovation, collaboration, accountability, self-management…	Questionnaires (not detailed)	Positive: professional integration
2.Student Mini-Company (SMC) - Oosterbeek et al., (2010) Pays-Bas	Student-Enterprise	Development of social/ managing skills to foster entrepreneurship	Administration economics, management and law students (N = 219)	Active pedagogy: student teams in charge of a company => 1 year, 5-10 hours/week	Self-confidence, creativity, flexibility, autonomy, power, achievement, efficiency, endurance, risk-taking, social orientation	Questionnaire: ESCAN (Driessen & Zwart, 1999) + Control group + Pre/post-tests	Significantly negative: entrepreneurial skills have declined
3.Social Skills Training – Bartkus (2001) Etats-Unis	SST (Social Skills Training)	Development of social skills for better performance at work	Student interns (Cooperative Education & Internship Students) (N = 200)	Lecture and awareness sessions on the importance of social skills => 1 semester, 1 hour * 4 sessions	Collaboration, managing relations and public relations, promptness, accountability, dedication, and initiative	"Written evaluations" by the internship supervisors + control group	Significant and positive for: personal efficiency, promptness and dedication
4.Social Skills courses - Martens et al. (2002) Belgique	Multi-method course combining theory & practice	Developing social skills to help students in their future professional lives	Management students (N = 175)	Bibliography + learning by analysis (metacognition), practice (role-playing and then real-life situations) and group discussion => 10 weeks, 30 hours	Learning skills, self-confidence, teamwork, creativity and empathy	Self-questionnaire + Pre/post tests + Control group	Significant and positive for: learning skills and creativity
5.Alumni Mentoring Program - Renuga & Ezhilan (2014) Inde	Mentoring	Developing technical and social professional/ vocational skills	Management and engineering students (N = 25)	Experience sharing with "mentors" = more experienced alumni => not specified	Communication, problem solving, leadership, people skills, innovation, motivation, negotiation, willingness to learn, self-esteem	Semi-directed interviews + short questionnaire for the student and their "mentor"	Positive: motivation, innovative ideas, socialization, problem solving and self-knowledge
6.Personal Skills Development - Pang & Hung (2012) Chine	Multi-method course combining theory & practice	Developing personal skills to prepare students for their professional lives	Business school students (N = 145)	Mini-lectures, discussion/ reflection and practical group work => 1 semester (14 weeks), 42 hours	Communication, oral presentation skills, teamwork, creativity and self-awareness	Questionnaires + Pre/post tests	Significant and positive for the 5 targeted skills
7.Psychosocial Training Programme - Dumitriu & Dumitriu (2011) Roumanie	Multi-method course combining theory & practice	Developing psycho-social skills for better social and professional integration	Students/ junior faculty (N = 93)	Seminars, workshops, individual activities of self-training with internet monitoring => 13 weeks, 8 hours/week	Social integration, conflict management, interpersonal and emotional intelligence, connecting families and institutions	Questionnaire + Pre/post tests	Significant and positive for the 5 targeted psycho-social skills
8.Project- based learning method - Senyuva et al. (2014) Turquie	Project-based	Developing the social skills necessary for their future career	Nursing students (N = 70)	Group work on a project => not specified	Communication, initiative, self-evaluation, problem-solving, autonomy, creativity, self-management, etc.	Questionnaire (SSI, Riggio, 1986) + Pre/post tests	Non-significant

Eficacia de un programa integral breve de educación emocional para menores de tres años.

García Tárraga, Mª. José

mariajose.garciat@hotmail.com

Universidad de Alicante (España)

Resumen

Existen evidencias de que la aplicación de programas de educación emocional incide en la mejora de la inteligencia emocional. Sin embargo, en Educación Infantil se ha descuidado los programas destinados a la primera infancia y en su práctica apenas se cuenta con las familias. En este contexto, se ha diseñado un programa integral breve de educación emocional para menores de tres años, de creación propia, con el objetivo de evaluar su eficacia, especialmente las habilidades de percibir, valorar y expresar las emociones básicas; así como analizar si la participación de madres y educadoras del centro escolar ha contribuido a su mejora. Se utilizó para su estudio un diseño cuasiexperimental con una muestra de 43 alumnos (edad media 34,51 meses) de primer ciclo de EI de la provincia de Alicante (España), asignados a dos grupos experimental (55,81%) y control (44,18%). Los fundamentos conceptuales del programa se apoyaron en el modelo propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), basado en el aprendizaje de cinco dimensiones de la competencia emocional, desde una concepción globalizada: conciencia, regulación, autonomía (autoconcepto-autoestima), habilidades socio-emocionales y habilidades para la vida y el bienestar. El instrumento utilizado para la evaluación del programa fue el cuestionario Percexpval (Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán y González, 2011), versión adaptada para alumnado menor de tres años. Los datos de la repercusión del programa en adultos se obtuvieron mediante la escala TMMS-24 (Mestre y Fernández, 2007). Los resultados, mediante el análisis de varianza split-splot univariado, muestran la eficacia del programa a corto plazo, así como la mejora en habilidades emocionales, especialmente en madres, y confirman la necesidad de coordinarse escuela y familia en su aplicación, desde edades tempranas, para prevenir posibles factores de riesgo y promover la salud emocional en la primera infancia.

Palabras clave: educación emocional, primera infancia, inteligencia emocional, programas.

Abstract

There is evidence that the application of emotional education programs impact on improving emotional intelligence. However, in early childhood education has been neglected programs for early childhood and in practice hardly have families. In this context, we have designed a comprehensive brief emotional education program for children under three years of their own creation, in order to assess their effectiveness, especially the abilities to perceive, assess and express basic emotions; and to analyze whether the participation of mothers and educators of the school has contributed to its improvement. It was used to study a quasi-experimental design with a sample of 43 students (average age 34.51 months) the first cycle of EI in the province of Alicante (Spain), assigned to two experimental groups (55.81%) and control (44.18%). The conceptual foundations of the program relied on the proposed Bisquerra and Perez (2007) model based on learning five dimensions of emotional competence, from a global conception: awareness, regulation, autonomy (self-concept-esteem), skills socio- emotional and life skills and wellness. The instrument used for the evaluation of the program was the questionnaire Percexpval (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán and Gonzalez, 2011), adapted for students less than three years version. Data from the program's impact in adults were obtained by TMMS-24 (Mestre and Fernandez, 2007) scale. The findings, by analysis of variance univariate split-splot show the effectiveness of the program in the short term as well as improved emotional skills, especially mothers, and confirm the need to coordinate school and family in your application, from an early age to prevent possible risk factors and promote emotional health in early childhood.

Keywords: emotional education, early childhood, emotional intelligence, programs.

1. Introducción

Después de décadas de estudios, existe un creciente interés en los contextos escolares por la educación emocional como elemento fundamental desde la infancia para prevenir la salud emocional y preparación para la vida (Bisquerra, 2005), con la finalidad de desarrollar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional.

La preocupación creciente en ámbitos educativos por conductas desadaptativas está orientando a la elaboración de programas específicos en todos los ciclos obligatorios de la educación y algunos en Educación Infantil. Sin embargo, parece que se ha descuidado los programas destinados a la primera infancia. La necesidad de desarrollar programas de educación emocional y la carencia de los mismos desde edades tempranas, hace ineludible la realización de programas dirigidos especialmente a estas edades, en las cuales es más fácil prevenir comportamientos de riesgo (Walker et al., 1998). Desde las escuelas, como lugar privilegiado, se puede realizar una importante labor preventiva para evitar los trastornos emocionales y sociales mediante la aplicación de programas de educación socioemocional. Se requiere, para ello, la participación conjunta de familias y educadores. Sólo educando las emociones se puede preparar, desde la primera infancia, para aprender a regularlas con el fin de prevenir comportamientos de riesgo, al igual que dotarles de estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas (Elias, Tobias, y Friedlander, 1999).

La escuela, en colaboración con la familia, se perfila como el entorno más favorable para el desarrollo de programas emocionales, porque puede ofrecer la oportunidad de adquirir competencias emocionales para conseguir el desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2003). Asimismo, tiene un papel relevante para el aprendizaje emocional, cuando realiza conjuntamente con las familias intervenciones coherentes.

Este estudio tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa integral de educación socioemocional breve para menores de tres años del primer ciclo, diseñado para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional desde

las primeras edades de la educación infantil, así como analizar si la participación de madres y educadoras del Centro ha contribuido a su efectividad o mejora.

2. Método

2.1. Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Infantil Alborada de Elche (Alicante), centro público de primer ciclo de la Educación Infantil (0 a 3 años). Se dispuso de una muestra compuesta por tres grupos: alumnado, madres y educadoras. El grupo formado por 43 niños y niñas de las aulas de dos años con una edad media de 34,51 meses. El grupo compuesto por las madres del Centro (N=16) debido a la escasa participación de padres. Y el tercer grupo formado por las educadoras que llevaron a cabo la intervención (N=3).

2.2. Medidas

Los instrumentos utilizados fueron:

· Cuestionario Percexpval (test para la evaluación de la percepción, expresión y valoración de las emociones en niños de la etapa infantil) de Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán y González (2011), versión que fue previamente adaptada para estas edades inferiores a tres años. Con 15 ítems organizados de tres tipos: percepción y valoración de expresiones emocionales básicas; valoración de emociones; y la habilidad para identificar emociones en música. Presenta un coeficiente de consisatencia interna, para las dos primeras subescalas, & £ . 90. Sin embargo, la tercera subescala requiere de mayor fiabilidad y validez.

· Escala reducida TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004), versión adaptada del cuestionario TMMS (Trail Meta-Mood Scale) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995). Evalúa tres habilidades fundamentales de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Este instrumento presenta con muestras españolas niveles de consistencia interna & >.820.

2.3. Procedimiento

El diseño del programa está basado en el marco teórico desarrollado por el GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Fundamentado en el modelo de competencias emocionales propuesto de Bisquerra y Pérez (2007) que integra la competencia emocional en cinco dimensiones, adaptándolo a las características psicoevolutivas para menores de tres años. El programa se compone de 12 actividades agrupadas en cinco bloques: conciencia emocional (actividades de reconocimiento de cuatro emociones básicas), regulación (actividades para expresar adecuadamente las emociones y aprender a regular impulsos y tolerar frustraciones), autonomía emocional (actividades encaminadas a la formación del autoconcepto y autoestima), competencia social (actividades para desarrollar habilidades sociales, resolución de conflictos y empatía) y competencias de vida y bienestar (actividades para desarrollar una actitud positiva ante las tareas diarias).

El desarrollo de este estudio se llevo a cabo, realizado durante el curso 2014/15, en varias fases. En la fase inicial, se iniciaron los primeros contactos, en el segundo trimestre. Fase de desarrollo, se implementó el programa en el grupo experimental, desde el mes de marzo hasta finales de mayo. Se llevó a cabo, de forma quincenal, durante seis sesiones para las educadoras y, paralelamente, seis para las familias. En la fase final, se efectuaron las valoraciones del programa y se analizaron los beneficios alcanzados.

2.4. Diseño y análisis de datos

3. Resultados

Los resultados obtenidos por medio de un diseño cuasiexperimental de grupo control pretest-postest no equivalente (Cook &Campbell, 1979; García Gallego, 2001) se muestran en las tablas y gráfico que a continuación se ofrecen.

Tabla 1
Prueba t para muestras independientes. Contraste de medias de los grupos experimental y control. Fase pretest

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		**Prueba t para la igualdad de medias**						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PRETEST	Se han asumido varianzas iguales	3,099	,086	,513	41	,611	,338	,658	-,992	1,667
	No se han asumido varianzas iguales			,534	40,516	,596	,338	,632	-,940	1,615

En primer lugar, se realizó un análisis preliminar (prueba de Levene), de los dos grupos (control/experimental) de una medida pretest entre ellos. Como se puede advertir (tabla 1) se acepta la hipótesis nula (*Ho)* ($p > .05$), al no existir diferencias estadísticamente significativas.

Posteriormente, los datos se sometieron a un análisis utilizando el procedimiento el Modelo Lineal General (MLG). El análisis de los efectos intra-sujetos que las variaciones de la VD han resultado significativas para los estadísticos en el test de planitud (F =29.092; p =.000). Asimismo, son significativas las variaciones para cada grupo, en todos los estadísticos mostrados del test de paralelismo, efecto de interacción, IE (inteligencia emocional) *grupo (F= 4.829; p = .034.)

En relación al test de nivel, efectos inter-sujetos (tabla 2), se puede comprobar que existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de la variable IE.

Tabla 3
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observadaa
Intersección	5238,548	1	5238,548	807,908	,000	,952	807,908	1,000
GRUPO	32,734	1	32,734	5,048	,030	,110	5,048	,593
Error	265,848	41	6,484					

En el gráfico de perfil (figura 1) observamos que el grupo experimental parte de una situación de práctica igual con el grupo control. Mientras que el momento postest, aunque ambos grupos presentan una mejora, el grupo experimental presenta una mejora significativamente mayor que el grupo control.

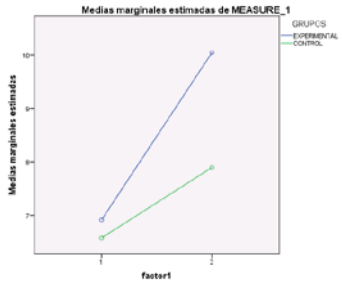


Figura 1
Medidas repetidas cuestionario Percexpval adaptado.

Grupo experimental y grupo Control. Fase postest.

En relación a los resultados obtenidos en madres (cuestionario TMMS-24) (figura 2, tabla 3) prueba *t*, para muestras relacionadas, existen diferencias significativas en los factores "Claridad" (.005 <.05) y "Reparación" (.040< 0.5) obteniendo una mejora significativa en el momento postest; mientras que el componente "Atención" si bien ha mejorado, su resultado no es significativo (.211> 0.05).

Tabla3
Muestras relacionadas TMMS-24. Factores Atención, , Claridad y Reparación. Fases pretest y postest

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Factor 1	**ATENCIÓN PRETEST. - ATENCIÓN POSTEST**	-2,125	6,500	1,625	-5,589	1,339	-1,308	15	,211
Factor 2	**CLARIDAD PRETEST – CLARIDAD POSTEST**	-4,750	5,848	1,462	-7,866	-1,634	-3,249	15	,005
Factor 3	**REPARACIÓN PRETEST – REPARACIÓN POSTEST**	-3,750	6,658	1,665	-7,298	-,202	-2,253	15	,040

Por otro lado, en el grupo de educadoras los datos se analizaron por medio de estadísticos descriptivos debido reducido tamaño de la muestra participante. Los resultados indican mejoría en el factor "Atención" después de la aplicación del programa (del 66,66% al 100%) y que se mantienen invariables los otros dos componentes.

4. Discusión

El análisis de los datos confirma, después de la aplicación del programa, diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental. Del mismo modo, los resultados del TMMS-24, en las madres participantes, que sobre todo los factores "Claridad y Reparación" emocional han mejorado significativamente, una vez cumplimentado el programa. Por otro lado, los datos obtenidos en el grupo de educadoras, después de la aplicación del programa, se observa un aumentado en el factor "Atención", en relación a los sentimientos y emociones.

En estudios similares sobre los efectos de programas de intervención en las habilidades sociales y emocionales durante el periodo preescolar, con participación de docentes y/o familias (Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner, 2009; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Gelabert,2014; Hsueh, Lowenstein, Morris, Mattera & Bangser, 2014; Li-Grining, Raver, Jones-Lewis, Madison-Boy & Lennon, 2014; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008) señalan su mejoramiento en el alumnado de más corta edad. No obstante, pocos de ellos han sido específicamente diseñados para mejorar específicamente la IE y la mayoría son aplicados a mayores de tres años, de barrios desfavorecidos y en posible situación de riesgo.

En nuestro país, aunque comienzan a desarrollarse programas de educación emocional, sin embargo, son todavía escasos y suelen adolecer de un débil modelo evaluativo (Pérez-González, 2008; Pérez, 2006).

5. Conclusiones

Los resultados expuestos demuestran la eficacia del programa a corto plazo con la participación conjunta de docentes y madres, teniendo en cuenta las limitaciones que presenta nuestro estudio. Si bien, para comprobar su validez en futuras investigaciones, sería conveniente, evaluar los efectos de esta intervención tanto a medio como a largo plazo, llevando a cabo el seguimiento de este alumnado.

Las evidencias obtenidas permiten afirmar que el éxito de la implantación de programas depende de la existencia de objetivos compartidos fundamentalmente en la primera infancia, por parte de familias y educadores, a fin de mejorar prácticas educativas. Es cuestión prioritaria el estimular el desarrollo emocional y social en el ámbito escolar, especialmente, durante el primer ciclo, con el fin de prevenir factores de riesgo y de promover conductas adaptativas encaminadas a favorecer la salud emocional infantil.

Agradecimientos

Este estudio ha sido posible gracias a la implicación de la E.I. Alborada de Elche (Alicante), sin su participación la realización de este estudio no habría sido posible. También, agradecer a la Dra. Raquel Gilar Corbí, su colaboración y apoyo en este trabajo.

Referencias

Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.

Baker-Henningham, H. Walker, S. Powell, C. Gardner, J.M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care Health and Development*, Vol 35, 5, p.p. 624-631.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Recuperado el 7 de marzo de 2015 de http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(3).

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10,* 61-82.

Cook, T.D. & Campbell,D.T. (1979). Quasi-Experimentatión: Design and Analysis for Field Settings. Rand McNally: Chicago, Illinois.

Durlak,J.A., Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.

Domitrovich, C., Cortes, R. & Greenberg, M. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention,* Vol. 28, No. 2. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de: https://www.researchgate.net/publication/6539667_Improving_Young_Children's_Social_and_Emotional_Competence_A_Randomized_Trial_of_the_Preschool_PATHS_Curriculum

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of The Traid Meta-Mood Sacale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

García Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, A.J. Garriga Trillo, M.C. Pérez-Llantada Rueda y E. Sarriá Sánchez (eds.), *Diseños de Investigación en Psicología* (pp. 343-378). Madrid: UNED.

Gelabert, J. M. (2014). Mejora de la inteligencia emocional en educación infantil y desarrollo cognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 1-Vol.2, pp.279-286.

Hsueh, J., Lowenstein, A. E. , Morris, P. , Mattera, S. K. & Bangser M. (2014). Impacts of Social-Emotional Curricula on Three-Year-Olds: Exploratory Findings from the Head Start CARES Demonstration. *OPRE Report* 78. Recuperado el 15 de mayo de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2574390.

Li-Grining, C. P., Raver, C. C., Jones-Lewis, D., Madison-Boyd, S. & Lennon, J. (2014). Targeting classrooms' emotional climate and preschoolers' socioemotional adjustment: Implementation of the Chicago School Readiness Project. *Journal for Prevention and Intervention in the Community,* 42(4).

López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas.* Madrid: Wolters Kluwer.

Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Martínez–Cabañas Rodríguez, F., Larrán Escandón, C. y González de la Torre Benítez, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14 (3). Recuperado el 2 de febrero de 2015 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/132818816010.pdf

Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, nº 15. Vol.6 (2), pp: 523-546.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B; Golly, A., Severson, H.H. &, Feil, E G.(1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral* Disorders, Vol 6(2), 66-80. Recuperado el 13 de abril de: http://dx.doi.org/10.1177/106342669800600201.

Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child trainingprograms in high risks school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

Mindfulness e Inteligencia Emocional

Ruiz, D.
Desirée Ruiz Ballesteros

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

drb17@alu.ua.es

Resumen

En este trabajo se presenta una breve investigación sobre temas tan de actualidad como son *mindfulness* e inteligencia emocional. El objetivo principal es mostrar la relación existente entre ambos constructos, y mostrar la utilidad de integrar ambas disciplinas en el ámbito de la educación gracias a la revisión bibliográfica y a la investigación llevada a cabo. Por un lado, con el *mindfulness* tomamos conciencia de los acontecimientos internos y externos que experimentamos en cualquier momento del día, con actitud de aceptación y apertura. Y por otro lado, la inteligencia emocional incide en la importancia de identificar, clarificar, expresar y reparar nuestra vivencia emocional.

En primer lugar, se ha realizado una revisión de la literatura científica existente sobre el tema y todas las publicaciones encontradas se han ordenado para facilitar su compresión. Estas publicaciones han ido acompañadas y apoyadas por un estudio experimental realizado a 473 personas a partir de la edad de 18 años, con la ayuda de dos instrumentos cuantitativos de recogida de datos: el test KIMS de *mindfulness* y EQ-i de inteligencia emocional. De este modo, se pondrá de manifiesto las relaciones existentes entre *mindfulness* e inteligencia emocional.

Las dos están conectadas porque tienen el fin de proporcionarle al ser humano su autoconocimiento propio y su conocimiento de todo aquello que le rodea. Esto hace que trabajando las dos disciplinas conjuntamente se obtengan resultados significativos en el área de la educación y la psicoterapia.

Palabras clave: *Mindfulness*, Inteligencia Emocional.

Mindfulness and emotional intelligence

Ruiz,D.
Desirée Ruiz Ballesteros

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

drb17@alu.ua.es

Abstract

This work is presented a brief research on topics such as mindfulness and emotional intelligence. The main objective is to show the relationship between both constructs, and show the utility of integrating both disciplines in the field of education through literature review and the research carried out. On the one hand, with the mindfulness we become aware of internal and external events that we experience at any time of the day, with attitude of acceptance and openness. And on the other hand, the emotional intelligence has an impact on the importance of identifying, clarifying, express and repairing our emotional experience.

First, a review of existing scientific literature on the subject has been and all found publications have been ordered to facilitate their understanding. These publications have been accompanied and supported by a pilot study 473 persons from the age of 18 years, with the help of two quantitative data collection instruments: the KIMS of mindfulness and EQ-i emotional intelligence test. In this way, will be shown the relationships between mindfulness and emotional intelligence. The two are connected because they have to provide the human being his own self and his knowledge of everything that surrounds him. This makes that the two disciplines working obtained significant results in the area of education and psychotherapy.

Key Words: mindfulness, emotional intelligence.

1. Introducción

El ser humano cada vez tiene más interés por los temas que tratan el estado emocional y espiritual. Quiere conocerse más a sí mismo y resolver los problemas que lo atormentan en su día a día. A través del camino de la espiritualidad, ha descubierto una forma fácil de encontrar paz y felicidad. Debido a la gran demanda por parte de la sociedad, este tema se está extrapolando al terreno académico y científico a pesar de que estos campos nunca han visto el *mindfulness* como un término cuantificable, tangible y objetivo.

Ha sido en estos últimos años, cuando el mundo de la ciencia y lo académico se han adentrado en el estudio de los múltiples beneficios físicos y emocionales que tiene utilizar esta práctica del *mindfulness*. En esta investigación, veremos en qué consiste el *mindfulness* y la Inteligencia Emocional y mostraremos como ambas se relacionan y se desarrollan a la par, con el fin de que el ser humano llegue a su autoconocimiento y al entendimiento de la conciencia.

Mindfulness

Mindufulness consiste en desarrollar una actitud de apertura consciente a todo acontecimiento, desde un estado de equilibrio y neutralidad. Darnos cuenta de lo que hacemos es hacer *mindfulness*.

En español, aunque no existe aún una traducción aprobada sobre el término *mindfulness*, la palabra más aceptada es la de conciencia plena o atención plena (Mañas, 2009).

Esta atención de la que hablamos es muy diferente a la atención que empleamos habitualmente, ya que ésta se basa en la reflexión analítica y en el juicio de valor. La diferencia entre conciencia plena y atención es que la primera es la conciencia centrada, esto significa que aún es más poderosa que la conciencia en sí, la ordinaria, (Siegel, Germer y Olendzki, 2011).

Sólo cuando somos conscientes de lo que está ocurriendo en nosotros y a nuestro alrededor es cuando podemos dar el paso de cambiar aquello que no nos gusta. Aquí es donde entra en juego el *mindfulness,* recordándole a la mente que debe estar atenta cuando se distrae y que debe crear una visión más amplia del mundo si quiere realmente apreciar todo lo que se le escapa a su vista.

El *mindfulness* es como una forma de ver la vida siempre desde el momento presente, con conciencia, apertura y compasión. Existe consenso científico acerca de que el *mindfulness* refleja la capacidad de permanecer con mayor frecuencia en un estado de atención plena (Didonna, 2011). El aquí y ahora es la consigna del *mindfulness*, solo se puede estar en el lugar actual y en el momento actual para conectar con lo que es y con lo que está sucediendo en este preciso momento.

Aunque actualmente se presenta el *mindfulness* como algo novedoso, su origen se remonta al Budismo, hace más de 25 siglos. Entrenar la mente ya se entendía como la forma principal para conseguir salud física y mental (Siegel et al., 2011). Lo actual del término es su función práctica.

Según Bishop et al. (2004), la psicología actual utiliza el *mindfulness* como una técnica para incrementar la consciencia sobre los distintos problemas psicológicos. Aunque proceda del budismo, el *mindfulness* también integra aspectos de las teorías cognitivas, conductuales, experienciales y psicodinámicas (Martin, 1997). También, se introdujo en el campo terapéutico a través de la labor pionera de Kabat-Zinn (1982, 1990), que desarrolló el método de *Mindfulness Based Stress Reduction Program* (MBSR).

Se considera al *mindfulness* como una técnica de fusión cognitiva (Blackledge, 2007), que se traduciría como "desactivación cognitiva". *mindlessnes* o *mindless* sería lo contrario a *mindfulness*, es la ausencia de atención consciente y consistiría en hacer las cosas de forma automática. El objetivo de la atención plena es observar sin elaborar juicio, sea una circunstancia agradable o desagradable. El hecho de no realizar juicio conlleva la aceptación de uno mismo y de lo que nos rodea, facilitándonos ser consciente del momento presente. Es por esto, que la práctica de *mindfulness* desarrolla la concentración y ésta a su vez, la serenidad, que permite la mejor comprensión de la realidad (Simón, 2007). Según Salmon, Santorelli y Kabat-Zinn (1998), más de 240 hospitales y clínicas en los Estados Unidos y el extranjero ofrecen programas de reducción del estrés con entrenamiento en *mindfulness*.

Esto la hace una herramienta valiosísima en la psicología clínica, para el trabajo con los distintos desórdenes emocionales y conductuales existentes. La práctica cotidiana del *mindfulness* nos permite desarrollar la mejor de las herramientas preventivas de problemas físicos, mentales, emocionales y espirituales.

Inteligencia Emocional

Las emociones, su regulación y sus potenciales implicaciones en nuestra vida diaria ha despertado el interés desde hace unos años (Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Esta expectación es la inteligencia emocional.

En el año 1920 Thorndike, publicó un artículo titulado "La inteligencia y sus usos" donde introdujo el componente social de la inteligencia y el manejo de las relaciones humanas. En 1983 surge Gardner, escrbiendo un libro titulado *Frames of Mind*, en el cual expone su teoría acerca de la inteligencia humana donde le da un enfoque más completo al pensamiento humano; deja de lado el concepto de "inteligencia" para comenzar a adoptar el de "inteligencias múl-

tiples", donde el término "múltiples" recoge desde la inteligencia musical y artística, hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo. Gadner es el primero que propone estos dos tipos de inteligencia. Además, Salovey y Mayer, en 1990, también definen la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que facilita la habilidad de manejar nuestras propias emociones, además de conocer y responder a las emociones de los demás.

Para Gardner, los test ya no medirían la inteligencia, sino sólo una parte de ella.

Actualmente, la inteligencia ya no se basa en el resultado de un test, sino que permite el desarrollo humano y la adaptación y comprensión del medio. Los resultados de estudios como el de Herrnstein y Murray (1994) y el de Gardner (1995), ponen de manifiesto que el Cociente Intelectual (CI) sólo predice en un 20% del éxito de la vida.

La capacidad de motivación personal y persistencia ante las dificultades, el control del impulso y la demora de la gratificación, la empatía, la capacidad de mantener la ilusión ante los proyectos y el buen control emocional, podrían explicar el 80% restante. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) apuntan que este término propone una visión funcionalista de las emociones y que éstas influyen en la felicidad de una persona. Modelos posteriores siguen en la misma línea y además, hablan de inteligencia social (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). En todos ellos, se habla del estudio de las emociones como mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo, toma de decisiones y prevención de la salud mental y física (Baptista, 2003).

La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad, basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Es por esto, que la percepción emocional nos permite identificar y reconocer tanto los propios sentimientos, como los de aquellos que nos rodean; esto pone al sistema cognitivo y afectivo en marcha para la toma de decisiones. La comprensión emocional es la habilidad para desmenuzar la gran cantidad señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad de anticipación y retrospección a la hora de conocer las causas del estado anímico y de las consecuencias que pueden tener nuestras acciones. Esto sería lo más complejo, ya que se tienen que aceptar tanto los sentimientos positivos como negativos para aceptar o desechar esa información. Podemos moderar las emociones negativas e intensificar las positivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, 2009).

Mindfulness e IE

La IE a través del *mindfulness* está muy relacionada con la tercera generación de terapias cognitivo-conductuales que señalan la importancia de mejorar la relación con nosotros mismos y nuestra experiencia interna para eliminarla o modificarla.

Para Vallejo, un aspecto positivo de estas terapias es la importancia que tiene la inadecuación del esfuerzo por eliminar emociones negativas como ansiedad, infelicidad o dolor. Esto nos proporciona información valiosísima sobre el hecho de retomar nuestro comportamiento según nuestras necesidades y valores. Este planteamiento lo comparte también la inteligencia emocional cuando expone el valor adaptativo de las emociones positivas y negativas.

Mindfulness como técnica, invita a la aceptación de la experiencia presente al igual que la IE cuando habla de regulación de emociones. Ambas, a través de la regulación de emociones buscan como último objetivo alcanzar la felicidad y paz interior.

De este modo, *Mindfulness* resulta una técnica adecuada para trabajar la aceptación en contextos terapéuticos y educativos. La clave de su eficacia estaría en la combinación de la atención al momento presente junto con una actitud positiva no valorativa, permitiendo que la curiosidad y aceptación tome parte en ello.

Al revisar el concepto de IE vimos que la atención emocional no siempre incide en un mayor bienestar emocional. Para Extremera y Fernández-Berrocal, parece que cuando esta atención es excesiva puede impedir que la emoción se

integre correctamente. Es por ello, que la clave estaría en buscar el equilibrio y no pasarnos con una atención excesiva que pueda desembocar en dificultades.

El trabajo teórico e investigador desarrollado en la línea de *Mindfulness,* nos indica que cuando la atención emocional va acompañada del no juicio de valor nos podría acercar a la experiencia inmediata y al momento presente.

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones existentes entre *mindfulness* e inteligencia emocional y demostrar que ambas van de la mano en el terreno de la psicología y educación, compartiendo más aspectos de los que hasta la fecha se sabían. Para apoyar esta investigación, se ha realizado una revisión de la literatura científica sobre los constructos por separado y sobre estudios que combinan ambos.

2. Método

2.1. Participantes

La población objeto de estudio de esta investigación está compuesta por 473 personas de ambos sexos, nacionalidad española y mayores de 18 años.

Es un estudio experimental aleatorio-accidental ya que se filtró sin ninguna condición por toda España. Además de las preguntas de los tests, los participantes rellenaron la casilla de sexo y edad.

2.2. Medidas

Para la realización de esta investigación se han utilizados dos instrumentos de medida cuantitativos, uno para *mindfulness (KIMS*) y otro para IE (EQ-i).

1. El KIMS es un auto-informe de 39 ítems que se utiliza para la evaluación de 4 habilidades o factores de atención plena a través de 4 subescalas que se puntúan mediante una escala Likert con 5 valores (1= nunca; 2=rara vez; 3=a veces;4= a menudo 5= siempre).

Las 4 subescalas se definen de la siguiente manera:

Observar: *mindfulness* implica observar diversos estímulos.

Describir: describir y etiquetar fenómenos a través de palabras no críticas.

Actuar con conciencia: estar atentos y participar plenamente en la actividad presente de uno mismo.

Aceptar sin juicio: permitir que la realidad o lo que está ahí, sea así sin juzgarla.

2. La Evaluación EQ-i es un enfoque teórico multifactorial para definir y medir cuantitativamente la inteligencia emocional. El autor propone que existen ciertos factores o habilidades emocionales que son indicadores de éxito en la vida más confiables que las tradicionales, que miden la inteligencia cognoscitiva. Hoy en día es una de las más usadas para evaluar la Inteligencia Emocional en las Organizaciones. El EQ-I ayuda a determinar cuáles son las emociones, pensamientos y comportamientos que el sujeto experimenta. Cuanto más altos son los resultados, más positiva será la predicción del funcionamiento eficaz que la persona tendrá para satisfacer los desafíos que la vida diaria le exige. Cuenta con 30 ítems y la persona debe indicar el grado con el que se siente más identificado, mediante una escala Likert de 5 puntos (1= nunca; 2=casi nunca; 3=algunas veces; 4= casi siempre; 5=siempre).

2.3. Procedimiento

Los tests se difundieron mediante la aplicación de google: *Google Forms,* a través de diversas redes sociales redes sociales por toda España.

3. Resultados

En primer lugar, pasamos a ver los resultados descriptivos de ambas escalas. Se reflejan en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
EQINTRAPERSONAL	35,3615	5,88001	473
EQINTERPERSONAL	42,8309	3,68531	473
EQMANEJOESTRES	27,9450	5,26110	473
EQADAPTABILIDAD	27,0803	4,17898	473
EQHUMORGENERAL	37,3023	5,72901	473
OBSERVACION	39,7146	7,41369	473
DESCRIPCION	23,5729	2,17348	473
AWARENESS	31,6681	2,73354	473
ACEPTACION	25,2135	5,74556	473
EQTOTAL	170,5201	18,14957	473

Tras el análisis descriptivo de ambos constructos, se compararon las medias del cuestionario EQ-i y KIMS de los factores intervinientes y de la suma total para comprobar si existían diferencias significativas entre mindfulness (variable dependiente factor 1) y la inteligencia emocional (variable independiente factor1* EQTOTCUARTIL). En primer lugar, se escogieron a las personas con un EQ-i total más alto en el cuartil superior y entonces se procedió al análisis univariado de la varianza (ANOVA) para compararlo con los 4 factores dependientes de *mindfulness*.

En el gráfico 2 que a continuación se muestra, se asumen varianzas iguales debido a que la significación de la Prueba de Levene (p) es >.05 (Observación p=.060; Descripción p=.775; Awareness p=.963; Aceptación p=.366). Una vez comprobado este dato nos fijamos en la significación bilateral de la prueba t. En este caso, vemos como todas las variables, menos descripción (p= .302) tienen un nivel de significación p<.05, por lo que podemos afirmar que la inteligencia emocional se relaciona con 3 de los factores del *mindfulness* de manera significativa. A continuación, se muestran los resultados en el Gráfico 2.

Gráfico 2

Prueba T inteligencia emocional y mindfulness

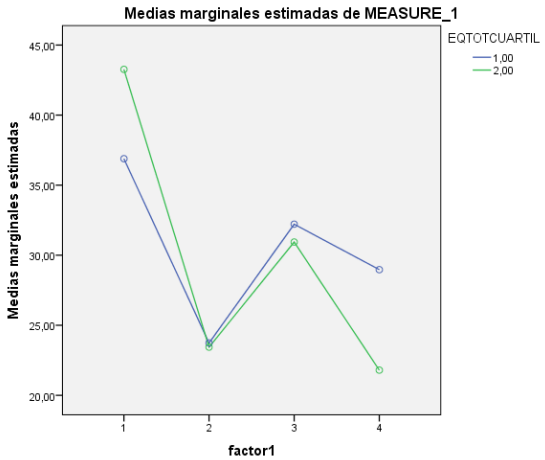
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
								95% Intervalo de confianza para la diferencia		
F		Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
OBSERVACION	Se han asumido varianzas iguales	3,572	,060	-6,745	241	,000	-6,37471	,94513	-8,23648	-4,51294
	No se han asumido varianzas iguales			-6,715	230,867	,000	-6,37471	,94930	-8,24512	-4,50431
DESCRIPCION	Se han asumido varianzas iguales	,082	,775	1,037	241	,301	,29532	,28490	-,26589	,85653
	No se han asumido varianzas iguales			1,035	237,977	,302	,29532	,28535	-,26682	,85746
AWARENESS	Se han asumido varianzas iguales	,002	,963	3,681	241	,000	1,27532	,34644	,59288	1,95776
	No se han asumido varianzas iguales			3,678	238,967	,000	1,27532	,34679	,59217	1,95847
ACEPTACION	Se han asumido varianzas iguales	,821	,366	10,420	241	,000	7,17139	,68823	5,81568	8,52710
	No se han asumido varianzas iguales			10,469	238,314	,000	7,17139	,68499	5,82199	8,52079

En el gráfico 3 se muestra el nuevo test intra-sujetos para los efectos de planitud (efecto VDs) y paralelismo (efecto interacción VDs*grupo) con los valores de ajuste correspondientes cuando no se cumple el supuesto de esfericidad. De estos resultados se afirma que todos los efectos contribuyen al modelo ya que tenemos una significación en sus cuatro criterios de <.05. A continuación, se muestran los resultados del análisis en el gráfico 3 y 4.

Gráfico 3
Prueba de efectos intra-sujetos

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observadaa
factor1	Esfericidad asumida	40386,837	3	13462,279	698,911	,000	,744	2096,732	1,000
	Greenhouse-Geisser	40386,837	1,999	20205,606	698,911	,000	,744	1396,978	1,000
	Huynh-Feldt	40386,837	2,024	19955,274	698,911	,000	,744	1414,503	1,000
	Límite-inferior	40386,837	1,000	40386,837	698,911	,000	,744	698,911	1,000
factor1 * EQTOTCUARTIL	Esfericidad asumida	5607,330	3	1869,110	97,037	,000	,287	291,111	1,000
	Greenhouse-Geisser	5607,330	1,999	2805,357	97,037	,000	,287	193,957	1,000
	Huynh-Feldt	5607,330	2,024	2770,601	97,037	,000	,287	196,390	1,000
	Límite-inferior	5607,330	1,000	5607,330	97,037	,000	,287	97,037	1,000
Error(factor1)	Esfericidad asumida	13926,285	723	19,262					
	Greenhouse-Geisser	13926,285	481,709	28,910					
	Huynh-Feldt	13926,285	487,752	28,552					
	Límite-inferior	13926,285	241,000	57,785					

Gráfico 4
Medias marginales



4. Discusión

Analizando los resultados de la investigación, sí que observamos como *mindfulness* e inteligencia emocional van de la mano, por lo que se acepta la hipótesis propuesta y se cumple el objetivo de la investigación. Como hemos podido comprobar ambas van a la par, además de comprobar que la inteligencia emocional incide en tres de los factores del test del *mindfulness*: observación, conciencia y aceptación.

Además, los instrumentos de medida elegidos son los más consistentes: el EQ-i por su posibilidad de extraer una puntuación total y por ser el más aceptado por la comunidad científica y el KIMS porque trabaja cuatro habilidades *mindfulness*.

Por lo tanto, sí que se afirma que *mindfulness* e inteligencia emocional están relacionadas y conectadas de alguna manera. En primer lugar, porque ambas señalan la importancia de trabajar con uno mismo para poder cambiar o eliminar conductas, además de trabajar con nuestro entorno siendo consciente de lo que tenemos alrededor, ya sea bueno o malo.

Además, según Vallejo ambos conceptos son semejantes ya que las terapias que se realizan con mindfulness e IE están enfocadas a adaptarse y a recalcular nuestro comportamiento ante una sensación negativa o de dolor. De este modo, se podría afirmar que mindfulness e IE se valen del mismo proceso para enfrentarse a la realidad: primero reconocer y ser consciente de lo que tenemos delante, segundo tener la necesidad de cambiar porque ese fin no lo queremos y tercero reajustar nuestro comportamiento para conseguir el fin fructífero.

Ambas invitan a la aceptación y al cambio sin realizar ningún tipo de juicio negativo. Nada es bueno o malo, solo se acepta. Según Ramos et al. (2012), "incluir el mindfulness en los programas de IE puede ser clave para lograr beneficios emocionales a corto plazo".

5. Conclusiones

En conclusión, podemos decir que el *mindfulness* y la inteligencia tienen más semejanzas que diferencias y trabajando ambas disciplinas juntas podemos obtener grandes resultados en el ámbito de la educación, que es el que nos interesa. Con esta investigación, hemos demostrado que cuando la atención plena se encauza hacia las emociones es cierto que se toma consciencia de más detalles emocionales que desde la conciencia sin *mindfulness*. Trabajando ambas disciplinas conjuntamente podremos obtener grandes resultados en el aula, ya que si enseñamos a los niños desde bien pequeños a tomar conciencia de los acontecimientos internos y externos tendremos el camino allanado para prevenir y resolver con facilidad posibles conflictos futuros; cuando se respira y se toma conciencia de lo que ocurre en uno mismo y alrededor es más fácil gestionar y regular cualquier sentimiento o situación a corto plazo.

Agradecimientos a Raquel Gilar Corbí por prestarme su ayuda y dedicación para la realización de esta investigación. Gracias por ser mi guía.

Agradecimientos a mi amiga, Miriam Gil Albert por su gran ayuda y tiempo regalado. Gracias por ser mi luz en tramos del camino que eran tan oscuros y por darme ánimos cuando más lo he necesitado. Gracias por haber formado parte de este comienzo tan importante que un día no muy lejano continuaremos juntas.

Agradecimientos a mi madre por haberme ayudado en todo lo posible y más.

Agradecimientos a todas aquellas personas que han participado en la realización de tests y en general, a todos los que han puesto su granito de arena para que esto funcionara.

Referencias

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125143.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by selfreport the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 343-362.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Del Barco, B. L., López, E. M., Martínez, C. O., Castaño, E. F., & Martín, A. G. Atención plena e inteligencia emocional.

Díaz, N. R., Anchondo, H. E., & Pérez, O. R. (2013). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Hanley, A., Garland, E.,

Canto, A., Warner, A., Hanley, R., Dehili, V., & Proctor, A. (2013). Dispositional mindfulness and bias in selftheories. Mindfulness, 6(2), 202-207.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.

Mañas, I. M., Justo, C. F., & Faisey, M. A. (2009). Mindfulness y psicología: Fundamentos y términos de la psicología budista. *Web de Medicina y Psicología.*

Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy integration*, 7(4), 291-312.

Ramos, N. S., & Hernández, S. M. (2010). Inteligencia Emocional y Mindfulness; hacia un concepto integrado de la Inteligencia Emocional. Revista de la Facultad de Trabajo Social, 24(24), 134-146.

Ramos, N., Recondo, O., Enríquez, H., Díaz, N. R., Pérez, O. R., & Anchondo, H. E. (2012). Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones. Editorial Kairós

Prácticas profesionales de los psicopedagogos en la evaluación del alumnado cultural y lingüísticamente diverso

Guzmán, R., y Talavera, I.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, La Laguna, España

rguzman@ull.edu.es

Resumen

El incremento de alumnado inmigrante o cultural y lingüísticamente diverso (CLD) en gran parte de las escuelas públicas ha supuesto un nuevo desafío para los/as orientadores/as cuando tienen que identificar las NEAE de estos estudiantes. Ello es debido, principalmente, a la ausencia de instrumentos diagnósticos adecuados y a la carencia de competencias lingüísticas de estos profesionales cuando no comparten la lengua de los estudiantes que requieren esta evaluación diagnóstica (*European Agency for Development in Special Needs Education,* 2009). Esto ha contribuido a que se cuestionen las prácticas e instrumentos diagnósticos empleados en la identificación de NEAE de este alumnado (Guzmán & Jiménez, 2012; O'Bryon & Rogers, 2010). Sin embargo, se desconocen estudios en español que se hayan centrado en esta cuestión. Por ello, el principal objetivo de este estudio fue explorar las prácticas de los orientadores escolares en el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado CLD. Una muestra de 64 orientadores/as, pertenecientes a los Equipos Psicopedagógicos de Tenerife, respondió un cuestionario *ad hoc* formado por 20 preguntas cerradas, agrupadas en cuatro dimensiones. Se presentan los resultados sobre las prácticas más frecuentes que utilizan los orientadores cuando realizan evaluaciones del alumnado CLD, con y sin dominio del español, en relación a: factores a los que conceden importancia en la evaluación psicopedagógica, selección y uso de instrumentos diagnósticos empleados, consideraciones en la identificación de la competencia lingüística y experiencia con el uso de intérpretes cuando no hay coincidencia entre la lengua del evaluador y la del estudiante.

Palabras clave: evaluación psicopedagógica; alumnado cultural y lingüísticamente diversos; inmigrantes; necesidades específicas de apoyo educativo.

Professional practices of educational counsellors in the assessment of culturally and linguistically diverse students

Guzmán, R., & Talavera, I.

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, La Laguna, Spain

rguzman@ull.edu.es

The increase in immigrant or culturally and linguistically diverse (CLD) students in a great many state schools has become a new challenge for school counsellors when they have to identify the Special Educational Needs of these students. This is due mainly to the lack of suitable diagnostic instruments and the lack of language skills of these professionals when they have no fluency in the language of students requiring this assessment (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). This has contributed to a questioning of the practices and diagnostic tools used in identifying the Special Educational Needs (SEN) of these students (Guzman & Jimenez, 2012; O'Bryon & Rogers, 2010). However, little or no research has been focused on this issue in Spanish. Therefore, the main aim of this study was to explore the practices of school counsellors in the process of CLD student assessment. A sample of 64 counsellors belonging to the educational psychology teams of Tenerife, answered an ad hoc questionnaire consisting of 20 closed questions grouped into four dimensions. The results on the most common practices used by counsellors when conducting assessments of CLD students fluent or not in Spanish are presented in relation to: factors they attach importance in psycho-educational evaluation, selection and use of tests, considerations regarding identifying language proficiency and experience in the use of interpreters when the evaluator and the student do not share a common language.

Key words: psycho-educational assessment; culturally and linguistically diverse students; immigrants; special educational needs.

1. Introducción

En las últimas décadas, en gran parte de los países desarrollados, la composición étnica y cultural de las escuelas públicas ha cambiado rápidamente. Los centros educativos españoles no han sido una excepción en este sentido y se caracterizan por ser contextos multiculturales en los que conviven estudiantes procedentes de diversos países, con identidades culturales y lingüísticas muy diversas. La incorporación a los centros educativos de este alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD) ha supuesto un nuevo desafío y responsabilidad, tanto para las administraciones educativas, como para los profesionales que tienen que dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades educativas de este alumnado. De hecho, en los últimos años, el binomio alumnado inmigrante y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es uno de los tópicos que mayor interés y controversia ha suscitado cuando se hace referencia a la escolaridad de este alumnado. Al respecto, diversos autores e informes han cuestionado el excesivo número de estudiantes inmigrantes que recibe atención en programas o aulas de Educación Especial (EE) (Carrasco, 2003; *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009; Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005). La mayor vulnerabilidad que tiene el alumnado inmigrante de ser inadecuadamente identificado dentro de las categorías diagnósticas de la EE, ha hecho que se cuestionen las prácticas e instrumentos diagnósticos empleados para la identificación de sus NEAE. Dentro de este contexto, el presente estudio tuvo por finalidad indagar sobre las prácticas profesionales de los orientadores cuando tienen que llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica

(EPs) del alumnado CLD para identificar sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

El alumnado CLD y la identificación de sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y, posteriormente, con la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se reconoce que el alumnado CLD es susceptible de presentar NEAE debidas a factores culturales y lingüísticos. Específicamente, se incluye la categoría de NEAE para el alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo por proceder de otros países o por presentar graves carencias en la competencia de la lengua castellana (LOMCE, 2013). Además se señala que serán las administraciones educativas las que deben garantizar su escolarización atendiendo a sus circunstancias, historial académico y edad, con la finalidad de desarrollar programas específicos que permitan dar respuesta a las carencias en competencias curriculares o lingüísticas.

Derivado de lo anterior, las distintas administraciones educativas han ido dando respuesta a través de distintos marcos normativos. Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Canarias (CAC), es el Decreto 104/2010, de 29 de julio por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado y la Orden 7036/2010, de 13 de diciembre destinada a la atención educativa del alumnado con NEAE, donde se recogen las concreciones legislativas en las que se definen las diferentes categorías de NEAE y se determinan los criterios para su identificación. En el caso de las NEAE del alumnado inmigrante se regula que éstas pueden deberse a sus especiales condiciones personales o de historia escolar o cuando, por proceder de otros países, se escolariza de forma tardía y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos. Como criterios para identificar las NEAE de este alumnado se determina:

" (…) *un desajuste temporal de, al menos, dos cursos escolares (...). Estos problemas no se deben a una discapacidad, a un trastorno generalizado del desarrollo, a un trastorno grave de conducta, a una dificultad específica de aprendizaje o a un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. En cambio, sus problemas están motivados por limitaciones socioculturales, por escolarización desajustada, por incorporación tardía al sistema educativo, por condiciones personales de salud o funcionales, por dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla, o por la combinación de varios de los motivos*" (Orden 7036/2010).

Del mismo modo, se regula y específica los requisitos que se han de seguir para llevar a cabo el proceso de la EPs que permita identificar las NEAE de cualquier estudiante, así como los profesionales que son responsables de la misma (Orden 5207/2010). En la mayor parte de las Comunidades del estado español son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) los que tienen entre sus funciones identificar las NEAE del alumnado.

En el caso del alumnado CLD este proceso comienza con la identifican de las necesidades educativas que transitoriamente pueden tener por su incorporación a un nuevo sistema educativo, las cuales se suelen abordar a través de diferentes medidas de atención a la diversidad. Cuando estas respuestas no producen los cambios deseados y el desfase escolar persiste después de llevar varios cursos escolarizados en el nuevo sistema educativo, es cuando se incrementa la posibilidad de que de alguno de estos estudiantes CLD sean remitidos a los orientadores para que inicien el proceso de EPs y determinen sus NEAE (Guzmán y Jiménez, 2012).

Si bien, el proceso general de la EPs está perfectamente delimitado para identificar las NEAE de cualquier estudiante, los orientadores/s con frecuencia se encuentran con múltiples obstáculos cuando tienen que identificar las NEAE de un alumno/a que pertenece a otra cultura o que tiene una lengua materna (L1) diferente a la que está escolarizado (L2). En general, estos obstáculos se centran, por una parte, en la ausencia de

instrumentos diagnósticos adecuados y libres de sesgos que puedan ser utilizados con este alumnado. Al respecto, se ha cuestionado la validez de los instrumentos cuando son administrados a estudiantes de culturas y lenguas diferentes de aquellas para los que fueron diseñados (Fernández, Boccaccini, & Noland, 2007; O'Bryon, & Rogers, 2010) y, en consecuencia, se pone en duda su validez en la toma de decisiones para la correcta identificación de sus NEAE.

Por otra parte, la falta de coincidencia entre la lengua del evaluador y la del alumno es otro de los obstáculos con los que se encuentran estos profesionales. Se ha señalado que la incorrecta identificación de las NEAE de este alumnado se debe en muchas ocasiones, a la dificultad que supone separar la falta de competencia lingüística en la L2 (en nuestro caso el español) de lo que puede ser otras dificultades de aprendizaje (Klingner, Artiles, y Méndez, 2006). Ello hace necesario la evaluación del estudiante, tanto en su lengua materna (L1) como en la lengua de instrucción (L2). Es en estos casos cuando se requiere de evaluadores bilingües o profesionales con conocimiento de la lengua del estudiante (Rhodes et al., 2005).

Derivado de lo anterior se han realizado recomendaciones, las cuales hacen referencia a la importancia de: realizar una recogida de información inicial sobre la historia personal, familiar y escolar del alumno, donde se valore su nivel de aculturación y su competencia lingüística, atender a los indicadores válidos de selección y uso de instrumentos diagnóstico, así como a la ética y adecuada formación de estos profesionales para poder interpretar y tomar decisiones adecuada a lo largo del proceso diagnóstico (AERA et al., 1999; Rhodes, Ochoa, & Ortiz, 2005; Suzuki, Ponterotto, & Meller, 2000).

Partiendo de las anteriores consideraciones, el presente estudio tuvo por finalidad explorar las prácticas de evaluación que llevan a cabo los orientadores escolares para identificar las NEAE del alumnado CLD. Específicamente, nos propusimos indagar sobre las prácticas profesionales en el proceso de EPs del alumnado inmigrante con y sin dominio del español, en relación a: factores a los que conceden importancia en la EPs, selección y uso de instrumentos diagnósticos empleados, consideraciones en la identificación de la competencia lingüística y experiencia con el uso de intérpretes cuando no hay coincidencia entre la lengua del evaluador y la del estudiante.

2. Método

2.1. Participantes

Se llevó a cabo un muestreo intencional entre los orientadores, adscritos a los EOEP de las diferentes zonas geográficas de Tenerife, que ejercían sus funciones en centros públicos que tenían escolarizado alumnado inmigrante. La muestra quedó formada por un total de 64 orientadores/as (23 hombres y 41 mujeres), con edades comprendidas entre los 30 y los 60 años de edad (M=45 años; DT= 8.2), y una experiencia profesional de entre 3 y 25 años (M=11.7; DT=5.7). La mayoría desempeñaban funciones de orientación en centros de Educación Infantil y Primaria (N=42; 62.5%) y de Educación Secundaria (N=24; 37.5%).

2.2. Medidas

Cuestionario sobre la evaluación psicopedagógica del alumnado CLD. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* formado por 20 preguntas cerradas, agrupadas en cuatro secciones: I) Variables socio demográficas y experiencia profesional, II) factores considerados en la EPs de estos estudiantes (v.gr., experiencia en nuestro sistema educativo, historia escolar anterior, nivel socioeconómico, expectativas de la familia, etc.), III) selección y uso de instrumentos diagnóstico, y IV) evaluación de la competencia lingüística y el uso de intérpretes con el alumnado que no domina el castellano.

2.3. Procedimiento

En cada una de las zonas geográficas en las que desempeñaban sus funciones los orientadores/as, se llevó a cabo una reunión en la que se explicaba la finalidad del estudio, al tiempo que se solicitaba la colaboración, se entregaba el instrumento en formato papel y se acordaba la fecha de recogida del mismo. El cuestionario contenía una carta de presentación, en la que se especificaba objetivos del estudio, procedimiento para su cumplimentación, agradecimientos y datos de contacto con los investigadores.

3. Resultados

Los resultados reflejaron que la mayoría de los/las orientadores/as tienen experiencia en la identificación de NEAE del alumnado CLD y consideran importante tener en cuenta múltiples factores cuando realizan la EPs de alguno de ellos/as. Del conjunto de factores presentados (i.e., escolaridad anterior, nivel de aculturación, competencia lingüística, expectativas de la familia, etc.) el conocimiento de la lengua de instrucción (L2/ español) por parte del estudiante es el factor al que concedieron más importancia, seguido de los años de escolaridad que lleva en nuestro sistema educativo. Por el contrario, no consideraron importante tener en cuenta el nivel socioeconómico a la hora de identificar las NEAE de estos estudiantes.

Asimismo, estos profesionales señalaron tener en cuenta la competencia lingüística y el nivel de aculturación como parte de la evaluación, aunque utilizando procedimientos informales. Cuando se solicitó información sobre qué factores deberían tener en cuenta para evaluar la competencia lingüística de estudiantes bilingües, la mayoría de los encuestados respondieron que deben recoger información sobre las destrezas que tiene el alumno en su L1 y L2 en los contextos interpersonales y académicos. Para la recogida de esta información no consideraron necesario recoger información mediante instrumentos formales o estandarizados.

En relación al tipo de instrumento diagnóstico y la frecuencia con la que los/las orientadores/as informaron utilizarlos se encontró variabilidad en función de que los estudiantes dominen o no el castellano. En el caso del alumnado monolingüe o con dominio del castellano, informaron que con mayor frecuencia recurrían a las mismas pruebas estandarizadas que utilizaban para el resto de estudiantes. Por el contrario, con el alumnado bilingüe o sin dominio del castellano, la mayoría de los encuestados señalaron utilizar test no verbales y, en menor proporción, test estandarizados con adaptaciones. El instrumento que menos utilizaban (rara vez) son los test baremados con muestras representativas del estudiante, tanto con alumnado monolingüe como con los bilingües.

La mayoría de estos profesionales coincidieron en que las pruebas diagnósticas no son la única, ni la más importante fuente de información cuando tienen que identificar las NEAE de un estudiante que no domina el castellano. Más de la mitad de estos profesionales señalaron que la información proporcionada por los test estandarizados y la obtenida por otras fuentes de información son igual de importante cuando se evalúa a estos estudiantes.

Por último, se encontraron diferentes relaciones significativas entre las prácticas diagnósticas que consideran aceptables y los factores a los que conceden importancia o el uso de instrumentos diagnósticos. Merece resaltar las relaciones encontradas entre la importancia de evaluar indicadores para diferenciar a los estudiantes que presentan necesidades debidas a incorporación tardía de aquellos que tienen necesidades por dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y el grado en que consideran aceptable recurrir a profesionales bilingües, las prácticas con ellos y los factores culturales que pueden influir en la evaluación.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio se ha centrado en analizar las prácticas que llevan a cabo los/as orientadores/as cuando realizan la Evaluación Psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Los resultados encontrados ponen de relieve que, a pesar de que en nuestro contexto no existan instrucciones específica sobre cómo llevar a cabo esta evaluación a fin de aminorar los posibles sesgos en la toma de decisiones con estos estudiantes, estos profesionales tienen en cuenta algunos aspectos diferenciales y específicos cuando evalúan a estudiantes que pertenece a otra cultura o cuya lengua materna no coincide con la lengua de instrucción. Así por ejemplo, la falta de dominio de la lengua de instrucción ha sido considerado uno de los factores que más vulnerabilidad ha producido en estos estudiantes a la hora de ser ubicados en aulas de educación especial (*European Agency for Development in Special Needs Education,* 2009). Por ello, se ha sugerido la conveniencia de evaluar la competencia lingüista en ambas lenguas por parte de profesionales bilingües (Rhodes et al., 2005). Nuestros resultados sugieren que estos profesionales conocen que una de las habilidades críticas en la EPs de estos estudiantes es la competencia lingüística, ya que la mayoría respondieron que se debe recoger información sobre las destrezas que tiene el alumno en su L1 y L2 en los contextos interpersonales y académicos, tal y como se recomienda en diversos estudios (Klingner et al., 2006; Rhodes et al., 2005). Sin embargo, la mayoría de los encuestados manifestaron que sus conocimientos sobre una L2 son básicos. Aunque este hallazgo concuerda con otros estudios en los que profesionales no bilingües participan en la evaluación del dominio de la lengua de estudiantes CLD (Lopez, 2002), nos induce a pensar que esta evaluación está más orientada a conocer las habilidades lingüísticas en términos de habilidades interpersonales, que a evaluar el nivel del estudiante en las habilidades lingüísticas académicas formales, tal y como se ha recomendado (Cummis, 1994). De hecho, los encuestados de este estudio señalaron que recogían esta información a través de procedimientos informales (i.e., entrevistas). Aunque se considera aceptable el uso de este tipo de procedimientos, también se ha recomendado su combinación con instrumentos formales para evaluar la competencia lingüística académica, ya que ello permite diferenciar si las diferencias de rendimiento con sus coetáneos son debidas a dificultades escolares o falta de dominio de la lengua de instrucción (Rhodes et al., 2005).

Otro hallazgo importante se refiere a la selección y a la frecuencia con la que estos profesionales utilizan diferentes instrumentos diagnósticos cuando realizan la EPs de un estudiante CLD. Los test no verbales son los instrumentos más utilizados, siendo considerados por la mayoría de los encuestados la práctica más aceptable, principalmente en el caso de los estudiantes que no dominan el español. Sin embargo, estos resultados, unidos a lo señalado en el apartado anterior, nos inducen a pensar que, aunque estos profesionales consideraron que administrar test tradicionales es poco aceptable, en la práctica, cuando se recoge información a través de instrumentos formales, se recurre a pruebas estandarizadas tradicionales, aunque sean no verbales. Si bien es cierto, que las prácticas diagnósticas con estos instrumentos han sido consideradas como una de las más habituales y las que menos sesgos, al menos lingüísticos, producen a la hora de interpretar el rendimiento de estos estudiantes (Kranzler, Flores & Coady, 2010), también reflejan que los orientadores desconocen o no disponen de instrumentos adecuados para este alumnado. De hecho señalaron que rara vez utilizan test baremados con muestras representativas de estos estudiantes.

En síntesis, los resultados de este estudio nos permiten aproximarnos hacia cómo se lleva a cabo la identificación de NEAE del alumnado CLD, así como con los múltiples desafíos y obstáculos con los que se pueden encontrar estos profesionales. Si bien estos resultados no pueden generalizarse, debido fundamentalmente al tamaño de la muestra, reflejan que los/as orientadores/as tienen conocimiento, al menos teóricamente, de que deben atender a múltiples factores cuando recogen información de este alumnado. Sin embargo, algunos de los datos encontrados nos impiden afirmar que la EPs recoge toda la información necesaria para identificar correctamente las NEAE de este alumnado, principalmente con el alumnado cuando no domina el español. Probablemente ello sea debido, tal y como se ha

indicado, a la ausencia de recomendaciones específicas y a la falta de recursos, tanto materiales (i.e., instrumentos diagnósticos adecuados) como personales (i.e., profesionales bilingües), que se requieren para aminorar los sesgos culturales y lingüísticos cuando se recoge información de este alumnado o se realiza una evaluación culturalmente sensible (Suzuki, Ponterotto & Meller, 2000).

Desde esta perspectiva, el presente estudio sienta las bases de nuevas vías de indagación, así como de futuras implicaciones prácticas que contribuyan a la mejora de la formación de los/as orientadores/as cuando tienen que llevar la EPs de estos estudiantes. Ello contribuiría al uso de buenas prácticas en el proceso de identificación del alumnado CLD, mayores niveles de confianza en estos profesionales y, en consecuencia, diagnósticos de NEAE más ajustados a las características y necesidades de estos estudiantes.

Referencias

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico- culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.) *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University.

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. (BOC n.º 154, de 6 de agosto de 2010).

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Electronic versions of this report in 21 languages are available on the Agency's website: www.european-agency.org

Fernandez, K., Boccaccini, M. T., & Noland, R. M. (2007). Professionally responsible test selection for Spanish-speaking clients: A four-step approach for identifying and selecting translated tests. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 363– 374.

Guzmán, R., & Jiménez, J.E. (2012). Dislexia y diversidad cultural. En Juan E. Jiménez *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (171-185). Madrid: Pirámide.

Klingner, J. K., Artiles, A. J. & Méndez, L. (2006). English Language Learners who struggle with Reading: Language Acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities, 39,* 108-128.

Kranzler, J., Flores, C. & Coady, M. (2010). Examination of the Cross-Battery Approach for the Cognitive Assessment of Children and Youth From Diverse Linguistic and Cultural Backgrounds. *School Psychology Review, 39* (3), 431-446.

López, E. C. (2002). Best practices in working with school interpreters to deliver psychological services to children and families. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* IV (pp. 1419 – 1432).Washington, DC:National Association of School Psychologists.

O'Bryon, E. C. & Rogers, M. R. (2010) Bilingual School Psychologists' Assessment Practices with English Language Learners. *Psychology in the Schools,* 47(10), 1018-1034. DOI: 10.1002/pits.20521.

Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. Informe anual 2005. *El racismo y la xenofobia en los Estados miembros de la UE. Tendencias, evolución y buenas prácticas.*

Orden 5207/2010 de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden 7036/2010 de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canariasncluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA.

Rhodes, R. L., Ochoa, S. H., & Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide.* New York: Guilford Press.

Suzuki, L. A., Ponterotto, G. & Meller, P. J. (2000). Multicultural Assessment. Trends and Directions Revisited. En L. A. Suzuki, G. Ponterotto y P. J. Meller (eds.), *Handbook of Multicultural Assessment,* (pp. 569-574). San Francisco: Jossey-Bass.

La pedagogía de la cárcel: un análisis de la educación de adolescentes presos

Souza, C., Silva, D. N. H.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil

didasouza@gmail.com; daninunes74@gmail.com

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar el papel que ejercen las escuelas en los centros de internamiento de Brasil, desde el referencial teórico de la Psicología Histórico-Cultural, considerando su base en el materialismo histórico-dialectico. Para ello, proponemos la caracterización del Sistema Nacional de Atendimiento Socioeducativo – la política pública responsable por dichos centros – además de la presentación de datos actuales acerca de la educación de los adolescentes en interface con el proyecto pedagógico destinado a este público y los desafíos que están puestos en el escenario específico del sistema socioeducativo. En Brasil, los adolescentes que tienen hasta dieciocho años y que cometen algún delito o infracción son acompañados por dicha política pública. Las instituciones que forman parte del sistema poseen dos funciones contradictorias: la pedagógica y la de responsabilización, y pueden ser de dos tipos: a) medio abierto, dónde no hay restricción de la libertad del adolescente, sino un acompañamiento de su trayectoria de vida; b) medio cerrado, en las cuales hay restricción o privación total de la libertad. Estas últimas son los centros de internamiento, cuyo trabajo ocurre por medio de profesionales de la psicología, del trabajo social y de la pedagogía. Más allá de eso, hay escuelas regulares en cada centro, que muchas veces están en conflicto con las normas de seguridad de las instituciones, una vez que la educación y el encarcelamiento forman parte de dos polos opuestos. Estas instituciones, por un lado, forman parte de la lógica punitiva y, por otro, son espacios que deben promocionar el aprendizaje del adolescente y además potencializar su desarrollo. Así que, desde nuestro punto de vista, es importante comprender la educación y, más aún, la escuela en los centros de internamiento como una política que presenta en si una contradicción interna, o sea: la pedagogía de la cárcel.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; Sistema Socioeducativo; Educación; Adolescencia.

Pedagogy of jail: an analysis of the education from adolescents in the special prison

Souza, C., Silva, D. N. H.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil

didasouza@gmail.com; daninunes74@gmail.com

The objective of this work is to analyze the function of the schools in the reclusion centers for adolescents in Brazil, from the Historical-Cultural Psychology perspective and considering the basis on the historical dialectical materialism. We propose a characterization of the National Socio-educational System – the public policy responsible for those centers in the country – and the exposition of dates and statistics about adolescent's education in interface with the pedagogical project for this group, pointing the specific challenges in the Socio-educational System. In Brazil, the adolescents until eighteen years y who commit some illegal act are attending by this public policy. The institutions of this system have contradictory functions: the pedagogical aspect and the responsabilization. They can be of two types: a) open conditions: where they do not have restrictions of their liberty, only are attending by professionals; b) closed conditions: where they have a restriction of full privation of their freedom. In this last case, they live in the reclusion centers that have psychologists, social workers and educational professionals. There are regular schools inside each center, which many times are in conflict with the security rules of these centers, because the educational project and the jail project are aspects of the opposite poles. These institutions, one the one hand, are a part of punitive logic, but, on the other hand, are important spaces to promote learning and social development of these adolescents. Then, from our point of view, is important understand the education and the school in the reclusion centers like a policy that have an internal contradiction: the pedagogy in the prison.
Key words: Historical-Cultural Psychology; Socio-Educational System; Education; Adolescence.

1. Introducción

Analizar una política pública bajo la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural implica considerar no sólo sus aspectos institucionales, sino buscar comprender los contextos históricos subyacentes a ella y como estos se relacionan dialécticamente al desarrollo cultural de los sujetos que la utilizan.

El presente artículo, al proponerse una contribución a los estudios de educación de adolescentes en privación de libertad, no puede olvidarse de que el escenario que forma parte de la vida de ellos está demarcado por el modo de producción capitalista. Así que planteamos un análisis materialista, histórico y dialéctico del tema. En esta dirección, el primer aspecto que importa destacar es la superación de la dicotomía interno/externo al que se refiere a la constitución del humano.

A diferencia del concepto de sujeto moderno basado en los planteamientos de Descartes, no comprendemos la concepción de humano fundada en la universalidad, sino en la historia; en la interioridad absoluta o determinismo biológico, sino en su relación dialéctica con la cultura; o en la idea de una consciencia abstracta, dislocada del cuerpo, sino en su materialidad desde la producción de signos. Partimos aquí de la premisa de que somos seres sociales, de

que la experiencia interior a uno mismo depende de sus relaciones sociales. Comprendemos, como apunta Delari Junior (2013, p. 38), que la idea del sujeto moderno cartesiano universal encubre intereses de clase, por lo tanto, concebimos la subjetividad mientras una "arena de luchas que aún están en curso". Y eso quiere decir que pensar en el humano es reflexionar acerca de las contradicciones inherentes a él, teniendo en consideración las dimensiones políticas e ideológicas que, contradictoriamente, atraviesan su constitución.

A partir de eso, la teoría propuesta por Lev Vigotski ofrece subsidios para comprender de qué forma estos elementos culturales son significados por los adolescentes y como eso constituye su singularidad en el mundo. De acuerdo con el autor (Vigotski, 2000), los procesos de aprendizaje, desde la niñez, son los responsables por proporcionar transformaciones cualitativas en las funciones psicológicas superiores. Según esta dimensión teórica, al largo de su desarrollo, el adolescente se constituye desde las relaciones sociales que establece. Por medio de la elaboración activa de significados, poco a poco, va formándose como la síntesis de un complejo sistema simbólico. Eso quiere decir que la forma como las personas se comportan y construyen sus subjetividades es necesariamente entrecruzada por lo que aprenden no sólo en la escuela, sino en la vida. Es desde las relaciones sociales y del aprendizaje proporcionado por ellas que nos constituimos como humanos.

En este sentido, el lenguaje ocupa lugar central en el desarrollo, visto que es por medio de este mediador semiótico que se torna posible significar y producir sentidos que organizan la constitución de los sujetos (Vigotski, 2000). Al largo de las experiencias del sujeto y del contacto con otras experiencias de otras personas, de los símbolos presentes en la cultura al largo da historia, la significación posibilitada por el lenguaje se convierte en el hilo conductor del proceso de desarrollo.

De eso resulta la importancia de los diferentes espacios de sociabilidad en la vida de los sujetos. Destacamos, aquí, la escuela mientras uno de estos sitios, pues comprendemos la educación formal como un *lócus* privilegiado de acceso a relaciones sociales específicas y a un tipo específico de conocimientos. O sea, el espacio de sociabilidad proporcionado por la escuela, donde el sujeto entra en contacto con otras experiencias y puede resignificar las suyas, y donde es estimulado a producir conocimientos específicos, se presenta como un campo fértil de posibilidades en el desarrollo de estos sujetos.

A diferencia de las experiencias culturales que forman parte de la vida en general, la escuela posee el papel – y el privilegio – de la intencionalidad, o sea: es en la educación formal que se torna posible organizar el proceso de aprendizaje de forma intencional, direccionando la construcción de los conocimientos y el desarrollo de funciones cognitivas superiores de una forma particular. Este es el principal punto que diferencia el proceso de aprendizaje en la escuela del aprendizaje en general, pues ella tiene la capacidad de potencializar aspectos del desarrollo cultural que las demás esferas de sociabilidad no necesariamente lo proporcionarían.

Dicho esto, nos cabe pensar de qué forma esta institución puede proveer el desarrollo cultural a que se propone, una vez inserta en el modelo de producción económica actual. ¿Cuáles los límites puestos? ¿De qué forma es posible construir conocimientos que, de hecho, resulten en una transformación cualitativa en el desarrollo de los adolescentes?

Comprendemos, desde estas indagaciones, que, aunque haya muchos límites sobre la forma que se ha direccionado la construcción de estos conocimientos en el modelo capitalista (educación bancaria, relación jerárquica, cultura de fracaso escolar etc.), podemos decir que este es un espacio en disputa que sí que puede contribuir para a formación de conocimientos críticos y ocupar el espacio privilegiado de sociabilidad a que se propone en el desarrollo de los adolescentes.

Pero, para la discusión teórica que aquí nos interesa, aún se pone una importante cuestión, que se refiere al contex-

to específico de la cárcel. Delante de la especificidad de la privación de libertad, ¿es posible promocionar un espacio pedagógico que contribuya para el desarrollo cultural? ¿Cómo promocionar una educación que sirva a eso delante de las contradicciones intrínsecas a este espacio?

A partir de estas indagaciones y para que podamos pensar acerca de la función de la educación formal en el contexto específico del sistema socioeducativo de Brasil, merece la pena hacer un rescate de esta política, con un análisis crítico que tenga en consideración sus aspectos históricos y de disputas ideológicas y políticas, y después comprender el lugar que ocupa la educación formal de estos sujetos en el referido espacio. Por lo tanto, presentamos la siguiente sesión en el intento de enseñar una contextualización de la política y, tras eso, un análisis de la educación formal aplicada a este escenario.

2. El Sistema Socioeducativo en Brasil

El Brasil, desde su redemocratización, en 1985-1988 (tras un período dictatorial civil-militar que duró 21 años), ha logrado éxito en la consolidación de legislaciones que garanticen los derechos de los niños y adolescentes. La Constitución Federal, promulgada en 1988, define en su art. 288 que:

Es obligación de la familia, del Estado y de la sociedad garantizar al niño, al adolescente y al joven, con absoluta prioridad, el derecho a vida, a alimentación, a educación, al ocio, a profesionalización, a cultura, a dignidad, al respecto, a libertad y a convivencia familiar y en comunidad, más allá de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión.

Resulta de este artículo la reglamentación del Estatuto de la Niñez y Adolescencia, de 1990, una ley que contempla derechos basados en los principios de protección integral y prioridad absoluta en la atención por las políticas públicas, puesto que ellos son personas en situación particular de desarrollo.

Entretanto, aunque se reconozcan los avanzos en el ámbito legal y normativo, aún estamos lejos de la consolidación de políticas que, de hecho, puedan garantizar los derechos a la niñez y adolescencia. Específicamente al que se refiere a los adolescentes que hicieron actos infraccionales (acto ilegal análogo a crimen provocado por adolescentes en la franja etaria de doce a diecisiete años), podemos mirar la completa distancia entre los derechos que están garantizados en ley específica (Sistema Nacional de Atendimiento Socioeducativo, Ley nº 12.546/2012) y la realidad de las políticas que ejecutan el sistema.

Según esta ley, la respuesta del Estado al cometimiento de actos infraccionales, de acuerdo con su gravedad, puede resultar en el encarcelamiento en institución de enseñanza. Trata-se de una medida extrema, cuya aplicación debe ser basada en actividades pedagógicas y no puede superar a tres años de duración. Esta medida se propone a ser diferente de la sanción aplicada a los adultos debido a su duplo carácter de responsabilización y pedagógico al mismo tiempo. De acuerdo con la legislación, estas instituciones deben tener un equipo interdisciplinario formado por psicólogos, trabajadores sociales y pedagogos, así como con actividades de educación formal y profesionalización. Así que las medidas socioeducativas se configuran no sólo como una respuesta a la sociedad por una conducta ilegal, sino un intento de construcción pedagógica de otros caminos para la vida de los sujetos, que os aleje de las experiencias a margen de la legalidad y que pueda resignificar sus experiencias.

Aunque el carácter excepcional sea una de las principales características de esta política, tenemos, actualmente, en Brasil, cerca de treinta mil adolescentes en privación de libertad. El perfil socioeconómico de estos jóvenes comprende las clases más desfavorecidas económicamente, en su mayoría negros y que viven en las periferias de los centros urbanos del país (CNMP, 2013). Esta caracterización apunta para un contexto social en el cual muchas veces el acceso a políticas estructurales básicas como salud, educación, vivienda y ocio no son garantizados.

Además, observamos que en las instituciones de privación de libertad, que deberían configurarse como centros de enseñanza, la atención y las actividades ofrecidas a ellos están lejos de producir los efectos a que se proponen. La falta de infraestructura adecuada, la lógica disciplinar y la precariedad en el acceso a justicia son algunos de los elementos que dificultan lograr éxito el proceso pedagógico. Hacemos hincapié en la herranza dejada por los antiguos centros de internamiento (anteriores a la legislación actual) que hace con que la perspectiva sancionatoria sobresalga a la idea de educación. Tenemos, de hecho, una pedagogía de la cárcel, cuyas características merecen nuestra atención y análisis crítico.

3. Educación versus encarcelamiento: desafíos de la escuela de la cárcel

Antes que nos debrucemos acerca de los aspectos institucionales de la educación formal en los centros de privación de libertad, resaltamos que la utilización del término "cárcel" para referirnos a tal institución es una escoja política. Aunque los centros tengan, de acuerdo con la legislación en vigor actualmente no Brasil, la propuesta pedagógica, la utilización exacerbada de mecanismos de control y vigilancia, las denuncias de torturas y malos tratos, la estructura de los cuartos donde viven los adolescentes, con grades, candados y agentes de seguridad, el uso a menudo de esposas y otros mecanismos de contención y demás aspectos institucionales guardan fuerte semejanza con la prisión de adultos. Sería, en mínimo, un eufemismo no reconocerlos mientras ello.

Así que, a pesar de comprender el intento de diferenciación de los dos tipos de sistema, consideramos que es preciso partir de la premisa de que lidiamos con una institución que, en la praxis, cumple la función de control de cuerpos y que se encaja en la definición de institución total presentada por Foucault (1975/2007) al debatir acerca de la genealogía de las prisiones.

En este sentido, analizar el funcionamiento de las escuelas presentes en estos centros es tener en perspectiva esta contradicción inherente a este espacio de sociabilidad. La educación formal en el sistema capitalista ya tiene sus contradicciones inherentes. En el escenario de la cárcel, observamos la profundización de estas contradicciones, que esbaran, especialmente, en la libertad.

El modelo pedagógico utilizado actualmente en las escuelas regulares en general sirve a la manutención de la lógica capitalista. A pesar de, en el ámbito teórico, haber una predominancia del discurso de la educación mientras potencial promotora de la emancipación humana, hay un claro límite impuesto por la sociedad de mercado. Según Tonet (2012), el modelo de educación formal tiene a tónica de su ejecución en la reproducción del capital. La preparación para el trabajo se constituye como su principal finalidad, de forma que la preparación de los sujetos para la vida social significa su apresto para la vida en este modelo económico.

En este sentido, la función social da escuela es controversia: de un lado, es un espacio de movilidad de trayectorias subjetivas y, por lo tanto, un sitio privilegiado de transformación y desarrollo cultural de los sujetos y, de otro, es una institución que refuerza valores mercantiles y la lógica de manutención del status quo. La transmisión de conocimientos útiles a la consolidación del capital, aliada a reproducción de un conjunto de valores y creencias que legitiman los intereses de las clases dominantes son aspectos que se chocan contra su potencial pedagógico y de transformación (Meszáros, 2008).

En esta dirección, Cruz (2010) dice que hay una función selectiva y excluyente en la escuela, que se pone de manifiesto de muchas formas: en los contenidos transmitidos en clase, en la metodología, en las actividades y en el proceso evaluativo, en las reglas disciplinares etc. Más allá de eso, la reproducción de la individualización, de la cultura de fracaso escolar, pone en evidencia el alumno, como si él fuera el único responsable por no corresponder a las expectativas de la sociedad.

Según Dazzani (2010), el fracaso escolar indica un proceso de exclusión al paso que el suceso o fracaso serían decurrentes de la inteligencia, capacidad y aptitudes de cada sujeto, o sea, tener una educación formal direccionada hacia el mercado contribuye para el fortalecimiento de una noción ideológica que responsabiliza el adolescente por su supuesto fracaso y que encubre las relaciones sociales de exclusión que permean la relación de estos sujetos con el proceso de escolarización (Frigotto, 2005).

La búsqueda por explicaciones para el llamado fracaso escolar tiene orígenes en las teorías eugénicas y en el higienismo social y también en las teorías de la carencia y diferencia cultural, en las cuales se defendía que el bajo desempeño escolar tendría relación con la falta de condiciones de la familia al promover, en el desarrollo del adolescente, las habilidades que él precisaría tener para obtener un buen rendimiento escolar. Percibimos que estas teorías fundamentan una relación directa entre la pobreza y la estigmatización de estos sujetos, contribuyendo para un modelo de escuela que perpetúa la rotulación y la educación acrítica y ahistórica, reproductora de segregación social.

Estos elementos están presentes en la vida de los sujetos y la tríade pobreza-criminalización-fracaso escolar parece formar parte del desarrollo cultural de estos adolescentes. En el caso de los adolescentes que cometieron actos infraccionales, percibimos un recrudecimiento de esta perspectiva, que es reforzado por los altos índices de distorsión edad-serie en los cuales se encuentran estos sujetos (CNMP, 2013). Muchos de los adolescentes que cumplen medidas socioeducativas o no estaban en la escuela cuando cometieran el delito, o estaban en niveles escolares diferentes del adecuado a su edad. Así que nos cabe reflexionar de qué forma se puede pensar en un proyecto pedagógico que rompa con esta perspectiva y sea un agente de transformación en la vida de ellos. Sobre ese aspecto, Frigotto (2010) apunta que hay una concepción y practica educacional que está en disputa. Al hacer una lectura crítica de la educación ofertada por el Estado brasileño, observamos, desde el comienzo del capitalismo, un intento de control de los conflictos de clase, pero también destacamos que hay un potencial de fortalecimiento del papel revolucionario de la educación. Como apunta Duarte (2013), eso se torna posible desde la socialización de conocimientos que sean críticos en los ámbitos científico, filosófico y artístico.

En este sentido, las contradicciones presentes en la escuela del sistema socioeducativo se presentan dialécticamente y tienen relación directa con las contradicciones sociales. Pero, adolescentes y escuela se transforman mutuamente. Al llegar a la cárcel, se deparan con la educación formal como una obligación, que forma parte de su respuesta a justicia. Eso también se presenta como elemento central al analizar la contribución de la escuela en sus trayectorias de desarrollo. Mientras están en el sistema socioeducativo, la frecuencia a la escuela ocurre de forma compulsoria y eso también tiene impactos en sus procesos de aprendizaje y sociabilidad.

4. Conclusiones

¿Cómo podríamos, pues, promocionar procesos pedagógicos que potencialicen el desarrollo cultural de los adolescentes en la cárcel?

La respuesta a esta pregunta no está dada, tampoco es fácil resolverla. Sin embargo, sabemos que su solución atraviesa una transformación radical de la propuesta pedagógica, en la cual se considere la importancia de los procesos de significación de estos sujetos y que los procesos de aprendizaje no sigan como rehenes de la lógica disciplinar presente en el interior de los centros educacionales. Para que eso sea posible, se hace necesario, en primer lugar, un cambio de análisis sobre quien son los sujetos que allí están y cuáles son sus posibilidades de construcción de nuevos proyectos de vida, que tengan en cuenta la construcción de la ciudadanía y su participación política activa en la sociedad.

Referencias

Aquilles (2013

CNJ (2012). *Panorama nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa justiça ao jovem.* Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público (2013). *Relatório da infância e juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.

Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa.* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade.* Campinas/SP: Alínea.

Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão, 30*(2), 362-375.

Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, 24*(1), 19-29.

Foucault, M. (1975/2007). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Frigotto, G. (2005). Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião, 2*(1/2), 15-28.

Frigotto, G. (2010). Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE,11*(62).

Meszáros, I. (2008). *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo.

Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital.* São Paulo: Instituto Lukács.

Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en las primeras edades

Gutiérrez Fresneda, R.

Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad de Alicante, Alicante, España

raul.gutierrez@ua.es

El estudio del aprendizaje de la lectura ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. Se ha puesto de manifiesto que para aprender a leer se requiere la toma de conciencia de la estructura fonológica del habla. Esta es una condición necesaria pero no suficiente, ya que para aprender a leer el niño debe además establecer una adecuada relación entre los fonemas y los grafemas que los representan. El propósito de este trabajo fue analizar si con programas de aprendizaje que integren métodos de enseñanza del conocimiento alfabético de base lingüística junto con el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico se favorece la eficacia del proceso decodificador y se adquiere una mejor comprensión de la lectura. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest. En el estudio participaron 224 alumnos de diferentes centros públicos y concertados con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años. Los resultados ponderan el valor potencial del programa y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza del conocimiento alfabético desde nuevas perspectivas educativas en cuanto que facilita tanto el aprendizaje de la exactitud como de la comprensión lectora.

Palabras clave: lenguaje, prelectura, lectura, alfabetización.

Favoring learning skills of reading in the early ages

Gutiérrez Fresneda, R.

Department of Evolutionary Psychology, University of Alicante, Alicante, Spain

raul.gutierrez@ua.es

The study of learning to read has been the subject of much research in recent years. It has been shown that learning to read awareness of phonological structure of speech is required. This is a necessary but not sufficient, since learning to read the child should also establish an appropriate relationship between phonemes and graphemes that represent them. The purpose of this study was to analyze whether learning programs that integrate teaching methods alphabetical linguistic knowledge base along with the development of phonological processing skills decoder process efficiency is enhanced and improved reading comprehension is acquired. A quasi-experimental comparison group design with pretest and posttest measures was used. The study involved 224 students from different public and private schools aged between 4 and 6 years. The results weigh the potential value of the program and support the development of models of teaching the alphabetic knowledge from new educational perspectives on facilitating learning both accuracy and reading comprehension.

Key words: language, pre-reading, reading, literacy.

1. Introducción

En el momento en el que los niños se inician en el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético como el nuestro, han de ser conocedores de la existencia de una relación directa entre el lenguaje oral y escrito ya que nuestro sistema de representación se basa en la segmentación de la cadena hablada y que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros, ya que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

La capacidad para tomar conciencia de los elementos sonoros de las palabras se conoce como conciencia fonológica. El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica favorece la relación entre ambos lenguajes (oral y escrito), lo que pone de manifiesto la relación existente entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre el habla (Castejón, González y Cuetos, 2011; Feld, 2014; Escotto, 2014; Gutiérrez y Díez, 2016). La conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla. De todos estos niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y fonémica), existe acuerdo en que el manejo de las unidades mínimas de las palabras y la capacidad de descubrir la secuencia de los fonemas que las componen, es el aspecto que más relación presenta con el aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; Gutiérrez y Díez (en prensa)).

Una de los retos más relevantes a los que se enfrentan los niños en el acceso al aprendizaje de la lectura es el de identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente. La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema/fonema, lo que permite que los niños puedan deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013).

Después de adquirir los procesos de correspondencia entre los grafemas y fonemas deben automatizarse esas reglas de asociación y saber combinarlas para leer diferentes palabras de manera fluida. Ahora bien, el acto lector no

se limita a transformar los signos gráficos en sonidos. Leer es un proceso más complejo que tiene como fin último la extracción de significados comunicativos en el que la decodificación es el paso previo. Para aprender a leer de manera eficaz se ha de disponer de los recursos necesarios para decodificar los signos gráficos, pero también para dotarlos de significado. De acuerdo con este modelo de lectura, los componentes más importantes en la adquisición de esta habilidad lingüística son el reconocimiento de palabras y la comprensión de la información escrita (Núñez y Santamaría, 2014).

No obstante, a pesar de las evidencias existentes relativas a considerar el conocimiento fonológico como el conocimiento alfabético como habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura, son muy escasos los trabajos llevados a cabo en nuestra lengua destinados a analizar el modo en que ambos componentes ejercitados de manera conjunta pueden contribuir al exitoso aprendizaje lector.

El objetivo del presente trabajo tiene como finalidad analizar si con programas de aprendizaje que integren métodos de enseñanza del conocimiento alfabético de base lingüística junto con el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico se favorece la eficacia del proceso decodificador y si además el éxito en la exactitud de la lectura influye en una mejor capacidad comprensiva.

2. Método

2.1.- Participantes

En el estudio participaron 212 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años (Media = 5,16; DT = 0,51), de los cuales el 48,5% eran niños y el 51,5% niñas. Estos alumnos pertenecían a cuatro centros educativos públicos y concertados, de los cuales dos colegios fueron asignados al grupo experimental (108 alumnos) y los otros 2 al grupo control (104 alumnos). De los 108 participantes experimentales, el 45,6% son varones y el 54,4% mujeres, mientras que de los 104 participantes del grupo control, el 47,6% son varones y el 52,4% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($X^{2=0.61,\ p > .05}$). Todos ellos compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

2.2.- Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron tres instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

. *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico* (*PECO*). Este test evalúa dos niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Además, tiene en cuenta la posición que ocupa la sílaba o el fonema con el que se trabaja: al inicio, en medio o al final de la palabra. Esta prueba incluye tres subtests con sílabas y fonemas (tareas de identificación, adición y omisión), con un total de 30 ítems (15 de sílabas y 15 de fonemas). La puntuación máxima que puede obtenerse es 30; 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por cada error. La confiabilidad, estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .80.

. *Batería de inicio a la lectura (*BIL). Se utilizó la batería de inicio a la lectura elaborada por Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, (2008) con la finalidad de evaluar las habilidades que facilitan el acceso a la lectura, en concreto se utilizaron las subpruebas: reconocer palabras, reconocer frases, funciones de la lectura y conocimiento del nombre de las letras. La puntuación en cada una de estas pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. Estos subtest presentan un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.78.

. *Evaluación de los procesos de lectura.* Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest del test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se emplearon las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras para valorar los procesos léxicos y los subtest de estructuras gramaticales y comprensión de oraciones para evaluar los procesos semánticos. La puntuación total en cada una de estas cuatro pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta, además en las dos primeras se tiene en consideración el tiempo invertido en cada subtest. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

2.3.- Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto: conciencia fonológica, habilidades favorecedoras de la lectura y procesos de aprendizaje de la lectura. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación previamente entrenados, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos.

El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

3.- Resultados

En la Tabla 1, 2 y 3 se muestran los datos obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en las pruebas PECO, BIL y PROLEC-R, de igual modo en las Tablas 4, 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos en esas mismas pruebas en el postest.

Tabla 1
Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba PECO.

	Conciencia Silábica	Conciencia Fonémica
Grupo Control	.342	.314
Grupo Experimental	.337	.308

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 2
Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba BIL.

	Reconocer palabras	Reconocer frases	Funciones de la lectura	Conocimiento Alfabético
Grupo Control	.221	.208	.342	.211
Grupo Experimental	.218	.205	.340	.209

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 3

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba PROLEC-R.

	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Estructuras gramaticales	Comprensión de Oraciones
Grupo Control	.201	.175	.153	.143
Grupo Experimental	.196	.172	.148	.141

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 4

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba PECO.

	Conciencia Silábica	Conciencia Fonémica
Grupo Control	.355	.352
Grupo Experimental	.387*	.415**

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 5

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba BIL.

	Reconocer palabras	Reconocer frases	Funciones de la lectura	Conocimiento Alfabético
Grupo Control	.254	.232	.372	.263
Grupo Experimental	.262	.235	.380	.270

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 6

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba PROLEC-R.

	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Estructuras gramaticales	Comprensión de Oraciones
Grupo Control	.232	.206	.154	.162
Grupo Experimental	.283**	.257**	.204***	.203***

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Como se puede observar en la Tablas 1, 2 y 3 no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental antes de iniciar el programa de intervención. Sin embargo, sí que se observan diferencias en las variables conciencia silábica, fonémica, lectura de palabras, lectura de paseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de oraciones a favor del grupo que ha participado en el desarrollo del programa implementado para mejorar el proceso lector.

4.- Discusión

El objetivo de este estudio era comprobar el efecto que la intervención conjunta en conciencia fonológica y conocimiento alfabético presenta en el aprendizaje de la lectura. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción en estas habilidades mejora de manera muy significativa el proceso lector en los primeros niveles de escolarización.

Los datos encontrados ponen de manifiesto que el entrenamiento en la conciencia fonológica es un aspecto que interviene durante la fase inicial del aprendizaje de la lectura facilitando su adquisición, lo que confirma los datos encontrados por otros autores sobre la influencia de los procesos fonológicos en la adquisición del aprendizaje lector (Defior y Serrano, 2011; Porta, 2012; Feld, 2014). Respecto al desarrollo de las habilidades que facilitan el acceso a la lectura se ha evidenciado que durante el proceso de inmersión en el sistema del lenguaje escrito los alumnos adquie-

ren estas destrezas independientemente del programa de enseñanza del código alfabético que se ponga en práctica. La interpretación de este hecho puede deberse a que la ejecución de las tareas que ayudan a los niños a tomar conciencia de los segmentos del lenguaje oral facilitan la conexión entre lenguaje oral y escrito.

En relación a los procesos de aprendizaje de la lectura, los datos obtenidos señalan que a pesar de no existir diferencias en la adquisición del conocimiento alfabético, el programa de intervención contribuyó de manera relevante a la mejora de las distintas variables implicadas en la lectura, lo que indica que los alumnos participantes en el programa logran una mejoría en el procesamiento fonológico y ortográfico que les permite acceder a la representación de las palabras de forma eficaz.

Destacar la recomendación del uso para la adquisición del código alfabético de material manipulativo en el que se vinculen las distintas grafías con el fonema que las representan, ya que el entrenamiento con los sonidos de las palabras es más significativo cuando se presenta junto con una imagen alusiva.

5.- Conclusión

En definitiva, este trabajo contribuye a la facilitación de los procesos de aprendizaje de la lectura tanto en relación al reconocimiento de las palabras como de la comprensión lectora permitiendo orientar el diseño y la realización de actividades educativas que incidan en las habilidades que se han identificado como relevantes. En este sentido se aconseja la elaboración de programas didácticos en los que se combinen tareas de conciencia fonológica con los procesos de correspondencia fonema-grafema que estén orientados a la mejora de la adquisición del código alfabético y que integre material manipulativo que considere el componente fonético de las letras.

Referencias

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(1), 9-20.

Castejón, L., González, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y Aprendizaje*, *34*(1), 19-30.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *31*(1), 2-13.

De Jong, P. F., y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilitiesand linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6,* 51-77.

Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo? *Revista Psicología Escolar e Educacional, 16*(2), 209-217.

Escotto, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, *12*(1), 55-69.

Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, *12*(1), 71-82.

González, R.M., López, S., Vilar J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación, 11*(2), 98-110.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2016). Habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura según la edad y el género del alumnado. En R. Serrano, M. Gómez y C. Huertas (Ed.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 55-64). Madrid: Síntesis.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (en prensa). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*.

Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe,14*(2), 81-95.

López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology, 12* , 84- 95.

Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla, 18*, 72-92.

Porta, M.E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional, 50*, 93-111.

Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*. Madrid: EOS.

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca. E., y Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Batería de Inicio a la lectura*. Madrid: ICCE, Instituto de Ciencias de la Educación.

Suárez-Coalla, P., García de Castro, M y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje, 36*(1), 77-89.

Relaciones entre la comunicación familiar y los diferentes roles de agresor-víctima en la violencia escolar

Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S. y Ortega, J.

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

Laura.Carrascosa@uv.es

Resumen

Introducción. En la violencia escolar entre iguales se ha constatado la existencia de diferentes roles en que pueden implicarse los alumnos, existiendo en ocasiones una coexistencia de la agresión y la victimización. La calidad de la comunicación con el padre y la madre podría ser una variable relacionada con estos roles.

Objetivo. Analizar posibles diferencias en la comunicación con los padres, diferenciando entre la comunicación con la madre y el padre, entre cinco grupos de adolescentes establecidos según su nivel de frecuencia en la violencia y victimización entre iguales ("no implicados", "víctimas frecuentes", "agresores y víctimas ocasionales", "agresores frecuentes" y "agresores/víctimas frecuentes").

Método. La muestra estuvo compuesta por 983 adolescentes (50.7% chicos y 49.3 % chicas), entre 12 y 19 años, que cumplimentaron la Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes de Barnes y Olson (1985) y la Escala de Victimización de Cava, Musitu y Murgui (2007).

Resultados. Los adolescentes no implicados muestran una comunicación más abierta y fluida tanto con el padre como con la madre en comparación con el resto de adolescentes. Respecto a los problemas de comunicación con el padre y la madre, los adolescentes no implicados y los agresores/víctimas ocasionales muestran menos problemas que el resto de roles implicados en violencia y victimización entre iguales.

Conclusiones. Los problemas de comunicación con ambos progenitores están relacionados con la frecuencia de la violencia y la victimización entre iguales, de forma tal que la comunicación positiva y fluida con ambos progenitores parece proteger a los adolescentes de implicarse en estas conductas. Por tanto, convendría crear proyectos educativos centrados en mejorar la comunicación con ambos progenitores.

Palabras clave: violencia escolar; adolescencia; comunicación familiar.

Relationships between family communication and different roles of bully-victim in school violence

Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S. y Ortega, J.

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

Laura.Carrascosa@uv.es

Abstract

Introduction. It has been found that students can get involved in different roles in bullying, and sometimes there is a coexistence of aggression and victimization. The quality of communication with the father and mother could be a variable related to these different roles.

Objective. The objective is to analyze possible differences in communication with parents, differentiating between communication with the father and mother, among five groups established according to their level of violence and victimization to peers ("not involved", "frequent victims", "occasional victims and aggressors", "frequent aggressors" and "frequent victims and aggressors").

Method. The sample was composed by 983 adolescents (50.7% boys and 49.3% girls) aged 12 to 19 years old, who answered the Aggressive Behavior Scale of Little, Henrich, Jones, & Hawley (2003), Parent-Adolescents Communication Scale of Barnes & Olson (1985) and Peer Victimization Scale of Cava, Murgui, & Musitu (2007).

Results. The adolescents not involved show more open communication with father and mother than other adolescents. In relation to problem communication with parents, the adolescents not involved and occasional aggressors/victims show less communication problems with father and mother than other roles involved in violence and victimization to peers.

Conclusions. The communication problems with both parents are related to the frequency of violence and victimization among peers, and positive and fluent communication with both parents seem protect adolescents to engage in these behaviors. So, educational projects focused on improving communication with both parents should be created.

Key words: bullying; adolescence; family communication.

1. Introducción

La violencia escolar entre alumnos constituye una problemática de especial gravedad, sobre todo cuando se trata de situaciones de acoso escolar, en las que el comportamiento agresivo es intencional y repetitivo, hay claro desequilibrio de poder entre agresor y víctima, y se generan en la víctima fuertes sentimientos de indefensión (Olweus, 1993). Estas conductas violentas durante la adolescencia suscitan una gran preocupación tanto en las familias como en los profesionales de la educación, lo que ha dado lugar a numerosas investigaciones (Alvárez, García y Nuñez, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015).

En la etapa de la adolescencia los amigos y las relaciones sentimentales son pilares fundamentales para el desarrollo psicosocial (Oliva, 2011). Su importancia es tal que, de hecho, la existencia y consolidación de las amistades son indicadores de ajuste psicosocial (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). No obstante, también pueden surgir en estas relaciones graves dificultades que repercutirán muy negativamente en los adolescentes. Así, las situaciones de

violencia entre iguales afectan a un número significativo de adolescentes y se relacionan con problemas de depresión, ansiedad, baja autoestima, sentimientos de soledad, dificultades familiares, problemas académicos, e ideación e intentos de suicidio (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Ostrov y Kamper, 2015; Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015).

Por otra parte, la familia es el principal contexto de socialización para el adolescente (Gracia y Musitu, 2000). Las investigaciones previas han demostrado que las relaciones familiares basadas en la comunicación familiar abierta, la cohesión y el apoyo mutuo inciden en un adecuado ajuste y bienestar psicosocial de los adolescentes (Cava, Buelga y Musitu, 2014). Asimismo, un clima familiar positivo basado en la calidez, la estabilidad emocional, el apoyo y el afecto, y con una comunicación padres-hijos adecuada, favorece que los hijos creen y mantengan relaciones con sus iguales más satisfactorias (Auslander, Short, Succop y Roshental, 2009; Ha, Overbeek, de Greef, Scholte y Engels, 2010). Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se ha diferenciado entre la comunicación con el padre y con la madre, aun cuando estudios recientes han mostrado la necesidad de diferenciar entre ambos progenitores (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015; Cava et al., 2014).

Por otra parte, la mayor parte de las investigaciones sobre violencia entre iguales se han centrado en el estudio de las víctimas y/o de los agresores (Jiménez, Estévez y Murgui, 2014; Povedano, et al., 2015). Sin embargo, se ha de tener en cuenta que las víctimas no son únicamente sumisas y pasivas (Schwartz, 2000), sino que también pueden tener un comportamiento hostil ante los ataques de los agresores. Este tipo de víctimas han sido denominadas en la literatura científica como bully/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz, 2000). A pesar de contar con investigaciones previas que vinculan los problemas de comunicación familiar con la conducta violenta en los adolescentes (Jiménez y Lehalle, 2012; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012), la relación entre la comunicación con ambos progenitores y los distintos roles de víctimas y agresores en situaciones de violencia entre iguales (como agresores, víctimas pasivas o víctimas sumisas) es un aspecto que requiere de análisis. Además, convendría considerar posibles diferencias en función de su mayor o menor frecuencia en su implicación.

A este respecto, el objetivo de esta investigación es analizar las diferencias en la comunicación con ambos progenitores entre adolescentes con diferentes roles en relación con la violencia y victimización entre iguales. En concreto, y puesto que también se considera la frecuencia en su implicación en estas situaciones, se analizarán posibles diferentes entre adolescentes "no implicados", "agresores y víctimas ocasionales", "víctimas frecuentes", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes". Inicialmente, se plantea como hipótesis que los adolescentes "no implicados" mostrarán mejor calidad en la comunicación con ambos progenitores (más comunicación positiva y menos problemas en la comunicación) y que las mayores dificultades en la comunicación con ambos progenitores (menos comunicación positiva y más problemas en la comunicación) se observarán en los adolescentes que son "agresores y víctimas frecuentes", "agresores frecuentes" y "víctimas frecuentes".

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 983 adolescentes (498 chicos y 485 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y 19 años (edad media= 14.53; desviación típica= 1.58). Estos adolescentes cursaban estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, tres de ellos públicos y uno concertado. Un 20.50% de los participantes eran estudiantes de 1º de la ESO, un 24.30% estudiantes

de 2º de ESO, un 22.2% cursaban 3º de la ESO, un 20.90% eran de 4º de la ESO, un 7.60% de 1º de Bachillerato y un 4.50 % de 2º de Bachillerato.

2.2. Medidas

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Esta escala evalúa con 25 ítems la conducta violenta de los adolescentes en el contexto escolar, y está compuesta por dos subescalas: Agresión manifiesta y Agresión relacional. La Agresión Manifiesta incluye ítems relativos a comportamientos que suponen confrontación directa con la víctima con la intención de causarle daño, incluyendo agresiones físicas y verbales (por ejemplo: *"Soy una persona que se pelea con los demás"*), mientras que la Agresión Relacional incluye ítems relativos a conductas dirigidas a provocar daño en el círculo de amistades de la persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo social (ejemplo: *"Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as"*). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) para las subescalas de Agresión Manifiesta y Agresión relacional fueron de .83 y .76, respectivamente.

Escala de Victimización en la Escuela (Cava, Musitu y Murgui, 2007). Esta escala está compuesta por 20 ítems que hacen referencia a situaciones de victimización relacional, física y verbal entre iguales. Se compone de tres factores: Victimización Relacional, relativo a las situaciones de victimización a través de la exclusión social o la difusión de rumores maliciosos (por ejemplo, *"Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo"*); Victimización Física, incluyendo agresiones recibidas de tipo físico, como golpes, patadas o empujones (por ejemplo, *"Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad");* y Victimización Verbal, relativa a agresiones verbales tales como insultos o amenazas (por ejemplo, *"Algún compañero/a se ha metido conmigo*"). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas subescalas fueron de .90, .66, .85, respectivamente.

Escala de Comunicación Padres-Adolescentes -PACS- (Barnes y Olson, 1985). Se compone de dos subescalas: una refleja la comunicación con la madre (desde la perspectiva del hijo/a) y la otra la comunicación con el padre (también desde la perspectiva del hijo/a). Ambas constan de 20 ítems, que se agrupan en dos dimensiones: Comunicación abierta, relativa a la existencia de una comunicación abierta y fluida entre el progenitor y el hijo/a (por ejemplo, *"Me presta atención cuando le hablo"*) y Problemas en la comunicación, que incluye ítems relativos a una comunicación ofensiva y evitativa (por ejemplo, *"Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo"*). El alpha de Cronbach para las subescalas de Comunicación abierta con el padre y la madre, fue de .91, en ambos casos; y de .70 para las subescalas de Problemas en la comunicación con el padre y la madre.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo por conglomerados. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos y concertados de ESO de la Comunidad Valenciana. Una vez seleccionados los centros participantes, el equipo de investigación contactó telefónicamente para solicitar una entrevista personal con el equipo directivo y el profesorado del centro. El equipo investigador se reunió con la dirección y el profesorado para explicarles los objetivos, el procedimiento y el alcance de la investigación. Realizada esta reunión informativa, los cuatro centros educativos aceptaron participar en esta investigación. Previamente al pase de los instrumentos se solicitaron los permisos paternos, a través de los hijos, con una carta informativa acerca de los objetivos del estudio. Una vez obtenidos todos los permisos, investigadores previamente entrenados llevaron a cabo la aplicación de los instrumentos.

3. Resultados

En primer lugar, a partir de sus puntuaciones en las escalas de Violencia entre iguales y Victimización de los iguales, se establecieron cinco grupos de adolescentes con diferente rol ante la violencia. Así, aquellos adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 DT en ambas escalas fueron asignados al grupo de "*Agresores y víctimas frecuentes*". Este grupo, al que en la investigación sobre violencia escolar se ha denominado víctimas agresivas (por contraste con las víctimas que no muestran comportamientos agresivos y que son denominadas "victimas pasivas"), quedó integrado por 25 adolescentes (17 chicos y 8 chicas). Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 DT en Violencia hacia los iguales, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en Victimización fueron asignados al grupo de "*Agresores frecuentes*". Este grupo, al que en el contexto de la violencia escolar suele identificarse como agresores habituales o acosadores, quedó conformado por 109 adolescentes (67 chicos y 42 chicas). Los adolescentes cuyas puntuaciones superaban la media en 1 DT en Victimización de los iguales, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en Violencia hacia los iguales fueron asignados al grupo de "*Víctimas frecuentes*". Este grupo suele ser denominado en las investigaciones sobre violencia escolar como víctimas puras o víctimas pasivas; y en él fueron incluidos 110 adolescentes (54 chicos y 56 chicas). Aquellos adolescentes con puntuaciones inferiores a la media menos 1 DT, tanto en Violencia entre iguales como en Victimización, fueron asignaron al grupo "*No implicados*". En este grupo quedaron asignados 28 adolescentes (10 chicos y 18 chicas). Finalmente, el resto de adolescentes, cuyas puntuaciones quedaban tanto en Violencia como en Victimización situadas en la media +/- 1 DT fueron asignados al grupo de "*Agresores y víctimas ocasionales*". Estos adolescentes pueden verse implicados en alguna situación de agresión o de victimización entre iguales, pero, de forma ocasional o puntual. Este último grupo es el más numeroso de todos, al estar integrado por 711 adolescentes (350 chicos y 361 chicas).

Posteriormente, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en comunicación con la madre y con el padre en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su nivel de violencia y victimización hacia los iguales ("no implicados", "agresores y víctimas ocasionales", "víctimas frecuentes", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes") y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia y victimización (Lambda de Wilks= .924; $F_{16, 2698} < .001$), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .993; $F_{4, 883} > .05$) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .986; $F_{16, 2698} > .05$). Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos indicaron igualmente diferencias significativas entre los grupos con diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales en las variables de *Comunicación abierta con la madre* ($F_{4,886} = 4.230$, $p < .01$), *Problemas de Comunicación con la madre* ($F_{4,886} = 9.859$, $p < .001$), *Comunicación abierta con el padre* ($F_{4,886} = 6.336$, $p < .001$); *y Problemas de Comunicación con el padre* ($F_{4,886} = 10.908$, $p < .001$), no constatándose diferencias significativas entre chicos y chicas, ni en la interacción. En la Tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas de los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia y victimización entre iguales, así como los resultados de las pruebas a posteriori realizadas para conocer entre qué grupos en concreto estas diferencias son significativas.

Tabla 1
Medias (y desviaciones típicas) en comunicación entre padres e hijos en función del nivel de violencia y victimización entre iguales ("no implicados", "agresores y víctimas ocasionales", "víctimas frecuentes", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes").

	No implicados	Agresores y víctimas ocasionales	Víctimas frecuentes	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Comunicación Madre Abierta	50.33 (6.59)a	42.54 (9.50)b	42.18 (9.11)b	41.59 (9.34)b	40.00 (8.82)b
Problemas	18.92 (8.95)b	21.15 (5.28)b	23.55 (6.40)a	23.22 (6.43)a	25.29 (4.47)a
Comunicación Padre Abierta	45.79(9.40)a	38.66 (10.19)b	36.48 (11.00)b	36.42 (10.33)b	33.19 (11.40)b
Problemas	17.71 (4.80)b	21.46 (5.60)a / d	24.07 (6.46)a /c	23.39 (5.73)a /c	25.10 (6.69)a /c

a > b, c > d, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla previa se aprecia que los adolescentes no implicados tienen más *Comunicación abierta con la madre y con el padre* que el resto de grupos, los cuales no difieren entre sí en estas variables. Respecto a los *Problemas de Comunicación con la madre*, sin embargo, no se observan diferencias significativas entre los adolescentes no implicados y aquellos cuya implicación como agresores y como víctimas es únicamente ocasional. Estos adolescentes (no implicados y agresores-víctimas ocasionales) tienen menos problemas de comunicación con la madre que los adolescentes que son víctimas frecuentes (víctimas pasivas), agresores frecuentes y agresores-víctimas frecuentes (víctimas agresivas). Estos tres roles no difieren entre sí en sus problemas de comunicación con la madre. Por último, respecto a los *Problemas de Comunicación con el Padre*, se observan diferencias significativas entre los adolescentes no implicados y el resto de grupos analizados, mostrando los adolescentes no implicados menos problemas de comunicación con el padre. En esta variable, sin embargo, se aprecian también diferencias significativas entre los adolescentes cuya implicación es ocasional y los que son víctimas frecuentes (víctimas pasivas), agresores frecuentes y agresores-víctimas frecuentes (víctimas agresivas), mostrando estos tres últimos roles más problemas de comunicación con el padre.

4. Discusión

En este estudio se planteó como objetivo analizar posibles diferencias en la comunicación con la madre y el padre en adolescentes con diferentes roles en la violencia y la victimización entre iguales, considerando además la frecuencia de su implicación en estos roles. Los resultados obtenidos, en primer lugar, confirman la importancia que el contexto familiar tiene para el adecuado desarrollo psicosocial de los adolescentes y para la prevención de su implicación en conductas violentas (Auslander, et al., 2009; Cerezo, Sánchez, Ruíz, Arense, 2015; Jiménez y LeHalle, 2012; Povedano et al., 2012), puesto que se constata que los adolescentes no implicados, ni como agresores ni como víctimas, son los que tienen una comunicación más abierta con ambos progenitores. La posibilidad que tienen de poder expresarles abiertamente sus dificultades o preocupaciones, tanto escolares como sociales, podría suponer para ellos una importante fuente de apoyo social y facilitar su mejor ajuste social y escolar. En el caso de los adolescentes víctimas de violencia escolar el apoyo de la familia ha mostrado ser una variable clave para reducir las consecuencias negativas de esta situación (Cava, 2009), y esta variable podría ser también fundamental para reducir el riesgo de estar implicado en situaciones de violencia escolar. Este apoyo familiar se transmitiría esencialmente a través de una comunicación cercana y sincera.

Por otra parte, la existencia de una comunicación abierta podría estar asimismo vinculada a un clima familiar más positivo. En este sentido, investigaciones previas han señalado que un clima familiar adecuado favorece las relaciones positivas de los adolescentes con sus iguales (Auslander, et al., 2009; Ha, et al., 2010; Leadbeater, et al., 2008),

mientras que un clima familiar negativo y caracterizado por la violencia y los estilos de socialización poco adecuados favorece su implicación en conductas violentas (Cerezo et al., 2015; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2016).

Otro elemento que define la calidad de la comunicación padres-hijos, además de la comunicación abierta y cercana, es el mayor o menor número de dificultades en la comunicación, con conductas tales como el uso de un lenguaje ofensivo y dirigido a dañar a la otra persona. En estudios previos (Carrascosa et al., 2015), se ha constatado que la existencia de problemas en la comunicación con los padres influye en la implicación de los adolescentes en conductas violentas. Los resultados del presente estudio confirman esta relación, puesto que los adolescentes no implicados en violencia y victimización tienen menos problemas de comunicación con la madre y con el padre que los adolescentes implicados en los roles de agresor frecuente, o de víctima (ya sea pasiva o agresiva). No obstante, las dificultades familiares de los adolescentes que son agresores/víctimas ocasionales parecen menores, puesto que no presentan más problemas de comunicación con la madre que los no implicados, aunque sí indican tener más problemas de comunicación con el padre. Estos resultados difieren ligeramente de los constatados por Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2014), lo que podría indicar que la relación de los problemas de comunicación familiar con las agresiones entre iguales estaría también influida por la frecuencia en la agresión y/o victimización. Este aspecto debería ser analizado en mayor medida en futuras investigaciones.

Por último, y en cuanto a las limitaciones de esta investigación, es importante destacar su naturaleza transversal, la cual no permite establecer inferencias causales entre las variables analizadas. Para poder realizar un estudio más profundo sería necesario realizar investigaciones de carácter longitudinal. Otra limitación estaría relacionada con la utilización de autoinformes, ya que puede existir sesgo en las respuestas, ya que es el propio adolescente el que informa de sus conductas y actitudes. En futuros estudios, sería conveniente disponer de la percepción de los padres sobre las conductas violentas de los adolescentes y sobre la comunicación familiar.

5. Conclusiones

Esta investigación sugiere que una comunicación abierta y fluida con el padre y con la madre constituye un importante factor de protección ante la implicación de los adolescentes en conductas de violencia y victimización entre iguales. Por otra parte, se observan más problemas de comunicación, tanto con la madre como con el padre, en los adolescentes que son agresores y víctimas frecuentes. Estos adolescentes se encuentran en mayor riesgo de perpetuar estas conductas en futuras relaciones, y son los que podrían sufrir consecuencias psicosociales más graves, como víctimas y agresores; y es, por tanto, el grupo al que deberían dirigirse las intervenciones principalmente.

Puesto que la existencia de una comunicación familiar adecuada favorece el ajuste psicosocial de los hijos, ésta debería potenciarse y favorecerse. Los programas de intervención educativa dirigidos a prevenir la violencia entre iguales, además de incidir en la información y sensibilización de los jóvenes hacia esta violencia (en todas sus formas) y dotarles de mayores recursos personales para afrontarla, deberían también centrar parte de su atención en ayudar a padres y madres a mantener una comunicación positiva y fluida con sus hijos.

Referencias

Alvárez, D., García, T. y Nuñez, J.C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23,* 126-136.

Auslander, B.A., Short, M.B., Succop, P.A. y Rosenthal, S.L. (2009). Associations between parenting behaviors and adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health, 45*(1), 98-101.

Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development, 56*, 438-447.

Bauman, S, Toomey, R.B. y Walker, J.L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341-350.

Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of developmental psychology*, *12*(3), 315-330.

Carrascosa, L., Cava, M.J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: Diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica, 22,* 102-109.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*(1), 275-290.

Cava, M.J., Buelga, S. y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 17, (E98),* 1-8.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruíz, C. y Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1), 139-155.

Estévez, E.; Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa, 15*, 5-12.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje, 37(1),* 90–116.

Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura y Educación, 26(1),* 132-158.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, *51*, 132-143.

Gracia. E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Ha, T., Overbeek, G., de Greef, M, Scholte, R. H. J. y Engels, R. C. M. E. (2010). The importance of relationships with parents and best friends for adolescents' romantic relationship quality: Differences between indigenous and ethnic dutch adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 34* (2), 121-127.

Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, *30(3),* 1086-1095.

Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. International *Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.

Olivia, A (2011). Apego en la Adolescencia. *Acción Psicológica, 8*, 55-65.

Olweus D. (2001). *Olweus's core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook.* Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell.

Ostrov, J.M. y Kamper, K.E. (2015). Future directions for research on the development of relational and physical peer victimization. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44(3),* 509-519.

Povedano, A., Cava, M.J., Monreal, M.C., Varela, R. y Musitu, G. (2015) Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15(1),* 44-51.

Povedano, A., Jiménez, T.I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela. *Infancia y Aprendizaje, 35(4),* 421-432.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 28, 181-192.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23,* 1-21.

Violencia escolar entre iguales y ajuste psicosocial: diferencias en función de la frecuencia de la agresión y victimización

Carrascosa, L., Buelga, S., Cava, M. J. y Ortega, J.

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

Laura.Carrascosa@uv.es

Resumen

Introducción. La violencia entre iguales es una problemática actual que conlleva graves consecuencias, tanto para las víctimas como para los agresores. No obstante, la frecuencia de las agresiones y la victimización podría relacionarse con el ajuste psicosocial de los adolescentes, y ser indicativa de los diferentes roles en que los adolescentes se sitúan ante la violencia escolar entre iguales.

Objetivo. Analizar posibles diferencias en ánimo depresivo y soledad en cinco grupos de adolescentes establecidos según su frecuencia de violencia y victimización entre iguales: no implicados, victimizados frecuentemente, agresores frecuentes, implicados ocasionalmente en agresiones y victimización, y adolescentes que agreden y son victimizados frecuentemente.

Método. La muestra estuvo compuesta por 983 adolescentes (50.7% chicos y 49.3% chicas), entre 12 y 19 años, que cumplimentaron la Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), la Escala de Victimización de Cava, Musitu y Murgui (2007), la Escala de Sintomatología Depresiva de Herrero y Meneses (2006) y la Escala de Soledad de Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodriguez-Naveiras (2008).

Resultados. Los adolescentes que son victimizados frecuentemente evalúan más negativamente su red social que los adolescentes que son agresores/víctimas ocasionales. Tanto los adolescentes victimizados de forma frecuente que no muestran conductas agresivas (víctimas pasivas) como aquellos situados en el grupo de agresores/víctimas frecuentes (víctimas agresivas) muestran mayor ánimo depresivo y soledad emocional que el resto de roles analizados.

Conclusiones. Estos resultados indican la importancia de analizar tanto los diferentes roles de los adolescentes ante la violencia escolar, como también la frecuencia de las situaciones de agresión y victimización. El peor ajuste psicosocial se observa en los adolescentes victimizados de forma frecuente, tanto si muestran conductas agresivas como no, por lo que estos adolescentes deberían ser objetivo prioritario de las intervenciones educativas.

Palabras clave: violencia escolar; adolescencia; ánimo depresivo; soledad

Bullying and psychosocial adjustment: differences in function of the frequency of aggression and victimization

Carrascosa, L., Buelga, S., Cava, M. J. y Ortega, J.

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

Laura.Carrascosa@uv.es

Abstract

Introduction. Bullying is a current problem that has serious consequences for victims and aggressors. However, the frequency of aggression and victimization could be related to the psychosocial adjustment of adolescents, and be indicative of the different roles of adolescents in school violence among peers.
Objective. The objective is to analyze possible differences in depressed mood and loneliness in five groups of adolescents according to frequency of peer violence and victimization: not involved, frequently victimized, frequent aggressors, occasionally bullies/victims, and frequently bullies/victims.
Method. The sample was composed by 983 adolescents (50.7% boys and 49.3% girls), aged 12 to 19 years old, who answered the Aggressive Behavior Scale of Little, Henrich, Jones, & Hawley (2003), Peer Victimization Scale of Cava, Murgui, & Musitu (2007), Depressive Symptoms Scale of Herrero & Meneses (2006), and Loneliness Scale of Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge, & Rodriguez-Naveiras (2008).
Results. The adolescents who are frequently victimized by peers evaluate their social network more negatively than adolescents who are occasionally aggressors/victims. Both adolescents frequently victimized without aggressive behavior (passive victims) as those at the group of frequently aggressors/victims (aggressive victims) show greater depressed mood and emotional loneliness than other roles analyzed.
Conclusions. These results indicate the importance of analyzing both the different roles of adolescents in bullying, as well as the frequency of the situations of aggression and victimization. The worse psychosocial adjustment is showed by adolescents frequently victimized, regardless of their aggressive behavior, and these adolescents should be a priority objective of educational interventions.
Key words: bullying; adolescents; depressed mood; loneliness.

1. Introducción

La violencia escolar entre iguales ha sido objeto de numerosas investigaciones desde finales de los años 70 del siglo XX, debido a su elevada prevalencia y a las graves consecuencias que conlleva tanto para víctimas como para agresores, sobre todo cuando se trata de agresiones realizadas con intención de dañar, repetidas en el tiempo, con clara indefensión de la víctima y que implican una situación de acoso escolar (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014; Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015). Además, durante la etapa de la adolescencia la existencia y consolidación de las amistades son fundamentales para los adolescentes. Por tanto, cuando se producen situaciones de rechazo social, aislamiento, agresiones físicas y verbales, amenazas o humillaciones reiteradas por parte de los iguales, estas circunstancias afectan muy negativamente al bienestar de los adolescentes, produciéndose en ellos un aumento de la sintomatología depresiva y de los sentimientos de soledad, y un descenso de su satisfacción con la vida (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Ostrov y Kamper, 2015).

No obstante, para comprender mejor las relaciones entre la violencia y victimización entre iguales y el ajuste psicosocial de los adolescentes, es necesario prestar mayor atención a los diferentes roles de agresores y víctimas, a la posible coexistencia de ambos roles, y a la frecuencia con que esta violencia y victimización se producen. Así, aunque son numerosos los estudios sobre las consecuencias negativas de la victimización de los iguales (Ostrov y Kamper, 2015; Wu, Zhang, Su y Hu, 2015), no siempre las investigaciones han diferenciado entre víctimas pasivas y víctimas agresivas. En este sentido, hay que tener en cuenta que no todas las víctima son sumisas y pasivas, y que algunas pueden tener también un comportamiento hostil frente a los ataques de los agresores (Schwartz, 2000). Este tipo de víctimas, implicadas también en agresiones a los iguales, han sido denominadas como bully/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz, 2000).

Así, a pesar de contar con diversas investigaciones previas que relacionan la sintomatología depresiva y los sentimientos de soledad en los adolescentes con la conducta violenta y la victimización de los iguales (Buelga et al., 2012; Povedano, et al., 2015), son escasos los estudios sobre su ajuste psicosocial teniendo en cuenta los diferentes roles de agresores y víctimas en los que pueden estar implicados los adolescentes. Además, los resultados de estos estudios no son concluyentes (Cerezo y Ato, 2010; Perales-Blum, et al., 2015; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Si bien la mayor parte de las investigaciones indican que los adolescentes que desempeñan el rol de agresores/víctimas son los que tienen peor ajuste psicosocial (Cerezo y Ato, 2010; Povedano, et al., 2012), en otros estudios se ha señalado que son las víctimas quienes presentan mayor sintomatología depresiva (Perales-Blum et al., 2015). En cuanto a las diferencias de género, se ha observado que las chicas tienen más factores de riesgo y muestran más depresión que los chicos (Frost, Hoyt, Chung y Adam, 2015; Rueger, Malecki y Demaray, 2010)

Por tanto, es importante continuar analizando en qué medida existen diferencias en el ajuste psicosocial de los adolescentes teniendo en cuenta los diferentes roles de agresores y víctimas (agresores, víctimas pasivas y víctimas agresivas) que pueden desempeñar, y la frecuencia de su implicación tanto en la violencia como en la victimización. Así, el objetivo que se plantea en esta investigación es analizar las diferencias en ánimo depresivo y soledad (tanto soledad emocional como evaluación de la red social), entre cinco grupos de adolescentes establecidos según la frecuencia de su implicación en la violencia y victimización entre iguales ("no implicados", "víctimas frecuentes", "agresores y víctimas ocasionales", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes"). Como hipótesis inicial se plantea que los adolescentes que son víctimas frecuentes (víctimas pasivas) y los que desempeñan el rol de agresor/víctima de forma frecuente (víctimas agresivas) tendrán un peor ajuste psicosocial que el resto de adolescentes, mostrando mayor ánimo depresivo, más sentimientos de soledad emocional y una percepción más negativa de su red social.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de esta investigación estuvo constituida por 983 adolescentes (498 chicos y 485 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años (edad media = 14.53; desviación típica = 1.58). Estos adolescentes cursaban estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, tres de ellos públicos y uno concertado. Un 20.50% de los participantes eran estudiantes de 1º de la ESO, un 24.30% de ellos eran en 2º de la ESO, un 22.2% cursaban 3º de la ESO, un 20.90% pertenecían a 4º de la ESO, un 7.60% a 1º de Bachillerato y un 4.50 % a 2º de Bachillerato.

2.2. Medidas

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Esta escala evalúa mediante 25 ítems la conducta violenta de los adolescentes en el contexto escolar. Este instrumento está dividido en dos subescalas: Agresión manifiesta y Agresión relacional. La Agresión Manifiesta hace referencia a los comportamientos que implican una confrontación directa con la víctima con la intención de causarle daño, incluyendo agresiones físicas y verbales (por ejemplo: *"Soy una persona que se pelea con los demás"*), mientras que la Agresión Relacional incluye conductas dirigidas a provocar daño en el círculo de amistades de la persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo social (por ejemplo: *"Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as"*). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) para las subescalas de Agresión Manifiesta y Agresión relacional fueron, respectivamente, de.83 y .76.

Escala de Victimización en la Escuela (Cava, Musitu y Murgui, 2007). La escala consta de 20 ítems relativos a diferentes situaciones de victimización relacional, física y verbal entre iguales. La escala está compuesta por tres factores: Victimización Relacional (por ejemplo, *"Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo"*); Victimización Física (por ejemplo, *"Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad");* y Victimización Verbal (por ejemplo, *"Algún compañero/a se ha metido conmigo*"). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas subescalas fueron de .90, .66, .85 respectivamente.

Escala de Sintomatología Depresiva (Herrero y Meneses, 2006). Esta escala consta de 7 ítems que evalúan varios aspectos (pérdida de apetito, desamparo y desesperación, sentimientos de culpa e inutilidad, problemas de sueño, problemas de concentración) relacionados con la sintomatología depresiva (por ejemplo*, "Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo").* La escala no evalúa depresión en sí misma, sino sintomatología asociada, y aporta un índice general de ánimo depresivo. El coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala fue de .80.

Escala de Soledad –UCLA- (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodriguez-Naveiras, 2008). Esta escala está compuesta por 20 ítems y evalúa dos factores: Soledad emocional (por ejemplo: "*Con qué frecuencia sientes que te falta compañía*") y Evaluación subjetiva de la red social (por ejemplo: "*Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda*"). El alpha de Cronbach para la subescala de Soledad emocional fue de .84 y para la subescala de Evaluación subjetiva de la red social fue de .85.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo por conglomerados, siendo las unidades de muestreo los centros educativos públicos y concertados de ESO de la Comunidad Valenciana. Una vez seleccionados los cuatro centros participantes, se contactó telefónicamente para solicitar una entrevista personal con el equipo directivo y con el profesorado del centro. El equipo investigador se reunió con la dirección y con el profesorado para explicarles los objetivos, el procedimiento y el alcance de la presente investigación. Previamente al pase de los instrumentos se solicitaron los permisos paternos, a través de los hijos, e incluyendo una carta informativa sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y la voluntariedad de su participación. Una vez obtenidos todos los permisos, investigadores previamente entrenados llevaron a cabo la aplicación de los instrumentos en las aulas habituales de los

alumnos. Este estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales de la Declaración Helsinki.

3. Resultados

En primer lugar, se conformaron cinco grupos de adolescentes tomando como base sus puntuaciones en las escalas de Violencia entre iguales y Victimización de los iguales. Aquellos adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 DT, tanto en Violencia hacia los iguales como en Victimización fueron asignados al grupo de "*Agresores y víctimas frecuentes*". Este grupo, al que en la investigación sobre violencia escolar se ha denominado víctimas agresivas (por contraste con las víctimas que no muestran comportamientos agresivos y que son denominadas víctimas pasivas), quedó integrado por 25 adolescentes (17 chicos y 8 chicas). Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 DT en Violencia hacia los iguales, pero inferiores a este punto de corte en Victimización fueron asignados al grupo de "*Agresores frecuentes*". Este grupo, al que suele identificarse en el contexto de la violencia escolar como agresores habituales o acosadores, quedó formado por 109 adolescentes (67 chicos y 42 chicas). Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 DT en Victimización de los iguales, pero inferiores a este punto de corte en Violencia hacia los iguales fueron asignados al grupo de "*Víctimas frecuentes*". Este grupo suele ser denominado en las investigaciones sobre violencia escolar como víctimas puras o víctimas pasivas; y en él fueron incluidos 110 adolescentes (54 chicos y 56 chicas). Los adolescentes con puntuaciones inferiores a la media menos 1 DT, tanto en Violencia entre iguales como en Victimización, fueron asignados al grupo de "*No implicados*". En este grupo quedaron asignados 28 adolescentes (10 chicos y 18 chicas). Finalmente, el resto de adolescentes, cuyas puntuaciones quedaban tanto en Violencia como en Victimización situadas en la media +/- 1 DT fueron asignados al grupo de "*Agresores y víctimas ocasionales*". Estos adolescentes pueden verse implicados en alguna situación de agresión o de victimización entre iguales, pero, de forma ocasional o puntual. Este grupo es el más numeroso, integrado por 711 adolescentes (350 chicos y 361 chicas).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis multivariante para analizar las diferencias en Ánimo depresivo, Evaluación de la Red social y Soledad emocional en función de los cinco grupos de contraste establecidos ("no implicados", "víctimas frecuentes", "agresores y víctimas ocasionales", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes"), entre chicos y chicas y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en Ánimo depresivo entre los cinco grupos de contraste establecidos ($F_{4,968}$= 21.894, p<.001) y entre chicos y chicas ($F_{1,968}$= 11.606, p= .001), pero no en la interacción entre ambas variables ($F_{4,968}$=.573, p>.05). Se observan asimismo diferencias significativas entre estos cinco grupos de contraste en las variables de *Evaluación de la Red Social* ($F_{4,963}$= 4.883, p=.001) y *Soledad emocional* ($F_{4,963}$= 22.459, p< .001), no siendo significativas las diferencias entre chicos y chicas en estas variables (*Evaluación de la Red Social:* $F_{1,963}$= .053, p> .05*; Soledad emocional:* $F_{1,963}$= .136, p> .05). Tampoco es significativa la interacción entre los grupos de contraste y el sexo en las variables de *Evaluación de la Red Social* ($F_{4,963}$= .607, p> .05) y *Soledad emocional* ($F_{4,963}$= .498, p> .05).

En la tabla siguiente se muestran las medias y desviaciones típicas en Ánimo depresivo, *Evaluación* de la *Red Social* y *Soledad emocional* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales. Al ser cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori. En esta tabla se puede observar que los adolescentes que se integran en el grupo de "víctimas frecuentes" (víctimas pasivas) y los que se incluyen en el grupo de "agresores y víctimas frecuentes" (víctimas agresivas) tienen una media significativamente superior en *Soledad emocional* y en *Ánimo depresivo* que los adolescentes "no implicados", "agresores y víctimas ocasionales" y "agresores frecuentes". Ambos grupos de alumnos victimizados

en el contexto de las relaciones entre iguales no difieren entre sí en estas variables. Por otra parte, se puede apreciar también en esta tabla como los adolescentes que pertenecen al grupo de "agresores y víctimas ocasionales" tienen una media significativamente superior en *Evaluación de la Red social* que los adolescentes que son "víctimas frecuentes" (víctimas pasivas).

Tabla 1
Medias (y desviaciones típicas) en ***Ánimo depresivo, Evaluación de la red social y Soledad emocional*** *en función del nivel de violencia y/o victimización entre iguales ("no implicados", "agresores y víctimas ocasionales", "víctimas frecuentes", "agresores frecuentes" y "agresores y víctimas frecuentes").*

	No implicados	Agresores y víctimas ocasionales	Víctimas frecuentes	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Ánimo depresivo	12.11 (4.12)b	13.76 (4.18)b	17.10 (4.52)a	13.72 (3.64)b	17.38 (3.30)a
Evaluación Red Social	28.82 (5.74)	28.56 (4.43)a	26.78 (5.19)b	28.38 (4.83)	25.92 (5.66)
Soledad emocional	19.35 (6.55)b	20.60 (4.97)b	24.96 (6.00)a	21.69 (5.10)b	26.20 (5.70)a

a > b, c > d, $p < .05$; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 2 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en chicas y chicos en las variables analizadas. En esta tabla se observa que las chicas muestran una media significativamente superior a la de los chicos en Ánimo depresivo. No se observan sin embargo, diferencias entre chicos y chicas en *Soledad emocional* y *Evaluación de la red social*.

Tabla 2
Medias (y desviaciones típicas) en ***Ánimo depresivo, Evaluación de la*** *Red social y Soledad emocional en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.44 (3.97) ***	14.90 (4.51) ***
Evaluación Red Social	28.11 (4.66)	28.43 (4.67)
Soledad emocional	21.33 (5.56)b	20.60 (4.97)b

*** $p < .001$

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar las posibles diferencias en ánimo depresivo y sentimientos de soledad (tanto la soledad emocional como la evaluación de la red social), entre los diferentes roles de agresores y víctimas, teniendo en cuenta la frecuencia de estas conductas y la posible coexistencia de ambos roles. Los resultados obtenidos constatan la mayor soledad emocional y ánimo depresivo de los adolescentes que desempeñan los roles de víctimas pasivas (víctimas frecuentes) y de víctimas agresivas (agresores y víctimas frecuentes), confirmando la hipótesis inicial de su menor ajuste psicosocial en relación con estas dos variables. Respecto a la evaluación de la red social, sin embargo, son únicamente las víctimas pasivas las que perciben de forma más negativa su red social. Estos resultados se sitúan en la línea de otros estudios previos en los que se ha observado que los adolescentes que sufren situaciones de victimización manifiestan niveles elevados de ánimo depresivo y sentimientos de soledad (Perales-Blum et al., 2015; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Zych et al., 2015). Por otra parte, los resultados obtenidos destacan también la importancia de la frecuencia con la que se sufre la victimización, puesto que los adolescentes implicados en situaciones de violencia y de victimización de forma ocasional no difieren de los adolescentes no victimizados en cuanto a sus sentimientos de soledad y ánimo depresivo. Estos resultados resaltan, por tanto, la importancia de detectar de forma temprana las situaciones de violencia entre iguales, y de intervenir lo más pronto posible para minimizar las consecuencias negativas.

En cuanto a las víctimas agresivas (agresores y víctimas frecuentes) se constata un patrón de ajuste psicosocial similar al de las víctimas pasivas, en cuanto a la soledad emocional y el ánimo depresivo. Este resultado iría en la línea de la literatura científica existente (Cerezo y Ato, 2010; Povedano, et al., 2012), pero además resalta nuevamente la importancia de la frecuencia de estas agresiones y victimizaciones en relación con el ajuste psicosocial de los adolescentes. Un aspecto importante a destacar es el hecho de que los indicadores de ajuste psicosocial incluidos en este estudio son considerados problemas internalizados, por contraposición a los problemas de ajuste psicosocial de tipo externalizado, tales como conductas pre-delictivas, desafiantes o disruptivas (Prinstein et al., 2001). En estudios previos se ha vinculado el rol de víctima con los problemas internalizados y el rol de agresor con los problemas de ajuste psicosocial de tipo externalizado (Prinstein et al., 2001). Los resultados obtenidos en este estudio confirman estos problemas de tipo internalizado en las víctimas y no en los agresores. No obstante, sería interesante conocer si los adolescentes que desempeñan el rol de víctimas agresivas muestran también problemas de tipo externalizado, además de mostrar mayor ánimo depresivo y soledad. Estos adolescentes, que desempeñan tanto el rol de agresor como el de víctima, podrían tener problemas de ajuste psicosocial similares a las víctimas, pero también similares a los adolescentes que desempeñan el rol de agresor, lo que implicaría para ellos una situación de especial vulnerabilidad. De hecho, se ha señalado que las víctimas agresivas son las que tienen menor satisfacción con la vida (Povedano et al., 2012). Estos aspectos deberán analizar en futuros estudios.

Respecto a las diferencias entre chicos y chicas, los resultados muestran un mayor ánimo depresivo en las chicas, coincidiendo con investigaciones previas (Frost et al., 2015; Rueger et al., 2010). Estas diferencias podrían estar relacionadas con los estereotipos de género vigentes en la educación de los adolescentes, y con el manejo de determinadas reputaciones que permiten a los chicos adolescentes, a través de conductas violentas, mantener o mejorar la posición que ocupan en su grupo de iguales (Cerezo y Alto, 2010). Al igual que en otros estudios previos, no se constatan diferencias entre chicos y chicas en sus sentimientos de soledad (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010). En todo caso, en futuras investigaciones sería conveniente ahondar en el análisis de las diferencias en ajuste psicosocial entre chicos y chicas.

Una importante limitación de este estudio es su naturaleza transversal, que no permite establecer inferencias causales; por lo que se requiere de investigaciones de tipo longitudinal. Otra limitación vendría derivada de la utilización de autoinformes, ya que las respuestas podrían estar sesgadas al ser el propio sujeto el que informa de sus conductas y actitudes. En este sentido, sería conveniente la utilización también de escalas que permitan medir la percepción que padres y profesores tienen sobre las conductas y actitudes de los adolescentes.

5. Conclusiones

En este estudio se destaca la mayor soledad emocional y ánimo depresivo de los adolescentes que desempeñan los roles de víctimas pasivas y víctimas agresivas en situaciones de violencia escolar. Aunque las víctimas agresivas no evalúan tan negativamente su red social como las víctimas pasivas, podrían presentar también problemas de conducta similares a los adolescentes que desempeñan el rol de agresores. Estos resultados resaltan la necesidad de poner en marcha proyectos de intervención educativa en los que se mejore la convivencia en los centros educativos que, desde una perspectiva ecológica, trabajen la sensibilización hacia todos los tipos de violencia y victimización, y que promuevan habilidades sociales para que los alumnos aprendan a relacionarse de forma positiva con sus iguales. Como se ha observado en este estudio, estas conductas violentas en la escuela provocan un grave deterioro en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, lo que a su vez puede afectar a su rendimiento académico y a sus futuras relaciones sociales y sentimentales.

Referencias

Borges, A., Prieto P., Ricchetti G., Hernández-Jorge C. y Rodriguez-Naveiras E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema,* 20(4), 924-927.

Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(3), 315-330.

Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*(1), 275-290.

Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.

Cerezo, F. y Alto, M (2010). Social status gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. Anales de psicología, 26(1), 137-144.

Frost, A., Hoyt, L. T., Chung, A. L. y Adam, E. K. (2015). Daily life with depressive symptoms: Gender differences in adolescents' everyday emotional experiences. *Journal of Adolescence, 43*, 132-141.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje,* 37(1), 90–116.

Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior,* 22, 830-848.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. International *Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.

Olweus D. (2001). *Olweus's core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook.* Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion.

Ostrov, J.M. y Kamper, K.E. (2015). Future directions for research on the development of relational and physical peer victimization. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44(3), 509-519.

Perales-Blum, L., Juárez-Trevino, M., Capetillo-Ventura, N., Rodríguez-Gutiérrez, G., Valdés-Adamchik, M., Trevino-Trevino, J. y Cáceres-Vargas, M. (2014). Association between bullying and major depressive disorder in a psychiatric consultation. *Medicina Universitaria*, *8*, 11, 5.

Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015) Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology 15(1),* 44-51.

Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social,* 27(2), 169-182.

Prinstein, M.J., Boergers, J. y Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30(4),* 479-491.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence,* 39(1), 47–61.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

Wu, L., Zhang, D., Su, Z., & Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: A meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics, 54(10),* 941-955.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1-21.

Modelo PICASA: un estándar de actuación frente al acoso escolar

Millán, J., Zeder, Z., Schindler, C., Vivas, J.

Departamento de Orientación, Colegio Suizo de Madrid, Alcobendas, España

E-mails: juanjose.millan@colegiosuizomadrid.com zita.zeder@colegiosuizomadrid.com
corinna.schindler@colegiosuizomadrid.com jessica.vivas@colegiosuizomadrid.com

Resumen

El acoso escolar es una realidad que se extiende a todos los centros escolares. Conscientes de esta problemática, se ha decidido investigar en la situación llevando a cabo un análisis de diferentes casos en los que se establecían dinámicas de acoso escolar. Tras el pormenorizado análisis de dichos casos y de los modelos y procedimientos empleados para combatirlo nace el modelo PICASA como un estándar de actuación frente a situaciones en las que puede existir una posible dinámica de acoso escolar. El modelo PICASA es un estándar que cada Centro debe hacer propio adaptándolo a su realidad y a sus necesidades y posibilidades así como al día a día. Pretende hacer partícipe a toda la Comunidad Educativa. El modelo debe su nombre a las iniciales de cada uno de sus seis pasos. La primera serie de medidas van encaminadas a proteger a la víctima de acoso escolar. Se encontrarían también recogidas bajo la "P" todas las medidas preventivas existentes. Otra herramienta esencial es identificar qué dinámicas se están llevando a cabo por parte de quiénes y desde cuándo. Una vez hemos obtenido algunos datos, hay que comunicar a los familiares de unos y de otros. Posteriormente es esencial el apoyo al menor víctima de acoso escolar desde el Departamento de Orientación y la tutoría. Es necesario aplicar algún tipo de medida sancionadora, ofreciendo importancia a la sanción reparadora. Finalmente, consideramos este paso esencial, hay que llevar a cabo un proceso de aprendizaje institucional: Es esencial que la institución crezca. Acompaña a este artículo una experiencia de aplicación del modelo PICASA con un protocolo de actuación frente al acoso escolar empleado durante 10 años acompañado de otras herramientas preventivas tales como programas de mediación y medidas para la implicación de los padres.

Palabras clave: Acoso Escolar: Convivencia; Conflictos escolares, Resolución de conflictos.

Type or copy the English title of your communication here

Millán, J., Zeder, Z., Schindler, C., Vivas, J.

School counseling department Swiss College of Madrid, Alcobendas, Spain

E-mails: juanjose.millan@colegiosuizomadrid.com zita.zeder@colegiosuizomadrid.com
corinna.schindler@colegiosuizomadrid.com jessica.vivas@colegiosuizomadrid.com

Abstract

Bullying is a reality that extends to all schools. Aware of this problem, it was decided to investigate the situation by carrying out an analysis of different cases that were set dynamics of bullying. After a detailed analysis of such cases and the models and methods used to combat bullying, PICASA born as a standard procedure for action in situations where there may be a possible dynamics of bullying. PICASA is a standard procedure that each center must make his own reality and adapting it to their needs and possibilities as well as day to day, by involving the entire educational community.

The model is named after the initials of each of the six steps. Initially we must protect the victim of bullying. Another key action is to identify what dynamics are being carried out by whom and when. Once we have obtained some data, we must communicate with the family of one or the other. Subsequently supporting the child victim of bullying from the Guidance Department and mentoring is essential. Is it necessary to apply some kind of punitive measure, giving importance to the restorative sanction. Finally, we consider this essential step, we must carry out a process of institutional learning: Is there anything that can be done better? What measures should be undertaken to not happen again? It is essential that the institution grow.

The article also presents an example of application of PICASA procedure employed for over 10 years to address cases of bullying as well as another series of preventive measures, procedures, school mediation programs and measures for parental involvement.

Key words: Bullying; Coexistence; School conflicts; Conflict Resolution.

1. Introducción

En 2005 se pudo observar a nivel nacional una serie de casos a otros cuatro casos determinantes que promovieron un cambio en la forma de ver, entender, denunciar y hacer públicas las situaciones de acoso escolar. Jokin, un joven de cuarto de la ESO en Hondarribia que puso final a su vida arrojándose desde lo alto de una muralla por la sistemática tortura de sus compañeros, presente en su autopsia, donde se descubrieron numerosas muestras de golpes a lo largo de todo su cuerpo. Pocos días después de su muerte, en el mismo instituto, una alumna se vio obligada a abandonar las aulas y trasladarse a otro Centro en la ciudad de San Sebastián. Sus perseguidores contactaron por Internet con estudiantes del nuevo Centro para que ellos siguieran el acoso al que sometían a esta estudiante. Se conoció también a Tania, quien con catorce años y tras haber presentado más de una veintena de denuncias contra, al menos, diecinueve compañeros, intentó quitarse la vida ingiriendo hasta diez pastillas de Valium 5mg. Fue en marzo de 2005 cuando se pudo observar una de las primeras condenas judiciales del Juzgado de Menores y el de Primera Instancia número 2 de Vitoria y condenaba tanto al alumno agresor como a la escuela por un caso grave de acoso continuado a una alumna del centro, menor de 13 años. El 24 de mayo de 2005, una adolescente de 16 años se arrojó desde un puente en Elda. El desenlace fue trágico. Se había denunciado anteriormente a la policía que la

alumna sufría maltrato continuado en su Centro, pero se trasladó el informe a la fiscalía de menores. El Centro no tomó medidas.

2. Método

Durante el curso 2006/2007 conocedores de la problemática del acoso escolar y pretendiendo generar una red de prevención, detección precoz y protección inmediata a nuestro alumnado, nos propusimos la tarea de establecer un procedimiento de actuación ante el acoso escolar que tuviera como fundamentación teórica los aspectos bibliográficos fundamentales recogidos en la literatura científica. Al ponernos a trabajar entendimos que el acoso es la exposición reiterada de un alumno a conductas negativas de otro u otros alumnos durante un tiempo determinado (Olweus, 1998). Nuestro interés se centró en definir el concepto "conductas negativas". Caímos en la cuenta que con la irrupción de las TIC, por aquel entonces en una fase bastante primitiva, y cualquier cambio en las relaciones sociales, podrían suponer un cambio radical en la forma en la que pudiera desarrollarse una dinámica de acoso escolar (Lacruz & Lacurz, 2002). Encerrarnos por tanto en un procedimiento nos supondría quedar anclados en un proceso muy rígido, por lo que consideramos apropiado invertir nuestro trabajo en el desarrollo de un estándar fácilmente adaptable que se pudiera concretar en documentos de manejo para los profesores y que al requerir cambios o adaptaciones, no perdiera la filosofía que se persigue a nivel de Centro en temas de convivencia.

De tal suerte nos pusimos manos a la obra y se desarrolló el modelo PICASA que presenta una serie de 6 medidas de actuación, útiles no sólo para la actuación detección de un supuesto caso de acoso escolar., sino que también supondrían una actuación inmediata que garantizase la mayor acción frente a cualquier tipo de alteración de la convivencia. Las seis medidas recogidas en el modelo PICASA son las siguientes:

1- Protección: Una de las principales preocupaciones en los centros es la protección del estudiante (Márquez & Jáuregui, 2005) aspecto previsto en la mayoría de los Planes de Acción Tutorial (Beane, 2006). Desde nuestra perspectiva, consideramos que la protección debe ser una acción inmediata, presente desde el minuto cero, que permita al estudiante dejar de sufrir dicha acción. En función del tipo de conductas negativas que esté sufriendo el estudiante, se realizarán unas acciones preventivas u otras.

Prevención: La "P" de este modelo implica también el establecimiento de planes preventivos, entendiendo a éstos como esenciales de cara a la reducción de la conflictividad escolar (Díaz-Aguado, 2002) y a la mejora y al establecimiento de un clima positivo en el Colegio (Fernández, 1999)

2- Identificar: Este es un punto que muy diversos autores encuentran clave en el acoso escolar (Serrano, 2006) Es preciso realizar un análisis de la situación para identificar la dinámica que se está llevando a cabo, cuánto tiempo lleva sucediendo, quiénes las llevan a cabo y de qué forma se realiza (Collell & Carme, 2006). No se abordará del mismo modo una dinámica que representa algo puntual, de aquella que comienza a cronificarse. Del mismo modo, habrá que diferenciar bien entre aquellas situaciones en las que la dinámica se desarrolle con amenazas, desprecio, agresión, chantaje. Ya teníamos al inicio de nuestro trabajo la sensibilidad necesaria para tener en cuenta el medio empleado: virtual mediante algún servicio de red social o mensajería o en la vida física (Castro, 2006). Igualmente, se encuentra como pieza clave identificar posible víctima o víctimas, agresor principal y secundarios y agentes pasivos, los actualmente conocidos como espectadores.

3- Comunicar: La información con la que contábamos en 2006 sobre este punto no era muy amplia. En aquel entonces se trataba sobre todo la comunicación del estudiante que sufre una dinámica a los profesores, encontrando diferentes estructuras de acción tutorial enfocadas a ello (Hernándes, van der Meulen, & del Barrio, 2006) Desde un

inicio entendimos que la comunicación inmediata a familiares de alumnos posiblemente acosados y de posibles acosadores era esencial.

4- Apoyar: Se entendió desde un primer momento que un estudiante víctima de acoso escolar no sólo necesita que se detenga esa dinámica, necesita trabajar lo sucedido a nivel personal, emocional, social, familiar y a nivel cognitivo (Andreu, 2000). Es muy probable que necesite apoyo también académico, pues estas dinámicas conducen al estudiante a un descenso en las calificaciones. No hemos de quedarnos en la víctima. El agresor ¿por qué actúa así? ¿Sirve únicamente con decirle que lo está haciendo mal? Entendemos que no. Es preciso que este estudiante reciba también apoyo pues su autoestima y autoconcepto están claramente alterados (Berkowitz, 1996), su repertorio conductual es limitado (Besag, 1989). Obviamente es esencial tratar tanto a víctima como agresor. Pero queda otro grupo muy importante: los espectadores (Díaz-Aguado Jalón, 2005) con los que es necesario tratar la conducta pasiva llevada a cabo, sensibilizarles y fomentar la empatía. Desde la tutoría y la acción tutorial se deberá dar seguimiento. El agente responsable del impacto en estos alumnos debe ser el Departamento de Orientación, que establecerá un plan de valoración, trabajo y seguimiento de estos estudiantes en coordinación con la tutoría y la jefatura del nivel educativo correspondiente.

5- Sancionar: La palabra sanción presenta diferentes connotaciones negativas. Nuestro modelo recoge dos tipos de acciones a llevar a cabo que distan del castigo como tal. La primera de ellas es la reglamentaria: se actuará conforme al Reglamento de Régimen Interno, factor que nos facilita no estar sometidos a sanciones concretas, pudiendo adaptar las mismas a los aspectos estudiados en el proceso de identificación. La segunda de las medidas debe ser reeducativa. Se acerca mucho esta medida al apoyo ofrecido por el Colegio, no obstante, reparar el daño causado y otra serie de principios reeducativos con agresor/es y espectadores son mucho más, permítase la expresión, rehabilitadoras que un clásico castigo punitivo o a las medidas coercitivas (Caballo, 1998).

6- Aprendizaje institucional: Si se sucede una situación de acoso escolar o de agresividad puntual, obtenemos una conclusión a modo de pregunta: ¿qué hemos hecho o hemos obviado para que esta situación haya sucedido? Responder a esta pregunta es esencial para la mejora y el crecimiento institucional por una parte, y por otra para prevenir que nuevas situaciones puedan sucederse. Para ello analizaremos nuestras medidas preventivas y nuestros procedimientos de actuación uno a uno y los someteremos a un análisis con las siguientes preguntas:

¿Está bien lo que hacemos en prevención? ¿y en medidas de reacción? ¿Se puede mejorar? Si la respuesta es sí: ¿cómo lo podemos mejorar? ¿Podemos hacerlo? ¿Cómo? Definiciones operativas, misión y visión. Si la respuesta es no: volvemos a pensar qué podemos implementar y establecemos nuevas líneas de mejora que podamos llevar a cabo. Si la respuesta es sí: se establecen los siguientes procesos: Responsable de la mejora, implicados y beneficiarios, fechas y procesos. Fase beta (si se tratan de planes de intervención o prevención) Estudio del impacto de las medidas. Revisión tras los primeros resultados. Nos plantearemos posteriormente si procede realizar cambios. Si la respuesta es sí: se vuelve a iniciar el proceso. Si la respuesta es no: se establecen evaluaciones de seguimiento del impacto de las medidas.

2.1. Participantes

Una vez realizado dicho proceso objetivo, nos propusimos medir en nuestro alumnado escolarizado entre 3º y 6º curso de Educación Primaria el impacto de la implantación del modelo PICASA en la percepción del clima y de la convivencia a nivel escolar.

Para ello desarrollamos un breve y sencillo cuestionario que se aplicó por primera vez en el mismo curso 2006/2007. La muestra estuvo conformada por estudiantes escolarizados en Educación Primaria en nuestro Centro,

comprendidos entre los 8 y los 12 años (Un total de 157 estudiantes). Con respecto a la nacionalidad la muestra se distribuyó en un 61% de alumnado con nacionalidad española, seguida del 24% de nacionalidad alemana y un 6% suiza. El 9% restante se distribuye entre estudiantes con nacionalidad de otro país de Europa (3%), América (5%) o de otros países no contemplados en el resto de categorías (1%). En los casos de estudiantes con doble nacionalidad, se seleccionó aquella nacionalidad propia del país en el que más tiempo hayan vivido. En lo referente a la distribución por sexos la muestra presenta un carácter homogéneo, encontrando un 44% de chicos y un 56% de chicas. En cuanto a la distribución por cursos, la muestra presentó también una distribución homogénea oscilando entre el 23% en el curso menos numeroso (5º EP), el 25% en 3º EP, y un 26% en los cursos más numerosos (4º EP y 6º EP)

2.2. Medidas

Para llevar a cabo el cuestionario aplicado (Anexo 1) se realizó una primera versión que se presentó a 10 experimentados en cuestionarios y en materia de convivencia. Se ofreció a tres Psicólogos y cuatro Psicopedagogos externos a nuestro Centro y a tres profesores del propio Centro que no habían participado en el proceso de desarrollo de este modelo. Posteriormente se aplicó la fórmula de Lawshe (1975), quien establece una razón de validez de 0.62 como mínimo, obteniendo nuestro cuestionario un índice de validez de contenidos de 0.9. Tras este proceso se reformuló un ítem.

Quedó conformado un breve cuestionario anónimo con únicamente 3 ítems:

Ítem 1: ¿Cómo te encuentras en tu clase? Las opciones de respuesta eran Bien, regular o mal. Con este ítem se pretende medir la sensación de bienestar o malestar de cada estudiante dentro de su grupo.

Ítem 2: ¿Cómo crees que te ven en tu clase?. Las opciones de respuesta eran: Le gusto a la mayoría, le gusto a algunos, no le gusto a muchos, no le gusto a nadie. Con este ítem se pretende medir autopercepción de integración del estudiante dentro del grupo.

Ítem 3: El ambiente de nuestra clase es: bueno, regular o malo. Con la intención de medir ambiente de aula percibido.

La finalidad de esta herramienta es la de conocer cómo el modelo PICASA impacta en el ambiente de aula y genera una percepción de confort en el alumnado en base a la resolución inmediata de los conflictos.

2.3. Procedimiento

Se planteó aplicar el cuestionario en el mismo curso, antes de iniciar las acciones propias del modelo creado y posteriormente hacer otra aplicación anual durante los siguientes cinco cursos y bianual a partir del sexto para poder realizar un análisis con los resultados obtenidos y generar nuevas líneas de trabajo. Para llevarlo a cabo se imprimió cada cuestionario en papel y se ofreció a las tutoras de cada curso, a quiénes se les explicó el motivo del cuestionario y cómo debían aplicarlo. Los alumnos disponían del tiempo que necesitaran para contestar a las tres preguntas. Posteriormente, los cuestionarios completados se entregaron al Departamento de Orientación para su análisis.

3. Resultados

Tras la primera aplicación previa a la aplicación de las medidas propuestas por el modelo PICASA, los resultados obtenidos fueron los siguientes: En lo referente al primer ítem, el 75% del alumnado marcaba la opción “Bien”, mientras que el 2% expresaba sentirse mal. El 23% se decantaba por la opción intermedia, manifestando un sentimiento regular

En respuesta al ítem dos la integración autopercibida nos dejaba un 49% de los estudiantes que sentía que le gustaba a la mayoría, un 44% que aseguraba sentir gustarle a algunos. Frente a estos datos entendidos como positivos, se apreciaban respuestas que situaban a un 5% del alumnado que refería no ser demasiado querido por sus compañeros y un alarmante 2% que indicaba no gustarle a nadie de su grupo.

El ítem 3, nos presenta un 50% de estudiantes que percibe el ambiente de su grupo como bueno, un 44% que identifica este ambiente como regular, y un nuevamente alarmante 6% que informa de mal ambiente en su grupo

Una vez obtenidos los resultados, realizamos el primer proceso de aprendizaje institucional, del que se produjo una interesante forma de mejorar los resultados desde la materia de prevención. Se iniciaron dos proyectos coordinados desde el Departamento de Orientación:

- Mediación entre iguales: se ofrecieron herramientas a los estudiantes desde primero de primaria para pudieran llevar a cabo procesos de mediación (Rey & Ortega, 2001) y generar una resolución en el inicio del conflicto (Neufeld & Maté, 2006) estableciendo diferentes medios basados en experiencias de resolución de conflictos entre iguales fundamentados con la intención expuesta por Torrego (2000) y Martínez Otero (2001).

- Peacemakers: Este proyecto nace de otras experiencias previas vividas en primera persona en Colegios Alemanes en los que se crea un grupo de estudiantes de diferentes cursos a los que se les ofrece una formación de un fin de semana en técnicas de mediación, comunicación efectiva y escucha activa. Posteriormente, una vez formados, son alumnos que desarrollan procesos de resolución de conflictos, siempre y cuando el conflicto entre dentro de la categoría de conflicto que pueden atender.

Tras la aplicación de estos y otros modelos y procedimientos concretos fundamentados en el modelo PICASA se siguió aplicando el cuestionario curso tras curso durante los siguientes cinco cursos obteniendo la siguiente evolución.

En relación con el ítem 1, la evolución del sentimiento en el grupo presenta un mejora importante (Gráfico 1) Desde el año 2009 ningún estudiante refiere sentirse mal en su grupo. Se pasó del 75% en 2007 al 95% en 2012 de estudiantes que manifestaban sentirse bien en el grupo,. Los estudiantes que se sienten regular (23 en 2007) en el año 2012 eran 2.

Con respecto a la autopercepción de integración en el grupo (Gráfico 2) se aprecia una mejora muy significativa. Se obtiene un 0% de respuestas en la opción “No le gusto a nadie”. La opción “No le gusto a muchos, disminuye progresivamente durante los años 2007 (5%), 2008 (2%), 2009 (1%) y 2010 (1%) para obtener 0% de respuestas positivas en los años 2011 y 2012. Los porcentajes de “Gusto a algunos” descienden progresivamente (44%, 24%, 19%, 14%, 5%, 1%) en relación a un aumento correlativo de la opción de respuesta “Le gusto a la mayoría (49%, 74%, 80%, 85%, 95%, 99%).

En la variable “Ambiente de aula percibido” (Gráfico 3) se observan cambios importantes tras la implantación del modelo PICASA. Inicialmente (2007) se parte con una distribución 50% bueno, 44% regular y 6% malo. Esta percepción cambia radicalmente en los alumnos tras la implantación del modelo, según el cual al año siguiente (año 2008) se obtiene un 86% de percepción de buen ambiente, un 14% de percepción de ambiente regular y desaparece la percepción de mal ambiente. No se vuelven a obtener datos positivos de mal ambiente percibido. En el año 2009, la percepción buena del ambiente constituye el 96% de las respuestas y el ambiente regular el 4%. Desde entonces, la opción “Buen ambiente” fluctúa entre el 99% (año 2012) y 100% (años 2010 y 2011), mientras que la opción “Ambiente regular” da marcadores de 0% (años 2010 y 2011) y de 1% (año 2012). Los resultados obtenidos en 2014 tras la aplicación de las medidas derivadas del modelo PICASA son idénticos a los obtenidos en el año 2011.

4. Discusión

Tras el aprendizaje institucional obtenido tras diferentes situaciones de alteración de la convivencia en nuestro Centro, hemos desarrollado, partiendo del modelo PICASA, diferentes procedimientos de actuación bien delimitados para situaciones diferentes, contando a día de hoy con las siguientes herramientas:

a) **Procedimiento de actuación en casos de acoso escolar:** Adaptación del modelo PICASA a casos específicos de acoso escolar.

b) **Procedimiento de actuación en casos de conflicto entre iguales:** Adaptación del modelo PICASA a situaciones puntuales en las que se lleva a cabo un conflicto entre estudiantes.

c) **Procedimiento de actuación en casos de vandalismo:** Adaptación del modelo PICASA cuando se producen conductas en las que se perjudica el estado del material o infraestructuras del Colegio.

d) **Expediente sancionador:** Adaptación del modelo PICASA que se aplica en aquellos casos que el Reglamento de Régimen Interno vigente establezca.

e) **Expediente de convivencia:** Cuando se produce una alteración de la convivencia, se abre un expediente en el que se recogen los pasos del modelo PICASA, se registran y se archivan. Este expediente se pone a disposición del Comité de Convivencia para que lo estudie y tome parte en la resolución del caso en concreto.

Además de este procedimiento, es esencial como marco conceptual y operativo para poner en marcha diferentes medidas preventivas, fruto del aprendizaje institucional. Algunas de las medidas que llevamos a cabo con dicha impronta son Programa de mediación entre iguales, Peacemakers. Plan de Acción Tutorial, Resolución positiva del conflicto, TIC – SURFERS Comunidad de ciberayudantes y Clase RADAR.

5. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos, puede observarse que la percepción de los estudiantes en materia de convivencia vive un cambio radical tras la implantación de medidas preventivas que generen el impacto deseado, así como de medidas encaminadas a la resolución inmediata del conflicto, en su nacimiento, garantizando protección y apoyo a todo el alumnado partícipe del conflicto. La comunicación a los padres acerca del concurso de su hijo en un conflicto, sea cual sea el rol en el que ha participado, se entiende como una herramienta vital, no sólo en la mejora del sentimiento subjetivo de grupo y Colegio, sino en la propia resolución del conflicto. Se entiende fundamental y necesario no frenar nunca los avances, el estudio y los proyectos en materia de convivencia, bien desde un nivel preventivo, bien desde un nivel reactivo. Adaptarse a las realidades sociales, grupales, tecnológicas y contextuales de cada centro es esencial, en ello radica la importancia de contar con un estándar del que nazcan herramientas concretas de intervención o de actuación.

Referencias

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- year olds Greek school children. *Aggressive Behaviour,* 26; 49-56.

Beane, A. (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso.* Barcelona: Graó.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB

Besag, V. (1989). Bullies and Victims in Schools. Philadelphia: *Open University Press*

Caballo, E. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta.* . Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Castro, A. (2006). *Revista Iberoamericana de Educación*. Retrieved Abril 10, 2016 from Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://rieoei.org/opinion23.htm

Collell, J., & Carme, E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* , 9-14.

Díaz-Aguado, M. (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CNICE. Disponible en: **www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevencion_de_violencia.pdf** (Consultado en abril de 2016).

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema , 17* (4), 549-558.

Fernandez, I (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.

Hernándes, J. M., van der Meulen, K., & del Barrio, C. (2006). Hablando de acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales. *XIII Congreso AETAPI*, (pp. 1-9). Sevilla.

Lacruz, S., Lacruz, M. (2002) Internet al servicio de la comunidad educativa y la conviencia escolar. *Revista inter-electrónica Universitaria de formación del profesorado. 5(4).*

LAWSHE, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28, 563-575.*

Márquez, M., & Jáuregui, I. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación 38* , 105-119.

Martínez- Otero, V. (2001) Conflictos escolares y vías de solución. *Educación y futuro Nº 5.*

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre los escolares.* Madrid: Morata.Rey, R., Ortega, R. (2001) Programas de prevención de la violencia escolar en España. La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 41; 133-145*

Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela : cómo detectar, prevenir y resolver el bullying.* Madrid: Ariel.

Torrego, J (Coord) (2000) Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: A. Machado Libros.

Atendimiento a los adolescentes autores de actos infraccionales en Brasil:

Implicaciones en la práctica del psicólogo

Rodrigues, D. S.; Souza, C.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

dayanesr@yahoo.com.br; didasouza@gmail.com

Resumen

El modelo de Justicia Juvenil en Brasil se inspira en las directrices internacionales para la protección integral de la infancia y la adolescencia y se guía por los procedimientos establecidos en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, Ley 8.069/1990) y la Ley del SINASE (Ley 12.594/2012). De acuerdo con estas leyes, aunque inimputables por el Código Penal, los adolescentes son responsabilizables, ante la ley especial. A ellos, por lo tanto, se imputa la aplicación de los seis tipos de "medidas socioeducativas" (Art.112, artículos I a VI, la Ley Nº 8.069, de 1990.): advertencia; obligación de reparar el daño, prestación de servicios a la comunidad, libertad asistida, libertad parcial y el internamiento en un centro de enseñanza. En los últimos cuatro, hay la presencia del psicólogo como profesional que forma parte de un equipo interdisciplinario de atención socioeducativa. Este artículo presenta una visión general del marco normativo que guía el trabajo de los profesionales en el Sistema de Atención Socioeducativa en Brasil y discute las posibilidades psicólogo en este escenario. Por lo tanto, proponemos una reflexión sobre la propuesta de la socioeducación en términos generales y, en concreto, cuestionamos cómo sería la actuación del psicólogo en este tipo de actividad. Apuntamos a tres aportaciones que la psicología podría ofrecer el servicio de atención socioeducativa: 1) promocionar procesos de resignificación junto a los adolescentes acerca de la práctica de delitos y las consecuencias de sus acciones para la vida en la comunidad; 2) mediar acciones de inclusión de los adolescentes en sus familias en la comunidad; 3) construir conjuntamente proyectos de vida que fomenten la participación política y ciudadana de los adolescentes como herramienta de transformación social.

Palabras clave: justicia juvenil en Brasil, medidas socioeducativas, adolescentes, práctica del psicólogo.

Attention to adolescents who committed illegal acts in Brazil: reflections about the psychologist's actuation

Rodrigues, D. S.; Souza, C.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

dayanesr@yahoo.com.br; didasouza@gmail.com

Abstract

The Juvenile Justice in Brazil was inspired by the international guidelines for the protection of childhood and adolescence and was guided by the procedures of the Statute of the Child and Adolescent (ECA, Law 8.069/1990) and the Law SINASE (Law 12.594/2012). According to these laws, adolescents are not criminally responsible under the Criminal Code, but they are responsible under the special law. It means that they are submitted the application of six types of "socio-educational measures" (Art. 112, Articles I to VI, Law 8.069/1990): warning; obligation to repair the damage, providing community service, probation, partial freedom and confinement in an educational institution. In the last four, there is the presence of the psychologist as a professional that is part of an interdisciplinary team of rehabilitative care. This article presents an overview of the regulatory framework that guides the work of professionals in the "social-educational" system in Brazil and discusses the possibilities of psychologist in this scenario. Therefore, we propose a reflection on the socio-education in general and, specifically, how would we think about the word of psychologists in these specific institutions. We target three contributions that psychology could offer to social-educational system: 1) promote processes resignification with the adolescents about your criminal acts and the consequences of their actions for the community life; 2) mediate the inclusion of adolescents in their families and in the community; 3) to help them build your life projects that promote political and civic participation of adolescents as a tool for social transformation.

Keywords: juvenile justice in Brazil, social-educational measures, adolescents, psychologist's actuation.

1. Introducción

Los valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) guiaron la preparación de numerosos tratados internacionales, entre ellos la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Uno de los puntos más importantes introducidos por este documento fue el principio del "interés superior del niño", debido a su situación peculiar de persona en desarrollo. Esta idea ha resonado en algunas garantías de derechos, tales como la primacía de atención a este público y la necesidad de crear una legislación dirigida a su protección en varios países. El Brasil, como signatario de estos acuerdos diplomáticos, ha producido herramientas legales en ámbito nacional que regulan diversas cuestiones relacionadas con la niñez y la adolescencia, incluyendo los procedimientos especiales de la rendición de cuentas para los adolescentes que cometen actos ilegales.

Debido a este pacto internacional para la protección de derechos de los niños y de los adolescentes, la Constitución Federal de Brasil de 1988, en su artículo 228, deja claro que son inimputables penalmente los menores de dieciocho años, puesto que están sujetados a las reglas de la legislación especial. Esto significa que el derecho penal

no se puede aplicar a estas personas, y que hay un marco legal específico que se ocupa de este tipo de situación: el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, Ley 8.069/1990) y la ley del SINASE (Ley n. 12.594/2012). El ECA define que los niños son las personas menores de doce años y los adolescentes son aquellos que están en la franja de edad de 12 a 17 años. Los dos públicos son inimputables, pero los adolescentes pueden ser legalmente responsables por sus actos ilegales, a través de la aplicación de los seis tipos de medidas socioeducativas: la advertencia; obligación de reparar el daño, prestación de servicios a la comunidad, libertad asistida, libertad parcia y el internamiento en un centro de enseñanza.

Según la Ley del SINASE, las medidas socioeducativas deben guiarse por objetivos tales como la integración social y la garantía de los derechos individuales y sociales de los adolescentes, así como en la promoción de su proceso de rendición de cuentas de la infracción cometida. En este sentido, se entiende que ellas tienen el objetivo de llevar a la interrupción de la trayectoria de ilegalidad del adolescente, fomentando la reflexión sobre las consecuencias que resultan de este tipo de conducta. Este objetivo se logra a través del servicio de atención socioeducativa realizado por un equipo interdisciplinario compuesto por educadores, psicólogos, trabajadores sociales y agentes de seguridad.

Este tipo de servicio es el punto central de interés en este trabajo. En este sentido, estamos interesados en la comprensión de la propuesta de socioeducación de adolescentes que cumplen medidas y cómo el psicólogo actúa en tal escenario.

2. De la imposición judicial al trabajo socioeducativo

En el contexto brasileño, la palabra "socioeducación" se ha utilizado como parte de las políticas sociales y acciones del Tercer Sector (Lima y Carloto, 2009; Romero, 2012; Zucchetti y Moura, 2010), formando un universo de prácticas muy heterogéneas que tienen el punto en común el registro de acciones pedagógicas, de protección y de garantías de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad social. En la definición de Zucchetti y Moura (2010, p. 11), las prácticas socioeducativas consisten de

actividades educativas dentro de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que acogen a niños, jóvenes, mujeres, los habitantes de los barrios en las periferias de las grandes ciudades, entre otros, y que desarrollan actividades asistenciales para reducir la pobreza, prácticas de la militancia, sociabilidad, capacitación para el trabajo, etc.

Teniendo en cuenta esta pluralidad de operaciones, Costa (2001) categoriza el campo de la socioeducación en dos ejes principales de intervención. El primer se orienta hacia las acciones con los niños, jóvenes o adultos en las condiciones o violación de los derechos, que implican riesgo personal y social, a ejemplo del trabajo en las instituciones de acogida para niños y adolescentes (Baptista, 2006; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009; Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, 2007). El segundo es la praxis orientada al servicio de atención a los jóvenes, entre 12 y 20 años, que hayan cometido actos ilegales y recibido como respuesta de la justicia el cumplimiento de medidas socioeducativas. Es acerca del segundo tipo de socioeducación que plantearemos los temas en este trabajo.

Sobre la propuesta de socioeducación desarrollada junto a los adolescentes del sistema socioeducativo, se puede decir que, además de los aspectos pedagógicos, todas las medidas también simbolizan la desaprobación de la conducta delictiva por parte del Estado o, en otras palabras, una forma de sanción. Esto se manifiesta en la imposición de cumplimiento de sentencia, que se vincula a al menos uno de los siguientes requisitos: presencia en los servicios socioeducativos, la preparación de un plan individual de atención, servicio comunitario, pago en efectivo, compensa-

ción por los daños causados. Sólo en casos extremos, la sanción se traduce en la restricción del derecho de ir y venir.

Autores como Konzen (2006) y Lopes de Oliveira (2014) apoyan la idea de una separación entre los objetivos previstos en las medidas y los que deberían seguirse en la atención socioeducativa. Esto significa que hay una gran diferencia entre la función de penalización de la sentencia judicial impuesta y la función estrictamente pedagógica y garantizadora de los derechos, que debe ser ofertada por los profesionales que trabajan en los programas que ejecutan cada medida. El aspecto pedagógico no se constituye como una propiedad intrínseca de las medidas, ya que ninguna de ellas resulta, en sí misma, en la transformación del complejo conjunto de factores que favorecen el cometimiento de la infracción. «La pedagogía, por lo tanto debe, ser una cualidad o propiedad del programa de atención que se ejecuta la medida, no una propiedad, una cualidad o 'un contenido', como algunos todavía prefieren, de la medida en si misma» (Konzen, 2006, p. 354).

Bajo este enfoque, resaltamos la importancia de la atención proporcionada por el equipo interdisciplinario en el cuotidiano del sistema socioeducativo. Este es el punto clave que puede resultar en un trabajo de promoción de desarrollo personal de los adolescentes. Es de destacar que los equipos que realizan el trabajo con los adolescentes condenados al cumplimiento de medidas están compuestos por educadores, trabajadores sociales, psicólogos y agentes socioeducativos (de seguridad). Todo este equipo debe trabajar en forma interdisciplinaria con los adolescentes y las familias con la finalidad de contribuir a la materialización de la función, de hecho, «socioeducativa» de estas medidas. Según los «Cuadernos socioeducación» (Secretaría de Estado para la Infancia y la Juventud de Paraná - SECJ/PR, 2010), esta función significa una educación en sentido amplio, que va más allá de la formación académica y profesional, comprometiéndose a una nueva forma de pensar el trabajo con adolescentes. La socioeducación debe partir de la premisa de que «el desarrollo del adolescente se produce en su totalidad» (SECJ / PR, 2010, p.27), que abarca no sólo el problema cognitivo y la adquisición de información, sino todas las dimensiones del sujeto en interacción dinámica con el contexto sociocultural.

La atención socioeducativa a los adolescentes en cumplimiento de medidas se constituye tanto a través de la promoción de las condiciones favorables para su pleno desarrollo personal, como por la mediación de este proceso (Rodrigues y Lopes de Oliveira, 2015). Aquí es donde centramos el debate sobre el psicólogo y reflexionamos sobre cómo este profesional puede comprender y actuar en la mediación del desarrollo humano de los adolescentes que cumplen medidas.

3. El psicólogo socioeducador y la mediación de procesos de desarrollo humano

La inserción del adolescente en el sistema socioeducativo tiene el potencial de ser una diferenciación en el entorno sociocultural que opera en la formación de su subjetividad. Del mismo modo, tiene el potencial de proporcionar una transición de desarrollo, un momento disruptivo, que puede ser facilitado si se ofrece el adecuado "apoyo a los ajustamientos de la identidad y el reposicionamiento social" (Heath, 2004, citado en Zittoun y Perret Clermont, 2009, p. 392). Un contexto facilitador no sólo permite que el adolescente pueda conquistar nuevas experiencias, sino proporciona nuevas formas de expresarse y la comprender la realidad que facilitan negociación de la identidad en el nuevo contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que no es posible hablar de cambio subjetivo sin tener en cuenta el proceso de resignificación. Para entender estos procesos utilizamos los postulados de la Psicología Histórico-Cultural, que sostiene que la materia prima de la subjetividad son los significados construidos por la persona en el proceso de interacción. Los intercambios interpersonales son posibles gracias a los procesos de internalización y externalización y el desarrollo humano es procesado en este movimiento constante de negociación de significados.

Al reflexionar sobre estos aspectos, hacemos hincapié en la importancia de los psicólogos en estas mediaciones. Suponemos, por tanto, la función eminentemente política y formadora de consciencia (Freire, 1973; 1979) que tiene el psicólogo en este tipo de actividad junto a las personas en situación de vulnerabilidad social. Así que Martín-Baró (1996, p. 22) sugiere que si el psicólogo no puede intervenir en los mecanismos socioeconómicos que articulan las estructuras de injusticia, sí que puede actuar sobre los procesos subjetivos que sujetan y viabilizan a estas estructuras injustas, "si no es para él reconciliar las fuerzas sociales y los intereses en lucha, le toca ayudar a hallar maneras de sustituir hábitos violentos por hábitos más racionales».

De aquí se deriva un aspecto importante que se refleja en el labor del psicólogo como un actor de la socioeducación: promover el desarrollo de la subjetividad de los adolescentes es conseguir que ellos puedan inquietarse ante algunos significados ya cristalizados y crear nuevas áreas de posibilidades que os transformen o hagan surgir otros nuevos. El cuestionamiento, junto a los adolescentes, de los significados acerca de la conducta infraccional y su relación con los temas relativos al trabajo, la escuela, la justicia, la sociedad y el futuro, deben ser el núcleo del trabajo desarrollado por el profesional que llamamos en este artículo del «psicólogo socioeducador.» Destacamos el adjetivo socioeducador al resaltar en que se trata de una actuación que es psicológica y pedagógica al mismo tiempo, que se ocupa activamente de los mecanismos de aprendizaje y se centra sobre todo en la capacitación para la participación política de estos adolescentes.

Con base en el documento « Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto» (CFP, 2012), destacamos algunas orientaciones para la actuación de este profesional. En primer lugar, «el psicólogo, en las instituciones de ejecución de las medidas socioeducativas, es un profesional que considera que la subjetividad y produce su intervención desde el compromiso ético y político de garantizar los derechos de los adolescentes, preconizadas por el ECA, SINASE y las normativas internacionales». Esto quiere decir que no puede haber neutralidad delante de ningún tipo de violencia. Hay que tener una clara oposición ante estos acontecimientos – apoyada en el Código de Ética de la profesión – debido a que la negligencia es una de las caras de la violencia, así como la humillación, los tratamientos crueles y degradantes, la omisión de ayuda y rescate, mal tratamiento y la tortura.

Otro elemento que hay que comentar acerca de las prácticas profesionales del psicólogo es que sus actividades deben guiarse por las diversas formas de intervención propias de la Psicología en el cuotidiano institucional, y no limitarse a la elaboración de dictámenes e informes sobre los adolescentes. Así que debe contribuir para garantizar el aspecto socioeducativo de la medida en el planteamiento institucional y en la organización y la ejecución de las rutinas. Independientemente de cual sea la medida, sea en el medio abierto o en los centros de internamiento, el psicólogo debe estar comprometido, sobre todo, con la construcción conjunta de proyectos de vida, el desarrollo de habilidades de planificación, de sueños y con el estímulo hacia la interrupción de la trayectoria infraccional adolescente.

Como ejemplo de las acciones que pueden ser hechas por psicólogos en el trabajo diario en la socioeducación, se puede citar:

a) El planteamiento, ejecución y registro de actividades tales como reuniones generales, reuniones intersectoriales, grupos de discusión, grupos focales, consultas individuales con los adolescentes y las familias;

b) Participación en la elaboración del Plan Individual de Atención (PIA), junto al adolescente y su familia. Este es un papel que el psicólogo puede realizar de forma individual o junto a otro(s) técnico(s) de la unidad. La construcción del PIA con el adolescente implica conocerlo (su historia de vida, sus habilidades, sus intereses, sus dificultades y la práctica infraccional situada en el contexto de su biografía).

c) Preparación de informes técnicos, individualmente o en asociación con otros profesionales de la institución, con

base en los registros de las actividades y consultas, respetando el sigilo profesional. Dichos informes tienen carácter informativo o de evaluación.

d) La participación, cuando haya demanda, en las reuniones de evaluación de la continuidad de la medida, dónde puede emitir su opinión sobre el caso;

e) La participación en la construcción del proyecto político pedagógico de la unidad;

f) La contribución a la mejora de los procesos en el equipo de trabajo;

g) La participación en las discusiones y actividades pertinentes para la realización de los derechos de niños y adolescentes en Brasil.

h) Consultas individuales y de grupo a adolescentes en cumplimiento de las medidas y sus familias.

4. Consideraciones finales

Como pudimos percibir, la actuación profesional de los psicólogos junto a los adolescentes que cometieron actos infraccionales debe considerar os aspectos del complejo contexto de la vida de estos sujetos. No cabe aquí proponer una actuación basada en el modelo psicológico clásico, sino defender una perspectiva crítica de actuación, cuyo profesional esté seguro de su papel de mediador y catalizador de procesos de emancipación.

Para tanto, es necesario que él sepa y considere todas las dimensiones sociales de la vida del adolescente, o sea, la familia, la escuela, la convivencia en comunidad, las amistades y demás interacciones que forman parte de su vida. Más allá de eso, también es importante la actuación conjunta no sólo con el equipo interdisciplinario, sino con otras instituciones de educación, salud, profesionalización, a fin de que se pueda construir caminos de ciudadanía e inclusión de los adolescentes en las esferas institucionales de acceso y garantía de derechos básicos. Así, las trayectorias infraccionales pueden ser cambiadas por participación política, protagonismo y construcción de nuevos proyectos de vida.

Referências

Baptista, M. V. (Coord.). (2006). *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação*. Coletânea Abrigar. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa. Recuperado de **http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/abrigo-miolo.pdf**

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em 13 de abril de 2016.

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Recuperado de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 13 de abril de 2016.

Conselho Federal de Psicologia (2012). Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Brasília: CFP.

Costa, A. C. G. (2001). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.

Konzen, A. A. (2006). Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). Em: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de

Presidência da República – Casa Civil: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm**

Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Recuperado de Presidência da República – Casa Civil: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm**.

Lima, E. S. & Carloto, C. M. (2009). Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. *Emancipação*, 9(1), 127-139. Recuperado de **file:///C:/Users/Dayane/Downloads/Dialnet-AcoesSocioeducativasReflExoesAPartirDeFreire-4025999.pdf**

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: Paiva, I. P.; Souza, C. & Rodrigues, D. B. *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN.

Martín-Baró, Ignácio. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *2*(1), 7-27. **https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002**.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). (2009). *Orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-tipo-de-publicacao-caderno/68-orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf/download

Romero, N. M. (2012). *Práticas de educadores como política de assistência social*: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo. Recuperada de file:///C:/Users/Dayane/Downloads/NAYARA_MAGRI_ROMERO.pdf

Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná. (2010). *Cadernos de Socioeducação* (2a ed.). Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná. Recuperado em: **< http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos%20socio_linear/Pratica_de_socioeducacao.pdf>**

Zittoun, T. & Perret Clermont, A. N. (2009) Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*. XXIV (3), 387-403.

Zucchetti, D. T. & Moura, E. P. G. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Ensaio*: avaliação e Políticas públicas em Educação, 18 (66), pp. 9-28.

Programa de Acompañamiento Psicosocial como intervención sociocomunitaria con familias en extrema pobreza en Chile

Oyarzún, D., Dauvin, C.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

deniseoyarzun@gmail.com
cristobal.dauvin@gmail.com

Resumen

En Chile el abordaje de la pobreza centra sus bases en la Estrategia de Intervención Integral a favor de Familias en Extrema Pobreza y se consolida con la Ley 20379 que crea el Sistema Intersectorial de Protección Social, siendo la familia visualizada como sujeto potencial de las políticas sociales. El Programa de Acompañamiento Psicosocial, forma parte del Sistema Intersectorial de Protección Social, y es una intervención sociocomunitaria que busca promover en las familias el desarrollo de sus habilidades y capacidades para su inclusión social y desenvolvimiento autónomo en la estructura de oportunidades. Para ello el Programa incorpora a la figura de un interventor social denominado Apoyo Familiar como vínculo entre Estado y ciudadanía. El objetivo de la comunicación es caracterizar el Programa de Acompañamiento Psicosocial como una herramienta de intervención sociocomuntaria para familias en situación de pobreza en Chile. La comunicación se desarrolla a través de metodología cualitativa, mediante análisis de caso documental. Los resultados muestran que el Programa de Acompañamiento Psicosocial resulta efectivo por abordar la multidimensionalidad de la pobreza, los recursos y capitales que poseen las familias. El Programa se ejecuta mediante la construcción del plan familiar como lineamiento transversal a toda la intervención que realiza el Apoyo Familiar durante 24 meses. El plan forma parte de un sistema integrado por transferencias monetarias y prestaciones sociales dirigidas a la familia, que paulatinamente accede a la estructura de oportunidades en la sociedad chilena. Se concluye que la intervención es innovadora en materia de abordaje contra la pobreza en Chile y América Latina, relevando la relación establecida entre la familia y Apoyo Familiar como catalizador de inclusión social.
Palabras clave: Intervención Sociocomunitaria; Acompañamiento Psicosocial; Extrema Pobreza; Chile

Psychosocial support program as sociocommunity intervention with families in extreme poverty in Chile

Oyarzún, D., Dauvin, C.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

deniseoyarzun@gmail.com
cristobal.dauvin@gmail.com

In Chile tackling poverty focuses its bases in the comprehensive intervention strategy for families in extreme poverty and consolidated with Law 20379 creating the Intersectoral Social Protection System, being viewed as a potential subject of social policy family. The psychosocial support program is part of the Intersectoral Social Protection System, and is a sociocommunity intervention that seeks to encourage households to develop their skills and capabilities for social inclusion and self-development in the structure of opportunities. For this, the program incorporates the figure of a social auditor called Family Support as a link between the state and citizens. The goal of communication is to characterize the psychosocial support program as a tool sociocomuntaria intervention for families in poverty in Chile. Communication takes place through qualitative methodology through case analysis documentary. The results show that the program is effective psychosocial support to address the multidimensionality of poverty, resources and capital have families. The program runs through the construction of the family plan as a transversal guideline to all the intervention made by the Family Support for 24 months. The plan is part of a team of monetary transfers and social benefits targeting families that gradually access the structure of opportunities in Chilean society system. We conclude that the intervention is innovative in terms of addressing poverty in Chile and Latin America, relieving the relationship established between the family and family support as a catalyst for social inclusion.
Key words: Socio-Community intervention; Psychosocial support; Extreme poberty; Chile

1. Introducción

En Chile, a partir del año 2000 las políticas sociales comienzan progresivamente a instaurar el enfoque de derechos por medio de la protección social. La primera aproximación para el diseño de políticas de protección social es la estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza (MIDEPLAN, 2002, 2009; Palma, 2005; Palma & Urzúa, 2005; Robles, 2013).

Los programas de acompañamiento psicosocial fueron la aplicación práctica de la estrategia. El año 2002 se comienza a implementar el programa Puente, primera experiencia latinoamericana de intervención sociocomunitaria con familias en extrema pobreza que combina acciones promocionales y de asistencia social, centrando su accionar en la formación de capital humano, a través de la vinculación entre la familia y un interventor social (Cecchini & Martínez, 2011; Larrañaga & Contreras, 2010).

En Chile, han pasado 14 años desde la implementación de la primera política de protección social. Los programas de acompañamiento psicosocial se han transformado en el eje de las acciones de superación de la extrema pobreza en el país, instaurándose como política de Estado, por medio de su reconocimiento legal, traspasando los gobiernos de turno.

Al año 2015, los programas de acompañamiento psicosocial han intervenido al 10,8% de la población nacional y exportando su experiencia a otros países de América Latina, África y Asia (Calero, 2013; Cecchini & Martínez, 2011; Hardy, 2011; Larrañaga, Contreras, & Cabezas, 2014; MDS, 2015 MIDEPLAN, 2009; Palma & Urzúa, 2005). Así, el objetivo de esta investigación es caracterizar el Programa de Acompañamiento Psicosocial como una herramienta de intervención sociocomuntaria para familias en situación de pobreza en Chile.

1.1. Programas de acompañamiento psicosocial

En Chile, el marco de protección social para familias en situación de pobreza se inicia en el año 2000. En materia social, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), alerta sobre el estancamiento en la reducción de la pobreza, característica de la década anterior, enfatizando en el aumento de la indigencia en el bienio, alcanzando a un 5,6% de población (Palma, 2005; Palma & Urzúa, 2005; Robles, 2013).

En este contexto, el poder ejecutivo diseña la estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza. Su diagnóstico señalaba que nuevos patrones sociodemográficos habían generado un núcleo de "pobreza dura" no permeable a los programas sociales convencionales. Además la focalización de la oferta pública no era lo suficientemente exitosa al interior de la pobreza. Los beneficios sociales se entregaban sobre la base de la demanda, quedando sin acceso los indigentes (MIDEPLAN, 2002, 2009; Palma & Urzúa, 2005; Robles, 2013).

La estrategia propuesta, se configuró en torno a la familia como nueva unidad de intervención, reconociendo en ella un espacio privilegiado para generar procesos de desarrollo y promoción vinculados a la superación de la pobreza. Como satisfactor principal estableció la vinculación de las familias con un interventor social, quien debía ser un conector con las redes locales e institucionales, además debía fomentar el desarrollo de procesos que permita mejorar el capital humano y social de la familia, potenciando su autonomía progresiva (MIDEPLAN, 2002).

La primera aplicación de la estrategia fue el programa Puente (MIDEPLAN, 2002; Palma & Urzúa, 2005; Robles, 2013), el cual se implementó desde 2002 hasta 2014, formando parte del sistema de protección social Chile Solidario, que en conjunto con sus otros componentes: bono de protección, subsidios monetarios garantizados y acceso a oferta preferente combinan elementos de la asistencia y promoción social desde una perspectiva innovadora (Larrañaga & Contreras, 2010; MIDEPLAN, 2009; Palma & Urzúa, 2005; Robles, 2013). Se transforma en política de Estado el año 2004 a través de la promulgación de la ley N°19.949, aprobada por unanimidad por el Congreso Nacional (Congreso Nacional, 2009a; Larrañaga & Contreras, 2010; Palma & Urzúa, 2005).

El Programa Puente consiste en un servicio continuo de orientación, consejería e intermediación a través de sistema de visitas periódicas. La intervención tiene una duración de 24 meses, en donde un interventor social denominado Apoyo Familiar se compromete a acompañar en su domicilio a las familias, utilizando una metodología que consiste en una secuencia progresiva de conversaciones (21 sesiones de trabajo) que busca abordar diversos aspectos de la vida familiar (Congreso Nacional, 2004; Daher & Jaramillo 2016).

La intervención se organiza en torno al cumplimiento de 79 condiciones mínimas agrupadas en siete dimensiones (identificación, salud, dinámica familiar, educación, habitabilidad, trabajo e ingresos). El Apoyo Familiar orienta y vincula a la familia con la estructura de oportunidades, posibilitando el logro de las condiciones mínimas de calidad de vida y fortaleciendo capacidades de autogestión y autonomía, incidiendo en la forma en que las personas tienden a vincularse con sus pares, su entorno y la red institucional disponible (FOSIS, 2009; Larrañaga & Contreras, 2010; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014; MIDEPLAN, 2009; Robles, 2013). Durante su período de ejecución fueron atendidas 546,096 familias correspondientes al 8,6% de la población nacional (Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014).

El año 2012, el programa Puente fue reemplazado con la promulgación de la ley N°20.595 que crea el subsistema Seguridades y Oportunidades (Congreso Nacional, 2012; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014). La modificación es el resultado de las evaluaciones de impacto realizadas al programa Puente, que señalan que la intervención no logro aumentar el nivel de ingreso y acceso al empleo de las familias atendidas (Galasso, 2006; Galasso & Carneiro, 2008; Larrañaga, Contreras & Ruiz Tagle, 2009; Perticara, 2007) y a la alerta emanada por la encuesta CASEN que visualiza el aumento de la extrema pobreza en un 2% entre los años 2006 y 2009 (Kast, 2013; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014).

La nueva estrategia se basa en un mayor protagonismo al componente laboral. El supuesto empírico señala que el trabajo es el mayor determinante para la movilidad social y entrega una salida sostenible de la pobreza (Gobierno de Chile, 2008: Kast, 2013; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014). Se estructura en base a tres componentes: acompañamientos, transferencias monetarias y servicios y prestaciones sociales (Arellano, 2013; MDS, 2015).

Su funcionamiento comienza el año 2013, con la puesta en marcha del componente de acompañamiento (una nueva aplicación práctica de la estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza) denominado en un primer momento Ingreso Ético Familiar, actualmente Programa Familias (Congreso Nacional, 2012; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014; MDS, 2015).

La nueva aplicación práctica de la estrategia en el Programa Familias combina el acompañamiento psicosocial (desarrollado e institucionalizado por más de 10 años en el país) con el sociolaboral (principal innovación introducida por el nuevo Subsistema Seguridades y Oportunidades). Los nuevos acompañamientos, si bien son intervenciones de distinta naturaleza, trabajan mancomunadamente en la consecución de sueños familiares, por medio de metas y acciones (Arellano, 2013; MDS, 2014; MDS, 2015).

El acompañamiento psicosocial es una intervención que busca promover en las familias el desarrollo de sus habilidades y capacidades para alcanzar la inclusión social y desenvolvimiento autónomo en la estructura de oportunidades. Este objetivo se logra por medio de la intervención del Apoyo Familiar en el domicilio de las familias. El programa considera 19 sesiones con una frecuencia decreciente, durante 24 meses. Se trabaja en la elaboración y cumplimiento de un plan basado en sueños y metas familiares, pero el fin último de la intervención es la activación o refuerzo de recursos pertenecientes a los capitales humano, social, familiar, físico y financiero (Arellano, 2013; Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014; MDS, 2014; MDS, 2015).

El acompañamiento sociolaboral está dirigido a las personas mayores de edad y en condiciones de trabajar, que no se encuentren estudiando o, en caso de estarlo, que sus estudios sean compatibles con la participación en el programa (Arellano, 2013; MDS, 2015). Se estructura en base a un proceso de acompañamiento y asesoría, fuera del domicilio. Consiste en 16 sesiones con frecuencia decreciente, durante 24 meses, donde el Apoyo Laboral, promueve la elaboración e implementación de un Plan de Inserción Laboral, definido sobre la base de metas individuales que contribuyan al logro de las metas familiares (Larrañaga, Contreras & Cabezas, 2014; MDS, 2015).

Los Programas de Acompañamiento Psicosocial y Sociolaboral son ejecutados por las municipalidades y administrados y asistidos técnicamente por FOSIS. Según el Ministerio de Desarrollo Social (2015), desde el inicio de su ejecución el año 2013 y hasta el año 2015, el Programa Familias ha atendido a 137,155 familias en situación de pobreza, correspondiente al 2,2% de la población chilena.

2. Método

Este estudio se desarrolló por medio de una aproximación cualitativa, que destaca como una forma de comprender el proceso investigativo y su relación entre problema y método, explica la interdependencia entre las partes del proceso, construido a partir de los significados, la comprensión y el contexto (Flick, 2012).

El diseño se llevó a cabo a través de un estudio de caso. Para Borges (1995) este tipo de estudio es una herramienta óptima para describir la ocurrencia de un fenómeno dentro de un contexto determinado, complementando la falta de profundidad con que estudios cuantitativos tratan algunas realidades sociales. El estudio de caso permite aproximaciones a situaciones consideradas "excepciones a la regla" que al centrarse en ellas es posible entender en detalle el fenómeno (Ragin, 1987).

2.1. Medidas

La producción de datos se llevó a cabo mediante la técnica de recopilación documental. Esta técnica tiene como finalidad recopilar datos e información a partir de fuentes documentales con el fin de ser utilizados para el análisis en profundidad (Hochman & Montero, 2005). El listado de estos documentos se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Recopilación documental

Año	Tipo de documento	Institución	Nombre
2009	Manual Operativo	Fondo Solidaridad e Inversión Social	Metodología de Trabajo con Familias, Programa Puente, entre la familia y sus derechos.
2014	Manual Operativo	Ministerio de Desarrollo Social	Manual de Trabajo para el Apoyo Familiar del Programa Familias Seguridades y Oportunidades.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Procedimiento

Los datos se trataron por medio de un análisis documental de contenido con el apoyo de ATLAS ti v6, utilizando una lógica inductiva derivada de categorías. Para Atkinson y Coffey (2006), los documentos son actores, es decir, son objetos que desarrollan cosas, legitiman la autoridad y validan formas de poder. En este sentido, la relevancia del análisis de documentos radica en que los textos, sean documentos oficiales y/o discursos de autoridades, sirven para presentar una lógica de gestión, actuar en el terreno local, interpelar a los actores, moldear relaciones, prescribir acciones, estandarizar y categorizar a los sujetos.

3. Resultados

Los programas de acompañamiento psicosocial son el principal componente de los sistemas de protección social dirigidos a familias en situación de extrema pobreza. El acompañamiento en conjunto con otros componentes como transferencias monetarias y prestaciones y servicios sociales, intervienen desde enfoques teóricos innovadores y modernos, rescatando la visión multidimensional de la pobreza.

Las metodologías de intervención de los programas de acompañamiento psicosocial puestos en revisión señalan expresamente sus enfoques teóricos fundacionales. El programa Puente se basa en la intervención en crisis, capital social y redes sociales como principios rectores, mientras que el programa Familias centra su intervención en el enfoque de capacidades, activos, vulnerabilidades y estructura de oportunidades (AVEO) y sistémico familiar.

Ambos programas poseen objetivos similares, pretenden por medio de la intervención directa del apoyo familiar vincular a las familias con la estructura de oportunidades, fortaleciendo capacidades autogestión y autonomía, incidiendo en el vínculo que las estas establecen entre sus integrantes, su entorno comunitario y la red institucional.

El diseño de los Programas de Acompañamiento Psicosocial se basa en una metodología lúdica y personalizada. Los programas Puente y Familias ofrecen una intervención didáctica como forma de aproximación al fenómeno de la de pobreza extrema y vulnerabilidad. El programa Puente en el desarrollo de su estructura, basa su intervención en un tablero familiar, mientras que el programa Familias interviene por medio de un portafolio denominado plan familiar.

El diseño de ambos Programas de Acompañamiento, se estructura en etapas que apuntan a la autonomía progresiva familiar, de esta manera las sesiones son establecidas con una frecuencia decreciente. Se reconoce en ella una etapa intensiva inicial, en donde la generación del vínculo es lo fundamental y una etapa de cierre, donde una desvinculación asertiva se vuelve esencial para no generar efectos contraproducentes.

La intervención de los Programas de Acompañamiento Psicosocial se encuentra basada en una estructura conversacional acumulativa y sistémica. Las familias y el Apoyo Familiar a través de la co-construcción de espacios conversacionales en la intimidad y confidencialidad del domicilio, generan espacios de intervención aptos para el desarrollo de los objetivos de los programas. El Apoyo Familiar induce procesos de autoconfrontación social de la familia, iniciando un trabajo de intervención desde el descubrimiento de sus propias características, logros y recursos psicosociales.

4. Discusión

En Chile las políticas sociales orientadas a la extrema pobreza por medio de modelos de intervención innovadores, introdujeron en el año 2002, la figura del Apoyo Familiar como un interventor social. De esta manera, el rol del Estado se vuelve activo y es por medio de este profesional que frecuentemente es un Trabajador Social, quien se moviliza por todo el territorio nacional encontrando a aquellos ciudadanos excluidos, invitándolos a integrarse a una red articulada de protección social.

La práctica profesional de Apoyo Familiar se centra en programas diseñados como una serie de etapas sucesivas que en conjunto con las familias deben ir avanzando (FOSIS, 2006; FOSIS, 2004). La estructura metodológica de ambos Programas de Acompañamiento, se encuentran asentadas en marcos teóricos contemporáneos que guían el actuar del profesional desde paradigmas de intervención. Ambos programas poseen aproximaciones cualitativas de la condición de pobreza, siendo su aplicación más práctica la inserción de un interventor social en el trabajo directo con aspectos psicosociales de las familias en extrema pobreza del país (MDS, 2014; MIDEPLAN, 2002; Palma & Urzúa, 2005).

En definitiva, la construcción de vínculos de apoyo en base a relaciones de confianza entre el Apoyo Familiar y la familia, genera la construcción de procesos de cambio de actitud y de compromisos para la acción en el marco de su plan de intervención. La adopción de un vínculo positivo permite desencadenar un proceso de construcción o fortalecimiento de cada persona y familia como sujeto de derecho, capaz de ejercer la ciudadanía satisfaciendo sus expectativas de calidad de vida como fruto de la participación e integración social.

5. Conclusiones

La Protección Social hacia los más vulnerables es un concepto que el último tiempo ha ido modificando sus barreras conceptuales y metodológicas, ampliando sus límites a conceptos cada vez más ligados a la inclusión social.

El revisar los programas de acompañamiento psicosocial permite relevar la importancia del invertir en formación de capital humano de las personas en situación de pobreza como un camino sostenible para superar esta condición.

Finalmente, analizar estrategias innovadoras como las que desarrolla el acompañamiento psicosocial, permite posicionar a los profesionales de las ciencias sociales como interventores de la política pública chilena, a través de un rol de educador informal, vinculando teoría y práctica, y posicionando a la educación social como una herramienta transformadora de diversas realidades sociales.

Referencias

Arellano, M. (2013). El Ingreso Ético Familiar: Sobre el diseño y sus componentes. En J. Fantuzzi (Ed.), Ingreso Ético Familiar: Innovando en la lucha contra la pobreza (pp. 157-172). Santiago: Ediciones LYD.

Borges, R. (1995). El estudio de caso como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Calero, A. (2013). Políticas de protección social, vulnerabilidad económica y enfoque de derechos. En C. Midaglia, V. Villarespe y A. Ziccardi (Coor.), Persistencias de la pobreza y esquemas de protección social en América Latina y el Caribe (pp. 65-87). Buenos Aires: CLACSO.

Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos. Santiago: CEPAL.

Chile, Congreso Nacional. (2004). Ley 19949 establece un sistema de protección social para familias en situación de extrema pobreza denominado Chile Solidario. Santiago: Autor.

Chile, Congreso Nacional. (2009). Ley 20379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo". Santiago: Autor.

Chile, Congreso Nacional. (2012). Ley 20595 crea el Ingreso Ético Familiar que establece bonos y transferencias condicionadas para las familias de pobreza extrema y crea subsidio al empleo de la mujer. Santiago: Autor.

Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2004). Los Apoyos Familiares: Los Otros Constructores del Puente. Serie de Reflexiones desde el Puente. Santiago: Autor.

Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2006). Documento N°8 Caracterización y Evaluación del Vínculo entre el Apoyo Familiar y las Persona Participantes del Programa Puente. Serie de Estudios sobre el Programa Puente: Puente a la Vista. Santiago: Autor.

Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2009). Metodología de Trabajo con Familias, Programa Puente, entre la familia y sus derechos. Manuscrito no publicado. Santiago: Autor.

Chile, Gobierno de Chile. (2008). Informe final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad; Hacia un Chile más justo: trabajo, salario, competitividad y equidad social. Santiago: Autor.

Chile, Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (2014). Manual de Trabajo para el Apoyo Familiar. Manuscrito no publicado. Santiago: Autor.

Chile, Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (2015). Informe de desarrollo social. Santiago: Autor.

Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). (2002). Estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza. Santiago: Autor.

Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). (2009). Fundamentos para la Operación de un Sistema Intersectorial de Protección Social. Santiago: Autor.

Daher, M., & Jaramillo, A. (2016). Cambios y Trayectorias de Participación desde la Experiencia de Usuarios y Usuarias de Programas Sociales de Transferencias Monetarias con un Fuerte Componente Psicosocial. Universitas Psychologica, 14(4), pp.15-26

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Galasso, E. (2006). Alleviating Extreme Poverty in Chile. Washington D.C.: Development Research Group, World Bank.

Galasso, E., & Carneiro, P. (2008). Lessons from the evaluations of Chile Solidario. Washington D.C.: World Bank.

Hardy, C. (2011). Génesis, logros y desafíos de la red Protege. Instituto políticas públicas Universidad Diego Portales, 5(1), pp. 01-10.

Hochman, H. & Montero, M. (2005). Investigación documental: Técnicas y procedimientos. Caracas: Panapo.

Kast, F. (2013). Las claves del Ingreso Ético Familiar. En J. Fantuzzi (Ed.), Ingreso Ético Familiar: Innovando en la lucha contra la pobreza (pp. 19-30). Santiago: Ediciones LYD.

Larrañaga, O., & Contreras, D. (2010). Chile Solidario y Combate a la Pobreza. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), Las nuevas políticas de protección social en Chile (pp. 01-29). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Larrañaga, O., Contreras, D., & Cabezas, G. (2015). Políticas contra la pobreza: de Chile Solidario al Ingreso Ético Familiar. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), Las nuevas políticas de protección social en Chile edición ampliada y actualizada (pp. 32-65). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Larrañaga, O., Contreras, D., & Ruiz-Tagle, J. (2009). Evaluación de impacto de Chile Solidario para la primera cohorte de participantes. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Palma, J. (2005). Participación y políticas públicas en Chile: Análisis del proceso de elaboración e implementación del sistema Chile Solidario. X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile (pp. 18-21).

Palma, J., & Urzúa, R. (2005). Políticas contra la pobreza y ciudadanía social: el caso de Chile Solidario. Colección políticas sociales, (12). Francia: UNESCO.

Perticara, M. (2007). Análisis cuantitativo de impacto del Sistema Chile Solidario. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).

Ragin, Ch. (1987). The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. University of California Press: Berkeley, CA.

Robles, C. (2013). La protección social, la ciudadanía y la igualdad en América Latina: un proyecto en claro-oscuro. En C. Midaglia, V. Villarespe y A. Ziccardi (Coor.), Persistencias de la pobreza y esquemas de protección social en América Latina y el Caribe (pp. 65-87). Buenos Aires: CLACSO.

Intervención de un programa Socio-comunitario

Chávez López C. A., Trejo Trejo M., Arce Guridi R. C., Pineda Espeje H. A., Hernández Villalvazo S.N., López Gaspar I., Madrid Navarro Angélica Basilia., Roa Rivera R. I., Martínez Ranfla V. H

Facultad de Deportes, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

chavez.carlos@uabc.edu.mx

La escuela es promotor de las funciones básicas motrices del niño (expresión corporal, lenguaje, funciones cognitivas, orientación espacial, entre otras), es de considerar que la calidad en la buena enseñanza necesita de estrategias lúdicas e innovadoras que permitan la interacción entre los niños con su entorno social, esto a su vez genera espacios saludables y una aceptación a la diversidad manifestada en la variedad lingüística, social y cultural (SEP, 2011).

El proyecto Aprendizaje, Cultura, Movimiento y Responsabilidad Social, es un trabajo colaborativo multidisciplinario que busca formar individuos responsables, éticos, de compromiso y profesionales en su campo de acción. En sentido general, establecer en el educando otra mirada en la relación educativa con la sociedad, una vinculación con la vida comunitaria.

Se utilizó un método etnográfico de técnicas cualitativas, con el fin de analizar el comportamiento y la interacción entre los niños en su proceso de aprendizaje. El estudio se realiza en el ciclo escolar 2015-2 (Agosto-Diciembre)

El papel fundamental de la escuela es la promoción de ambientes sanos y estilos de vida saludable. La implementación de estrategias recreativas tales como aprendizaje del arte, cultura, educación física e idiomas. Concluyendo, es imprescindible educar desde temprana edad a través de la promoción de la actividad física a nivel curricular en preescolar, como centro clave para mejora la calidad de vida en el desarrollo del niño y reconocer que la actividad física apoya y promueve la socialización, la afectividad, motricidad y aspectos de lenguaje que favorecen el proceso de aprendizaje del niño.

La finalidad de este trabajo es presentar las nuevas dinámicas y tendencias de programa integradores en preescolar, esto es mejorar la capacidad coordinativa, la condición física, estimular habilidades motrices, desarrollar confianza y seguridad, hábitos saludables, actitudes positivas y sociales.

Palabras clave: Aprendizaje, Cultura, Movimiento y responsabilidad social.

Intervention of a socio- community programme

Chávez López C. A., Trejo Trejo M., Arce Guridi R. C., Pineda Espeje H. A., Hernández Villalvazo S.N., López Gaspar I., Madrid Navarro Angélica Basilia., Roa Rivera R. I., Martínez Ranfla V. H

Facultad de Deportes, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

chavez.carlos@uabc.edu.mx

The school is promoting the driving basic functions of the child (body language, language, cognitive functions, spatial orientation, etc.), it is considered that the quality of good teaching requires playful and innovative strategies that allow interaction among children with their social environment, which in turn generates healthy spaces and an acceptance of diversity manifested in the linguistic, social and cultural variety (SEP, 2011).

Learning, Culture, Movement and Social Responsibility project is a multidisciplinary collaborative work that seeks to train individuals responsible, ethical commitment and professional in their field. In general, establish learner another look at the educational relationship with society, a link with community life.

An ethnographic method of qualitative techniques in order to analyze the behavior and interaction among children in the learning process was used. The study was conducted in the 2015-2 school year (August to December)

The fundamental role of the school is to promote healthy environments and healthy lifestyles. The implementation of recreational learning strategies such as art, culture, physical education and languages. In conclusion, it is essential to educate from an early age through the promotion of physical activity at preschool curriculum level as a key center for improving the quality of life in the child's development and recognize that physical activity supports and promotes socialization, affective, motor and language aspects that favor the learning process of the child.

The purpose of this paper is to present the new dynamics and trends of inclusive preschool program, this is to improve the coordinative ability, physical fitness, stimulate motor skills, build trust and confidence, healthy habits, and positive social attitudes.

Key words: Learning, Culture, Movement and social responsibility.

1. Introducción

Este estudio aborda variables cualitativas en relación al programa aprendizaje, cultura, movimiento y responsabilidad social, sus beneficios y desarrollo de la psicomotricidad en los niños con su entorno. Para La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010) la actividad física son movimientos corporales producidos por músculos esqueléticos donde existe un gasto de energía, y a largo plazo producen beneficios para la salud. En este sentido, la actividad física abarca actividades tales como: el movimiento corporal, el juego, el trabajo, formas de transporte activo, el rendimiento intelectual, tareas domésticas y de actividades recreativas, es decir requiere de la participación multidisciplinar para contribuir al desarrollo completo y armonioso del ser humano (Bequer, s.f.).

La escuela es un espacio para la práctica y generación de valores, para la expresión del lenguaje cultural y lingüístico, así como la actividad deportiva. Massengale (1979) señala que el deporte es un factor que influye en todas las dimensiones y formas de vivir de los individuos en una sociedad. Por ello, el factor social que representa el deporte

detona la capacidad de integrarse el individuo dentro de una sociedad al aceptar valores morales, éticos, de diversidad lingüística y de expresión cultural.

Tomando otra referencia, Howard Gardner (1995) señala que las inteligencias múltiples contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo y motriz del niño, esto le permite aprender de diversas maneras, de acuerdo a sus habilidades y capacidades, considerando sus características evolutivas. La educación física en la escuela tiene diversos propósitos educativos, entre los que destacan educar al alumno a integrar en su cotidianidad hábitos de salud, de estudio y una apreciación positiva de su entorno. Sin embargo, el deporte aplica también a otras esferas del conocimiento, incluidas la cultura, el aprendizaje de otros idiomas, y del área de la psicología. Además se ha investigado que también estos aspectos influyen en el rendimiento académico de los niños en edad preescolar como lo puntualiza (Hannaford, 1995).

La Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) establece como propósito general que para egresar de la educación preescolar es imprescindible reconocer la diversidad social, lingüística y cultural. Así como fortalecer las características individuales de los niños y de las niñas durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitaria, donde se espera que el niño viva experiencias que contribuyan en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Este estudio busca fortalecer algunas áreas de oportunidad escolar que el Jardín de Niños "Margarita Paz Paredes" presenta actualmente, esto a través de la observación directa de las debilidades que presentan los grupos de primero, segundo y tercer grado de preescolar. Se busca fortalecer, mediante un análisis detallado de la población y su entorno, un mejor rendimiento escolar con actividades artísticas, culturales, físicas y enseñanza de una lengua que embonen en el fortalecimiento de la Reforma Educativa.

La observación directa en los grupos de preescolar se realizó con instrumentos que permitieron registrar aspectos de motivación, desarrollo psicomotriz, lenguaje y valores que se trabajaron requieran trabajarse en un período establecido (agosto-noviembre de 2014), donde las actividades físicas como el deporte, emocionales, de lenguaje, arte y cultura, puedan reforzar al niño de preescolar a alcanzar las metas establecidas en el programa educativo de educación preescolar.

Si bien la escuela es promotor de las funciones básicas motrices del niño (expresión corporal, lenguaje, funciones cognitivas, orientación espacial, entre otras), es de considerar que la calidad en la buena enseñanza necesita de estrategias lúdicas e innovadoras que permitan la interacción entre los niños con su entorno social, esto a su vez genera espacios saludables y una aceptación a la diversidad manifestada en la variedad lingüística, social y cultural (SEP, 2011).

De acuerdo con el Alemán Friedrich Fröebel, gran pedagogo referente, que ha trabajado en centros preescolares aplicando el juego infantil y su valor psicopedagógico en la educación maternal y preescolar, señala que su pedagogía ha sido bajo un "método natural y activo, en razón de tomar en cuenta la naturaleza infantil y su espontaneidad" (en Zapata, 1989: 23), donde el aspecto motricidad, es un factor importante para el desarrollo de la inteligencia "el cual se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior" (Ibid.: 27).

Otro referente, puntualiza que el desarrollo psicomotor en los niños tiene parte de genética y evolucionan a través de un medio favorable, hecho "estímulos físicos, pero sobre todo de una presencia humana calurosa que crea las condiciones psico-efectivas indispensables" (Le Boulch, 1995: 95) para su desenvolvimiento en un futuro, en el entorno social.

Ahora bien, en el contexto mexicano la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011: 26-37), integra principios pedagógicos dentro del plan de estudios, con el fin de lograr aprendizajes significativos y de calidad educativa. Por mencionar algunos que atiende este trabajo:

· Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje para el logro de estándares curriculares establecidos en la RIEB.

· Generar ambientes y planificar para potenciar el aprendizaje, a través del trabajo colaborativo.

· Uso de materiales que favorecen el aprendizaje.

· Inclusión para atender la diversidad y temas de relevancia social. Circulo de calidad, alumno-escuela-docente–padre de familia.

· La tutoría y asesoría académica.

· Todo lo anterior sirve de base para hacer la propuesta de este proyecto interdisciplinar, donde confluyen áreas de conocimiento, el aprendizaje, la cultura y el movimiento físico.

2. Método

Para cumplir con los objetivos iniciales, se utilizó el método etnográfico de técnicas cualitativas, con el fin de analizar el comportamiento y la interacción entre los niños en su proceso de aprendizaje. El instrumento de registro fue una bitácora de observación de campo, recurso que se utiliza para capturar con la mayor fidelidad lo que se observa de la realidad, toda información relevante que aprecie el investigador. Además se recopilan muestras físicas de material didáctico, fotografías y dibujos, todo aquello que contribuya a dar una completa observación de la realidad que se investiga.

2.1. Participantes

El estudio se desarrolló en el segundo ciclo de 2015-2, en el Jardín de Niños "Margarita Paz Paredes" en Col. El Robledo, Mexicali, B.C. La población objeto de estudio fue la totalidad de 142 niños, 17 niños de primer grado, 47 niños de segundo grado y 78 de tercer grado, en un rango de edad de 3 a 6 años.

2.2. Procedimiento

Al inicio del proyecto se aplicaron las bitácoras de observación de campo a todos los grupos escolares (1 de grupo de 1ro, 2 grupos de 2do. y 3 grupos de 3ro.grado). Se recopilaron los instrumentos de los 6 grupos para analizar las áreas de oportunidad en relación al fortalecimiento de contenidos curriculares de preescolar, buscando estar alineados al Plan de Estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se elaboraron los planes de clase, concentrando principalmente la atención en la activación física, y sobre este campo disciplinar alinear los demás contenidos programáticos interdisciplinares: los valores, el aprendizaje de un idioma extranjero y la expresión cultural.

Cabe mencionar que varias de las estrategias implementadas a través de la activación física, en acompañamiento y de intervención de otras disciplinas, fueron tomadas de propuestas que plantea Gómez (2004) en su libro La enseñanza de la educación física.

Las actividades por áreas de conocimiento para el desarrollo lúdico-motriz infantil fueron:

1. Facultad de Deportes

Actividades: Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar

Estrategia lúdico-motriz.

Situaciones motrices

2. Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Actividades: Actividades y juegos con material pequeño Estrategia lúdico-motriz. Desarrollo cognitivo y moral

3. Facultad de Idiomas

Actividades: Las habilidades motoras ligadas a la coordinación visomotora Estrategia lúdico-motriz.

Acciones de las formas de comunicación del lenguaje

4. Facultad de Artes

Actividades: La expresión y comunicación gestual

Estrategia lúdico-motriz.

Aprendizaje global de coreografía de las danzas y cuentos

3. Resultados

Las bitácoras de observación de campo, más los materiales físicos (fotos, videos, trabajo infantil) recopilados de los 6 grupos, permitieron dar cuenta de la importancia de las estrategias de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula, la cual cada actividad se evaluó de forma cualitativa.

Se observó que la activación física promueve los procesos mentales, sociales y escolares de los niños. Se realizaron actividades de lúdico-motriz, tales como estrategias para estimular el aprendizaje del idioma inglés, la enseñanza de los valores y la expresión cultural. Se logró representar en cada uno de los productos generados por los grupos escolares, resultado de los materiales didácticos utilizados y de las actividades de aprendizaje propuestos en el aula, que existe una coordinación motriz y equilibrio corporal en los niños.

Cada una de las disciplinas integradoras en el proyecto aplico contenidos didácticos ajustados a las necesidades de los niños. Las actividades combinaron técnicas lúdicas motrices, en específico aspectos relativos al desarrollo de la activación física.

Expresión corporal Juegos colectivos Cuentos

Teatro

Fortalecimiento de los valores

Enseñanza del Idioma ingles a través de materiales didácticos Actividades motrices (escribir, vestir, recortar, etc.)

4. Discusión

Las distintas perspectivas sobre la promoción de la activación física en el ámbito escolar, en específico nivel preescolar, es crear estilos de vida saludables que garanticen un buen ambiente de aprendizaje; la adquisición de conocimientos a través de la acción, la experiencia y el ejercicio, que sirven para organizar cognoscitivamente las relaciones de los objetos y aspectos de su personalidad (Zapata, 1989; Ramírez, Vinaccia y Suarez, 2004). El rol del educador resalta en esta etapa, se hace énfasis poner en contacto el material suficiente y pertinente en los niños, una intervención secuenciada y organizada, tal que permita desarrollar una interacción entre los elementos perceptivos, motores y afectivo-sociales, suficientes para dominar su medio (Le, 1995; Gómez, 2004).

5. Conclusiones

La finalidad de este trabajo es presentar las nuevas dinámicas y tendencias de la actividad física en preescolar, esto es mejorar la capacidad coordinativa, la condición física, estimular habilidades motrices, desarrollar confianza y seguridad, hábitos saludables, actitudes positivas y sociales. Aspectos que se pueden evaluar desde el área de la educación física y de otros campos del conocimiento, como lo es la psicología, la pedagogía, la sociología, entre otros; elementos que conservan una estrecha relación entre el movimiento, el desarrollo psíquico y el desarrollo socio-afectivo (Bequer, s.f.).

Es decir, favorecen el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades y capacidades motrices, donde el profesor plantea un plan de clase o programa académico (objetivos, contenidos y actividades) que favorezca el cálculo, lenguaje, la socialización, etc. a través de métodos y técnicas que cumplen condicho rol (Le, 1995) y que están diseñados en función del nivel y edad de los niños.

De igual forma, hay otros elementos que intervienen en el proceso didáctico y que pueden influir de forma decisiva en el logro de los objetivos que perseguimos en este proyecto integrador Aprendizaje, Cultura y Movimiento.

Referencias

Bequer Díaz, G. (s.f). La educación del movimiento en preescolar. México: Supernova.

Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós.

Gómez, R.H. (2004). La enseñanza de la educación física. Argentina:

Le Boulch, J. (1995). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años.

Barcelona: Paidós.

Massengale, J. (1979). The Americanization of School Sports: Historical and Social

Consequences. En The Physical Educator, 36 (2), 59-69.

Organizacion Mundial de la Salud (OMS) (2010). Recomendaciones mundiales sobre

actividad física para la salud. Recuperado de:

http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

Ramírez, W., Vinaccia, S y Suarez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. En Revista de Estudios Sociales, (18), 67-75.

Stadium.Hannaford, C. (1995). Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head.

E.U.: Great Oceans Publishing.

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-preescolar1/prog-est-prees-programa

Zapata, A.O. (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética. México: Pax.

Consumo de videojuegos y su influencia en adolescentes

Isidro, A. I.* y Berciano, V.**

** Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca, Salamanca, España*
*** Educadora Social. Salamanca. España*

anyis@usal.es; veronicabercianos@gmail.com

Resumen

La inmersión en las nuevas tecnologías es un fenómeno irreversible. Las utilizamos y, con frecuencia, dependemos de ellas en casi todos los aspectos de la vida cotidiana. Nos resulta difícil concebir un día en nuestras vidas sin usar algún tipo de tecnología. Esto también lo podemos apreciar –nos atreveríamos a decir con mayor naturalidad y fuerza– en los niños y adolescentes, quienes, sin una adecuada educación y prevención, pueden estar expuestos a numerosos peligros para su salud física y psicosocial. En este sentido, los videojuegos representan un papel fundamental en la vida de los niños y adolescentes, modificando radicalmente su forma de entretenerse, de relacionarse, de interactuar, etc. La atracción y, en muchos casos, la fascinación que este grupo de edad presenta por tal entretenimiento parece no tener límites y se produce a edades cada vez más tempranas. Así, los videojuegos van más allá de una simple forma de ocio y se han convertido en un importante agente socializador, a través de los cuales los menores aprenden patrones de comportamiento y modelos de conducta que, según el tipo de videojuego consumido, pueden ser positivos o negativos. Este trabajo analiza el consumo de videojuegos en adolescentes, centrándose en los videojuegos violentos por ser una de las modalidades de ocio más consumidas por los menores, a pesar de no ser aptos para su edad por presentar un alto contenido de violencia explícita (frecuentemente discriminada hacia los más débiles y vulnerables) y de estereotipos y prejuicios negativos (racismo, xenofobia, machismo, etc.) Para ello se ha realizado una investigación cuantitativa consistente en la administración de un cuestionario a una muestra de 102 menores, de edades comprendidas entre 10 y 14 años. Los ítems estudiados responden al tipo de videojuegos consumidos, tiempo que le dedican, implicación y control parental sobre esta actividad, sentimientos que les provocan, etc.

Palabras clave: videojuegos; violencia; violencia virtual; socialización

Video games consumption and their influence on teenagers

Isidro, A. I. * and Berciano, V. **

** Department of Social Psychology and Anthropology. University of Salamanca, Salamanca, Spain*
** Social care worker. Salamanca. Spain

anyis@usal.es; veronicabercianos@gmail.com

Abstract

Immersion into new technologies is an irreversible phenomenon. We both use and frequently depend on them in almost every aspect of daily life. It is difficult to conceive one day in our lives without using some type of technology. This also can be appreciated -we dare to say more naturally and force- on children and adolescents who, without a proper education and prevention, may be exposed to numerous dangers to their physical and psychosocial health. In this sense, video games play a fundamental role in the lives of children and adolescents, radically modifying the way they entertain, relate, interact, etc. The attraction and, in many cases, the fascination that this age group has for that entertainment seems limitless and occurs at increasingly younger ages. Thus, video games go beyond a simple form of entertainment and have become an important socializing agent, through whom children learn behavior patterns and behavior models that, depending on the type of the game consumed, can be positive or negative. This paper analyzes the consumption of video games on teenagers, focusing on violent video games because they are one of the modes of entertainment most consumed by children, despite being inappropriate for their age due to a high content of explicit violence (often discriminated towards the weakest and most vulnerable) and negative stereotypes and prejudices (racism, xenophobia, sexism, etc.). For this, we have performed a quantitative research consisting of the distribution of a questionnaire to a sample of 102 children, aged between 10 and 14 years. The studied items respond to the type of game consumed, time spent, involvement and parental control over this activity, feelings evoked, etc.

Key words: video games; violence; virtual violence; socialization

1. Introducción

Resulta imposible entender la sociedad en la que nos encontramos dejando a un lado los medios de comunicación de masas. Éstos nos bombardean constantemente con imágenes y sonidos que influyen en nuestro comportamiento y en nuestra forma de relacionarnos con los demás, llegando a convertirse en un agente socializador primario.

Una de las formas de ocio más consumidas por los adolescentes son los videojuegos, que en los últimos años han aumentado drásticamente su popularidad entre la población más joven. Como indica Castells (2010, p. 4), la cuarta parte de los juguetes que se compran anualmente en España pertenecen al mundo de los videojuegos. Según los últimos datos de la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2016), el sector facturó en 2015 un total de 1083 millones de euros, lo que supuso un 8.7% más que en 2014, año en que facturó 996 millones. Así, el mercado de los videojuegos se sitúa como la primera industria de ocio audiovisual e interactivo en España. De hecho, otro estudio de la AEVI (2014), realizado inmediatamente antes de Navidad revelaba que un 70% de la muestra tenía intención de comprar/regalar videojuegos en las fiestas.

Existe una oferta ingente al respecto. Muchos videojuegos pueden constituir valiosas herramientas de ayuda en los procesos educativos, no cabe duda. Sin embargo, en este trabajo dejaremos de lado esas nada desdeñables contribuciones positivas que este tipo de herramientas pueden aportar, para centrarnos en las consecuencias negativas derivadas de los contenidos violentos e inadecuados.

En este sentido y por lo que se refiere a la regulación de los videojuegos, existe un sistema paneuropeo mediante el cual se establece a qué grupo de edad va dirigido el juego y los contenidos del mismo. Se trata del código PEGI *(Pan European Game Information)* que comprende dos elementos de clasificación independientes pero complementarios: clasificación por edad y descriptores del juego (lenguaje soez, discriminación, drogas, miedo, juego, sexo, violencia y *online game*). No obstante, se trata de un código de conducta voluntario que no impide la compra o el consumo del juego por parte de menores y, obviamente, este sistema de protección sólo resulta válido si se tiene en cuenta y se utiliza correctamente.

Los videojuegos son agentes socializadores, ya que configuran y crean la identidad de muchos adolescentes y jóvenes. Como afirman Vaca y Romero (2007, p. 39), los contenidos que presentan son "un referente significativo en la construcción de la identidad". Crean una realidad paralela, pero muy realista y detallada, recreando todo tipo de lugares y situaciones. Los jugadores pueden ponerse en la piel de cualquier tipo de persona y realizar acciones que en la vida real solo podrían hacer los adultos –como conducir un coche–, además de cosas ilegales –como matar a personas, acudir a bares o lugares donde se practica la prostitución o se consumen y venden drogas, etc.–

Estudios como el realizado por la Asociación PROTÉGELES y CIVÉRTICE, con la colaboración del Defensor del Menor (2005, p. 16) afirman que "el 33% de los menores reconoce jugar con videojuegos clasificados para mayores de 18 años, y otro 15% desconoce la clasificación de los juegos que utiliza. Por tanto, sólo el 52% de los menores afirma no jugar con juegos para mayores de edad".

Entre los videojuegos, una de las modalidades más populares es la que recrea acciones violentas. Tales videojuegos de contenido violento tienen repercusiones mucho menos inocuas de lo deseable, ya que un consumo reiterado facilita la normalización de la violencia y la insensibilización de las personas ante ella. De hecho, el visionado de imágenes violentas en televisión o cine conlleva una actitud pasiva por parte del espectador, mientras que en los videojuegos "la persona asume un papel protagonista activo que es premiado por sus acciones" (Díez, 2007. p. 138), adsorbiendo patrones y modelos de comportamiento, interiorizando conductas, creando significaciones de la realidad y construyendo la identidad del adolecente. Numerosos estudios relacionan el consumo de videojuegos violentos en niños y adolescentes con la insensibilidad hacia la misma y con altos índices de actitudes y conductas hostiles y agresivas (Néstor, 2007, p.39).

2. Método

Para poder conocer el estado de la situación actual con respecto al consumo e influencia de los videojuegos en los adolescentes, hemos llevado a cabo una investigación cuantitativa consistente en la administración de un cuestionario anónimo, construido *ad hoc*, a una muestra de 102 adolescentes (60 chicos y 42 chicas). Las edades de éstos se encuentran comprendidas entre los 10 y los 14 años, correspondientes al tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º de Primaria) y primer ciclo de Educación Secundaria (1º y 2º de E.S.O.)

Los ítems estudiados responden a los tipos de videojuegos que consumen, el tiempo y los días que le dedican, el conocimiento, implicación y control parental sobre tal actividad, los sentimientos que este tipo de ocio les transmite y les hace experimentar, etc.

Así, se elaboró un cuestionario de veintitrés preguntas abiertas y cerradas que, posteriormente, utilizamos para la recolección de datos en la muestra seleccionada. Esta recolección fue realizada por grupos de edad, con la presencia de un investigador, resolviendo en su proceso dudas y ampliando algunos aspectos relacionados con las respuestas sin que, por supuesto, ello supusiera intervenir o mediatizar sus respuestas.

3. Resultados y Discusión

A lo largo de este apartado analizaremos los resultados obtenidos a partir del referido cuestionario. Por razones de índole práctica procedemos a agrupar las preguntas según su similitud y/o complementariedad.

1. ¿Juegas a algún tipo de videojuego? Si es que sí, ¿cuál o cuáles? En el caso de que la respuesta sea no, ¿por qué?

Las respuestas a estas preguntas están en consonancia con lo apreciado en otros estudios. El 89% de los sujetos (65% chicos y 35% chicas) afirma jugar habitualmente a algún tipo de videojuego, frente al 11% que asegura no hacerlo nunca o de manera muy esporádica (de ellos, tan solo uno es chico y el resto son chicas).

Las preferencias de los menores de nuestra muestra son el *"Call of Duty: Ghosts"* (14.3%), el *"FIFA 14"* (18.7%), –ambos con representación exclusivamente masculina entre sus consumidores– y el más popular, el *"Grand Theft Auto V",* más conocido como GTA V, (25.3%), consumido tanto por chicos como por chicas. Dos de los tres juegos más consumidos por la muestra recrean un alto número de escenas violentas y un lenguaje soez fuerte y no son recomendados para menores de 18 años.

Además, es de destacar que el papel de la mujer es inexistente o queda relegado a un segundo plano, tratándose de personajes que muestran mayor debilidad, sumisión y necesidad de ser protegidas o salvadas, transmitiendo mensajes de inferioridad de la mujer y, como afirma Huertas (2005, p. 191), convirtiéndose en una nueva forma de adquisición de roles.

Las razones esgrimidas para no jugar con videojuegos por el pequeño grupo que no lo hace son varias. El 64% (todas chicas, excepto un solo chico –el único sujeto de toda la muestra masculina que no juega a videojuegos–) no juega porque no le gusta, seguido del 27% que señala razones diversas (fundamentalmente económicas y preferir un aprovechamiento alternativo del tiempo). El 9% restante no juega por prohibición parental, lo cual provoca efectos paradójicos: un mayor deseo hacia este tipo de ocio y una práctica ávida e impulsiva al conseguir burlar la restricción.

2. ¿A que edad empezaste a jugar con videojuegos?

En la muestra estudiada se aprecia una tendencia descendente de la edad de iniciación, no mostrando diferencias significativas con respecto al sexo. Quienes se encuentran en el último ciclo de Educación Primaria indican que comenzaron en torno a los 6/6.5 años ($\overline{X}$=6,2), mientras que los que cursan primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria afirman que empezaron a los 8/9 años ($\overline{X}$=8,5). Estos datos pueden ser consecuencia de los imparables avances de las nuevas tecnologías, que se han insertado profundamente en la sociedad actual, disminuyendo el coste de los soportes, mejorando la calidad de los productos y simplificando su utilización, lo que facilita la familiarización con estas tecnologías a edades cada vez más tempranas.

3. ¿Quién establece el tiempo que dedicas a jugar con videojuegos? ¿Están tus padres presentes cuando juegas?

De los 91 niños que juegan a videojuegos, el 8.8% afirma que es su padre quien establece el momento y el tiempo, mientras que el 22% señala que lo hace su madre. Esto nos indica que la implicación materna es mayor, pudiendo

observar un trasfondo relacionado con la asignación tradicional de roles en cuanto al cuidado y la educación de los hijos. Por su parte, el 31.9% decide de forma conjunta con sus padres cuándo y cuánto jugar, lo que implica un compromiso por ambas partes y el menor se siente responsable de la decisión tomada, facilitando el cumplimiento de lo pactado más fácilmente que cuando es impuesto. Un nada desdeñable 36.3% juega sin ninguna cortapisa, teniendo total libertad a la hora de elegir, lo que puede acarrear consecuencias negativas para ellos como, por ejemplo, el descuido de otras actividades –los estudios– o provocar aislamiento y adicción. En este sentido, y curiosamente, en un ítem posterior en el que se preguntaba por *"Otras actividades diferentes a las que dedicas tu tiempo libre"* muchos menores vuelven a señalar jugar a videojuegos, a la *"Play"* o a la *"Wii"* entre sus "otras" actividades de ocio preferidas. Así, el no realizar una correcta gestión del tiempo puede colocar este tipo de ocio como actividad principal y hasta exclusiva. Por último, el 1.1% restante señala otra figura como responsable de establecer estas directrices.

Con respecto a si están sus padres presentes mientras juegan, solo el 42% responde afirmativamente, aunque sin embargo aseguran que, pese a ello, no le prestan atención a lo que están haciendo y/o no están de forma permanente en la habitación. Este dato es altamente relevante, ya que es crucial el conocimiento e involucramiento de los padres en la actividad para asegurar un uso responsable de esta forma de ocio al tratare de menores. De hecho, un reciente estudio (AEVI, 2015), revela que solo el 45% de los padres que compran videojuegos a sus hijos conoce el código PEGI de catalogación de videojuegos por edades y contenidos (e incluso, de ellos, a pesar de conocerlo, un 15% no lo tiene en cuenta para elegir videojuego para sus hijos).

4. ¿Cuándo sueles jugar y qué días juegas más?

El 32% de los menores realizan esta actividad todos los días de la semana mientras que el 45% la reservan para los viernes por la tarde y fines de semana, marcando el 85% un consumo mayor en estos días. El primer grupo requiere un especial cuidado, ya que puede obstaculizar e influir negativamente en el desarrollo de sus actividades escolares y/o relacionales. No obstante, no debemos olvidar educar a los segundos en actividades de ocio alternativo. En el apartado "Otros", los menores señalan opciones como: *"tras terminar los deberes", "depende de las vacaciones", "cuando viene algún vecino y no tengo deberes",* etc. Ésta forma de relacionarse con los videojuegos parece indicar una correcta planificación del tiempo al no interferir ni condicionar su vida cotidiana sino representar una mera forma de entretenimiento.

5. ¿Cuánto tiempo aproximadamente pasas al día jugando a videojuegos? ¿Se te pasa rápido el tiempo *y a veces no te das cuenta del tiempo que llevas jugando?*

Aquí los datos son especialmente negativos: el 26% juega entre 15-30 m. diarios; el 22% entre 30-45 m.; el 15% entre 45-60 m. y la opción más señalada, un 37%, dedica más de 60 m. al día a esta actividad, superando en muchos casos las 3 horas diarias y llegando algunos de ellos hasta las 6 horas. Estos límites sobrepasan sobremanera un uso racional, pudiendo acarrear aislamiento, adicción, descuido de obligaciones, dificultad para buscar actividades alternativas saludables, etc. A esto debemos sumar el alto número de sujetos (74%) que refieren perder la noción del tiempo cuando realizan esta actividad, pudiendo llegar a perder el control por no saber cuándo parar.

6. ¿Tus amigos juegan a videojuegos? ¿*Con quién sueles jugar?*

El 99% de los sujetos afirman que sus amigos también juegan a videojuegos, siendo éstos los mismos a los que juegan ellos. Por su parte, el 47.2% suele jugar solo, el 43% con sus amigos y el 9.8% con sus padres (curiosamente, todos los sujetos que refieren esta última opción son chicos y juegan con su padre). Además, casi la mitad (un 48.3%) suele practicar el juego *on line*.

7. ¿Crees que los videojuegos a los que juegas son adecuados para tu edad? ¿*Miras el contenido y la edad recomendada antes de comprar un videojuego?*

El 80% de los sujetos cree que los videojuegos que consume son adecuados para su edad, frente a solo un 20% que considera que no. Este resultado muestra una sorprendente visión distorsionada sobre lo que consideran adecuado para ellos porque, como ya se ha comentado, en realidad los videojuegos que más consumen tienen un alto contenido violento y están recomendados para mayores de 18 años.

Por otra parte, el 53% de los sujetos afirma sí mirar el contenido y la edad recomendada antes de comprar un videojuego. No obstante, pensamos que, aunque lo hagan, no parecen tenerlo en gran consideración ni seguir las normas recomendadas de uso, ya que, pese a saberlo, continúan jugando a ese tipo de videojuegos no recomendado para ellos. El 47% de los sujetos, grupo bastante significativo, afirma no mirar estos aspectos, lo cual es preocupante, ya que si no conocen las características del tipo de videojuego que van a consumir, menos aún reflexionarán sobre ello y pueden dejarse influenciar por lo que le digan de él fuentes poco autorizadas, como otros iguales. Esta forma de actuar conlleva un consumo indiscriminado, irresponsable y, por veces, compulsivo de videojuegos basados en la moda y en la capacidad de marketing de las empresas creadoras o distribuidoras del videojuego, independientemente de los aspectos positivos o negativos que transmitan a los menores y a la sociedad en general.

***8. ¿De qué** tratan los videojuegos a los que sueles jugar?*

Los datos confirman el hecho de que los videojuegos a los que juegan no son adecuados, ya que dos de los tres videojuegos con mayor porcentaje de consumidores presentan contenido altamente violento (45% lucha/combate y 52.8% disparo) y un lenguaje soez fuerte. La otra modalidad más referida es la deportiva (futbolística).

9. ¿Crees que los juegos a los que juegas tienen algún contenido violento?

El 60% de los encuestados afirma jugar habitualmente a videojuegos con contenido violento, muchos de ellos marcando todas las actividades violentas descritas en el Gráfico 1 y señalando al videojuego *"GTA V"* como el principal en el que encuentran todas las modalidades; videojuego que, como señalamos anteriormente, posee gran cantidad de adeptos. Este porcentaje de la muestra es bastante considerable, hecho que debe alertarnos, ya que se trata de menores que se encuentran insertos en un proceso de aprendizaje constante, en general no basado en el análisis crítico de las acciones llevadas a cabo, por lo que la influencia e incidencia en el comportamiento de los contenidos violentos (en muchos casos con violencia extrema) son mayores. Tales contenidos provocan, cuanto menos, insensibilización ante las situaciones.

Algunos de los tipos de violencia que los menores practican como forma de ocio virtual, pero que realmente manifiestan sentir, ya que se ponen en la piel del personaje y piensan como él lo haría, son los siguientes:

Gráfico 1. Consumo de violencia virtual por los menores de la muestra, según sus tipos

Como podemos observar, muchas de las acciones violentas están dirigidas hacia grupos de población que presentan mayor vulnerabilidad, creando y alentando en los menores actitudes prejuiciosas y discriminatorias.

***10.** Tras jugar a este tipo de videojuegos violentos ¿te sientes más agresivo, enfadado o eufórico? ¿Y tus amigos crees que se sienten más enfadados o agresivos?*

El 77% de los sujetos afirma no sentirse más agresivo, enfadado o eufórico tras jugar a un videojuego violento. Esta cifra varía ostensiblemente cuando se les pregunta sobre el grupo de iguales, ya que en sus amigos sí perciben en mayor medida estos sentimientos, sumando entre el "Sí" y el "A veces" un 60%, que choca con el 23% de lo percibido en la propia persona.

11. *Describe una o varias situaciones de violencia que hayas tenido que realizar alguna vez mientras jugabas e indica por qué tenías que hacerlo.*

En este apartado los menores describen multitud de acciones violentas que realizan en los lances de los juegos practicados, algunas de ellas indicadas en el Gráfico 1. Refieren realizarlas para poder pasar de nivel o conseguir puntos, lo que conlleva un potente elemento motivacional añadido. Muchos señalan en las descripciones hechos tan alarmantes y explícitos como que *"es preferible disparar a la cabeza de alguien, ya que esto te aporta mayor puntuación que darle en una pierna o en otra parte del cuerpo"*.

Otras acciones violentas van dirigidas hacia figuras de autoridad y orden, como jefes o policías. Esto también aporta muchos puntos, ya que son "difíciles de matar".

La transmisión de contravalores como el racismo y la xenofobia es otro de los aspectos negativos que encontramos en estos videojuegos. En muchas ocasiones deben matar a personas de otra raza o a bandas callejeras "rivales" para cumplir los objetivos del juego.

Además de estas actuaciones, también deben robar vidas a prostitutas, robar coches, joyerías, casas, armas, etc. De esta forma logran conseguir dinero para poder comprar armas adicionales y seguir matando personas para escalar niveles.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, y desde unas limitadas posibilidades de alcance, hemos intentado abordar un tema que consideramos de gran relevancia social, ya que abarca amplias esferas de la sociedad y condiciona la forma de comportamiento, los pensamientos, los sentimientos, las actitudes, etc. de los individuos que la conforman.

Los videojuegos ocupan un papel fundamental en la vida de los menores, modificando radicalmente su forma de ocio, de relacionarse, de interactuar, etc. La atracción, el deseo y, en muchos casos, la fascinación que este grupo de edad presenta por tal entretenimiento no tiene límites y se produce a edades cada vez más tempranas.

Las respuestas emitidas por los sujetos de la muestra ante algunos ítems de nuestro cuestionario –como "cuánto te gusta jugar con videojuegos" o "cuánto tiempo y qué días le dedicas"– nos permiten apreciar que constituyen un factor fundamental en sus vidas, en torno al cual giran las prácticas de su cotidianidad, pudiendo llegar a dejar de lado otras actividades fundamentales como el estudio, el deporte o las relaciones sociales.

Los videojuegos se han convertido en uno de los principales agentes socializadores, a través de los cuales los niños y adolescentes aprenden patrones de comportamiento y modelos de conducta. Como hemos apreciado, la mayoría de los videojuegos que utilizan no son aptos para su edad y tienen un alto contenido de violencia explícita extrema y de estereotipos y prejuicios negativos, entre los que priman el racismo, la xenofobia, la inferioridad y sumisión del género femenino frente al masculino, la violencia discriminada hacia los más débiles y vulnerables, como ancianos, mujeres embarazadas, discapacitados, niños, etc. (bonificando estas actuaciones con mayor puntuación), por lo que los aprendizajes que los niños y adolescentes adquieren son perjudiciales para su desarrollo.

Este hecho negativo se ve acrecentado por la escasa implicación y falta de límites que los padres ejercen sobre esta actividad de sus hijos, desconociendo o no queriendo conocer los temas y las acciones que éstos realizan para cumplir los objetivos del juego.

La violencia es uno de los patrones de comportamiento más transmitidos por gran parte de los videojuegos más populares. Los menores consumen grandes dosis diarias de violencia, normalizando tales situaciones, volviéndose

cada vez más inmunes a ella y aprendiendo formas de relacionarse y de resolución de conflictos basadas en ésta. Es preocupante observar que la gran mayoría de los menores no son capaces de detectar estas actitudes, sentimientos o formas de comportamiento en ellos mismos, pero sí saben que existen y que se dan y sí reconocen que se producen en otros miembros del grupo de iguales.

Los menores han normalizado tanto estas conductas y situaciones que, en muchas ocasiones, les resulta difícil identificar y describir una actuación violenta. De hecho, a la pregunta: *"Describe una o varias situaciones de violencia que hayas tenido que realizar alguna vez mientras jugabas a videojuegos e indica por qué tenías que hacerlo"* gran parte de los adolescentes de nuestra muestra tenían que pensar la respuesta con detenimiento para poder describirlas y manifestaban dudas a la hora de elegir qué poner, ya que no les resultaba fácil identificar actuaciones violentas concretas (a pesar de haber asegurado anteriormente realizar numerosos tipos de actividades o acciones violentas –Gráfico 1–).

Para concluir, una llamada a la reflexión. En la siguiente tabla (Tabla 1) se recogen algunas de las respuestas que nuestros sujetos (de entre 10 y 14 años, no lo olvidemos), han referido. Su grado de explicitud y crudeza habla por sí solo.

TESTIMONIOS DE SUJETOS DE LA MUESTRA			
"Por recuperar coches robados y grabar vídeos embarazosos me dieron muchos puntos" (niño, 5º de primaria)	*"Torturar a personas* (niño, 6º de primaria)	*"Reventar un país con bomba nuclear"* (niño, 1º de E.S.O.)	*"Disparar a la cabeza porque eso da más puntos que disparar a la pierna o al brazo"* (niño, 2º E.S.O.)
"Matar con francos, atropellar a personas y hechos sanguinarios" (niño, 5º de primaria)	*"Aplastar cabezas y clavar espadas"* (niño, 6º de primaria)	*"Disparar en la cabeza o acuchillar gente"* (niño, 1º de E.S.O.)	*"Robar bandera del grupo adversario y llevarla a tu base aunque para eso tengas que matar a gente por el camino"* (niño, 2º de E.S.O.)
"Atropellar dos policías, tres militares y pegarles cuatro tiros en la cabeza" (niña, 5º de primaria)	*"Matar al jefe"* (niña, 6º de primaria)	*"Rajar a uno y explotar coches"* (niña 1º de E.S.O.)	*"Atropellar a personas porque molaba"* (niña, 2º de E.S.O.)

Tabla 1
Ejemplos de testimonios de sujetos de la muestra (por cursos)

Estos testimonios directos son tan preocupantes que nos han hecho plantearnos, aún más si cabe, la inminente necesidad de intervenir en este campo. Es muy importante la conciencia social sobre la realidad respecto al tema, dar a conocer fehacientemente, divulgar y sensibilizar acerca de cómo influyen este tipo de videojuegos en los más pequeños y las repercusiones del consumo de este tipo de ocio.

Referencias

AEVI (2014). Padres y videojuegos hoy. Recuperado en http://www.aevi.org.es/web/wp -content/uploads/2015/12/ Estudio-Padres-y-Videojuegos-Hoy.pdf

AEVI (2016). *El consumo global de videojuegos en España*. Recuperado en http://www.aevi.org.es/consumo-global-videojuegos-espana-supero-los-1-000-millones-euros-2015/

Castells, P. (2010). *Televisión, videojuegos y ordenador: Uso y abuso.* Recuperado en http://www.television.edusanluis.com.ar/2010/07/television-videojuegos-y-ordenador-uso.html

Díez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela.

Revista de Educación, 342, 127-146.

Huertas, F. (2005). La violencia virtual: Una experiencia de los jóvenes en las videosalas. *Revista Estudios Sociales, 13* (26), 172-206.

Jiménez, J. 2002. *Teoría del arte.* Madrid: Tecnos Alianza Editorial.

Néstor, M. D. (2007). Violencia en la infancia y adolescencia. Artículo de revisión: *Pediatría, 34* (1), 34-45. Recuperado en

http://scielo.iics.una.py/pdf/ped/v34n1/v34n1a06.pdf

PROTEGELES, CIVÉRTICE y Defensor del Menor (2005). *Videojuegos,*

menores y responsabilidad de los padres. Recuperado de www.protegeles.com

Vaca, P. y Romero, D. (2007). Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. *Acta Colombiana de Psicología, 10***, 35-48.**

Imagen social de las drogas y de las personas que las consumen. Creencias, estereotipos y actitudes

Isidro, A. I.* y Camero, A.**

** Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca*
Salamanca, España
*** Educadora Social*

anyis@usal.es; echange.andrea@gmail.com

Resumen

La imagen histórica del consumo de drogas en España está fuertemente influenciada por el consumo de heroína que se produjo a finales de los años 70 y principios de los años 80, sin que existiesen muchos conocimientos previos del concepto de droga, incluso ignorando los efectos producidos por el consumo de otras sustancias de este tipo mucho más implantadas en los hábitos de vida, como pueden ser el alcohol o el tabaco.

La imagen social que la población tiene sobre las drogas y las personas que las consumen desempeña un papel fundamental en las relaciones que este colectivo mantiene con el resto de la sociedad y, por ende, también con los propios profesionales dedicados a su tratamiento y reinserción. De esta forma, es necesario conocer y detectar los fenómenos de estigmatización que favorecen la exclusión social hacia las personas drogodependientes para poder trabajar para eliminarlos.

En tal sentido, este trabajo pretende abordar la imagen social existente acerca de las personas que consumen drogas, a través del análisis de conceptos tales como los estereotipos, los prejuicios y el estigma que sufren los consumidores y cómo estos fenómenos influyen en la exclusión social del colectivo.

Para ello, a través de un cuestionario de elaboración propia, se lleva a cabo un estudio en el que se pretende analizar y comparar algunas de las creencias, estereotipos y actitudes existentes hacia las drogas y las personas que las consumen de una muestra de estudiantes universitarios ligados a la educación no formal que cursan el Grado en Educación Social en la Universidad de Salamanca, comparándolos con estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la misma Universidad.

Palabras clave: imagen social; estigmatización; exclusión social; toxicomanía

Social image of drugs and people who consume them. Beliefs, stereotypes and attitudes

Isidro, A. I. and Camero, A.

** Department of Social Psychology and Anthropology, University of Salamanca*
Salamanca, Spain
*** Social care worker*

anyis@usal.es; echange.andrea@gmail.com

Abstract

The historical picture of drug consumption in Spain is strongly influenced by the use of heroin that occurred in the late 70s and early 80s, without there being a lot of previous knowledge of the concept of drug, even ignoring the effects caused by the use of other substances of this type much more established in lifestyle, such as alcohol or tobacco.

The social image that people have about both the drugs and people who consume them plays a fundamental role in the relationships that this collective has with the rest of the society and, therefore, also with the professionals dedicated to their treatment and rehabilitation. So, it is necessary to know and detect the phenomena of stigmatization that favour the social exclusion for drug abusers to work to remove them.

In that sense, this work intends to deal with the existing social image about the drug users, through the analysis of concepts such as stereotypes, prejudices and the stigma suffered by the drug addicts and how these phenomena influence on the social exclusion of the collective.

To do this, through an own designed questionnaire, a study which aims to analyze and compare some of the beliefs, stereotypes and attitudes to both the drugs and people who consume them was carried out. It was done on a sample of university students associated with non-formal education who are attending the Degree in Social Education at the University of Salamanca, by comparing them with other students of the Degree in Working Relations and Human Resources of the same University.

Key words: social image; stigmatization; social exclusion; drug addicts

1. Introducción

El término “droga” no hace solamente referencia a un concepto “científico”, ya que no podemos entender su significado si lo escindimos de la imagen social que existe a su respecto y de los estereotipos, prejuicios y estigmas existentes hacia la sustancia y hacia las personas que la consumen (Castillo, 1986).

Estos procesos de estigmatización provocan la distorsión de las dimensiones que rodean a la problemática asociada al consumo de drogas: invisibilizan algunos aspectos y magnifican otros. Además de los prejuicios asociados a la criminalidad, la peligrosidad y los problemas de salud pública por parte de los consumidores de drogas ilícitas, Vázquez y Stolkiner (2009), achacan los procesos de estigmatización hacia estas personas a la invisibilización de la dimensión social que también desempeña un rol importante en la exclusión a la que se ven sometidos.

Los estereotipos y los procesos de estigmatizacion que contribuyen a la exclusión social de las personas que consumen drogas ilícitas están “sub-reconocidos” por lo que la importancia de su estudio aumenta en aras de avanzar en

la inclusión social de estas personas (Link y Phelan, 2001). El análisis y entendimiento de estos procesos, de por qué se producen y de cuáles son sus consecuencias nos lleva a un mejor entendimiento de la problemática y, por ende, a una intervención más completa con este colectivo desde la perspectiva de la intervención psicosocial y la educación social. De ahí el interés de conocer cuáles son estos estereotipos y de qué modo están presentes en nuestra sociedad.

Este estudio pretende detectar las posibles distorsiones que alimentan la exclusión social de este colectivo a través del análisis de las diferencias entre las actitudes hacia las drogas y las personas que las consumen entre diversos sectores de la población. En concreto, se busca analizar y comparar algunas de las creencias, estereotipos y actitudes existentes hacia las drogas y las personas que las consumen, centrándose en una población específica y abordable: los estudiantes del Grado de Educación Social en la Universidad de Salamanca y los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. De facto, el objetivo principal perseguido con este estudio, es el de conocer si la variable estudios cursados influye en la imagen del colectivo percibida, en qué sentido y por qué.

2. Método

El estudio se ha realizado con una muestra de 141 personas que voluntariamente han respondido a un cuestionario *ad hoc*, de elaboración propia, todas ellas estudiantes de la Universidad de Salamanca. Aunque dicha muestra no es lo suficientemente amplia como para poder obtener conclusiones definitivas, sí puede constituir un buen punto de partida para poner de manifiesto algunos aspectos sobre los que seguir investigando más adelante.

Para poder comparar los estereotipos y los estigmas existentes entre los profesionales que potencialmente trabajan o que van a trabajar con este colectivo, una parte de la muestra (exactamente 113 personas) son alumnos del Grado en Educación Social. De entre éstos, casi la mitad son estudiantes de primer año de carrera y la otra mitad están en su tercer curso. De esta forma también se pretende analizar la evolución de tales estereotipos, actitudes y estigmas durante la carrera. Así mismo, otra parte de la muestra (38 personas) cursa otra titulación diferente, en concreto el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, lo que permite estudiar y comparar los resultados de estudiantes de ambas titulaciones. La elección de esta titulación se realizó por tratarse de futuros profesionales de los Recursos Humanos, en los que números procesos de gran relevancia (selección de personal, evaluación del rendimiento, etc.) nunca pueden verse condicionados o mediatizados por estereotipos, actitudes personales o estigmas.

Por otra parte, los sujetos encuestados son mayoritariamente mujeres en un rango de edad comprendido entre los 18 y los 25, ya que ésta es la población mayoritaria en ambos Grados.

Como ya se ha mencionado anteriormente, para recabar la información, el instrumento utilizado ha sido un cuestionario de elaboración propia. A través de él se recogieron datos objetivos sobre las actitudes que los encuestados presentaban hacia las drogas y las personas que las consumen y se refutaron las hipótesis de partida que se planteaban en el trabajo. El cuestionario consta de una primera parte donde se pide a los encuestados completar algunos de sus datos personales como sexo, edad, ideología. Además, para las personas que están estudiando el Grado en Educación Social se incluye una pregunta específica para saber su grado de motivación en el momento de elección de la carrera, y para los alumnos de tercer curso, otro ítem particular en el que deben indicar si han cursado la asignatura optativa "Prevención e Intervención en las Drogodependencias" (para evaluar la potencial influencia de los conocimientos específicos adquiridos en dicho ámbito, frente a quienes no cuentan con dicha formación concreta).

Tras esta primera parte, se pide a los encuestados que indiquen cuál ha sido su experiencia con las drogas y/o con las personas que las consumen.

Después de esto el cuestionario consta de dos partes más; la primera hace referencia a la imagen y a las actitudes que la persona que responde tiene hacia las drogas y la segunda versa sobre las personas que consumen estas sustancias.

Sin contar las utilizadas para recabar la información sobre el alumnado, el cuestionario consta de un total de 47 ítems. Estos ítems son afirmaciones, en las que los encuestados deben concretar a través de una escala tipo Likert, que va desde 1 hasta 5 puntos, su grado de acuerdo o desacuerdo con la frase. Además, en la parte final del mismo, algunos ítems están basados en los propuestos en la Escala de Distancia Social de Bogardus. Sin embargo, éstos están puntuados a través de la escala tipo Likert, en lugar de a través de una respuesta dicotómica de "sí" o "no". La elección de esta escala responde, sobre todo, al criterio de sencillez, puesto que permite a la persona que está completando el cuestionario graduar su opinión de forma rápida y fácil. Además, esta escala se ha revelado especialmente adecuada para medir el grado de conformidad y las actitudes de las personas que responden.

Una vez que los cuestionarios fueron rellenados por los diferentes grupos, para analizar los resultados obtenidos se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 21. De esta forma se ha llevado a cabo un análisis descriptivo que permite generalizar los resultados a través de los datos obtenidos gracias a la muestra.

3. Resultados y Discusión

Para analizar los resultados al confeccionar el cuestionario se han valorado ciertos ítems como indicadores de actitudes positivas frente a las personas que consumen drogas y otros de forma negativa. En función de esto se ha creado una nueva categoría que recoge la suma de las puntuaciones obtenidas en las preguntas correspondientes con las actitudes positivas y con las actitudes negativas para poder comparar los resultados obtenidos entre los diferentes grupos dentro de la muestra.

En función del sexo, después de realizar la prueba *t* para muestras independientes, los resultados indican que no hay diferencias significativas en lo que a la imagen sobre las drogas y sobre las personas que las consumen se refiere. Con la edad ocurre exactamente lo mismo después de realizar la prueba ANOVA, puesto que en este caso la variable no es dicotómica.

La siguiente variable en función de la cual observar las diferencias en las puntuaciones obtenidas en las actitudes positivas y negativas es la ideología. En este caso se contempla que los encuestados se enmarquen en 4 posibles opciones: derecha, centro-derecha, centro-izquierda e izquierda. La prueba ANOVA, esta vez, nos señala que sí existen diferencias significativas entre los diferentes grupos. Por lo tanto, a través de la prueba Scheffé, comprobamos que los dos grupos que mantienen una diferencia son el de las personas con una ideología de izquierda y las personas con una ideología de centro-derecha, presentando los primeros una mayor puntuación en las actitudes positivas y una más baja en las negativas.

Por otra parte, en función de los estudios cursados por los individuos que responden al cuestionario, después de realizar la prueba ANOVA se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y los estudiantes del Grado en Educación Social.

En el único punto donde se encuentran similitudes es en las actitudes positivas que mantienen los integrantes del tercer y del primer curso del Grado en Educación Social.

Cuando comparamos las puntuaciones medias de los diferentes grupos en las actitudes positivas hacia las personas que consumen drogas, observamos que los estudiantes de Educación Social tienen una puntuación en torno a los 40 puntos, bastante similar entre los dos cursos analizados, aunque ésta es algo inferior en primer curso. Sin embargo,

los alumnos de Relaciones Laborales y Recursos Humanos se encuentran 10 puntos por debajo, apenas superando los 30 dentro de una puntuación que podría llegar hasta 60 puntos.

Por su parte, las actitudes negativas siguen esta misma línea pero a la inversa, es decir, las personas que estudian Relaciones Laborales y Recursos Humanos son las que han obtenido una mayor puntuación, seguidas por los alumnos de primer curso de Educación Social y mostrando que los que menos actitudes negativas tienen son los alumnos de tercero, encontrándose, en este caso, una diferencia algo más pronunciada (3 puntos) entre estos dos últimos grupos.

De esta forma, podemos afirmar que las hipótesis planteadas en un primer momento que sostenían la idea de que las actitudes negativas serían más pronunciadas en personas que no estudiasen el Grado en Educación Social, así como que estarían más presentes en los primeros momentos de la carrera que en los últimos, se ven corroboradas. Los datos parecen indicar que los conocimientos adquiridos sobre el colectivo durante la formación académica (además de que la vida laboral de los educadores pueda estar ligada a las personas que consumen droga) tienen influencia, propiciando que las actitudes negativas se reduzcan.

Sin embargo, los resultados obtenidos indican que las diferentes motivaciones que han llevado a los alumnos del Grado en Educación Social a elegir ser educadores sociales es una variable que no parece tener relevancia en la puntuación de las actitudes.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la variable experiencia previa que los sujetos han tenido con las drogas y las personas que las consumen, podemos observar diferencias significativas en cuanto a las actitudes que mantienen hacia éstas y así lo comprobamos con la prueba ANOVA. Para verificar entre qué valores se produce aplicamos la prueba de Scheffé. Gracias a ésta podemos comprobar que hay ciertas similitudes entre las actitudes positivas que manifiestan los sujetos que personalmente han tenido algún problema de adicción a las drogas y los que han vivido esta situación con un familiar cercano, rondando los resultados los 42 puntos sobre 60. Del mismo modo, la puntuación obtenida en este ítem entre las personas que han tenido alguna experiencia de la mano de un conocido o familiar lejano o las que no lo han vivido en absoluto, también se asemeja y ronda los 35 puntos, pero quedan bastante por debajo de los primeros.

Con las actitudes negativas ocurre también algo similar pero a la inversa. Los que obtienen una mayor puntuación son los que han vivido de forma lejana esta experiencia o los que no han estado en contacto con personas toxicómanas y, por el contrario, quienes tienen menos actitudes negativas son aquéllos que lo han experimentado en primera persona.

Esto confirma otra de las hipótesis de partida: las experiencias personales y el contacto con alguna persona toxicómana, hace que los estereotipos se reduzcan y que la imagen percibida sea más positiva.

Además, a través del cuestionario también se pretenden analizar los estereotipos existentes entre los alumnos, comparándolos en función de los estudios que éstos cursan. Sin embargo, debido a las limitaciones en la extensión de este trabajo, no vamos a proceder aquí al análisis y la discusión de cada uno de los ítems del cuestionario. No obstante, en algunos en los que resulta interesante detenerse:

Ítem 17: *"La mayoría de personas drogodependientes viven en situación de pobreza y exclusión social"*. Ésta es una idea socialmente extendida y es la imagen que los medios de comunicación presentan con más frecuencia cuando plantean el tema. Sin embargo, los datos aportados por estudios como el realizado por Proyecto Hombre (2013) sobre el perfil de las personas en tratamiento por problemas de adicción ponen en duda esta afirmación. Estos datos indican que el sueldo medio de los sujetos del estudio supera los 1000€, situándose más de 200€ por encima del salario mínimo de nuestro país. Sin ser una cantidad desorbitada, parece desacreditar, no obstante, el prejuicio de pobreza

ligado a quienes consumen drogas. Si bien es cierto que los datos también revelan que no todas estas personas tienen un empleo estable, siendo su mayor fuente de sustento su familia, seguida de cerca por el empleo. Pero se sigue contradiciendo el estereotipo de pobreza tan extendido en nuestra sociedad.

En cuanto a las puntuaciones que los tres grupos diferentes de alumnos, separados por su curso, han obtenido en esta pregunta, no se aprecian enormes diferencias y en los tres casos las puntaciones rondan el valor 3, es decir, el intermedio. Si bien los alumnos del tercer curso del Grado en Educación Social son los que otorgan menos credibilidad a esta afirmación.

Abordamos ahora el ítem 18 y el 24: *"Las personas drogodependientes son peligrosas"* y *"La mayoría de las personas drogodependientes delinquen con robos o hurtos para conseguir dinero para comprar drogas"*. Ambas afirmaciones están en estrecha relación con el ítem anterior. Ésta es otra de las imágenes que los noticiarios y las películas han fomentado, describiendo a los consumidores de drogas como personas sin recursos, en la calle y con alto grado de adicción, por lo que se ven empujadas a mantener una actitud violenta causada, entre otros aspectos, por la impulsividad que alimentan las propias sustancias. Sin embargo, los datos del estudio de Proyecto Hombre (2013) anteriormente mencionado, revelan que la mayoría de las personas, un 74% de los encuestados, no tienen ningún tipo de incidencia en su situación legal y que tan solo un 4% ha sido reconocido por la ley como autor de delitos violentos.

Con respecto al análisis de las puntuaciones, tal y como sucedió en el ítem anterior, en el 18 los alumnos de tercer curso en el Grado de Educación Social son los que se muestran más en desacuerdo con la afirmación, con una puntuación por debajo de los 2 puntos, mientras que los alumnos de Relaciones Laborales y Recursos Humanos superan los 3 puntos.

Llama la atención que con respecto al ítem 24 todos los resultados obtenidos por cada uno de los grupos están por encima del valor 3, es decir, la media indica en todos los casos que están más de acuerdo que en desacuerdo con esta frase.

Ítem 36: *"El trato con personas drogodependientes aumenta el riesgo de contraer alguna enfermedad"*. Aunque éste es un estereotipo que poco a poco está siendo eliminado, las personas homosexuales o con problemas de adicción a las drogas han cargado mucho tiempo con el estigma producido por el VIH. La ignorancia ha hecho olvidar que las posibilidades de contagio de una enfermedad no dependen de las relaciones que se establezcan sino de las conductas de riesgo que se mantengan que, de hecho, puedan inducir al contagio.

Según Proyecto Hombre (2013), entre las personas que se encontraban en ese momento en tratamiento el modo de consumo mayoritario era por vía oral. La modalidad de consumo que supone un mayor riesgo para la salud de las personas, la inyección, es la opción de apenas el 4% de los consumidores; es decir, es muy minoritaria. Además, los datos sobre la incidencia del VIH también corresponden a una minoría de la población. Sin embargo, esto no quiere decir que la posibilidad de contagio sea inexistente o se reduzca, sino que no depende de las personas con las que se mantenga contacto sino del tipo de conductas que se lleven a efecto.

La prueba de ANOVA también muestra diferencias significativas en este caso. Todas las puntuaciones se encuentran por debajo del valor 3, aunque las de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos son más de un punto superiores si las comparamos con las de los alumnos del tercer curso del Grado en Educación Social.

Otros datos que llaman la atención son los que obtenidos del análisis del ítem 29 del cuestionario: *"Las personas que empiezan a consumir drogas ilegales desde su juventud tienen muchas posibilidades de acabar siendo drogodependientes"*. La media de todos los valores está por encima de 3, superando los 4,2 puntos de media en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, e indica que los estudiantes están mayormente de acuerdo con la misma.

No tienen en cuenta, por ejemplo, que la droga que más consumen los jóvenes es el alcohol y, sin embargo, solo una minoría de los mismos acaba teniendo problemas de adicción con el mismo. De esta forman caen en el prejuicio de asociar consumo a adicción.

Finalmente, volviendo a las hipótesis planteadas anteriormente, estos resultados confirmarían la existencia de estereotipos en los tres grupos de estudiantes; sin embargo, tal y como estaba previsto en un principio, los estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Social presentan en todas las respuestas valores en menor acuerdo con el concepto estereotipado que los otros dos grupos.

4. Conclusiones

En los últimos años son muchos los avances que se han realizado por la eliminación de los estereotipos y la discriminación en todos los ámbitos de la sociedad y, por ende, en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, los resultados del trabajo muestran cómo éstos siguen existiendo e influyendo en nuestra manera de percibir a las personas e interpretar el contexto social.

Los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario aplicado han ido en la dirección de confirmar las hipótesis de partida. Aunque obviamente no se pueda saber qué es el causante de qué, es decir, si las personas que tienen más actitudes positivas hacia las personas drogodependientes y menos actitudes negativas, a raíz de estos hechos han querido dedicar su futuro profesional al ámbito de la educación social y al posible trato con este colectivo; o, si por el contrario, han sido los conocimientos y las experiencias adquiridas durante el su formación académica universitaria las que han hecho que estas actitudes sean así. En vista de los resultados del estudio, podemos decir que, en nuestra muestra, los alumnos del tercer curso en el Grado de Educación Social tienen más actitudes positivas hacia las personas drogodependientes que los de primer curso y éstos, a su vez, que los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Finalmente, los resultados del estudio muestran cómo los estereotipos se mantienen en todos los grupos en los que se divide la muestra, aunque en todos los casos sean menos acusados en los educadores que están en la parte final de su titulación.

El camino hacia la igualdad y la no discriminación pasa por la toma de conciencia de la imagen sesgada que se posee para, desde ahí, poder avanzar hacia concepciones más igualitarias y menos estereotipadas y estigmatizadas de las personas que consumen drogas.

Referencias

Asociación Proyecto Hombre (2013). *Observatorio Proyecto Hombre sobre el perfil de las personas con problemas de adicción en tratamiento.* Recuperado de http://www.unodc.org/documents/ungass2016//Contributions/Civil/UASSOCIATION_PROYECTO_HOMBRE/2013_Report_of_Proyecto_Hombre_Observatory.pdf

Castillo, J. (1986). La función social del castigo: el caso de la prohibición legal del consumo de droga". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 34,* 7-22.

Link, B. G. y Phelan J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology, 27,* 363-385. Recuperado de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Link-AnnualReview-2001.pdf

Vázquez, A. y Stolkiner, A. (2009). Procesos de estigma y exclusión en salud. Articulaciones entre estigmatización, derechos ciudadanos, uso de drogas y drogodependencia. *Anuario de Investigaciones UBA, 16*, 295-303. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100028&script=sci_arttext

Imaginarios de victimización indirecta del conflicto armado colombiano; evidenciados desde las aulas universitarias

Duarte, Ronald., Rojas, Yuber., Ramírez Mary

Departamento de formación humanística, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

ronald.duarte@upb.edu.co
yuber.rojas@upb.edu.co
mary.ramirez@upb.edu.co

Resumen

Esta ponencia busca evidenciar las dinámicas de victimización indirectas en un curso de humanidades de estudiantes de una universidad privada colombiana. Ello para corroborar la hipótesis que la violencia política del país ha victimizado a sectores que, tradicionalmente, se creían ajenos al conflicto. Esto se logró por medio de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y/o familiares de un curso de humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Aunque la investigación aún se encuentra en curso; la fase de recolección de entrevistas arrojó elementos que ameritan la divulgación de esta experiencia en las aulas.
Palabras clave: Dinámicas 1; Imaginarios 2; victimización indirecta 3; Estudiantes universitarios 4

Imaginary of indirect victimization colombian's armed conflict; evidenced in university classrooms

Duarte, Ronald., Rojas, Yuber., Ramírez Mary

Department of humanistic education , Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

ronald.duarte@upb.edu.co
yuber.rojas@upb.edu.co
mary.ramirez@upb.edu.co

Abstract

This paper seeks to show the dynamics of indirect victimization in students of a humanities course at a Colombian private university. It to corroborate the hypothesis that political violence of the country has victimized sectors that traditionally believed, weren't involved in the conflict. This was accomplished through semi-structured interviews with students of a humanities course at Pontificia Bolivariana University. Although the research still ongoing; the collection phase of interviews yielded elements that warrant disclosure of the classroom experience.

Keywords: Dynamics 1; Imaginaries 2; indirect victimization 3; university's Students 4

1. Introducción

En la presente ponencia se expone una experiencia en las aulas universitarias acerca de los fenómenos de victimización indirecta en el caso colombiano. El ejercicio consistió en la recopilación y análisis de testimonios de victimas indirectas del conflicto armado. Contando con la participación de estudiantes de diversas carreras de la Universidad Pontificia Bolivariana, el semillero de investigación en Derechos Humanos y el Archivo Oral de Memoria de las Victimas AMOVI de la Universidad Industrial de Santander. El trabajo de recopilación de relatos se adelantó entre enero-diciembre de 2014, en el 2015 AMOVI anonimizó las versiones escritas y actualmente el proyecto se encuentra en fase de análisis de resultados.

2. Método

2.1. Participantes

La presente investigación contó con la participación de siete cursos de "Antropología en la Cultura". Materia, que para ese entonces, estaba adscrita al Departamento de Formación Humanística de la Universidad Pontificia Bolivariana y era ofrecida por el profesor Ronald Duarte. Los cursos, ofrecidos en el primer y segundo semestre del 2014, eran de carácter obligatorio para todos los estudiantes de la universidad. Por ello, se contó con la participación de estudiantes de todas las carreras: Ingenierías, Derecho, Psicología. Comunicación social, entre otras. En esta fase de la investigación, la estudiante de psicología Mary Ramirez ofició como auxiliar de investigación en el rol de entrevistdora

2.2. Medidas

No se trató de una investigación de orden cuantitativo.

2.3. Procedimiento

Las violencias sistemáticas, aquellas que por su duración y complejidad diluyen los límites de la víctima y el victimario, están forzando las formas de analizar los conflictos que las desembocan. En el caso colombiano, esta complejidad se ha evidenciado en los esfuerzos reciente por identificar a las víctimas del conflicto armado. Resulta que, cómo el conflicto es cincuentenario y permea todas las esferas de la sociedad colombiana, los fenómenos de victimización contienen una compleja red de participantes en donde los responsables y sus víctimas no se evidencian de forma concisa. Años de convivencia en el conflicto han hecho que aquello que determinaba los *estatus* de víctima y victimario se diluyera casi hasta desaparecer. Hoy por hoy, la caracterización de víctima otorgada por la Ley que pretende regular el proceso de paz resulta polémica. Los procesos de restitución de tierras han generado nuevas formas de victimización. En muchos casos, entrar al programa de víctimas del Estado colombiano implica nuevas violaciones de los derechos humanos. Los victimarios han sabido, por años, borrar el rastro de su responsabilidad y muchos sectores privilegiados se han vistos implicados en escándalos por apropiación de tierras de campesinos víctimas de la violencia. Así las cosas, en un conflicto como el nuestro, en donde los años y la barbarie se han encargado de confinar a la víctima a la impunidad y en elevar al victimario a la categoría de héroe, hace falta re-plantear que estamos entendiendo por víctima para que ello no sea, simplemente, un requisito burocrático más. E aquí nuestro problema.

No nos interesan las víctimas directas porque sobre ellas se ha trabajado y se trabaja con buen empeño entre los intelectuales locales. Tampoco, porque la victimización directa, es decir: la negación de alguno de los derecho humanos después de 1982 por parte de los actores del conflicto armado colombiano, solo abarca una parte mínima de la población. Es verdad que la cifra en este caso es escandalosa y por millones se cuentan las personas que fueron sometidas por "la violencia" a violaciones de los derechos humanos en ese periodo, pero los alcances de dicha violencia supera dramáticamente a esta población y cobija, creemos nosotros, a toda la población colombiana. Diciéndolo mejor, nos interesa la victimización indirecta porque la directa ya se está analizando y porque esta categoría de víctima, la indirecta, se encuentra en una zona nebulosa que impide comprender el conflicto en su complejidad. Creemos que en conflictos tan viejos como el nuestro, un análisis de los alcances de la violencia va mucho más allá de creer que ésta se desarrolló sobre un específico sector de la sociedad.

El objetivo de investigación resultaba claro: debíamos evidenciar fenómenos de victimización indirecta. Esto para, demostrar que la violencia colombiana no podía confinarse al ámbito rural. Al campesino, desplazado, torturado, violado, masacrado, reclutado, en fin, a la violencia que se proyecta en la pantalla de televisión: un fenómeno que ocurre en la selva a cientos de kilómetros lejos de nuestras ciudades y sobre unos ciudadanos raros, casi exótico, que parecen de otro país. Lo primero que teníamos que demostrar era que la violencia afectaba a los más ajenos a ella. Estudiantes universitarios jóvenes de clase media alta, para quienes víctima era una familia de afro-descendientes desplazados en un semáforo de la ciudad, nada parecido ellos, completamente distinto de ellos. Ahí deberíamos buscar la víctima indirecta. El objetivo resultaba entonces, evidenciar fenómenos de victimización indirecta en poblaciones que tradicionalmente se creía poco afectado por la violencia. Con ello, creímos, podríamos generar información sobre las dinámicas de victimización en Colombia y, tal vez, acercarnos a una comprensión holística del conflicto que permitiera herramientas para el debate sobre la paz.

Entrando en materia, fue necesario conceptualizar la víctima indirecta y ahí se presentó el primer inconveniente. Primero porque el debate en torno a este concepto es reciente y no se encuentra bibliografía considerable. Y segundo porque el concepto resulta por sí mismo problemático. En esencia, una víctima indirecta es aquella que sin ser víctima lo es. ¿Cómo es esto posible? Porque su reconocimiento parte de su negación. La víctima indirecta no puede ser considerada víctima porque los hechos de victimización no ocurrieron sobre ella, pero tampoco puede ser desconocida porque este mismo hecho sí le afectó, le afecta y le afectará. La sensibilidad de su victimización depende de su

relación con la víctima directa. Siempre que es familiar de una víctima directa su grado de victimización será enorme. Menor será si su vínculo disminuye. El estado colombiano reconoce como víctima indirecta a familiares y/o parientes de una víctima directa. Esto es ya un avance, pero no alcanza a cobijar todas las redes de victimización que en muchos casos trasciende generacionalmente. Un niño colombiano, para dar un ejemplo, criado sin abuelo producto de la guerra, no es víctima de la violencia acorde los derechos humanos, pero sí acorde a su capacidad de imaginar las causas y los hechos en que perdió, antes de nacer, a su abuelo materno. Este niño hereda la victimización como los lunares, nace como víctima. Eso es lo ocurre con conflictos tan viejos como el nuestro.

El interrogante principal de esta investigación se deriva de ese postulado. Sabemos con cierta claridad cuáles son las forma de victimización directa pero nada o poco sabemos de la forma como se victimiza indirectamente. Así que la tarea no solo consistía en evidenciar que la violencia ha afectado a poblaciones que tradicionalmente no se reconocía como víctimas, sino que además debíamos esclarecer la forma como dichas víctimas eran victimizadas.

El procedimiento era claro: debíamos entrevistar estudiantes y/o familiares de ellos buscando testimonios de victimización. A los estudiantes se les expuso las formas de victimización directa, se les planteó el debate en torno al concepto de víctimas indirectas y se les pidió que localizaran alguna víctima indirecta para que fuera entrevistada. Ciertamente no fue una tarea difícil, muchos de ellos eran familiares de víctimas directas aunque ellos, los estudiantes, no lo supieran y le dieran a esos acontecimientos poca relevancia. Rápidamente estos jóvenes, hijos de alcaldes locales, comerciantes, ganaderos, campesinos, recordaban sin dar mucha importancia, acontecimientos que creían nos les victimizaba. Algunos otros hacían memoria de la historia de las trabajadoras domésticas de sus casas, que en muchos casos campesinas desplazadas, contaban a quienes estaban bajo su cuidado como habían tenido que salir corriendo de sus territorios. Muchos de los estudiantes hicieron mención a compañeros de estudio que, sin pertenecer a la clase donde se adelantaban el ejercicio, habían sufrido un secuestro, una desaparición forzada, un destierro. Así las cosas, la creencia de que estos sectores de la población colombiana resultaban menos afectados por la violencia quedó pronto sin soporte. En estos jóvenes, la violencia era inherente en algún amigo, algún familiar, algún cercano e incluso ellos mismo, sin que ellos lo supieran o quién sabe por qué causa hubieran disminuido la importancia el hecho.

Entonces, por dos semestres académicos, el proyecto de aula del curso consistió en la elaboración de entrevistas semi-estructuradas a víctimas del conflicto armado colombianos después de 1982. Para garantizar el respeto a la víctima y la rigurosidad de la entrevista, un semillero de investigación conformado por cuatro jóvenes de pre-grado se encargó de acompañar los distintos procesos de recolección de información. En muchos casos las entrevistas fueron realizadas en el mismo campus universitario por el profesor titular en compañía del semillero de investigación y los estudiantes que adelantaban su proyecto de aula. Algunas veces las entrevistas fueron adelantadas por la auxiliar de investigación y en un número importante fueron realizadas por estudiantes. Si bien, se trataba de una actividad de clase, se le otorgó la importancia de actividad de investigación. Todos los audios y sus respectivas transcripciones se dejaron en custodia del ANOVI el Archivo Nacional de Memoria Histórica, quien se encargó de anonimizar la información, custodiar las grabaciones y producir un documento que pudiere ser consultado como archivo de memoria sin poner en peligro a los participantes. Ya con esta fase acabada empezamos la identificación de imaginarios en tres entrevistas como prueba piloto. Dichos resultados fueron tabulados y adjuntados como resultados.

3. Resultados

(85) relatos orales que surten un fondo en el Archivo Oral de Memoria de las Víctimas es el principal resultado del actual trabajo. El hecho de que estos testimonios se rescataran con la ayuda de cerca de 200 estudiantes universitarios,

que hicieron las veces de auxiliares de investigación, significó que desde la universidad se invitó a participar, a los estudiantes, en un proceso que los compromete como sociedad.

No obstante, este resultó ser un producto segundario. La recopilación de la memoria oral y la reflexión de los jóvenes colombianos en torno a la violencia política no constituían un objetivo de investigación del proyecto. Recordemos, el objetivo principal de la investigación analizaba las características del fenómeno de victimización indirecta. Respecto a este, salvando el hecho de que la cantidad de entrevistas a analizar es elevada, la investigación se encuentra en la etapa de elaboración de criterios de análisis. Esta consiste en evidenciar qué parámetros servirán para identificar las dinámicas de victimización indirecta. Sobre este procedimiento, los resultados preliminares son los siguientes.

Tabla 1
Criterios para la identificación de dinámicas de victimización indirecta

Historia de vida	Ley 1448 de 2011	Estrategia de violencia Horkheimer	La verdad consoladora Primo Levi	El duelo Freud	Violencia de zizek	La política de la memoria Enzo Traverso
1	El entrevistado, no menciona conocimiento alguno de la ley, afirma un financiamiento del ICETEX pero no menciona que fuese por la ley; así como también un psicólogo asignado tras la muerte de su padre, que probablemente no fue puesto por la ley ya que su padre murió en el año 1998 cuando aún no estaba creada.	El entrevistado refiere, que tras la muerte de su padre, su familia ganadera se encargó de vengar su muerte, asesinando a los guerrilleros implicados en el hecho y de esa manera hacer justicia en su memoria.	Se usa la espiritualidad para re significar la vivencia de los hechos, la reconstrucción del futuro por medio de la motivación a retribuir a su madre y su tía. Durante 10 años, vivió con una verdad consoladora pero errónea sobre la muerte de su padre, lo cual tras haber conocido la verdad, abrió la brecha a múltiples preguntas e irrumpió la tranquilidad vivida por esos años.	En el entrevistado se evidencia la fantasía del objeto deseado, ya que expresa que ciertos recuerdos e ideas que tenía alrededor de la muerte de su padre, no eran reales. El entrevistado refiere que vivieron el duelo gracias al apoyo de los familiares. La víctima refiere, que a pesar de los años para la madre sigue siendo difícil hablar de la muerte de su esposo, a veces opta por ignorar sus cuestionamientos.	En la entrevista se describe que la familia cobró justicia por medio de la ley del talión, asesinando a los victimarios responsables de la muerte de su padre. Adoptando una postura natural ante la violencia puesto que se evidencia ausencia de remordimiento.	En la entrevista, se evidencia una reconstrucción de la memoria, a partir de la madre, su verdad por 10 años y los medios de comunicación. Cómo ninguna memoria le es suficiente. Se resalta la información que según él, ha sido valiosa para conocer a profundidad el caso de la muerte de su padre.
2	En la entrevista se evidencia, las medidas en salud, educación, restitución de tierras. En la parte educativa, se permitió por medio de la alcaldía el ingreso de la entrevistada a un colegio público. También se menciona cómo fue asignado un SISBÉN para seguro médico y un saldo económico asignado por la pérdida de la tierra. La victima refiere que la tierra no la pudo recuperar por falta de escrituras y como unas personas se apropiaron de la tierra. Adicionalmente, la víctima refiere que la atención que recibió su madre por parte de una funcionaria del estado ocasionó que su madre se sintiera agredida y no buscara otro tipo de soluciones. Sino tiempo después que su padre fue por la restitución.	La entrevistada señala haber recibido amenazas y advertencias que iniciaron con notas envueltas en piedras y arrojadas por las ventanas, luego el secuestro de su abuela, asesinada, descuartizada y enviada en una bolsa negra como segunda amenaza, siguiendo con el secuestro del hijo mayor y luego cortándole su dedo y enviándoselo a su padre como cuarta amenaza.	En la entrevista, no se menciona a los medios. El estado interviene en ayudas que generaron insatisfacción y hay conformismo por la verdad fragmentada que se ha gestado en cada uno de los integrantes bajo el recuerdo de la supervivencia, que es lo que realmente ha quedado como memoria.	Según la entrevistada, la muerte de la abuela, es un evento que aún le genera dolor y lágrimas ante lo cual, se puede inferir que ese duelo sigue inconcluso. No como en el caso del secuestro del hermano, que terminó tras 6 meses de incertidumbre, sin saber si seguía vivo, o si había muerto y fue superado al regreso de su hermano.	En esta entrevista, se ve reflejado que el pensamiento frente a los acontecimientos no ha sido permeado por la violencia, lo que quiere decir que los hechos no son percibidos como algo natural, generan rechazo	En la entrevista, no se menciona a los medios. El estado interviene en ayudas que generaron insatisfacción y hay conformismo por la verdad fragmentada que se ha gestado en cada uno de los integrantes bajo el recuerdo de la supervivencia, que es lo que realmente ha quedado como memoria.

3	El entrevistado, no reporta conocimiento alguno de la ley 1448 de 2011, ni ha recibido ningún tipo medida restaurativa a partir de la ley.	El entrevistado reconoce la guerra y sus métodos como algo impersonal.	La verdad consoladora según lo referido por el entrevistado, sería el hecho de considerar, de recordar a su padre no como una única víctima, sino como una víctima más del conflicto armado en Colombia, cuya muerte no fue personal, sino que prefiere recordarlo como la gran persona que fue, tanto para él como para los que lo conocieron.	El entrevistado refiere que luego de 3 años pudo llorar a su padre, por lo cual se infiere que inició ahí el proceso de duelo y fue pasando por las diferentes etapas del mismo. Sintió irá con las fuerzas públicas, desconsuelo por la misma situación de pérdida, nostalgia y frustración que calma el hecho de pensar en su padre como "un héroe" y se podría intuir que elementos como el trabajo de grado hecho en homenaje a su padre, y el recuerdo que realiza especialmente cada 6 de julio (fecha de la muerte de su padre) le ayuda en ese proceso de re significación para llegar a la aceptación, etapa final del duelo.	El entrevistado expresa en un principio, que la situación de violencia vivida en Colombia, es natural. Sin embargo, en una ocasión contrasta con el conflicto interno vivido en Chile y Argentina; de esta manera se puede resaltar el cambio de perspectiva sobre los hechos de acuerdo al lugar en donde ocurre la violencia. Mientras que en Colombia, la violencia se convierte solo en una cifra más, en países de post conflicto solo una víctima es una pérdida significativa.	En la entrevista se evidencia, una re construcción de la memoria, a partir del testimonio, del policía presente, de su madre y del archivo de la procuraduría. Con base en el archivo, se construye la mayor parte de la memoria que se re significa para el entrevistado como una masacre fruto de una "sociedad enferma".

4. Discusión

Toda verdad construido por una víctima indirecta es un relato que no se construye a partir del recuerdo solamente sino de un imaginario alimentado por: conversaciones con testigos presenciales, historias familiares, documentos oficiales, documentos periodísticos, rumores, anónimos etc., entre otros elementos que se suman a la memoria de lo ocurrido con la víctima directa. Esta construcción de memoria que tiene que hacer la víctima indirecta sobre lo ocurrido constituye nuestra primera dinámica de victimización.

Dentro de las historias de vida, al observar este proceso, se evidencia que parte de esa reconstrucción se encuentra condicionada. En la primera historia, la victima indirecta posee, por diez años, una versión errónea de los hechos en los que murió su padre. Cuando se entera de la "verdad" se genera intranquilidad, preguntas, dudas. Este fenómeno de victimización o de re-victimización, solo se puede presentar con victimas indirectas. Que un acontecimiento de violencia muestre su recuerdo de forma intermitente, nebulosa, contradictoria, genera en sus cercanos, las víctimas indirectas, procesos de duelo, incertidumbre, juicios, responsabilidades, señalamientos que terminan por afectar su entorno familiar, emocional, laboral, en fin que termina por ser su forma de victimizción. En la segunda historia, esta dinámica de victimización a partir de la memoria, se presenta en la existencia de múltiples versiones sobre la victimización directa. Con ello, la incertidumbre, se convierte en un vínculo de victimización. Y en la tercera historia, el entrevistado manifiesta recordar a su padre de una manera impersonal, "como una víctima más". Ese proceso mismo de racionalización de los hechos, ese recordar de una manera particular, es una forma de victimización indirecta.

5. Conclusiones

Las conclusiones preliminares son las siguientes. Primero, es necesaria la memoria oral para evidenciar la victimización indirecta. Esto ocurre porque los relatos de victimización constituyen la re-construcción de acto victimizador por parte de la víctima indirecta. Entonces, la elaboración del relato de victimización sería la primera dinámica de victimización indirecta. Más claro aún, víctima indirecta parece ser aquella que construye un relato de violencia que

le vincula a una víctima. Segundo, la victimización indirecta incrementa la cantidad de víctimas del conflicto armado colombiano llegando a poblaciones que se creía resultaban menos afectadas en el conflicto político del país. Esto genera como consecuencia lógica la obligación de identificar las distintas formas que tiene la violencia política del país para manifestarse, a fin de reconocer su alcance total. Y tercero, existe en los relatos sobre violencia indirecta elementos que pueden ser categorizados dependiendo de criterios como: la verdad como elemento consolador, la reacción psicológica a la violencia, el duelo, etc., que permiten la identificación de formas de victimización indirecta. Es decir, la forma la víctima indirecta es victimizada.

Referencias

Agamben, G. (2011). Desnudez, Barcelona: Anagrama.

Barlett, F.C. (1932), *Recordar. Estudio de psicología experimental y social*, Madrid, Alianza , 1995.

Bédarida, F. (1993), <<La mémorie contre l'historie>>, *Espirit*, 193 (7), págs.5-13

Darío, I; Jaramillo, T; & Parra, R. (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la Metodología de la investigación. Bogotá: Fondo editorial universidad eafit.

Duarte, R. (2012). Análisis Crítico del Acto Victimizador. Ponencia escrita en el marco del XII Congreso Internacional de Humanidades: "Ética desde las víctimas en contextos de violencia", organizado por la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Abril de 2012.

Garzón, A. (1993), <<Marcos sociales de la memoria. Un enfoque ecológico>>, *Psicothema*, vol. 5 (suplemento), pásgs. 103-122.

Levi, P. (1989). Los hundidos y los salvados. Barcelona: Munchnik.

Neisser, U. (1982), *Memory observed. Remembering in natural contexts*, San Francisco, W.H. Freeman

Vásquez, F. (2001). La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginarios. Barcelona: Paidós.

Wiesel, E. (1989), *El olvido*, Barcelona, Edhasa, 1994.

Duelo, catarsis y “verdades consoladoras”: algunos rasgos psicológicos de una victima en contexto de guerra

Ramirez Mary, Psicóloga (c), Universidad Pontificia Bolivariana (UPB-Bucaramanga)-Colombia

Duarte Ronald, Catedrático Escuela de Ciencias Sociales Universidad Pontificia Bolivariana (UPB-Bucaramanga)-Colombia

ronald.duarte@upb.edu.co

Rojas Yuber, Profesor Escuela de Ciencias Sociales Universidad Pontificia Bolivariana (UPB-Bucaramanga)-Colombia

yuber.rojas@upb.edu.co

Resumen

El trauma es indeleble. Especialmente cuando su causa está relacionada con episodios de violencia que se han vivido en contexto de guerra. A propósito de esto, la presente propuesta tiene como objetivo *identificar características psicológicas de las víctimas del conflicto armado en su proceso de duelo*. Para lograr estructurar lo anterior, se tendrá en cuenta lo siguiente: primero, el contexto de guerra específico (para el caso, las víctimas del conflicto armado colombiano); segundo, la relación del proceso de Duelo con la Catarsis que realiza la Víctima por medio del uso de la narrativa y, como complemento de aquello, la relación existente con la noción de “verdades consoladoras” de Primo Levi; finalmente, a través de un análisis cualitativo basado en la entrevista, se procede a la revisión de la versión de algunas víctimas del conflicto armado con el ánimo de contrastar el proceso de duelo y lograr proporcionar, en la medida de lo posible, ciertos rasgos psicológicos de las víctimas en aras de un tratamiento psicológico apropiado. En efecto, si se hablara de la importancia de la propuesta mencionada, tendría que resaltarse justamente esto último, a saber, los posibles elementos de análisis que permitan un tratamiento adecuado para el sujeto (víctima) en relación a su entorno social inmediato. En esa perspectiva, el rol del psicólogo adquiere una importancia social en tanto que su función en un escenario de “trauma colectivo” por causa de la guerra, puede minimizarse si se identifican las “verdades consoladoras”.

Palabras clave:*Víctima, Conflicto armado colombiano, verdades consoladoras, duelo.*

Duel, catharsis and "truths comforting" psychological: traits of the victim in a war context

Ramirez Mary, *8th semester student of psychology* Pontifical Bolivarian University (UPB-Bucaramanga) -Colombia

mary.ramirez@upb.edu.co

Duarte Ronald, Professor, School of Social Sciences Pontifical Bolivarian University (UPB-Bucaramanga)-Colombia

ronald.duarte@upb.edu.co

Rojas Yuber, Professor, School of Social Sciences Pontifical Bolivarian University (UPB-Bucaramanga) -Colombia

yuber.rojas@upb.edu.co

Trauma is indelible. Especially when the cause is related to episodes of violence that have lived in a war context. In this connection, the present proposal aims to identify psychological characteristics of victims of armed conflict in their grieving process. To achieve the above, we will be considered: first, a specific war context (in the case, the victims of the Colombian armed conflict); Second, the ratio of the grieving process with the Catharsis made by the victim through the use of narrative and, the relationship with the notion of "consoling truths" Primo Levi; finally, through a qualitative analysis based on the interview, we proceed to the revision of some victims versions of armed conflict with the aim of comparing the grieving process and achieve provide, to the extent possible, psychological traits of the victims, to find a proper psychological treatment. In this perspective, the role of the psychologist takes a social significance because he is doing his work in a scenery of "collective trauma" because of the war, that can be minimized if the "comforting truths" are identified.

Keywords: *Victim, Colombia's armed conflict, Comforting Truths, Duel.*

1. Introducción

La memoria es un baluarte indiscutible del conocimiento humano. Sin embargo, frente a una situación traumática, la memoria se puede convertir un gran problema en la *psiquis* humana. En el presente estudio se va a presentar de forma somera, una tentativa de propuesta sobre cómo abordar problemas psicológicos de personas víctimas del conflicto armado, sean estas directas o indirectas; es decir, o bien porque vivieron un hecho violento en el contexto del conflicto armado (directa) o bien porque algún ser amado lo vivió y padeció las inclemencias de la guerra (indirecta). En particular, se va a tomar tres casos concretos vividos en el contexto colombiano, cuya concepción de víctima se basa en la ley 1448 de 2011 (o Ley de víctimas). En definitiva, se tendrá en cuenta una peculiaridad*: la víctima (directa o indirecta) del conflicto armado en condición de impunidad, esto es, en condición de una negación del proceso de duelo.*

Para emprender el análisis, se tendrá en cuenta un ejercicio de entrevista a 3 víctimas del conflicto armado colombiano y se procederá a explicar sus rasgos fundamentales a la luz de tres conceptos: *Duelo, Catarsis y Verdades consoladoras.* El objetivo de esto es precisamente *identificar el proceder de la memoria de la víctima, del potencial*

paciente y tratar de categorizar su vivencia, a sabiendas de su condición de impunidad. Y aunque se quiere en el presente estudio proponer los tres conceptos mencionados como posibles categorías para el caso de la víctima (indirecta), no puede darse por sentado ni menos aún definitorio nuestro estudio. Todo lo contrario, son conceptos que se encuentran sujetos a discusión en miras de establecer una categorización para el tratamiento de pacientes que se encuentran en condición de impunidad.

2. Método

El estudio preliminar que aquí se socializa se debe entender como una prueba piloto, un primer acercamiento a la situación que busca, desde allí, erigir una propuesta sobre un posible tratamiento psicológico a las *víctimas directas-indirectas del conflicto armado en condición de impunidad*. Desde un enfoque cualitativo, en especial desde la *terapia narrativa* y también desde el proceso de duelo como aporte del psicoanálisis, se deriva la propuesta (en construcción) de las tres categorías centrales del presente estudio: *Duelo, Catarsis y Verdades consoladoras*. Con base en 3 entrevistas realizadas, se analizan dichas categorías.

2.1. Participantes

La población objetivo –involucrada- se caracteriza principalmente por ser *víctima directa (e indirecta) del conflicto armado en condición de impunidad* según la ley de víctimas, ley 1448 de 2011 del Estado colombiano. Hasta el momento, se tiene un archivo de Memoria Oral de aproximadamente de 90 entrevistas a personas en condición de víctimas del conflicto armado colombiano. Para efectos del presente estudio, se tomaron tres casos concretos como prueba piloto. Cabe resaltar que cada entrevista consta de la narración de la situación que ocasionó el hecho traumático, cuyo relato podría ser el estudio por parte del profesional en psicología.

2.2. Medidas

Según los datos actuales (abril 2016) de *la Unidad para la Atención y reparación integral a las Víctimas* existen 7.999.663 víctimas registradas. De dicho universo, nuestro trabajo lleva hasta el momento 90 entrevistas a víctimas (directas e indirectas), una muestra ínfima en comparación el universo. Sin embargo, el estudio que aquí se plantea no se basa en lo *cuantitativo* sino más bien en lo *cualitativo*. De allí que el interés por las medidas no sea precisamente aquella que se fundamenta en la estadística sino más bien en un análisis cualitativo que recae en la *categorización*. Se sobre entiende que para lograr esto, se requiere la sumatoria de varios casos de los cuales puedan deducirse las categorías para extender su posible aplicación. Sin embargo, debe entenderse que el presente trabajo es solamente una *prueba piloto* y no una generalización; eso significa que se encuentra en construcción y susceptible a cambios. En esa perspectiva, queda claro que no es la cifra en sí si no los rasgos comunes de las víctimas lo que permite hablar de una posible *categorización* con base en el manejo teórico que en el presente estudio se trata de analizar.

2.3. Procedimiento

En la prueba piloto que aquí se presenta, el trabajo tiene dos fases: la primera que se refiere a la realización de la entrevista; la segunda a la identificación de las tres categorías, en especial a la identificación de las *verdades consoladoras*. Ahora bien, para la presente investigación se analizaron tres historias de vida de víctimas indirectas del conflicto armado colombiano, a la luz de la verdad consoladora de Primo Levi (2000, p. 154) y el Duelo de Freud (1917)[1].

1 Se sobre-entiende que la *Catarsis* como expresión griega aristotélica nace del análisis realizado por Aristóteles sobre la poesía trágica. Aristóteles en su obra *Poética* hace alusión al concepto como purificación de las pasiones y lo relaciona con otros

En la primera fase, se realizaron las entrevistas teniendo en cuenta dos momentos: un primer momento que se acentúa en la narración de los hechos ocurridos que se convirtieron en un episodio traumático; luego se prosigue a un segundo momento en el cual se orientan las preguntas hacia la profundización de los hechos en el sentido mismo del re-significado de vida. En ese último momento el objetivo es lograr que el entrevistado se sienta en libertad de expresarse a partir de una ambiente confidencial. Después de obtenida la entrevista, se prosigue con la segunda fase. En ésta se analizan cada una de las entrevistas y se establece cómo se expresa el dolor cuando se evoca el episodio traumático, es decir, cómo hace Catarsis. En seguida, se identifica si hay o no y de qué manera podría darse el proceso de Duelo. Luego de esto, se tratan de identificar las posibles verdades consoladoras.

A partir de esa información, se hace un resumen de la situación de cada uno de los entrevistados. En el caso concreto de las tres entrevistas -a manera de *historias de vida*- el entrevistado 1 recurre a la espiritualidad; el entrevistado 2 recurre a la resignación o conformismo sobre el recuerdo del ser amado; y el entrevistado 3 al heroísmo de su padre. En los entrevistados 1 y 2 no hay un inicio de Duelo, mientras que en el entrevistado 2 sí hay un inicio de Duelo. En resumen, los tres entrevistados expresan dolor cuando recuerdan el hecho traumático y lo expresan – o cuentan que lo han expresado- a través del llanto. A continuación se presente una tabla de resultados con los rasgos más significativos de las tres entrevistas.

dos conceptos griegos *Eleos* [Compasión] *Phobos* [Miedo]. Aunque valga resaltar que *Eleos* también puede indicar ese grado de *humanidad* que identifica una emoción de una persona con otra. Posteriormente, en el psicoanálisis se va a tomar como un método. Para el caso nuestro, se ha tomado Catarsis como forma de -sacar- expresar emociones con el ánimo de aliviar o purificar las pasiones humanas.

3. Resultados

Historia de vida	El duelo Freud	Catarsis	La verdad consoladora Primo Levi
1	En el entrevistado se evidencia la fantasía del objeto deseado, ya que expresa que ciertos recuerdos e ideas que tenía alrededor de la muerte de su padre, no eran reales. El entrevistado refiere que vivieron el duelo gracias al apoyo de los familiares. La víctima refiere, que a pesar de los años para la madre sigue siendo difícil hablar de la muerte de su esposo, a veces opta por ignorar sus cuestionamientos.	Se evidencia acto catártico fundamentalmente a través del Habla.	Se usa la espiritualidad para re significar la vivencia de los hechos, la reconstrucción del futuro por medio de la motivación a retribuir a su madre y su tía. Durante 10 años, vivió con una verdad consoladora pero errónea sobre la muerte de su padre, lo cual tras haber conocido la verdad, abrió la brecha a múltiples preguntas e irrumpió la tranquilidad vivida por esos años.
2	Según la entrevistada, la muerte de la abuela, es un evento que aún le genera dolor y lágrimas ante lo cual se puede inferir que ese duelo sigue inconcluso. No como en el caso del secuestro del hermano, que terminó tras 6 meses de incertidumbre, sin saber si seguía vivo, o si había muerto y fue superado al regreso de su hermano.	Se evidencia acto catártico a través de las lágrimas que produce el recuerdo de la muerte de la abuela.	En la entrevista, no se menciona a los medios. El Estado interviene en ayudas que generaron insatisfacción y hay conformismo por la verdad fragmentada que se ha gestado en cada uno de los integrantes bajo el recuerdo de la supervivencia, que es lo que realmente ha quedado como memoria.
3	El entrevistado refiere que luego de 3 años pudo llorar a su padre, por lo cual se infiere que inició ahí el proceso de duelo y fue pasando por las diferentes etapas del mismo. Sintió irá con las fuerzas públicas, desconsuelo por la misma situación de pérdida, nostalgia y frustración que calma el hecho de pensar en su padre como "un héroe" y se podría intuir que elementos como el trabajo de grado hecho en homenaje a su padre, y el recuerdo que realiza especialmente cada 6 de julio (fecha de la muerte de su padre) le ayuda en ese proceso de re significación para llegar a la aceptación, etapa final del duelo.	Se evidencia acto catártico por medio de la manifestación de llanto e ira y del ritual de homenaje póstumo.	La verdad consoladora según lo referido por el entrevistado, sería el hecho de considerar, de recordar a su padre no como una única víctima, sino como una víctima más del conflicto armado en Colombia, cuya muerte no fue personal, sino que prefiere recordarlo como la gran persona que fue, tanto para él como para los que lo conocieron.

4. Discusión

Para los profesionales en psicología en Colombia, desde el plano legal, el trabajo con víctimas del conflicto armado se rige por la *ley 1448 de víctimas y restitución de tierras* (Congreso de la República de Colombia, 2011). De allí se deriva el Protocolo de *Atención integral en salud con enfoque psicosocial para las personas víctimas del conflicto armado en Colombia* (Ministerio de salud y protección social, 2013). El protocolo dictamina que la atención a víctimas debe ser imparcial en aspectos políticos y religiosos, lo cual implica no hacer juicios de valor sobre decisiones y acciones tomadas acerca de la situación de violencia de las víctimas. Con ello se busca que no agudice ni profundice en las afectaciones sufridas. En otras palabras, se trata de no *revictimizar*, irrespetar e incumplir los principios de acción; se trata de no ocasionar daño alguno a la dignidad y buena fe de las personas. En síntesis, se busca hacer efectivo el proceso establecido por el *enfoque psicosocial* y *diferencial* implementado en la ley bajo la premisa de un sumo respeto hacia las víctimas.

Ambos enfoques son la base para la atención a víctimas. Por un lado, el *enfoque psicosocial* busca establecer conexiones entre el sufrimiento emocional y la vulneración de los derechos en aras de la reconstrucción de la dignidad; y por otro lado, el *enfoque diferencial* consiste en el reconocimiento de las características particulares de las víctimas, para contribuir a la eliminación de los esquemas de discriminación y marginación.

Para el caso del primer enfoque, cabe señalar que fue diseñado específicamente por el *Programa de Atención Psicosocial y en Salud Integral a Víctimas* (PAPSIVI) (Ministerio de salud y protección social, 2011), el cual respalda la

gestión de todo tipo de herramientas psicológicas orientadas a recrear la realidad de las víctimas, desde talleres, conversatorios reflexivos o grupos de apoyo (Arévalo, 2009) hasta el usos de terapias como la *terapia narrativa* (White, 2002). En definitiva, el objetivo de tales actividades es implementar un trabajo participativo, en el cual se evidencie el profesionalismo del psicólogo y el gran aporte que hace a la sociedad a través de su adecuada capacitación.

En efecto, se deja ver la importancia de la implementación de la *terapia narrativa* en el enfoque psicosocial. Dicha terapia cumple con el marco legal y es una herramienta respetuosa a través de la cual se visualiza a la persona como la experta de su propia vida, de su historia (Morgan, 2004). Eso quiere decir que el *paciente-víctima (directa-indirecta) en condición de impunidad* se convierte en coautor del proceso de terapia y que, de esa forma, igualmente le proporciona elementos relevantes al terapeuta para que pueda comprender la situación (White, 2002) y, de paso, logra contemplar al terapeuta como el agente atento a la auto narración del co autor sobre acontecimientos auto relevantes a través del tiempo (Gergen, 1996).

Por su parte, el *enfoque diferencial* también es compatible con el marco legal de la ley de víctimas. El enfoque diferencial hace puente inmediato con el enfoque psicosocial porque no busca la *catarsis* para liberar del sufrimiento sin respetar las costumbres y formas de resolver los duelos de las diferentes culturas; valora y no margina o descalifica los saberes locales o populares de las víctimas, sus recursos, valores, actitudes e historia, todo ello puestos en juego para enfrentar las situaciones conflictivas. Eso significa que la persona sumida en el problema relata desde un lenguaje limitado por su experiencia -la historia del problema- que satura su identidad; y frente a sí misma y ante los demás, se ve influida por factores culturales y sociales que dan forma a su vida e impulsan o impiden la realización de ciertos actos, efecto de dicha historia dominante.

En su lugar, la terapia narrativa introduce una *historia alternativa* a partir de los momentos en los cuales el problema no tuvo influencia tan fuerte o no tuvo influencia en la persona, con preguntas reflexivas para narrar y re-narrar la historia, conversaciones de externalización, conversaciones de remembranza, conversaciones de re autoría, ceremonias de definición, el uso de certificados, documentos, canciones, poesías, etc. De esa forma, la terapia narrativa externaliza el problema de la persona poseedora de habilidades, capacidades, competencias, creencias, valores y compromisos y posibilita la co-creación de esa historia alternativa al problema. En consecuencia, la creación de esa historia alternativa es justamente el éxito de la terapia narrativa porque permite la posibilidad de hacer *Duelo* como por ejemplo, se puede observar en el entrevistado 3.

En ese orden de ideas, salta a la vista una pregunta: *¿Qué relación tiene la terapia narrativa con la Verdad consoladora?* Debe resaltarse el papel de la denominada *Verdades consoladoras* de Primo Levi como aquella parte narrativa donde se acentúan imaginarios que alimentan la esperanza del regreso de la persona que no está, de la persona amada pero literalmente desaparecida. En concreto, las verdades consoladoras se manifiestan en el conflicto armado colombiano a la luz de la bandera de la impunidad, con la cual las víctimas se obligan a construir su verdad de los hechos a partir de los fragmentos de conflicto recopilados de las diversas fuentes tal y como se presenta en las tres entrevistas arriba mencionadas. De igual manera, independientemente de la impunidad presente en cada caso, siempre existe una verdad construida a partir del recuerdo que se desea perpetuar. Para lograr la re significación del hecho es necesario que las victimas re direccionen la libido depositada en el objeto deseado, que se ha perdido hacia los objetos con los cuales se cuenta.

En el contexto colombiano las víctimas inician su proceso de vivencia del *duelo* sin que les sean brindadas las herramientas necesarias que le faciliten la re significación de su energía; en otras palabras, la sociedad no se muestra "preparada" para que las victimas puedan realizar el duelo. Los organismos que deberían apoyar este proceso no han accionado las herramientas que ellos mismos han propuesto de manera adecuada, quizá más por la falta de capacitación de sus profesionales, que por la impertinencia misma de las herramientas, convirtiéndose la ley 1448 en un recurso presente pero inaccesible.

En ese sentido, el trabajo del psicólogo es exigente porque requiere tener en cuenta un trato especial para los *pacientes-víctimas directas (indirectas) en condición de impunidad.* Significa que es muy importante establecer indicaciones para el tratamiento con dicho tipo de pacientes que posibiliten volver accesible la ley de víctimas. En el presente trabajo se ha establecido que adicional a la categoría de catarsis también es necesario tener en cuenta el rol de las verdades consoladoras en aras de lograr el proceso de Duelo. Si esto se hace posible, seguramente podría complementarse la terapia narrativa hasta el punto de abrirse un campo de acción fructífero para su aplicación y, dicho de paso, convertirse –la terapia narrativa- en el puente entre el *enfoque psicosocial* y el *enfoque diferencial* para el tratamiento de víctimas en condición de impunidad que reina en Colombia.

5. Conclusiones

i) Se presentan, a manera de "propuesta", tres categorías: *Duelo, Catarsis y Verdades consoladoras*. El punto crucial de debate recae justamente en la posibilidad de implementarlas cuando se identifica al paciente que, en su estado de Víctima directa (o indirecta) del conflicto armado y cuyo estado se encuentra en el limbo, en un estado de Impunidad, dicho paciente requiere un tratamiento diferencial. De allí que no pueda ni deba tratarse bajo el mismo canon que aquel paciente que sí ha logrado salir del limbo o impunidad. El *paciente-víctima en condición de impunidad* requiere, en ese sentido, una diferenciación en la relación que entabla con el profesional de psicología: una relación basada en el acto narrativo. En resumidas cuentas: el *paciente-víctima en condición de impunidad* requiere hacer Catarsis para poder saltar a la posibilidad del proceso de duelo. Aquí resulta fundamental la implementación de la *terapia narrativa*.

ii) En ese sentido, se puede identificar que, con el ánimo de establecer el proceso de duelo, el paciente-víctima en condición de impunidad requiere igualmente del acto de "ficcionar", esto es, de enriquecer aquello que se ha denominado *verdades consoladoras*. En otras palabras, en la medida en que el paciente logra hacer florecer su imaginación y enriquecer un mundo de esperanzas, en esa medida el psicólogo a través del acto de escucha, se convierte en confidente o, para ser más preciso, en el sujeto depositario que recibe la fuerza catártica expresada en narrativa. A partir del acto de escucha, el psicólogo logra leer al *paciente-víctima en condición de impunidad* con el fin de no solamente comprender su mundo –el mundo del paciente- sino con el objetivo de deconstruir las *verdades consoladoras*.

iii) ¿Cómo lograr tal hazaña? Efectivamente es la parte crucial de la terapia: *lograr la deconstrucción de las verdades consoladoras*. Para ello el psicólogo toma distancia de la narración y empieza a ver al paciente-víctima en condición de impunidad, como un productor de narraciones: sujeto-narrativo. En ese punto de quiebre, el psicólogo toma distancia y explora las múltiples posibilidades discursivas del sujeto-narrativo. Cuando logra identificar el sinnúmero de posibilidades, ni muchas como para perderse ni muy pocas para creer en la simplicidad de su narrativa, el psicólogo empieza a deconstruir la narrativa de cada una de sus posibilidades. Y en este punto tan álgido el cuidado radica en el tratamiento de deconstrucción sobre la *esperanza.* Es necesario restablecer el poder del sujeto-narrativo

en el presente y *no en el futuro de la espera* del ser amado. Cuando se logra cambiar el futuro esperanzador por el presente constructivo, la catarsis logra su prometido.

iv) Pero esto último no es nada fácil. Establecer un presente constructivo requiere que el sujeto-narrativo se incentive a crear para su presente, para ser protagonista de su propia historia. En ese sentido, la manera de lograr encaminar el acto creativo del sujeto-narrativo recae sobre la capacidad de estimular su vitalidad por una causa que le logre dar sentido a su propia existencia. Dicha "causa" es precisamente el recuerdo, la memoria misma. Pero una memoria que no mortifica, que no se enfoca en la melancolía o en el recuerdo nefasto o, si se quiere, en la depresión, sino más bien en la memoria que vivifica, que es capaz de darle sentido al acto creativo del sujeto-narrativo.

v) La manera de lograr esto es tan compleja como simple. Se refiere al acto de rendir honores, de entablar un ritual de ofrenda; de construir una ruta de homenaje al ser amado que ya no está físicamente. Ese homenaje es precisamente el sentido mismo de la existencia del sujeto-narrativo, su nueva fuente de inspiración del acto creativo. Ahora se trata de "ficcionar" pero ésta vez no hacia "nuevas" verdades consoladoras; más bien se trata de encaminarse hacia un homenaje vital, hacia una especie de ritual conmemorativo como, por ejemplo, se evidencia en el entrevistado 3. No obstante, se requiere un acompañamiento estructural y no coyuntural que permita no solamente iniciar el Duelo sino además de continuarlo.

Referencias

Arévalo, L. (2009), *Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica, Corporación vínculos,* pp. 29-36. Terre de Homes. Recuperado de: **http://corporacionvinculos.org/files/psicosocial%20final.pdf**

Congreso de la República de Colombia. (2011), *Ley 1448 de 2011 "Ley de Víctimas y Restitución de Tierras"*. Bogotá, Colombia: República de Colombia.

Freud, S. (1917). *Duelo y melancolia. Obras Completas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gergen, K., J. (1996). *Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social.* Buenos Aires: Paidós.

Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Munick Editores S.A.

Ministerio de salud y protección social. (2011), *Programa de atención psicosocial y en salud integral a víctimas.* Recuperado de: **https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Victimas_PAPSIVI.aspx**

Ministerio de salud y protección social. (2013), *Protocolo de atención integral en salud con enfoque psicosocial para las personas víctimas del conflicto armado en Colombia del 2013.* Recuperado de: **http://www.valledelcauca.gov.co/salud/descargar.php?id=14060**

Morgan, A. (2004). *What is narrative therapy? An eassy-to-read introduction.* Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.

Transferencia Gradual de la Responsabilidad: una estrategia de formación de psicólogos de la educación.

Hagg, C

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Distrito Federal, México

carime@unam.mx

Resumen

En esta presentación oral, se hablará de la estrategia que se utiliza para formar psicólogos como parte de sus prácticas en el Campo de Psicología de la Educación. El modelo de prácticas utilizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México promueve 10 horas a la semana de trabajo supervisado en escenarios educativos para los estudiantes a partir de 6° semestre. Los estudiantes realizan intervención individual y grupal en actividades de lectura y escritura con niños de educación básica mientras una profesora universitaria visita sus clases, modela, observa y retroalimenta su desempeño. El modelo de Transferencia Gradual de la Responsabilidad se ha encontrado especialmente valioso: plantea que el experto retira gradualmente su apoyo en la medida que los estudiantes van ganando habilidades, es decir, comienza con el MODELADO, seguido de la PRÁCTICA GUIADA hasta llegar a la PRÁCTICA INDEPENDIENTE. Este modelo de trabajo ha demostrado ser exitoso y permite a los estudiantes involucrarse de manera gradual cuidando el aspecto ético y profesional en todo momento. Seguir este modelo ha permitido que los estudiantes cuenten con herramientas propias de su formación académica como futuros psicólogos de la educación y por lo tanto tengan la oportunidad de elaborar su documento recepcional, su Servicio Social y de insertarse laboralmente con mayor facilidad demostrando experiencia laboral antes de egresar de la Universidad.

Palabras clave: formación de psicólogos; transferencia Gradual de la Responsabilidad; prácticas profesionales; supervisión

Gradual Release of Responsibility: a training strategy for educational psychologists.

Hagg, C

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico City, Mexico

carime@unam.mx

This oral presentation deals with a strategy used for the training of psychologist as a part of their practical work in the Educational Psychology field. The model used in the School of Psychology of the National Autonomous University of Mexico promotes a 10 hour-per-week supervised work in educational sites for students from 6th semester on. Students work individually or in a classroom with school-aged children in literacy activities while a university profesor models, observes and gives feedback about their performance. The Gradual Release of Responsibility model has been found specially useful : it states that the expert will retire the support as long as the students gain in expertise, i.e. it starts with MODELING, going on GUIDED PRACTICE until INDEPENDENT PRACTICE is achieved. This model has demonstrated to be successful and allows students to get involved gradually considering professional and ethical issues all the time. Following this model has allowed students to gain all the abilities necessary for their professional career as future educational psychologists so they have the opportunity of writing their thesis, work on their Social Service or get a job showing professional abilities and experience before leaving the University.

Palabras clave: psychologists training; Gradual Release of Responsibility; professional practices; supervision

1. Introducción

El presente trabajo, tiene su origen teórico en la observación de las prácticas educativas tradicionales en el salón de clases. Se buscó proponer una estrategia alternativa a traspasar el conocimiento y posteriormente evaluar. Pearson y Gallagher (1983) proponen la Transferencia Gradual de la Responsabilidad (TGR) que plantea diferentes proporciones de apoyo por parte del profesor y diferentes grados de responsabilidad del alumno hasta que es capaz de realizar las tareas de manera independiente. Esto se logra a partir de la **Práctica Guiada**, y hasta llegar a la **Práctica Independiente**, a través de la **Retroalimentación Correctiva** o andamiaje, que permite que el alumno realice la actividad por sí mismo (Slater y Horstman, 2010).

En otras palabras, la TGR significa un paso intermedio entre el modelado de una estrategia y la práctica o aplicación por parte el alumno.

Los pasos que se siguen son:

1. **Enseñanza directa**. Es decir, el modelo de estrategias metacognitivas (Fisher, 2008). 2. **Enseñanza guiada.** A través de la cual, el profesor facilita o guía al alumno.

3. **Aprendizaje colaborativo**. Que promueve el trabajo entre pares, la negociación y discusión para resolver un problema y para consolidar su conocimiento.

4. **Práctica independiente.** Que se logra cuando los alumnos han aprendido una tarea para generalizarla y consolidar el aprendizaje.

A pesar de que es un proceso cronológico, que lleva este orden específico, no es lineal. Se puede esquematizar de la siguiente manera:

Lo hacemos Lo hacen Lo haces

Yo lo hago juntos juntos tú solo

2. Método

2.1. Participantes

Se trabaja con estudiantes de la Carrera de Psicología de la UNAM. Los grupos son de 12 estudiantes máximo considerando 2 por cada grado escolar de primaria. Hasta la fecha, se ha trabajado con 10 grupos. Los estudiantes cursan del 6° semestre en adelante en el Campo de Psicología de la Educación.

2.2. Medidas

Se realiza un examen al semestre para conocer sus habilidades y expectativas iniciales y medir los cambios a lo largo del tiempo. Se pretende que los estudiantes reflejen sus competencias para el trabajo con la población infantil a través de sus respuestas a la evaluación. Al final del año escolar, o cuando los alumnos decidan terminar con su práctica (puede ser un año y medio o incluso, dos años) deberán entregar un portafolios de evidencias de su trabajo que incluye las Cartas Descriptivas, las reflexiones y Bitácoras así como muestras del trabajo realizado por los niños con los que han trabajado.

2.3. Procedimiento

Los estudiantes se incorporan al programa de prácticas que se denomina Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE), eligen un grado escolar de primaria para trabajar con 2 grupos de niños y eligen una pareja con la que participarán en actividades de enseñanza y promoción de la lectura y la escritura. La supervisora de las prácticas que es una Profesora Universitaria, acompaña a los alumnos en su proceso de insertarse en el grupo, diseñar actividades de lectura y escritura de acuerdo a lo que la maestra titular del grupo plantee como una necesidad de los niños. Todas las actividades que los estudiantes hacen en el salón de clases, están modeladas, supervisadas y retroalimentadas por la supervisora al mismo tiempo que aplica el modelo de TGR para ir dejando a los estudiantes a cargo del grupo de niños de manera gradual.

3. Resultados

Hasta ahora, se han atendido aproximadamente 120 estudiantes universitarios que a su vez, han trabajado con 2 grupos de 35 niños en promedio, de 1° a 6° grados de primaria. El impacto del trabajo con los estudiantes ha sido importante y muy valorado en la escuela.

Se trabaja en una primaria pública al sur de la Ciudad de México que tiene condiciones muy adversas y mucha necesidad de apoyos externos por lo que se tiene evidencia de lo útil que ha resultado el trabajo de los estudiantes de la Facultad de Psicología, para los niños y los maestros debido a reportes de la escuela y de los padres de familia.

Se ha logrado mejorar el desempeño de los niños en los niveles iniciales de adquisición de la lecto-escritura, su comprensión de los textos tanto narrativos como expositivos, se ha mejorado la expresión escrita de los niños y su gusto por la lectura.

El trabajo que se realiza con los niños, se ha convertido a lo largo de los años en un referente para los maestros y autoridades escolares al grado que nos han solicitado apoyo y capacitación y la Supervisión Escolar ha permitido nuestro trabajo por más de 10 años.

A partir del modelo de TGR, los futuros psicólogos han logrado obtener habilidades profesionales importantes tales como: trabajo colaborativo, diseño curricular, educación remedial, detección de niños con dificultades de aprendizaje, intervención y prevención primaria y secundaria en el aula, comunicación de los resultados de la intervención con otros profesionistas y con los padres de familia, entre otras.

4. Discusión

Las asignaturas Teórico-Prácticas de Psicología de la Educación han sido tradicionalmente un modelo de formación de psicólogos en la Facultad de Psicología de la UNAM y fuera de ella. Se han convertido en punta de lanza, en pioneros de la formación de los estudiantes. Este modelo de prácticas cuenta con aval institucional, teórico y de experiencia de los profesores que trabajan con este modelo por lo que se le ha dado un peso importante tanto crediticio como en horas de trabajo ya que ha demostrado ser la llave que abre las puertas del mundo laboral de muchos de nuestros estudiantes y lo que les permite contar con las habilidades profesionales para el desempeño de sus labores profesionales en el futuro.

Además de que se facilita su proceso de titulación a través de la elaboración de una Tesis, Tesina, Informe de Prácticas o de Servicio Social por lo que la eficiencia terminal de la Facultad ha mejorado notoriamente en los últimos años.

5. Conclusiones

Tanto cualitativa como cuantitativamente, el modelo de TGR ha demostrado ser la mejor manera de hacer a los estudiantes universitarios responsables de su propio proceso de aprendizaje a partir de ver el modelo de su profesora, intentar practicar por ellos mismos y colaborar en parejas, compartir las bitácoras y recibir retroalimentación del grupo y finalmente realizar el trabajo por ellos mismos.

Agradecimientos: Deseo agradecer a los alumnos, profesores y autoridades de la Escuela Primaria Liberal por su buena disposición para el trabajo de los estudiantes de la Facultad de Psicología en sus salones de clase. Sin su apoyo, sería imposible desarrollar este proyecto.

Referencias

Pearson, D. y Gallagher, M. (1983). *The instruction of reading comprehension.* Recuperado el 10 de febrero del 2014, de

https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?sequence=1

Slater, W. H. y Horstman, F. R. (2010). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The Case for Reciprocal Teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,* 46, 163-166. Recuperado el 1 de febrero de 2014, de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10459880209604416#.UyKQ2vmSz_E

Fisher, D. (2008). *A gradual release of responsibility.* Recuperado el 28 de enero del 2014, de http://www.glencoe.com/glencoe_research/Jamestown/gradual_release_of_responsibility.pdf

Levy, E. (2007). *Gradual release of responsibility: I do, We do, You do.* Recuperado el 28 de enero del 2014, de http://www.sjboces.org/doc/Gifted/GradualReleaseResponsibilityJan08.pdf

Mejora del proceso de planificación de la expresión escrita mediante el uso de mapas mentales

Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A.

Departamentos de Psicología Evolutiva e Innovación Educativa y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

raul.gutierrez@ua.es; antonio.diez@ua.es

La expresión escrita es una herramienta que influye de manera determinante en el rendimiento escolar. Desde la perspectiva psicológica, la expresión escrita es una habilidad cognitiva que requiere no sólo de la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel implicados en la traducción motriz de signos convencionales, sino también la coordinación de procesos cognitivos de alto nivel para elaborar un texto significativo y funcional. Una parte importante de la expresión escrita requiere de un proceso previo de planificación que atienda entre otros aspectos a las características del contenido, así como a la organización del texto en función de los objetivos establecidos, de las características del receptor y de los contextos de producción y recepción en los que se produce la comunicación. Actualmente y a pesar de los trabajos que se vienen realizado en esta línea, se siguen observando importantes limitaciones en la capacidad del alumnado para componer mensajes escritos; un motivo de esta situación puede ser la ausencia en los procesos de planificación de esquemas mentales que tengan un apoyo visual, que guíen al alumno durante el proceso de textualización. El propósito de este trabajo fue analizar si mediante un programa de intervención que integre el proceso de planificación del texto junto con el apoyo de mapas mentales que favorezcan la organización de las ideas se favorece la eficacia en la producción de mensajes escritos. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest. En el estudio participaron 120 alumnos con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años. Los resultados señalan la significatividad del programa y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren los procesos de planificación junto con la ayuda de organizadores gráficos en cuanto que facilitan el aprendizaje de la expresión escrita.

Palabras clave: comunicación verbal, lenguaje escrito, escritura, expresión escrita.

Improved planning process written expression using mind maps

Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A.

Departments of Psychology and Educational and Teaching Innovation, University of Alicante, Alicante, Spain

raul.gutierrez@ua.es; antonio.diez@ua.es

He writing is a tool that has a significant influence on school performance. From a psychological perspective, written expression is a cognitive skill that requires not only the intervention of cognitive processes low-level involved in the driving translation of conventional signs but also the coordination of cognitive processes high level to develop a meaningful text and functional. An important part of written expression requires prior planning process that addresses inter alia the characteristics of the content and the organization of the text based on the stated objectives of the receiver characteristics and production contexts and receiving in which communication occurs. Currently, and despite the work being done in this line, they are still observed significant limitations on the ability of students to compose messages written; One reason for this situation may be the absence in the planning of mindsets that have a visual support to guide the student during the process of contextualization. The purpose of this study was to analyze whether through an intervention program that integrates the planning process text along with the support of mental maps that favor the organization of ideas efficiency in the production of written messages is favored. a quasi-experimental design compared between groups with pretest posttest measures and was employed. The study included 120 students participated aged between 8 and 9 years. The results indicate the significance of the program and support the development of teaching models that integrate planning processes with the help of graphic organizers as to facilitate learning of written expression.
Key words: verbal communication, written language, writing, writing.

1.- Introducción

La composición escrita constituye una actividad compleja que precisa del dominio de múltiples habilidades y de la capacidad de quien escribe para coordinar diversos procesos, además requiere el dominio previo de ciertas habilidades de escritura de bajo nivel (caligrafía, ortografía,...) para así desarrollar otras de mayor nivel cognitivo (planificación, revisión,...).

Durante los últimos años han sido varios los planteamientos que han intentado explicar el desarrollo de la composición escrita, los cuales se pueden agrupar en tres grandes modelos. El enfoque más tradicional es el modelo orientado al producto, caracterizado por el análisis de la expresión escrita desde una perspectiva puramente lingüística. Desde este postulado se entiende la expresión escrita como una habilidad global consistente en el desarrollo de una serie de subhablidades ejercitadas de manera individual (gramática, ortografía,...), considerando que el dominio de estas es suficiente para la adquisición de la actividad de la escritura en su conjunto. Sin embargo, las limitaciones a la hora de explicar los procesos que subyacen a la actividad de escritura contribuyeron a desplazar el interés por la investigación sobre este enfoque hacia los modelos orientados al proceso, dentro de los cuales se encuentran los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos. Los primeros consideran la escritura como un simple proceso de decodificación de grafemas en fonemas consistente en la plasmación directa de una idea o grupo de ideas a un formato de carácter gráfico. Constituye un avance respecto a los modelos de producto al considerar la generación

de ideas, pero no explican cómo se produce tal activación. Los modelos de etapas, por otra parte, defienden que la composición escrita requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas de manera lineal y secuenciada: planificación o generación del contenido, redacción, revisión del resultado para editar el producto final y edición definitiva del escrito. Este modelo destaca por señalar distintos procesos que se desarrollan durante la composición del texto. No obstante, la limitación que presenta este modelo es que no explica el modo en el que estos procesos tienen lugar durante la composición del texto. Mientras que los modelos de orientación cognitiva contribuyen a la caracterización de la escritura como una actividad recursiva e interactiva que requiere una reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va obteniendo a tenor de la influencia que ejercen tanto las variables internas (conocimientos previos del tema, motivación, objetivos,...) como externas (contexto comunicativo y audiencia) en el proceso de composición escrita. Finalmente, el modelo contextual o ecológico complementa las aportaciones de los modelos cognitivos profundizando en la dimensión social y comunicativa de la escritura al plantear modelos alternativos de enseñanza, considerando la actividad de composición escrita como un proceso comunicativo y social que adquiere sentido en el contexto social y cultural en el que se desarrolla.

En la actualidad, la escritura se entiende como un proceso de comunicación, de análisis, reflexión y de resolución de problemas que requiere generar y organizar las ideas para luego desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada. Es decir, la expresión escrita se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas que se desarrollan en una situación de comunicación para elaborar un texto significativo y funcional.

De esta complejidad de la escritura y su didáctica surgen diferentes modelos teóricos para la enseñanza de la composición escrita, entre los que destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996), el cual es considerado como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebir la actividad de la escritura como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. Para estos autores la escritura requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel para la traducción gráfica sino también la activación y coordinación de procesos cognitivos de alto nivel: planificación, trascripción y revisión, regulados por otros de carácter metacognitivo que se ponen en práctica para elaborar la producción de un texto.

La *planificación* es un proceso mental referente al diseño previo del escritor sobre lo que quiere decir y cómo lo va a decir. En esta fase se establecen los objetivos del texto y el plan global que orienta la producción textual teniendo en consideración las características del tema y la audiencia a la que se dirige. Incluye varios subprocesos u operaciones cognitivas: la *génesis de ideas o contenidos*, que supone la búsqueda de información en la memoria a largo plazo; la *organización de la información* en una estructura global que da coherencia al texto escrito y el *establecimiento de objetivos* que guían y controlan el acto y el producto de la composición.

La *trascripción* o producción del texto supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje inteligible para el lector. Es un proceso muy complejo, ya que el escritor debe atender a varias demandas: los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, la adecuación ortográfica,... El propósito comunicativo y los procesos que se desarrollan están condicionados por dos tipos de objetivos: *procedimentales,* referentes a cómo realizar el proceso de escritura y *de contenido*, que especifican todo lo que el escritor quiere decir a sus lectores.

La *revisión es un proceso cognitivo* en el que el escritor analiza y corrige la composición textual comparándola con la representación mental del mismo, tanto desde el punto de vista formal como conceptual y funcional. La revisión incluye dos subprocesos: *la evaluación del resultado* y la modificación y corrección del texto producido. La

función de evaluación es fundamental para identificar y analizar los problemas del texto (Hayes, 1996).

Dentro de este proceso de implicación activa de las estrategias de composición escrita, los mapas mentales pueden constituir un instrumento de aprendizaje eficaz en cuanto que favorecen la organización de nuestro pensamiento, facilitando la identificación de conceptos, la generación de ideas, así como el establecimiento de relaciones y conexiones entre las ideas. Además, constituyen una herramienta que favorece la representación gráfica del proceso de pensamiento, permitiendo la visualización de las ideas. En este sentido, puede resultar como recurso didáctico de gran utilidad para potenciar los procesos de comunicación escrita a través del desarrollo de los procesos cognitivos de planificación.

La importancia que tiene la adquisición de un buen proceso de aprendizaje de la escritura en el ámbito educativo es evidente, sin embargo, a pesar de las aportaciones de los diferentes modelos de composición escrita y de los estudios realizados hasta la fecha, actualmente se sigue encontrando en las aulas un amplio predominio de métodos de enseñanza tradicionales que desatienden el desarrollo de las estrategias que intervienen en la composición escrita. Uno de los motivos puede ser el hecho de que los docentes no cuentan con propuestas didácticas concretas que favorezcan un aprendizaje autónomo, consciente y reflexivo de las estrategias necesarias para la adquisición del complejo proceso de composición textual.

El objetivo de este estudio, fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de composición escrita basado en los procesos de planificación a través del empleo de los mapas mentales presenta en el logro de los mecanismos necesarios para un aprendizaje escritor más eficaz. Para ello, se compara el grado de adquisición de la composición de la escritura en dos muestras de alumnos de entre 8 y 9 años, uno que recibe intervención en el proceso de expresión escrita mediante la utilización de organizadores gráficos, en concreto de mapas mentales, y otro que sigue el mismo programa de enseñanza de composición escrita a través de la clase magistral tradicional.

2.- Método

2.1.- Participantes

En el estudio participaron 120 alumnos con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años (Media = 8,42; DT = 0,52), de los cuales el 49,6% eran niños y el 50,4% niñas. Estos alumnos pertenecían a dos centros educativos de la provincia de Alicante, que compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

2.2.- Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de dos instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir la variable dependiente sobre la que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto la composición escrita. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestros especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos).

2.3.- Instrumentos

Para la recogida de información sobre el grado de dominio del proceso escritor se emplearon las siguientes pruebas:

. *Proescri-Primaria* (Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura) (Artiles y Jiménez, 2007).

Se utilizaron las pruebas relativas al dominio de los procesos de estructuración léxica, los procesos de estructuración morfosintáctica y los procesos de planificación. En cada una de estas pruebas se concede un punto por cada respuesta correcta. De acuerdo con el procedimiento de Cronbach el coeficiente de fiabilidad es de 0.85.

. *PROESC*. Evaluación de los procesos de escritura (Cuetos, Ramos y Ruano, 2003). Se utilizaron las pruebas de planificación de textos narrativos y expositivos mediante la escritura de un cuento y la redacción sobre un animal conocido. En el texto narrativo se valoraron tanto los contenidos como la coherencia-estilo, mientras que en el texto expositivo se evaluaron los contenidos y la presentación. La puntuación máxima en cada apartado es de 10 puntos. Dicha prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.82.

3.- Resultados

En la Tabla 1 y 2 se muestran los datos obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en las pruebas Proescri-Primaria y PROESC, de igual modo en las Tablas 3 y 4 se presentan los resultados obtenidos en esas mismas pruebas en el postest. En las tablas 5 y 6 se ofrecen los datos referentes al grado de composición escrita respecto del género del alumnado.

Tabla 1

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba Proescri-Primaria.

	Estructura Léxica	Estructura Morfosintáctica	Planificación Guiada
Grupo Control	.238	.342	.208
Grupo Experimental	.225	.336	.197

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 2

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba PROESC.

	Planificación Textos Narrativos	Planificación Textos Expositivos
Grupo Control	.225	.187
Grupo Experimental	.216	.182

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 3

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba Proescri-Primaria.

	Estructura Léxica	Estructura Morfosintáctica	Planificación Guiada
Grupo Control	.238	.365	.221
Grupo Experimental	.244	.373	.275***

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 4

Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba PROESC.

	Planificación Textos Narrativos	Planificación Textos Expositivos
Grupo Control	.243	.215
Grupo Experimental	.282***	.271***

Nota. *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001

Como se puede observar en la Tablas 1, 2 no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental antes de iniciar el programa de intervención. Sin embargo, sí que se observan diferencias en las variables planificación guiada, planificación de textos narrativos y planificación de textos expositivos a favor del grupo que ha participado en el desarrollo del programa implementado para mejorar los procesos de planificación de la composición escrita.

Tabla 5
Resultados obtenidos por género en el postest en la prueba Proescri-Primaria.

	Estructura Léxica	Estructura Morfosintáctica	Planificación Guiada
niños	.235	.363	.218
niñas	.241	.365	.222

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabla 6
Resultados obtenidos por género en el postest en la prueba PROESC

	Planificación Textos Narrativos	Planificación Textos Expositivos
niños	.238	.268
niñas	.242	.273

Nota. *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001

En las Tablas 5 y 6 observamos que tanto en el caso de los niños como de las niñas los resultados son muy similares en las diferentes variables estudiadas, por lo que se comprueba que no se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

4.- Discusión

El objetivo de este estudio, fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de composición escrita basado en los procesos de planificación a través del empleo de los mapas mentales presenta en la mejora de la expresión escrita. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción a través de organizadores gráficos mejora de manera significativa el proceso de adquisición de la composición escrita.

En definitiva, los resultados obtenidos constatan los efectos positivos del programa favoreciendo la adquisición y el grado de conocimiento que tiene el escritor de las estrategias con que cuenta para componer un texto, así como del control que ejerce sobre estas para optimizar su proceso de producción. Estos aportes coinciden con los datos de otros trabajos en los que se pone de manifiesto que la enseñanza de estrategias de composición favorece el aprendizaje de la escritura (Wakabayashi, 2013; Valencia y Caicedo, 2015),

5.- Conclusiones

A partir de los resultados de este trabajo, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de las estrategias de composición escrita, máxime porque existen evidencias empíricas que indican que un gran número de estudiantes no han adquirido todavía las habilidades necesarias para el desarrollo de los procesos de escritura (Zumbrunn y Brunning, 2012; Méndez y Zalapa, 2013), de ahí la importancia que presenta la puesta en práctica de programas específicos orientados a tal finalidad, ya que tal y como se ha comprobado en el presente estudio se

puede experimentar una mejora considerable en los procesos de producción escrita si se implementan programas de instrucción centrados en el uso de estrategias de composición.

Referencias

Artiles, C., y Jiménez, J. E. (2007). *PROESCRI-Primaria. Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Cuetos, F., Ramos, J. L., y Ruano, E. (2003). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA.

Flower, L., y J. Hayes (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication,* 32, 365- 87.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Méndez, A., y Zalapa, M. (2013). Escribir y reescribir, una posibilidad para mejorar el aprendizaje: Reporte de una experiencia con niños y niñas P´urhépecha. *Uaricha, 10*(21), 97-110.

Valencia, M., y Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología, 8*(2), 1-30.

Wakabayashi, R. (2013). The Effects of the Peer Feedback Process on Reviewers' Own Writing. *English Language Teaching, 6*(9), 177-192.

Zumbrunn, S., y Brunning, R. (2012). Improving the writing knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing, 25*(5), 1-20.

The effect of explaining the meaning of formulas in homework tasks on 10th-grade students' test performance and their use of learning strategies

Ota, Eriko.

Graduate School of Education, The University of Tokyo, Tokyo, Japan

erikoota@p.u-tokyo.ac.jp

Abstract

In the last few decades, it has been proposed that deep processing (e.g., understanding and explaining the meaning of knowledge) is important for robust learning (i.e., long-term retention and transfer). Rosário et al. (2013) argued that the way teachers teach influences students' approaches to learning (i.e., deep or surface approach). However, compared to the effect of lessons, little is known about the effect of homework tasks on students' learning. This study addressed the question of wheter it is enough to focus on the use of deep approaches to learning only in lessons, or if we should also pay attention to homework design. Through a quasi-experiment, I examined the effect of homework tasks that prompted students to explain the meaning of mathematical formulas. In the treatment group, 10th-grade students (n = 42) were assigned explanatory tasks in all 10 lessons and in half of their homework tasks. In the control group, other students (n = 42) were not assigned explanatory tasks at all, but were instead assigned drill practice tasks as homework. About one month after the treatment, participants took a post-test that asked them to recall and explain the meaning of formulas and to solve some transfer problems. A mixed-design ANOVA revealed a main effect of the *Range* of questions (i.e., whether the explanatory homework was assigned or not in the treatment group) and a *Range* × *Group* interaction in the transfer problems. Post-hoc tests showed that the treatment group students scored significantly better in the questions of specific contents that they had explained twice through lessons AND homework. Moreover, the result of the students' questionnaire responses showed that the treatment group students used less surface strategies during the experiment. These results suggest the importance of carefully designing not only classroom lessons but also homework.

Key words: homework and lesson design; deep processing; understanding and explaining mathematical formulas; learning strategy use

1. Introduction

Many researches have shown problems of Japanese high school students' mathematics learning. For example, Fujimura (2012) analysed the results of PISA 2003 and found that Japanese students had a problem in explaining or transferring conceptual knowledge to cope with novel situations compared with remembering or applying procedural knowledge to solve typical problems. Fujisawa (2002) examined Japanese high school students' use of learning strategies and suggested that a large number of students had a tendency to memorize knowledge without understanding and to practice many times over without improving their way of learning.

1.1. Deep and Surface Approaches to Learning

These kinds of problems are related to research findings of *approaches to learning* (e.g., Marton and Säljö, 1976) and *learning strategy* (e.g., Mayer, 1980; Pintrich, Smith, García, and McKeachie, 1993). Many studies have shown

the relationship between students' approaches to learning and their academic achievement (e.g., Cano & Berbén, 2009; Ichihara & Arai, 2006). Generally speaking, students who try to understand the meaning of learning material by relating it to prior knowledge, which indicates *deep approach*, can get better scores than those who learn contents without any comprehensive or integrative demands, which indicates *surface approach* (Rosário, Núñez, Ferrnando, Pavia, Lourenço, Cerezo, and Valle, 2013). Taking into account the situation of Japanese students mentioned above, it is important to consider how we can prompt them into understanding oriented learning style.

1.2. Effect of Homework Assignment

In order to approach the solution, it is a good way to consider the effect of teachers' instructions at school. Some research groups have examined the relationship between students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching and found that there was clear relationship between them (e.g., Rosário et al., 2013). Among several kinds of instructional methods, homework assignment is one of the most controversial tools that seem to have some effect on students' approaches to learning (Cooper, 1994).

Large-scale investigations (e.g., Trautwein, Niggli, Schnyder, and Lüdtke, 2009) and meta-analysis of experiments (e.g., Cooper, Robinson, and Patall, 2006) have shown that homework assignment has both positive and negative effect on students' academic achievement and their learning behavior. For example, Stoeger and Ziegler (2008) conducted a classroom-based training and showed that trained teachers could prompt students into better learning strategy use (e.g., time-management). On the other hand, Trautwein et al. (2009) found that drill and practice assignments were associated with negative developments in homework effort and achievement. These results suggest that teachers should carefully consider the quality of homework assignment in order to make students become good learners.

However, previous studies have not clearly distinguished the effect of homework assignment from that of classroom lessons. Shinogaya (2010) pointed out that learning should be considered as the continuum of three phases (i.e., preparation, lesson, review) and that previous studies rarely paid attention to relationship between those phases. Classroom lessons might have influence on homework learning and vice versa. But most of the homework researches have focused on the simplex effect of homework itself and have not measured or manipulated the characteristics of preceding lessons.

1.3. Gap Between Classroom Lessons and Homework Tasks

The author conducted interview research in 2015. Eleven teachers who taught mathematics in Japanese schools participated in the interview, and were asked what kind of lessons and homework assignment they always did. Through the analysis of their answers, the author found that there was a large gap between the objectives of classroom lessons and that of homework assignment. Teachers often considered that it was important to make students understand the meaning of mathematical knowledge during lessons, but they barely assigned understanding-oriented tasks as homework. Some of them said that homework is a tool for practicing and students should concentrate on drill and practice while they are doing homework.

Yoshida and Murayama (2013) pointed out that students have a difficulty to use deep learning strategies because they often misunderstand which strategy is effective for their learning. Thus it is important for teachers to directly teach the effective learning skills, and homework might be a good way to do that. It is essential to clarify whether it is enough to focus on deep learning only in classroom lessons or there is an effect of homework tasks on students' approach to learning.

1.4. Hypothesis and Overview of the Experiment

The main hypothesis investigated in the present study was that explaining the meaning of formulas in homework tasks would improve students' test performance and their use of understanding-oriented learning strategies. It was also hypothesized that even if teachers made an opportunity for students to explain the meaning of formulas during classroom lessons, students would get better scores when assigned explanatory homework than when assigned drill practice one.

This study focused on the activity of explanation, because many studies have shown that explaining learning material is a good way to deeply understand the knowledge (e.g., Chi, Bassok, Lewis, Reimann, & Glaser, 1989). Note that explanation is just one way of effective deep learning methods.

To test the hypotheses, two conditions were prepared: the first was a condition in which students were assigned only drill practice homework (control group), and the second was a condition in which students were assigned explanatory homework tasks and they could also practice explaining the meaning of formulas with their classmates during classroom lessons (treatment group). In the second condition, explanatory homework was assigned only in half of the total lessons so that we can assess the effect of homework task quality within participants and the effect of lessons between groups.

It was predicted that treatment group would get better score than control group when drill practice was assigned as homework because of the effect of peer explanation during lessons (Hypothesis 1), and even within the treatment condition students get better score when explanatory tasks were assigned as homework (Hypothesis 2). And during the homework intervention, treatment group students would become to use more understanding oriented leaning strategies and less memorizing-repetition strategies (Hypothesis 3).

2. Method

2.1. Participants

Participants were 10th grade students from two classes of a high school in an urban Japanese city. Each of the classes had forty-two students and was taught mathematics by different teachers. All of the students were male, because the high school was a school for boys. At the beginning of this study, only one class (which was assigned to treatment group) was planned to participate. Afterward, another class (assigned to control group) joined in the study because the class teacher took an interest in this experiment.

2.2. Design

A two-group quasi-experiment was conducted to assess the effectiveness of explanatory homework tasks on students' test performance and their learning strategy use. Because the study plan has changed during the experiment, the design is a little complicated (See Figure 1).

Independent Variables: Groups and Interventions

The study consisted of two groups: treatment group and control group. The pre-existing classes were assigned to each group. In both conditions, participants attended 10 lessons for about 1 month. Topic of the lessons was about trigonometric ratio. Between the conditions, there were 2 points of differences about the intervention: (1) homework tasks and (2) classroom lessons.

***(1) Homework tasks**:* In the treatment condition, students were assigned explanatory tasks as homework in half of 10 lessons. In contrast, control group students were assigned only drill practice tasks every 10 times after the lessons.

(2) Classroom lessons*:* In order to test wheter it is enough to focus on deep learning only in lessons or not, this study also manipulated classroom lessons. Treatment group students worked on peer explanation every times after listening to teacher's lecture. On the other hand, the teacher in control group did not make any opportunity for students to explain the knowledge they learned.

Dependent Variables

(1) Test performance: In order to test the effect of explanatory homework on students' academic achievement, this study consisted of a 2 × 2 factorial design that crossed *the range of questions* (contents A or B in Figure 1, which indicates whether the explanatory homework tasks were assigned or not in treatment group) and *group* (treatment or control). *The range of questions* was within-subject factor, and *group* was between-subject factor. Note that the explanatory homework was not assigned to control group. Thus *the range of questions* in-control group was analyzed to check the difference of task difficulty.

(2) Learning strategy use: In order to test the effect of explanatory homework on students' learning strategy use, the study was designed to measure the change of learning strategy use within participants. Students in treatment group reported their learning strategy use three times: 1 week before the intervention (T1), 3 days after the intervention (T2), 1 month after the intervention (T3). Between T2 and T3, treatment group students kept peer-explanation during lessons, but homework-task intervention disappeared.

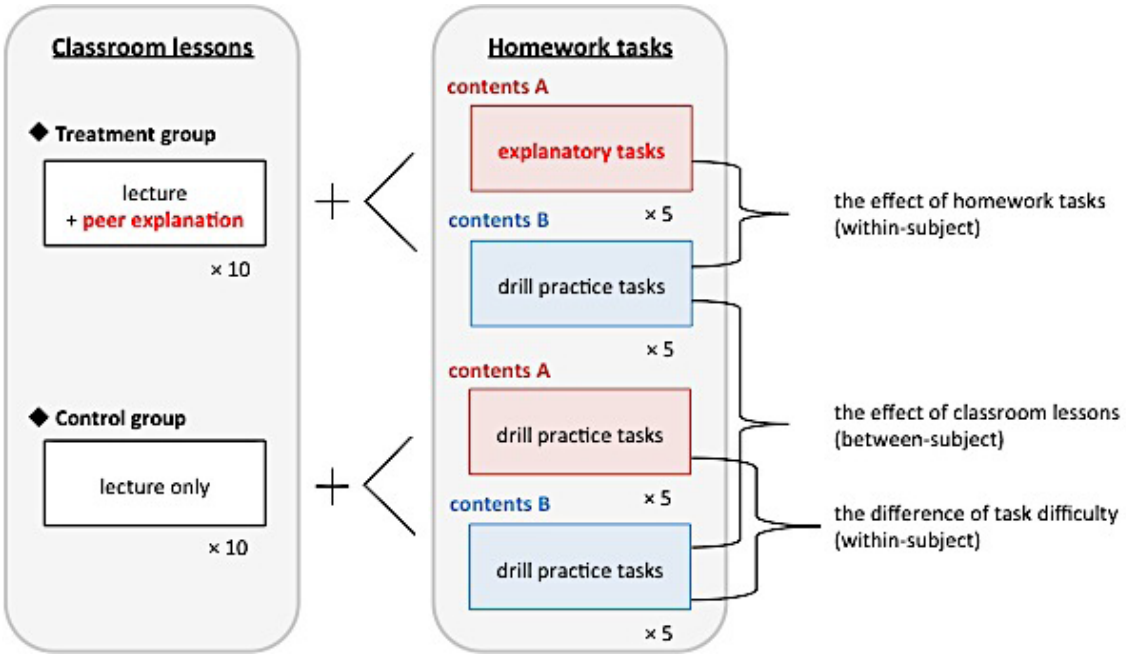


Figure 1
Design of This Study

2.3. Procedure

This experiment was conducted in the actual school environment. Before the intervention, the author discussed the lesson plan and made explanatory homework tasks with the teacher who taught in treatment group. During the treatment, explanatory homework were handed in every 2 or 3 days after the assignment, and they were returned to students along with model answers in 1 or 2 days. Drill practice homework was not handed in during the treatment, but after the intervention students reported what time did they practice each problem, which was a habitual way of

evaluation at the school. The post-test was administered to both groups 1 month after the intervention. In addition to the post-test, treatment group students were asked to report their learning strategy use 3 times before and after the intervention (T1, T2, T3).

2.4. Materials

Classroom Lessons

In each lesson of the both classes, teachers gave a lecture on formulas of trigonometric ratio (e.g.,). The lecture mainly explained "why the formulas hold" and "how the formulas can be used to solve problems." In the treatment group lessons, students explained each other "why the formula holds" by using diagrams or graphs like their teacher did during the lecture.

Homework Tasks

***(1) Explanatory tasks**:* This type of tasks asked students to explain and write down why a certain formula holds in their own words (e.g., "Explain why ‘’ holds"; See Figure 2). These were almost the same tasks as they had done during the preceding lessons.

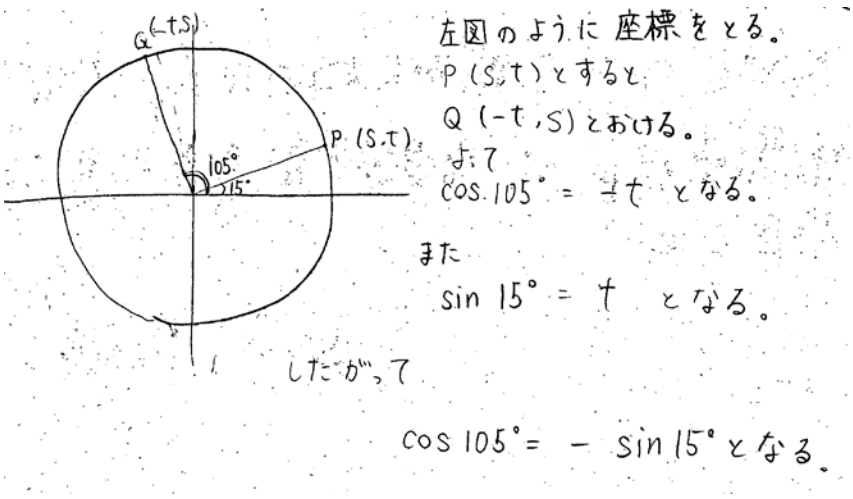


Figure 2
Example for the Explanatory Homework Task

***(2) Drill practice tasks**:* This type of tasks was the typical homework in the cooperated high school. All students in that school had a workbook called "CLEAR MATHEMATICS", which conformed to the official textbook. Using this workbook, students could practice problem solving. However, in order to solve the problems, it was just enough to remember the formulas and students did not have to deeply understand the meaning of knowledge (e.g., "Represent by using trigonometric ratio under ").

Post Test

This was administered to find out how well students can solve problems and transfer the knowledge to novel situations. Two types of problems were used in the assessment.

(1) Basic problem solving tasks: These were similar with the drill practice tasks assigned as homework during

the intervention. Students had to remember the formulas and apply them to solve problems.

(2) Transfer tasks: These were novel problems for students (They didn't directly learn the way of solving). In order to solve them, students had to deeply understand the meaning of formulas they learned and transfer the knowledge to the novel situations (e.g., "These are the definition of . Represent by using trigonometric ratio under .").

Learning Strategy Use

This was administered by the questionnaire (Ichihara & Arai, 2006). The learning strategy measure used in this study consisted of 12 items; 7 items indicated *understanding oriented strategies* (e.g., "When studying formulas or principles, I don't only memorize them but also try to consider why they can hold."), and 5 items indicated *memorizing-repetition strategies* (e.g., "I repeatedly practice the same math problems.").

3. Results

When conducting analyses, participants who were absent from the post-test were excluded. The mean number of participants who failed to hand in the explanatory homework was 2 per day, and there were only 2 students who failed to hand in the homework twice. Thus the author didn't exclude participants any more. The final numbers of participants included in the analyses were 40 in treatment group and 41 in control group.

3.1. Test Performance

To examine Hypothesis 1 and Hypothesis 2, the test scores were analyzed with a 2 × 2 mixed ANOVA, with *the range of questions* (contents A/contents B) as the within-participants factor and *group* (treatment/control) as the between-participants factor.

(1) Basic problem solving tasks: As the result of ANOVA, the main effect of *the range of questions* was significant ($F_{(1, 79)} = 19.87$, $p < .001$). However, both the effect of *group* ($F_{(1, 79)} = 0.90$, n.s.), and the interaction between the two variables ($F_{(1, 79)} = 0.01$, n.s.), were not significant. This finding suggests that there was only a difference of task difficulty between the contents, and both the lessons and the homework tasks had no effect on the performance of basic problem solving (Hypothesis 1 and 2 were not supported). Results were shown in Figure 3.

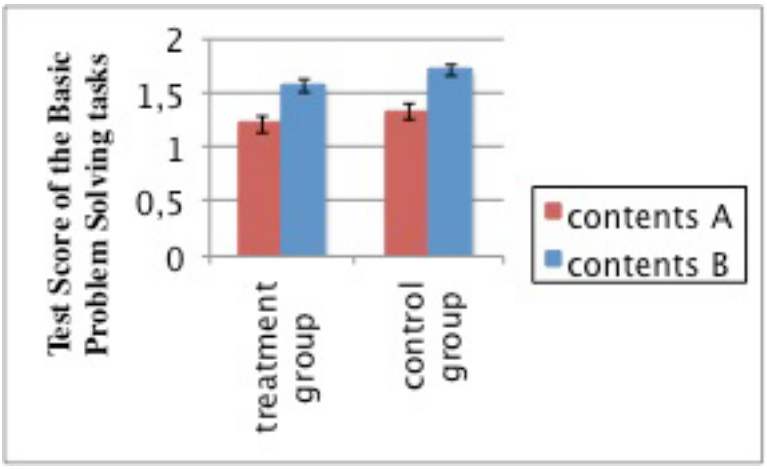


Figure 3

Mean scores of the basic problem solving tasks in treatment and control group. Error bars are standard errors of each mean.

(2) Transfer tasks: As the result of ANOVA, the main effect of *the range of questions* ($F_{(1, 79)} = 12.69$, $p < .001$)

and the interaction between the two variables ($F_{(1, 79)} = 4.69$, $p < .05$) were significant. However, the main effect of *group* was not significant ($F_{(1, 79)} = 0.26$, n.s.). Analysis of simple main effects confirmed that treatment group students got better score than control group at contents A ($F_{(1, 79)} = 3.81$, $p < .10$) and the score of contents A was higher than that of contents B at treatment group ($F_{(1, 79)} = 18.35$, $p < .001$). On the other hand, the score gap between contents A and B at control group ($F_{(1, 79)} = 0.89$, n.s.) and the gap between treatment and control group at contents B ($F_{(1, 79)} = 1.00$, n.s.) were not significant. These results suggest that there was no difference of task difficulty between the contents, and that the classroom lessons had no effect on transfer (Hypothesis 1 was not supported). And they also suggest that assigning the explanatory homework tasks had some effect on students' test performance of transfer tasks (Hypothesis 2 was supported). Results were shown in Figure 4.

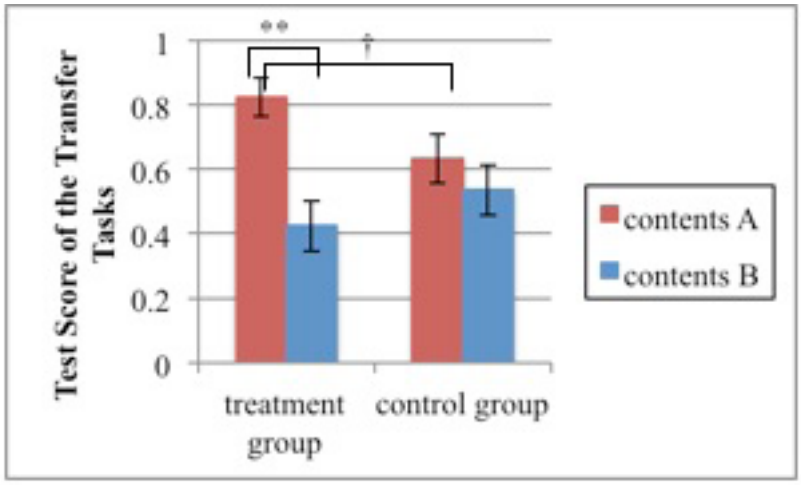


Figure 4
*Mean scores of the transfer tasks in treatment and control group. Error bars are standard errors of each mean. †: $p < .10$, ***: $p < .001$.*

3.2. Learning Strategy Use

To examine Hypothesis 3, repeated measures analysis of variance, for the effect of *time* (T1/T2/T3), was conducted on the scores of learning strategy use which was self-reported by treatment group students. Comparing the mean scores of understanding oriented strategies, the ANOVA revealed no main effect for *time* ($F_{(2, 76)} = 0.27$, n.s.). In contrast, comparing the mean scores of memorizing-repetition strategies yielded significant differences for *time*, $F_{(2, 70)} = 4.99$, $p < .01$. Post hoc comparisons confirmed that the score of memorizing-repetition strategies at T2 was significantly lower than that of T1 ($t = 4.16$, $p < .001$). This result suggests that participants in treatment group used less surface approach to learning during the intervention (Hypothesis 3 was partly supported). Results were shown in Figure 5.

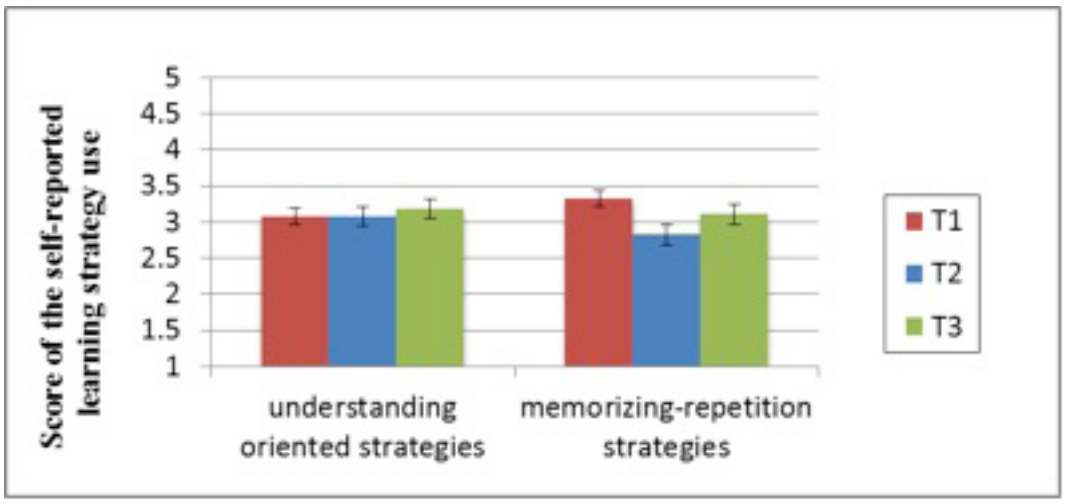


Figure 5
Mean scores of the self-reported learning strategy use. Error bars are standard errors of each mean. ****: $p < .001$.*

4. Discussion

The main purpose of this study was to examine whether explaining the meaning of formulas in homework tasks improves students' test performance and their learning strategy use. The present study showed that peer explanation during classroom lessons itself had no effect on students' test performance (Hypothesis 1 was not supported), but that students got significantly better scores on transfer tasks when the explanatory homework was combined with lessons (Hypothesis 2 was supported). And the study also suggested that participants in treatment group used less memorizing-repetition strategies during the intervention, although their use of understanding oriented strategies did not significantly change (Hypothesis 3 was partly supported).

When interpreting the results of the present study, readers should bear several caveats in mind. First, because the participants of this study were only males, we need further research to generalize the results of this study to females. Second, we carried out the intervention only for about 1 month. That might be too short to improve students' performance and use of learning strategies. Third, the measurement of learning strategy use was based on the students' self-report. It is known that answers to questionnaires are often biased, thus we need to measure not only item responses but also actual learning behaviors. Fourth, the design of this study was quasi-experiment, thus we could not control the effect of classes. More rigorous experiment based on a randomized assignment is needed.

Acknowledgements: The author is grateful to the teachers and students who participated in this experiment, and to professor Dr. Shinichi Ichikawa, Dr. Emmanuel Manalo and Dr. Yuri Uesaka for helpful discissions and a lot of advices.

References

Cano, F., & Berbén, A. B. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 131-153.

Chi, M. T., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive science*, *13*(2), 145-182.

Cooper, H. (1994). *The Battle over Homework. An Administrator's Guide to Setting Sound and Effective Policies. The Practicing Administrator's Leadership Series*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, *76*(1), 1-62.

Fujimura, N. (2012). 'Suugakuteki kagakuteki riterashi no shinrigaku: Kodomo no gakuryoku ha dou takamaruka'[Psychology of mathematical and scientific literacy: How do children improve their learning]. *Yuhikaku*.

Fujisawa, S. (2002). 'Gomakasi benkyo (zyo) Gakuryoku teika wo zyotyosuru sisutemu'[Inappropriate learning style: The system which encouraging depression of academic levels]. *Shinyosya.*

Ichihara, M, & Arai, K. (2006). Moderator effects of Meta-cognition: A test in math of a motivational model. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, *54*(2), 199-210.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process*. *British journal of educational psychology*, *46*(1), 4-11.

Mayer, R. E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text: An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *72*(6), 770.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, *53*(3), 801-813.

Rosário, P., Núñez, J. C., Ferrando, P. J., Paiva, M. O., Lourenço, A., Cerezo, R., & Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and learning*, *8*(1), 47-77.

Shinogaya, K. (2010). Learning strategies: A review from the perspective of the relation between learning phases. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, *60*(1), 92-105.

Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, *3*(3), 207-230.

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 176-189.

Yoshida, T., & Murayama, K. (2013). Why do students often fail to use learning strategies that experts have found effective? An intra-individual analysis. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, *61*(1), 32-43.

La Adquisición de la Autorregulación en Composición Escrita

López, P.[1], Fidalgo, R.[1], & Torrance, M.[2]

[1]*Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España*

[2]División de Psicología, Nottingham Trent University, Nottingham, U.K.

plopg@unileon.es, rfidr@unileon.es, mark.torrance@ntu.ac.uk

Resumen

La complejidad y gran demanda cognitiva del proceso de escritura explica porque es necesario que los escritores necesitan altos niveles de autorregulación. Por ello, el objetivo de este estudio consiste en explorar el papel de dos componentes instruccionales clave en la instrucción estratégica y autorregulada como son la instrucción directa y el modelado, enfoque que tiene por objetivo la enseñanza de estrategias de autorregulación. La muestra está compuesta por 133 estudiantes de 5º y 6º de Primaria divididos en 6 clases en un mismo colegio. Cuatro clases, elegidas aleatoriamente, recibieron una instrucción de carácter estratégico: dos clases recibieron un programa centrado en el conocimiento metacognitivo de tipo declarativo y otras dos recibieron un programa centrado en el conocimiento metacognitivo de tipo procedimental. Éstos, fueron comparados con otros dos grupos control que recibieron un programa de carácter no estratégico centrado en el producto textual. El estudio siguió un diseño pretest-postest en el que se tomaron medidas holísticas y analíticas de la calidad del producto, análisis de la planificación a través del producto textual. Los resultados indican una mejora significativa de ambas condiciones experimentales frente al control, así como diferentes procedimientos para la planificación del texto.

Palabras clave: Instrucción estratégica y autorregulada; Composición Escrita; Análisis Componencial; Autorregulación

The Acquisition of Self-Regulation in Written Composition

López, P.[1], Fidalgo, R.[1], & Torrance, M.[2]

[1]*Department of psychology, sociology and philosophy , University of Leon, Leon, Spain*

[2]Psychology Division, Nottingham Trent University, Nottingham, U.K.

plopg@unileon.es, rfidr@unileon.es, mark.torrance@ntu.ac.uk

The complexity and high cognitive demand of the writing process explains why it is necessary that the best writers need high levels of self-regulation. Therefore, the aim of this study is to explore the role of two key components of strategy-focused instruction, such as direct instruction and modeling, an approach that aims to teach self-regulation strategies. The sample consists of 133 students in 5th and 6th grade of primary education, divided into 6 classes in the same school. Four classes, randomly chosen, received strategy-focused instruction: two classes received a program focusing on declarative metacognitive knowledge through direct instruction and two others received a program focusing on procedural metacognitive knowledge through modeling. These were compared with two other control groups that received a program focused on textual product. The study followed a pretest-postest design in which holistic and text-analytic measures of product quality and process measures derived from analysis of notes made during planning were taken. The results indicate a significant improvement in both experimental conditions versus control, and different procedures for text planning.

Key words: Strategy focused instruction; Written composition; Component analysis; Self-Regulation

1. Introducción

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, la escritura es una compleja tarea que demanda al escritor la activación y manejo de procesos cognitivos de diversa naturaleza. Dicha interacción ocurre bajo las limitaciones impuestas por la memoria operativa, por lo que la adquisición de la competencia escrita depende del desarrollo de habilidades de autorregulación que permitan al escritor adquirir sus objetivos literarios a través del uso de estrategias a lo largo del proceso de escritura (Graham & Harris, 2000; Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000; Zimmerman, 2013).

Por su parte, varios estudios han demostrado que la autorregulación varía con el tiempo y el trabajo en el aula, por lo que es necesario que desde las instituciones educativas se implementen prácticas instruccionales que favorezcan la adquisición de un comportamiento estratégico y autorregulado para la mejora escritura (Kellog, 2008). Consecuentemente, si la autorregulación juega un papel determinante en la adquisición de la competencia escrita, cabe preguntarse cómo se adquieren este tipo de procedimientos.

En esta misma línea, en las últimas décadas se ha dado un gran interés por conocer qué prácticas educativas son más efectivas para la mejora de la escritura. Fruto de esta preocupación, se han desarrollado numerosos meta-análisis que han tratado de determinar la efectividad de diversas prácticas instruccionales para la mejora de la competencia escrita (ver Graham, McKeown, Kiuara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina, Jong & Van den Bergh, 2015; Graham & Harris, in press). A pesar de que cada uno de éstos meta-análisis ha focalizado su atención sobre alumnos con o sin dificultades de aprendizaje o diferentes niveles educativos, en todos se encuentra como característica común la identificación de la instrucción estratégica como el enfoque más eficaz para la mejora de la escritura de los estudiantes. Complementariamente, varios estudios han demostrado que la combinación de la instruc-

ción estratégica con procedimientos de autorregulación aporta mayores beneficios que la instrucción estratégica de forma aislada (Glaser & Brunstein, 2007; Brunstein & Glaser, 2011).

Dentro del enfoque de la instrucción estratégica y autorregulada, han surgido diversos modelos y/o programas instruccionales, cuyo objetivo común consiste en proporcionar a los estudiantes una enseñanza explícita y sistemática de estrategias de escritura en combinación con procedimientos de autorregulación (Harris & Graham, 2009). Específicamente, dentro de este enfoque destaca el modelo propuesto por Graham y Harris de nominado SRSD, el cual ha demostrado ser eficaz de forma independiente al tipo de alumnado, tarea, o curso académico entre otros (Graham, 2006).

A pesar de su efectividad, y de forma independiente del modelo o programa instruccional que se considere, en todos ellos se propone una secuencia instruccional compleja en la que se combinan diversos contenidos y componentes instruccionales, definiéndose este tipo de programas por su carácter multicomponente (De la Paz, 2007). De este hecho, se derivan una serie de inconvenientes o limitaciones tanto a nivel teórico como aplicado. A nivel teórico, es difícil determinar cuáles son los mecanismos responsables de su efectividad. Por su parte, a nivel educativo es complicado implementar este tipo de programas en el aula por su difícil adaptación a las rígidas programaciones que se aplican en los centros escolares.

Por ello, en los últimos años ha surgido una nueva línea de investigación centrada en analizar diversos componentes de la instrucción estratégica y autorregulada con el fin de determinar qué aspectos son clave en su efectividad (Graham & Perin, 2007). A pesar de ello, la mayoría de estudios han focalizado su atención sobre aspectos como el trabajo por parejas, feedback o motivación (De la Paz, 2007), sin prestar atención a los diferentes componentes instruccionales y las contribuciones específicas que los mismos tienen sobre la efectividad de estos programas.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de la presente investigación se centra en el análisis comparativo de dos programas de carácter estratégico y autorregulado, si bien en uno se trabajará a través del componente de instrucción directa destinado al desarrollo de conocimiento metacognitivo de tipo declarativo, en el otro programa se trabajará a través del modelado con el que se proporcionará al alumnado un conocimiento metacognitivo de tipo procedimental. De esta manera, se analizará el papel que cada componente juega respecto a la eficacia de este tipo de instrucción tanto a nivel de producto como en el proceso de planificación.

2. Método

El estudio siguió un diseño cuasi-experimental en el que seis clases fueron asignadas al azar a dos condiciones experimentales y grupo control. Ambas condiciones experimentales recibieron una instrucción de carácter estratégico y autorregulado para la adquisición de estrategias de escritura relacionadas con los procesos de planificación y redacción textual. En una de las condiciones se instruyó al alumnado con la finalidad de desarrollar un conocimiento metacognitivo de tipo declarativo a través del componente de instrucción directa (N=46), mientras que en la otra condición la instrucción se focalizó en el desarrollo del conocimiento metacognitivo de tipo procedimental a través del componente de modelado (N=45). Por su parte, el grupo control recibió una instrucción de carácter no estratégica focalizada principalmente en el producto textual (N=42).

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 133 sujetos (55.6% niños y 44,4% niñas), con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. La totalidad de los participantes estaban distribuidos en 6 grupos clase de un mismo centro educativo de línea tres, de tal manera que los sujetos se encontraban cursando 5º (clase A= 24; clase B= 22; clase C= 26) y 6º (clase A= 20; clase B= 23; clase C= 18) de Educación Primaria.

El alumnado participante en la muestra, no presentaba diferencias significativas en el rendimiento académico, ya que fueron excluidos de la misma aquellos alumnos diagnosticados con algún tipo de necesidad educativa (N=13), garantizando así la equidad en los grupos.

2.2. Medidas

En los diferentes momentos de evaluación los alumnos tuvieron que escribir un texto argumentativo, en el que debían expresar su opinión a favor o en contra de un tema dado. Para la realización de la tarea se proporcionó a los alumnos una hoja de planificación y otra de texto final. Los temas elegidos fueron "Aprender idiomas ¿A favor o en contra?" y "Hacer deporte ¿A favor o en contra?", los cuales fueron contrabalanceados según los diferentes momentos de evaluación.

A continuación se detallan las medidas utilizadas en este estudio para la valoración del producto textual y el proceso de planificación a partir del análisis de las notas realizadas en la hoja de planificación.

Medidas de producto textual

Se evaluó la calidad de los textos producidos por los estudiantes a través de la utilización de medidas holísticas (basadas en el lector) y analíticas (basadas en el texto).

Las medidas holísticas fueron adaptadas de los métodos descritos por Spencer y Fitzgerald (1993). Cada texto fue evaluado de forma independiente por dos personas con experiencia previa en este tipo de correcciones.

Para evaluar la *estructura*, se examinaron los textos de acuerdo a una escala de 1 a 4 puntos en la que se consideraba la presencia de introducción, marcas o señales de estructura, objetivo de texto y la opinión sobre el tema, y desarrollo organizado y estructurado.

La *coherencia* también fue evaluada en función de una escala de de 1 a 4 puntos. Se consideraron indicadores como la identificación del tema, exposición sin digresiones, contextualización, detalles organizados de forma distinguible, existencia de marcas o enlaces de cohesión y presencia de conclusión final.

Por último, la *calidad global* fue medida en base a una escala de 1 a 6 puntos teniendo en cuenta aspectos como clara secuencia de ideas, buena organización, vocabulario adecuado, variedad de detalles, correcta estructura de las oraciones y correcta puntuación y ortografía.

Complementariamente, los textos fueron evaluados a través de medidas analíticas sobre el producto textual con el objetivo de identificar características lingüísticas en relación al uso específico de enlaces de coherencia. Así, se consideró la presencia de enlaces simples como son las repeticiones lexicales, uso de conjunciones de coordinación e indicadores referenciales, y por otra parte, los enlaces complejos como son los estructuradores, reformuladores, argumentativos y metaestructurales.

Proceso de planificación

Se evaluó la planificación a través del análisis de las notas realizadas en la hoja de planificación, la cual se proporcionó al alumnado al principio de la tarea, siendo su uso opcional. Así, se consideró la evidencia de indicadores de estructura, presencia de introducción, desarrollo y/o conclusión y el uso de reglas nemotécnicas o acrónimos para recordar alguno de los pasos a seguir. Cada indicador se evalúo considerando una escala de 0-2 según el grado de evidencia de cada uno de ellos.

Por último, de forma complementaria se evaluó un total de planificación (Limpo y Alves, 2013), en el que a partir

de una escala de valoración de 1 a 6 se consideraba el tipo de planificación que había llevado a cabo el escritor: (1) ausencia de planificación; (2) planificación mínima; (3) resumen; (4) lista de ideas; (5) subordinación emergente; y (6) relaciones estructurales.

2.3. Procedimiento

Los programas de instrucción se aplicaron de manera contextualizada en el grupo-clase, llevándose a cabo durante dos semanas consecutivas a razón de una sesión por semana. Por tanto, cada programa constó de dos sesiones, de 55 minutos aproximadamente, que se implementaron en horas destinadas a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Todas las sesiones tuvieron la misma estructura, una primera parte donde se trabajó con el alumnado de acuerdo a lo establecido en cada programa, y una segunda parte (los últimos 20 minutos de la sesión), donde los alumnos por parejas emularon lo que habían trabajado en la primera parte.

Durante toda la intervención, así como en los diferentes momentos de evaluación, se trabajó sobre la tipología textual argumentativa.

Programa de Instrucción Directa (PID)

Este programa de instrucción se focalizó en el desarrollo de conocimiento metacognitivo de tipo declarativo de estrategias de escritura a través del componente instruccional de instrucción directa. Para ello, se hicieron explícitas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso de planificación (sesión 1) y de redacción (sesión 2), reforzando estos contenidos a través de reglas nemotécnicas y organizares gráficos.

El procedimiento a seguir fue similar en las dos sesiones. Para comenzar, se activaron los conocimientos previos, en la primera sesión sobre la importancia de escribir y los textos argumentativos, y en la segunda sobre lo trabajado en la sesión anterior acerca de la planificación. A continuación, se instruyó al alumnado en estrategias específicamente diseñadas para dicho programa. Así, en la primera sesión se introdujo la estrategia TARE (**T**esis, **A**udiencia, **R**azones, **E**jemplos) para planificar y en la segunda sesión la estrategia IDC (**I**ntroducción, **D**esarrollo, **C**onclusión) para redactar el texto final. Así, cada una de las letras de éstos acrónimos representa un aspecto a considerar en cada proceso. Con el fin de que los alumnos adquiriesen la estrategia se les proporcionó material de apoyo a la explicación donde a partir de organizadores gráficos y ejemplos se explicaba cada paso de manera detallada. Además, para favorecer la memorización de las estrategias se realizaron varios juegos. Una vez que los alumnos habían adquirido la estrategia, ambas sesiones terminaron con los alumnos practicando por parejas lo que habían trabajado previamente. Así, en la primera sesión y a través de la estrategia TARE planificaron un texto sobre la "comida basura" y en la segunda sesión redactaron el texto final a partir de la estrategia IDC.

Programa de Modelado (PM)

El objetivo de este programa se centró en el desarrollo de conocimiento metacognitivo de tipo procedimental sobre la aplicación de estrategias de escritura relacionadas con los procesos de planificación (Sesión 1) y redacción textual (Sesión 2). El componente instruccional a través del que se trabajó en este programa es el modelado del procedimiento a seguir para la escritura de textos argumentativos.

Como en el programa anterior, al comienzo de cada sesión se activaron los conocimientos previos primero sobre la importancia de la escritura y los textos argumentativos y en la segunda sesión sobre la importancia de lo visto en la sesión anterior. Después de eso, se explicó de manera detallada lo que se iba a trabajar en cada sesión y la manera en la que se haría, es decir, a través del modelado. Así, se pidió a los alumnos que guardasen todo y estuviesen muy atentos a lo que iba haciendo y diciendo el modelo, pues después ellos iban a tener que hacer lo mismo. Una vez que

esto había quedado claro, el instructor procedió a modelar el proceso de planificación en la primera sesión y la redacción en la segunda sesión, utilizando en todo momento el pensamiento en voz alta. Para la realización del modelado, el instructor siguió las estrategias TARE (sesión 1) e IDC (sesión 2), pero sin hacer explícito en ningún momento dichos acrónimos. De forma complementaria, se proporcionó al alumnado un conocimiento de tipo procedimental sobre la implementación de la estrategia que no se proporcionó en el programa anterior. La última parte de la sesión se dedicó al trabajo por parejas, donde los estudiantes debían emular todo el proceso según lo habían observado, primero planificando el texto sobre la "comida basura" y después redactándolo. Al finalizar la sesión, se proporcionó a los alumnos una copia de lo que había escrito el modelo, sin hacer referencia en ningún momento a la estrategia.

Grupo control

La instrucción del grupo control se ajustó a la misma práctica de escritura y duración que los grupos experimentales, focalizada en la tipología textual argumentativa. En ésta condición, la metodología instruccional se focalizó en el producto textual a través de la exposición y trabajo sobre textos de tipología textual argumentativa.

Como sucediese en los programas anteriores, se comenzó la sesión con la activación de conocimientos previos sobre la importancia de escribir bien y la tipología textual argumentativa. A continuación, en ambas sesiones, se proporcionó a los alumnos un texto argumentativo que tuvieron que leer detenidamente, primero entre toda la clase y después de forma individual. Tras la lectura individual, cada alumno contestó una serie de preguntas en relación al contenido y estructura del texto que acababan de leer. Después se hacía un pequeño debate a partir de las respuestas dadas por los alumnos y se reflexionaba sobre ellas. Para finalizar ambas sesiones, los 20 últimos minutos se dedicaron a la puesta en práctica por pares. En la primera sesión tuvieron que realizar un listado de ideas sobre argumentos en contra del tabaco, y en la segunda realizaron un texto similar a los vistos en las sesiones de trabajo, con la temática de "la comida basura".

3. Resultados

Se comprobaron los efectos de la intervención en la actuación de los alumnos utilizando modelos lineales mixtos de efectos multinivel (Quené & Van den Bergh, 2004). Inicialmente, se aplico un modelo 0, primero con efectos aleatorios por sujeto y clase y posteriormente añadiendo el efecto aleatorio del tiempo (pretest-postest) a lo anterior. A continuación se añadieron los efectos fijos del tiempo, la condición y la interacción entre ambos. Se presenta la ratio de probabilidad según si el modelo factorial propuesto responde mejor a los datos que el modelo inicial de efectos aleatorios o no. Por último se aplicó el test de Wald para determinar la significatividad estadística de los efectos principales y de interacción.

Producto textual

En relación con las medidas holísticas se consideraron los indicadores de estructura, coherencia y calidad.

En la variable de *estructura* sólo se encontraron diferencias significativas del grupo de instrucción directa (LR= 10.5, p= .014; $F_{(1,79)}$= 5.1, p =.026) frente al grupo control.

En relación al indicador de *coherencia* se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de de instrucción directa (LR= 11.1, p=.011; $F_{(1,79)}$= 4.9, p=.029) y modelado (LR= 10.7, p=.013; $F_{(1,75)}$= 5.2, p=.026) frente al grupo control.

Igualmente, respecto al indicador de *calidad* se encontraron diferencias estadísticamente significativas del grupo de instrucción directa (LR= 10.3, p=.016; $F_{(1,79)}$= 4.9, p=.030) y el grupo de modelado (LR= 10.8, p=.01; $F_{(1,75)}$= 4.7, p= .032) frente al grupo control.

Asimismo, no se encontraron diferencias significativas entre ambas condiciones experimentales en ninguna de las variables citadas: *estructura* (LR= 17.2, p=.0006; $F_{(1,80)=}$ .49, p=.48), *coherencia* (LR= 14.5, p= .002; $F_{(1,80)}$= .093, p=.076), *calidad* (LR= 19.3, p=.0002; $F_{(1,80)}$= .11, p=.74).

El último indicador, referente uso de *enlaces complejos* tan sólo se observan diferencias significativas a favor del grupo de instrucción directa (LR= 9.7, p=.021; $F_{(1,79)}$= 4.6, p=.034) frente al grupo control.

A continuación se presenta la tabla 1 con los estadísticos descriptivos y resultados de los análisis en relación al producto textual.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y resultados del análisis del producto textual

	Programa Instrucción Directa (ID) (N = 46)		**Programa de Modelado (M)** (N = 45)		**Instrucción Control (C)** (N = 42)							
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	ID vs. C		M vs. C		ID vs. M	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p	F	p	F	p
Nº palabras	81.46 (32.41)	80.83 (25.58)	92.41 (32.74)	91.38 (26.52)	71.95 (35.87)	65.84 (23.06)	.14	.70	.09	.76	.009	.48
Estructura	1.05 (.21)	2.81 (1.18)	1.05 (.32)	2.54 (1.12)	1.06 (.16)	1.81 (1.13)	5.1	.026	3.4	.069	.49	.48
Coherencia	1.14 (.35)	2.58 (1.14)	1.15 (.36)	2.38 (1.09)	1.07 (.27)	1.66 (.94)	4.9	.029	5.2	.026	.09	.076
Calidad	1.46 (.67)	3.35 (1.36)	1.41 (.64)	3.33 (1.26)	1.24 (.50)	2.05 (1.16)	4.9	.030	4.7	.032	.02	.088
Coherencias complejas	.49 (.59)	2.98 (2.15)	.41 (.55)	2.31 (2.33)	.42 (.60)	1.37 (1.60)	4.6	.034	.60	.44	.06	.45

Planificación

Respecto al indicador de *estructura* tan sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de modelado frente al grupo de instrucción directa (LR= 6.4, p=.09; $F_{(1,80)}$= 4.69, p=.033) y frente al grupo control (LR= 7.8, p=.04; $F_{(1,75)}$= 6.06, p=.01).

En cuanto al uso de una *estrategia*, los análisis muestran diferencias estadísticamente significativas del grupo de instrucción directa (LR= 11.3, p=.01; $F_{(1,79)}$= 28.20, p= <.001) y modelado (LR = 5.2, p = .15; F(1,75) = 3.83, p = .05) frente al grupo control. Sin encontrarse diferencias entre ambos grupos experimentales (LR= 97.96, p<.0001; $F_{(1,80)}$=.02, p=.088).

Por último, respecto al indicador de *total de planificación* se encontraron diferencias estadísticamente significativas del grupo de instrucción directa frente al grupo de modelado (LR= 8.9, p=.02; $F_{(1,80)}$= 7.6, p=.007) y al grupo control (LR= 10.1, p=.01; $F_{(1,79)}$= 22.95, p<.0001).

A continuación se presenta la Tabla 2 con los estadísticos descriptivos y resultados de los análisis en relación al planificación textual.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de la planificación textual

	Programa de Instrucción Directa (ID) (N = 46)		**Programa de Modelado (M)** (N = 45)		**Instrucción Control (C)** (N = 42)							
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	ID vs. C		M vs. C		ID vs. M	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p	F	p	F	p
Nº palabras	71.70 (32.75)	54.12 (26.82)	69.74 (40.11)	68.72 (33.80)	62.32 (31.34)	54.42 (26.35)	.03	.87	1.11	.29	1.57	.21
Estructura	3.23 (1.04)	3.46 (1.35)	2.72 (1.34)	4.36 (2.17)	2.95 (1.18)	3.05 (1.72)	.43	.51	6.06	.01	4.69	.033
Estrategia	0	1.23 (.84)	0	.20 (.52)	.05 (.23)	.05 (.23)	28.20	<.0001	3.83	.05	.02	.09
Total planificación	1.39 (.62)	3.12 (1.43)	1.46 (.68)	1.82 (1.14)	1.58 (.92)	1.34 (.74)	22.95	<.0001	3.48	.06	7.6	.007

4. Discusión

A partir de los objetivos de investigación planteados y teniendo en cuenta los resultados obtenidos podemos extraer las siguiente conclusiones.

El primer objetivo se centró en examinar la efectividad de la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la escritura del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. De manera general, en ambos programas experimentales se obtuvo una mejora significativa respecto al grupo control tanto en el producto textual como en el proceso de planificación. Este hecho, contrasta con los numerosos estudios que han puesto de manifiesto la efectividad de este tipo de instrucción como consta en diversos meta-análisis (ver Graham & Harris, 2015; Graham & Perin, 2007; Graham, Harris, & McKeown, 2013). A pesar de ello, éstos resultados van más allá, pues han demostrado que este tipo de instrucción puede ser eficaz incluso focalizando el programa en un solo componente instruccional, en este caso instrucción directa o modelado, unido a la práctica colaborativa en únicamente dos sesiones de intervención.

En relación el segundo objetivo, el análisis comparativo de las dos condiciones experimentales, podemos señalar lo siguiente. En cuanto a la planificación, tan sólo se encontraron diferencias significativas en la estructura a favor del grupo de modelado y el tipo de planificación llevada a cabo por los estudiantes a favor del grupo de instrucción directa. Estos resultados contrastan con lo que se esperaba encontrar, ya que están relacionados, mostrando diferentes formas de proceder en la planificación respecto a los dos grupos. Debemos tener en cuenta que en el programa de instrucción directa se instruyó al alumnado para que planificasen a partir de la estrategia TARE y la utilización de organizadores gráficos donde se establecían relaciones estructurales, aspecto a partir del cual los alumnos podían obtener la máxima puntuación en el tipo de planificación, pero donde sin embargo no se tenía porque determinar la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión). Sin embargo, en el grupo de modelado el establecimiento de relaciones estructurales a partir de organizadores gráficos se trabajó de manera implícita, por lo que recurrieron a estructurar su texto siguiendo la estrategia de redacción dónde si se hacía explícita la estructura del texto, de ahí su mayor puntuación en este indicador.

Por su parte, en relación al producto, no se han encontrado diferencias significativas entre ambas condiciones en ningún indicador. Si bien es cierto que en los indicadores de estructura y coherencias complejas el grupo de instrucción directa obtuvo mejoras significativas respecto al grupo control pero no frente al grupo experimental de modelado. En cuanto al indicador de enlaces complejos, debemos tener en cuenta que por la complejidad de los mismos el niño no los adquiere de manera natural, por lo que tiene sentido que tan sólo se produjese un incremento en la condición de instrucción directa dónde esto se trabajó de manera explícita frente a la condición de modelado dónde a pesar

de enfatizarse la necesidad de usarlos no se trabajó de manera explícita. Algo similar podría explicar las diferencias en estructura, ya que mientras que en la condición de instrucción directa se enfatizó de forma explícita la necesidad de organizar el texto en las partes esenciales de los textos expositivos, lo que además se apoyo con material visual que reforzó este aspecto, en la condición de modelado se trabajo de forma implícita. A pesar de ello, en relación con el producto, ambos condiciones experimentales han mostrado ser más efectivos frente al grupo control, lo que aporta información sobre la optimización del proceso seguido por parte de ambos grupos.

Así, de manera global los resultados encontrados contrastan con la información aportada por estudios previos (Brunstein y Glaser, 2011; De La Paz y Graham, 2002) donde también se corroboró la eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada frente a la instrucción basada en el producto, la cual ha sido y sigue siendo utilizada en los centros escolares para la enseñanza de la escritura. De esta manera, los alumnos que han seguido esta tipología de instrucción han obtenido textos con una mayor coherencia, en general mejor estructura y una mayor calidad.

Complementariamente, y teniendo en cuenta los resultados, se debe considerar el papel del modelado cognitivo a través del pensamiento en voz alta, el cual ha demostrado ser eficaz ligado a la práctica colaborativa en tan sólo dos sesiones. Sin duda, el hecho de que el alumno pueda dedicar todos sus recursos atencionales en la observación y análisis del proceso de escritura que esta realizando el modelo, proporciona una oportunidad única para aumentar su conocimiento estratégico (Fidalgo, Torrance & Robledo, 2011; Braaksma, Rijlaarsdam, Van Den Bergh, y Van Hout-Wolterset, 2004), así como habilidades de autorregulación.

No obstante, las conclusiones de este estudio podrían ser dependientes de las características de la propia investigación. Por ello, es necesario el seguir profundizando en el análisis componencial de la instrucción estratégica y autorregulada, replicando estudios como el presente en diferentes tipos de muestras de un rango evolutivo amplio, con seguimientos a corto y largo plazo. De este modo, se conseguirá que éste tipo de programas se haga realmente efectivo en las aulas, incrementando y ayudando al alumnado en la adquisición y desarrollo de una verdadera competencia escrita, fin último del presente trabajo.

Referencias

Braaksma, M. A., Rijiaarsdam, G., Van Den Bergh, H., y Van Hout-Wolters, B. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction, 22(*1), 1-36. doi: 10.1207/07370008.22.1.1.2004

Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*, 922-938. doi: 10.1037/a0024622

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*, 687-698. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.687

Fidalgo, R., Torrance, M., & Robledo, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, *23*(4), 672-680.

Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology, 99*, 297-310. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York, NY: The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 445-476.

Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, *35*(1), 3-12.

Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. In *BJEP Monograph Series II, Number 6-Teaching and Learning Writing* (pp. 113-135). British Psychological Society.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1-26.

Paz, S. D. L. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(3), 249-266.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 749-768). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*, 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

Excelencia instrumental y oportunidades de aprendizaje en alumnos de música de Educación Secundaria

Palazón-Herrera, J.

Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, España

jpalazonherrera@um.es

Resumen

Introducción. En este trabajo se presenta una investigación en la que se pone de relieve que el alumnado de música de Educación Secundaria puede llegar a adquirir un nivel de excelencia musical en el ámbito de la música instrumental. Expertos en excelencia y psicología musical consideran que, al margen de factores heredados, existe un talento innato en todas las personas y que la tarea del educador consiste en conseguir que se extraiga esa inteligencia particular y desarrollarla en la mayor medida posible. Este estudio se basa en ese postulado que desestima los factores heredados y que cree que impregnar una experiencia educativa de factores cristalizantes puede llevar a conseguir un nivel de excelencia musical. **Objetivos**. Discriminar qué factores pueden llevar a que alumnos que han venido mostrando resultados mediocres a nivel instrumental durante dos cursos académicos, desarrollen cierto nivel de excelencia musical en el tercer y último curso académico. **Método**. En este trabajo se ha seguido una modalidad de investigación cuantitativa, no experimental y basada en la encuesta. La selección de alumnos se creó a partir de los informes proporcionados por el departamento de música de aquellos alumnos que venían obteniendo resultados bajos en interpretación instrumental durante dos cursos académicos continuados. **Resultados**. Los resultados de la encuesta cumplimentada por los alumnos participantes en la investigación ponen de relieve que han sido mucho más numerosos los factores paralizantes que los cristalizantes los que impidieron un desarrollo razonable de su capacidad con un instrumento musical. **Conclusiones**. Presentar a los alumnos oportunidades de aprendizaje a través de un proyecto motivador, con metodologías adecuadas y reforzando la autoestima han sido factores determinantes para conseguir la excelencia en el ámbito de la interpretación instrumental.

Palabras clave: excelencia instrumental; oportunidades de aprendizaje; música en Secundaria

Instrumental excellence and learning opportunities in students of Music in Secondary Education

Palazón-Herrera, J.

Department of Plastic, Music and Dynamic Expression, University of Murcia, Spain

jpalazonherrera@um.es

Introduction. In this piece of research we present an investigation in which we highlight the fact that students of Music in Secondary Education can manage to acquire a level of musical excellence in the scope of instrumental music. Experts in excellence and musical psychology consider that, hereditary factors apart, an innate talent exists in every person and they also consider that the task of the teacher consists of trying to extract that particular intelligence and to develop it in the utmost. This piece of research is based on that belief that underestimates the hereditary factors and believes that through impregnating an educational experience of crystallizing factors can lead students to get a level of musical excellence. Objectives. To discriminate which are the factors that can lead students who have been getting mediocre results in the instrumental level for two academic courses to develop a certain level of musical excellence in the third and last academic course. Method. In this piece of research a modality of quantitative investigation has been followed, not an experimental one and based on the inquiry. The selection of students was created beginning with the reports supplied by the Music department of those students who had been obtaining low results in instrumental performance during two continued academic years. Results. The results of the inquiry, completed by the participating students in the research, highlight that the paralyzing factors are more numerous that the crystallizing ones, the ones that prevented a reasonable development of their capacity with a musical instrument. Conclusions. Presenting students learning opportunities through a motivating project, with adequate methodologies and reinforcing self-esteem have been determining factors in order to get the excellence in the scope of musical interpretation.
Key words: instrumental excellence; learning opportunities; music in Secondary Education

1. Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XX se produjo un creciente interés dentro del campo de la psicología cognitiva por estudiar la estructura y la adquisición de habilidades expertas en ámbitos como la medicina, el ajedrez y el deporte. Pero uno de los dominios más investigados fue el de la interpretación de música instrumental (Lehmann & Anders, 1997).

En el ámbito musical, la influencia de la práctica, la formación y el talento musical innatos en la interpretación instrumental han sido extensamente examinados a partir de la década de los noventa (Ericsson, 1996; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; M. J. Howe, Davidson, & Sloboda, 1998). Todos estos estudios demuestran que la práctica y la formación son importantes en todos los niveles, incluyendo la élite. Lógicamente, los más altos niveles de rendimiento requieren condiciones óptimas en cuanto a los entornos de aprendizaje y la formación recibida. Por ello, si estos factores no se dan, es posible que se produzca un fracaso incluso en individuos altamente motivados.

En los últimos años se ha debatido mucho sobre la naturaleza de la inteligencia musical y qué es el talento musical, surgiendo una serie de diferentes perspectivas (McPhee, Stollery, & McMillan, 2005). Así, la primera de ellas

se puede definir como la perspectiva psicológica, estudiada por autores como Sloboda (1985), Storr (1992) y Snyder (2000). La perspectiva psicológica puede abordarse a su vez desde el punto de vista de la neuropsicología (Gardner, 1993; Rauscher, Shaw, & Ky, 1995) o desde la percepción (Schiffman, 2000). Otra perspectiva de estudio es la emocional, estudiada por Robertson (2000). Y desde el punto de vista de la educación musical, es interesante la perspectiva del estudio del currículum, estudiada por autores como Paynter (1982). Los estudios más recientes aúnan ambas perspectivas, la psicológica y la educativa por los vínculos considerables entre ambas (McPhee et al., 2005).

Pero, ¿qué entendemos por talento musical? Para Stollery y McPhee, el talento musical es "una situación en la que las destrezas receptivas, creativas, asimilativas y técnicas se encuentran en un nivel altamente desarrollado" (Stollery & McPhee, 2002, p. 90). Aunque estas destrezas altamente desarrolladas pueden deberse a un talento innato, tal y como defienden autores como Eastop (2001), otros defienden un enfoque más evolutivo que no depende necesariamente de que los niños nazcan con talento, es decir, si el talento musical no es simplemente la reserva de una élite compuesta por unos pocos, entonces es posible que se desarrolle en muchos mediante la enseñanza. En este contexto, hay autores que opinan que la excelencia puede depender no sólo de factores heredados, sino también de las oportunidades de aprendizaje y de la forma en que se presentan a cada persona (Howe, 1990). Para Davidson, Howe y Sloboda (1998), los factores biológicos desempeñan un papel claro, pero no por ello debe entenderse el talento desde una perspectiva determinista, sino que también pueden ser vistos desde el punto de vista de los factores medioambientales que influyen en el desarrollo.

Uno de los analistas de referencia en el área de la excelencia musical y la psicología de la música es John Sloboda. Para Sloboda (1990), si la excelencia musical se puede desarrollar realmente mediante la enseñanza, este autor subraya que hay que analizar dos "mitos", que son:

- Para ser excelente en música, antes hay que ser excelente.

- Si se trabaja con denuedo, al final se alcanza la excelencia.

Vemos que en el campo de la excelencia musical observamos dos posturas claramente diferenciadas. La primera postura parte de la premisa de que el talento musical lo poseen unos pocos, de los que se puede decir que constituyen una élite. En la segunda se entiende que "el talento musical es innato en todas las personas, y que la tarea del educador consiste en conseguir que se extraiga esa inteligencia particular y se desarrolle en la mayor medida posible" (McPhee et al., 2005, p. 138).

En relación con lo anteriormente expuesto y ampliando el escenario de dualidad existente entre educación para una élite o para todos, McPhee (2000) y Stollery (1997) han desarrollado estudios sobre cómo mejorar la excelencia musical. Estos estudios, llevados a cabo en Escocia y Australia, respectivamente, ponen de relieve, entre otros aspectos, que existen dos polaridades que parecen conectar con la idea de los "mitos" apuntados anteriormente por Sloboda, según las cuales:

- Hay instituciones que están diseñadas para atender a una élite y para desarrollar la capacidad musical de esta élite a un nivel muy alto.

- Hay otras instituciones que se esfuerzan por obtener de todos sus alumnos la excelencia musical cuando se crea la situación propicia para su desarrollo.

Aunque en el caso de Escocia se apostaba a nivel institucional por el primer modelo, según el cual una oferta para la élite es lo más apropiado, a partir de década de los ochenta han ido surgiendo una serie de escuelas comprensivas corrientes que han elaborado una oferta que indica que el segundo modelo de desarrollo del talento en gran número de alumnos se aplica con éxito si se proporcionan oportunidades para tocar en grupos y otros medios (McPhee, 2000).

Asimismo, en Australia se da un caso similar de oportunidades para la formación de músicos "de élite", pero también "para el desarrollo del talento musical en la escolarización corriente mediante una participación similar en conjuntos y la instrucción instrumental y musical generales" (McPhee et al., 2005).

Todo lo anterior lleva a plantearse cuáles son las condiciones según las cuales se puede desarrollar la excelencia. Así, si partimos de la base que es posible conseguir excelencia musical por medio de la enseñanza, habría que identificar qué experiencias favorecen cierto desarrollo o cuáles pueden paralizarlo. Para dar respuesta coherente a este tema, Stollery y McPhee (2002) presentaron una ponencia en la *Scottish Network for Able Pupils* (SNAP) en la que reunieron datos cualitativos de los educadores (músicos en activo) para recabar experiencias cristalizantes y paralizantes que ellos mismos habían tenido. Entre las respuestas a experiencias cristalizantes, las que más destacaban fueron: las oportunidades que daban los padres, el fomento de la autoestima de los alumnos mediante el refuerzo y el elogio, la motivación por parte del profesor, la motivación ante interpretaciones de éxito ante un público y el trabajo con otros músicos. En cuanto a las respuestas a experiencias paralizantes, destacaban: sentirse avergonzado ante un grupo por una interpretación defectuosa, el ridículo entre iguales, la enseñanza monótona por parte de algunos profesores, la falta de oportunidades para participar en actividades musicales, la falta de tiempo de ensayo para garantizar una interpretación de calidad y tocar repertorios inapropiados o aburridos (McPhee et al., 2005).

En esta investigación, y basándonos en el estudio realizado por Stollery y McPhee (2002), se pretende arrojar luz sobre los factores cristalizantes y paralizantes que han estado en la base de la formación instrumental de los alumnos de música de un instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia durante cuatro cursos académicos consecutivos, con el propósito de determinar si determinadas situaciones paralizantes pueden ser revertidas para conseguir cierto grado de excelencia musical en este alumnado.

2. Método

2.1. El contexto y los participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria IES Vicente Medina (Archena, Murcia) con alumnos de música de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, con edades de 16 y 17, respectivamente (Tabla 1). El tipo de muestreo utilizado ha sido el *muestreo no probabilístico por conveniencia*, donde el investigador elige a los individuos a total discreción, por razones de accesibilidad un otros criterios (Úriz, Ballestero, Viscarret, & Ursúa, 2006). Para McMillan y Schumacher (2005) este muestreo por conveniencia, "a menudo nos proporciona la única posibilidad para la investigación" (p. 141).

Género	**Muestra completa (n= 14)**
	n (%)
Femenino	8 (57,1)
Masculino	6 (42,9)

Tabla 1
Descriptivo de la muestra (n=14)

Hay que subrayar que la accesibilidad a estos alumnos ha estado garantizada al ser alumnos de dos de los miembros del mismo departamento de Música, siendo el profesor que esto suscribe el encargado de llevar a cabo la investigación.

2.2. Diseño del estudio

En este trabajo se ha seguido una modalidad de investigación cuantitativa, no experimental y basada en la *encuesta*. En la investigación mediante encuesta "el investigador selecciona una muestra de sujetos y les administra un cuestionario o realiza entrevistas para recoger los datos" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 43). Las encuestas se utilizan frecuentemente en investigación educativa para describir actitudes, creencia, opiniones, etc. Para McMillan y Schumacher (2005, p. 43), la investigación por encuesta está diseñada "de modo que la información sobre un gran número de personas (la población) puede ser inferida de las respuestas obtenidas por un grupo pequeño de sujetos (la muestra)".

El *cuestionario* (pre y post) entregado a los alumnos ha sido elaborado ad hoc con el propósito de conocer qué factores positivos y negativos han experimentado en su formación instrumental. El cuestionario está dividido en dos partes basadas en los aspectos cristalizantes y paralizantes contemplados. Los ítems de ambas partes del cuestionario son afirmaciones que se valoran según una escala de Likert de cinco puntuaciones que van de *Muy en desacuerdo* a *Muy de acuerdo*. Entre las variables contempladas en el cuestionario sobre los aspectos cristalizantes se tuvieron en cuenta: el papel del profesor (ítems 1-3), las oportunidades de aprendizaje (ítems 4-5), el repertorio musical (ítem 6), el contexto escolar y extraescolar (ítems 7-9) y autoestima (ítem 10). Estas mismas variables se utilizaron para los aspectos paralizantes de la encuesta para los ítems 1-3, 4, 5, 6-9 y 10, respectivamente.

2.3. Procedimiento

Esta investigación partió de la idea de ofrecer a alumnos de música de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de un instituto de la Región de Murcia una experiencia única: grabar varios videoclips instrumentales en un estudio de grabación. Para seleccionar a los alumnos para este proyecto no se partió de la situación ideal de llevarse a los teóricamente "mejores", sino en analizar qué estudiantes de música durante varios cursos consecutivos podrían estar muy interesados en dicho proyecto y, sin embargo, habían tenido experiencias no demasiado positivas en el aprendizaje con un instrumento musical, con el fin de determinar si el hecho de ofrecer experiencias de aprendizaje muy motivadoras –aunque también muy exigentes- podrían llevar a estos alumnos a un cierto grado de excelencia musical a pesar de no contar previamente con el mejor escenario posible para el aprendizaje instrumental.

Para ello, se analizaron las calificaciones obtenidas por un grupo de alumnos durante dos cursos consecutivos antes de que llegaran a ser alumnos del profesor-investigador que esto suscribe. Una vez que se analizaron estos datos, se organizó una reunión a comienzos del tercer curso con el investigador responsable del proyecto, el cual sería su profesor a partir del tercer curso. Se les explicó el proyecto -el cual les resultó a priori muy interesante- y se les dijo que aunque dicho proyecto era muy motivador (pues tendría la oportunidad de grabar además con otros músicos profesionales en un estudio de grabación), habría que trabajar duro para conseguir buenos resultados. De los 18 alumnos que se presentaron, cuatro de ellos no quisieron formar parte del proyecto y se excluyeron. Las fases que se contemplaron para llevar a cabo el proyecto fueron:

Fase 1 (duración de 1 mes)

- Sesión inicial para cumplimentar el cuestionario (pretest) que serviría para analizar qué factores cristalizantes y paralizantes habían experimentado previamente.

- Elección consensuada alumnos-profesor para la elección del repertorio a interpretar.

- Creación de arreglos y adaptaciones sobre los temas musicales seleccionados.

Fase 2 (duración de 2 meses). Todos los aspectos de esta fase tienen lugar de forma simultánea según las necesidades del proyecto.

- Comienzo de los ensayos

- Trabajo de técnica instrumental para mejorar la interpretación de los alumnos.

- Mentalización de la importancia de conocer bien el repertorio así como la estructura de los temas musicales.

Fase 3 (duración de 1 mes)

- Grabación de los 4 temas trabajados en el estudio de grabación tanto en audio como en vídeo.

- Edición de todo el material grabado en el estudio[2] (audio y vídeo).

- Sesión última para cumplimentar el cuestionario (postest) que serviría para analizar qué factores cristalizantes y paralizantes consideran que se han dado después de la experiencia llevada a cabo.

2.4. Análisis estadísticos de datos

Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias absolutas y relativas, mínimo, máximo, mediana y rango intercuartílico en función del tipo de variable. La evolución de las puntuaciones entre el pre y el post se estudió mediante el test no paramétrico de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 22.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0{,}05$.

3. Resultados

Las puntuaciones en las respuestas cristalizantes mostraron un aumento significativo en el post con respecto al pre salvo en los ítems "Tengo el apoyo de los compañeros durante el trabajo" y "El ambiente en casa es bueno y favorece el estudio instrumental" en los que no se observó diferencia estadísticamente significativa entre el pre y el post (Tabla 1). Con respecto a las respuestas paralizantes (Tabla 3), se observó una disminución en la puntuación post con respecto al pre excepto en las dimensiones "El profesor es muy crítico y exigente" y "Hay un mal ambiente en casa que no ayuda al estudio con el instrumento" en las que no se mostraron diferencias estadísticamente significativas.

2 Puede verse una de las interpretaciones de los alumnos participantes en el proyecto en el siguiente link: **https://www.youtube.com/watch?v=AfawPoJeQVo&index=4&list=PLYkCg1OXS9ZUfeROh3pqeFP-7KCzuwP1C**

Tabla 2
Evolución de las puntuaciones en las respuestas cristalizantes según los diferentes ítems.

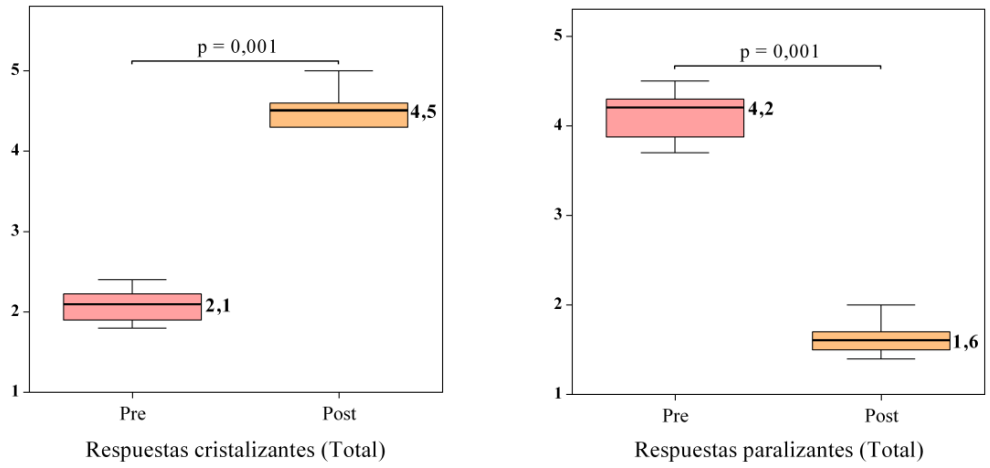
Respuestas cristalizantes o positivas	Pre		Post		Wilcoxon	
	Rango	Mediana; RI	Rango	Mediana; RI	z	p-valor
El profesor estimula e inspira confianza	1 - 3	2; 1 - 2	3 - 5	4; 4 - 5	-3,34	0,001
El profesor da feedback positivo	1 - 2	1; 1 - 1	4 - 5	4; 4 - 4	-3,56	< 0,001
El profesor exige pero anima	1 - 2	1; 1 - 1	4 - 5	5; 4 - 5	-3,37	0,001
El profesor ofrece proyectos motivadores	1 - 1	1; 1 - 1	4 - 5	5; 5 - 5	-3,49	< 0,001
Tengo oportunidad de tocar en grupo	1 - 4	2; 1 - 4	4 - 5	5; 4 - 5	-3,38	0,001
El repertorio de canciones es motivador	1 - 2	1; 1 - 2	3 - 5	5; 4 - 5	-3,36	0,001
Me motiva escuchar a otros compañeros tocar	1 - 4	2; 1 - 3	4 - 5	4; 4 - 5	-3,20	0,001
Tengo el apoyo de los compañeros durante el trabajo	2 - 5	4; 4 - 4	4 - 5	5; 4 - 5	-1,81	0,070
El ambiente en casa es bueno y favorece el estudio instrumental	3 - 5	4; 4 - 5	4 - 5	5; 4 - 5	-1,13	0,257
Me siento bien con la práctica instrumental grupal o individual	1 - 4	2; 2 - 2	4 - 5	4; 4 - 5	-3,23	0,001

Tabla 3
Evolución de las puntuaciones en las respuestas paralizantes según los diferentes ítems.

Respuestas paralizantes o negativas	Pre		Post		Wilcoxon	
	Rango	Mediana; RI	Rango	Mediana; RI	z	p-valor
El profesor es muy crítico y exigente	3 - 5	5; 4 - 5	3 - 5	4; 4 - 5	-1,83	0,063
El profesor nos presiona demasiado para alcanzar un buen nivel	3 - 5	5; 4 - 5	1 - 2	1; 1 - 2	-3,35	0,001
El profesor no valora el esfuerzo que hacemos con el instrumento	4 - 5	4; 4 - 5	1 - 2	1; 1 - 2	-3,35	0,001
No he tenido oportunidades de tocar con otros	3 - 5	4; 4 - 4	1 - 2	1; 1 - 1	-3,35	0,001
El repertorio que tocamos no me gusta	4 - 5	5; 4 - 5	1 - 2	1; 1 - 2	-3,36	0,001
Me da "miedo" participar en interpretaciones por si lo hago mal	3 - 5	4; 4 - 5	1 - 3	2; 1 - 2	-3,40	0,001
Me obligan a interpretar delante de otros compañeros	3 - 5	4; 4 - 5	1 - 2	1; 1 - 2	-3,35	0,001
Siento mucha presión en los exámenes de música	4 - 5	5; 4 - 5	1 - 2	1; 1 - 2	-3,45	0,001
Creo que nunca conseguiré tocar bien un instrumento	3 - 5	5; 4 - 5	1 - 3	1; 1 - 2	-3,34	0,001
Hay un mal ambiente en casa que no ayuda al estudio con el instrumento	1 - 2	2; 1 - 2	1 - 2	1; 1 - 2	-1,00	0,317

Se calculó la puntuación total (suma de las puntuaciones de los ítems dividido por el número de ítems) tanto de las respuestas cristalizantes como de las paralizantes para comprobar su evolución. Ambas respuestas mostraron diferencias estadísticamente significativas de forma que, la respuesta positiva total aumentó en el post con respecto al pre mientras que la respuesta negativa disminuyó en el post con respecto al pre (Figura 1). Los resultados de la prueba de Wilcoxon fueron: respuesta positiva ($z = -3,30$, $p = 0,001$) y respuesta negativa ($z = -3,31$, $p = 0,001$).

Figura 1
Evolución puntuación tota en las respuestas cristalizantes y paralizantes.



4. Conclusiones

Comenzamos este artículo argumentando que si la capacidad musical no tiene por qué ser innata, ésta puede ser desarrollada mediante la enseñanza. A su vez, se ha debatido la idea de que hay factores cristalizantes y paralizantes que pueden condicionar el desarrollo de este talento o excelencia musical. Los datos de esta investigación han arrojado algo de luz sobre estos aspectos. Así, alumnos que no habían demostrado signos de gran musicalidad en la interpretación instrumental durante un período de tiempo prolongado, han conseguido posteriormente resultados realmente notables, hasta el punto de poder tocar con músicos profesionales a un nivel más que razonable en un estudio de grabación. En la base de estos resultados está el fomento de factores cristalizantes en su enseñanza. Hemos visto en los datos obtenidos que los alumnos tenían un buen ambiente en casa antes y después del proyecto para poder practicar, no siendo un elemento condicionante, al igual que en el pre y el post los alumnos consideraban que su profesor era exigente en el trabajo. Sin embargo, una primera conclusión importante es que mientras que antes de la experiencia el factor "profesor" era visto de manera muy negativa (pocos estímulos positivos, demasiada presión en las interpretaciones y en los exámenes), la exigencia por parte del profesor después del trabajo en el proyecto era vista de manera positiva, es decir, el profesor era exigente pero, al mismo tiempo, motivaba positivamente a sus alumnos, les ofrecía un feedback positivo y creía en sus posibilidades.

Por otro lado, el factor "repertorio" también ha sido esencial. Los alumnos que han participado en el proyecto han elegido qué repertorio querían tocar y eso ha supuesto una gran motivación a la hora de implicarse en el proyecto. También hay que subrayar que aunque los alumnos, al menos en el comienzo, veían demasiada exigencia en los ensayos, cuando iban viendo los buenos resultados musicales que iban obteniendo, iban adquiriendo un mayor compromiso y responsabilidad con el trabajo. Estos buenos resultados con el instrumento han revertido igualmente de manera muy positiva en su autoestima, consiguiendo el alumnado una mejor percepción de sus posibilidades y reduciendo los "miedos" iniciales de no estar "a la altura" del compromiso exigido.

Por lo tanto, y para concluir, apuntar que aspectos como una buena metodología de trabajo, ofrecer al alumnado oportunidades de tocar en grupo, proporcionarles siempre un estímulo positivo, consensuar los proyectos, intentar que dichos proyectos sean motivadores o trabajar sobre un repertorio adecuado, pueden ser aspectos cristalizantes que contribuyen a que un alumno pueda conseguir cierta excelencia musical, la cual puede estar condicionada por las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan a los alumnos y por la manera en que estas oportunidades le son presentadas.

Referencias

Eastop, P. (2001). Teaching Self-Teaching. In C. Paechter, M. Preedy, J. Scott, & J. Soler (Eds.), *Knowledge, Power and Learning*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to somne of the issues. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road lo excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*, 725-747.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the adquisition of expert performance. *Psichological Review, 100*, 363-406.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligence*. Londres: Fontana.

Howe, M. (1990). *Perspectives of Musical Talent: A practical guide for parents and teachers*. Leicester: BPS Books-The British Pshychological Society.

Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 399-407.

Lehmann, A., & Anders, K. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: implicactions for the education of amateurs musicians and music students. *Psychomusicology, 16*, 40-58.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

McPhee, A. (2000). *The Identification of Children Gifted in Music and Ways in Which Their Needs Are Met: An example from Scotland*. Paper presented at the 4ª Conferencia sobre Educación Musical, Dundee.

McPhee, A., Stollery, P., & McMillan, R. (2005). The Wow Factor? A Comparative Study of the Development of Student Music Teachers' Talents in Scotland and Australia. *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), 105-118.

Paynter, J. (1982). *Musica in the Secondary School Curriculum: Trends and Developments in class musica teaching*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. (1995). Linstenin to Mozart Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Towards a neurophisiological basis. *Neuroscience Letters, 185*(1), 44-47.

Robertson, P. (2000). Why Does Music Affect People as it Does? *RSA Journal, 3*(4), 66-74.

Schiffman, H. R. (2000). *Sensation and Perception*. Nueva York: John Wiley.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The cognitive psychology os music*. Oxford: The Oxford University Prees.

Sloboda, J. (1990). Musical Excellence-How does it develop? In M. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*. Londres: PSB Books.

Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. Cambridge: MIT Press.

Stollery, P., & McPhee, A. (2002). Some Perspectives on Musical Gift and Musical Intelligence. *British Journal of Musical Education, 19*(1), 89-102.

Storr, A. (1992). *Music and the Mind*. Londres: Harper Collins.

Úriz, M. J., Ballestero, A., Viscarret, J. J., & Ursúa, N. (2006). *Metodología para la investigación*. Pamplona: Eunate.

Diferencias estadísticamente significativas de los índices promedios de las escalas del ACRA, en estudiantes universitarios de bajo y alto rendimiento académico en la asignatura Estadística I

Noronha, E. & Poggioli, L

Universidad Católica Andrés Bello

Dirección General de Estudios de Postgrado. Área de Humanidades y Educación

Caracas, Venezuela

espenoronha@gmail.com lisette.poggioli@gmail.com

Las investigaciones de estas últimas dos décadas han señalado al siglo XXI como el siglo de la Educación Estadística, estimando cambios previsibles en los métodos de enseñanza en función de mejorar el aprendizaje del estudiante y, por ende, del rendimiento académico. Esto ha implicado nuevas perspectivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del cálculo numérico y el uso repetitivo de fórmulas. El creciente interés por conocer cómo los estudiantes se adueñan del conocimiento estadístico, orientan las investigaciones hacia los factores cognitivos y no cognitivos que intervienen, destacando un especial interés en conocer el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes como una de las variables determinantes del rendimiento académico. Nuestra investigación, orientada hacia esa línea, así lo permitió.

La presente comunicación pretende mostrar los resultados obtenidos. Siendo éstos valiosos para la construcción de conocimiento en el área de educación estadística, para los investigadores en el área de estrategias de aprendizaje, y para los docentes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. La investigación realizada fue no experimental, de diseño transeccional correlacional-causal. Considerando una población de estudiantes universitarios de Caracas, Venezuela, del primer semestre de la carrera de Administración y Contaduría, con una muestra no probabilística de 59 estudiantes de ambos sexos. Para evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje se utilizó el ACRA (versión 2013), y el rendimiento académico a través de las calificaciones definitivas parametrizadas en: bajo, medio y alto. Los resultados arrojados, a través una ANOVA con nivel de significancia (α) de 0,05; muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas, de manera constante, entre los niveles de rendimiento bajo y alto, con una en cada uno de las escalas. Estableciendo como conclusión la existencia de una relación directa entre las puntuaciones en los índices promedios de las escalas y el nivel de rendimiento académico.

Palabras claves: Estrategias de Aprendizaje; Rendimiento Académico; Educación Estadística; Estudiantes Universitarios; Escala ACRA; Diferencias estadísticamente significativas.

Differences between the Mean Average of the ACRA Scales in Venezuelan University Students with Low and High Academic Achievement in Statistics I

Noronha, E. & Poggioli, L

Universidad Católica Andrés Bello

Estudios de Postgrado. Área de Humanidades y Educación

Caracas, Venezuela

espenoronha@gmail.com lisette.poggioli@gmail.com

Recent research has pointed at the 21st Century as the century of Statistics Education, estimating predictable changes in the teaching methods in order to improve students' learning and, therefore, their academic achievement. This has implied new perspectives for the teaching and learning processes beyond numerical calculations and the use of formula. The increasing interest to know how students acquire statistical knowledge, have guided research towards the examination of the cognitive and non-cognitive factors that take part, specifically the kind of learning strategies students use as one of the decisive variables of academic achievement. This study, framed in this line of research, allowed to determine which strategies Venezuelan students, from a private university, use to learn Statistics I. The purpose of this presentation is to share the results obtained. They can be considered useful for researchers in the field of Statistical Education, in the area of learning strategies and for teachers of Statistics. The study was no experimental, with a transectional, correlational-causal design. 59 first-year students, boys and girls, enrolled in Statistcs I in the School of Administration participated in the study. The sample was non-probabilistic. To examine the use of learning strategies, the ACRA Scale (2013) was administered to the subjects. The academic achievement in Statistics I was measured through students' final marks. Subjects were divided in low, medium and high academic achievement. Anovas showed that there are statistically significant differences between low and high levels of achievement, with a in each one of the ACRA Scales. Results showed a direct relationship between the average points of the scales and the levels of achievement in Statistics I.

Keywords: Learning strategies; Academic achievement**;** Statistics Education; University students; ACRA Scale.

1. Introducción

Las investigaciones realizadas en estas dos últimas décadas señalan al siglo XXI como el siglo de la "educación estadística", estimando cambios previsibles en los métodos de enseñanza, en función de mejorar el aprendizaje y por ende el rendimiento académico. El creciente interés en mejorar la didáctica de la Estadística, marca los lineamientos de las nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje, donde "la motivación por aprender" debe estar por encima de "estudiar por aprobar", siendo éste uno de los retos a lograr.

Autores como Batanero (2001), Behar y Grima (2001), Blanco (2004, 2008), Nieto (2011) y, Peñaloza y Vargas (2006) destacan la existencia de una creciente preocupación por el bajo rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura, y surgen dudas acerca de qué enseñar, cómo enseñar, y de cómo los estudiantes gestionan su aprendi-

zaje, motivo por el cual, los autores proponen traer a un primer plano la investigación en esta área.

Aunque han habido investigaciones relacionadas con la didáctica, con los contenidos a impartir en la enseñanza de Estadística, y con los factores cognitivos y no-cognitivos que dan explicación a las actitudes hacia el aprendizaje de esta, influyendo los mismos en el rendimiento académico (Cherney y Cooney, 2005; Chiesi y Primi, 2010; García-Santillán et al., 2012; Onwuegbuzie, 2003); es imprescindible seguir investigando desde el enfoque del procesamiento de información y a través de instrumentos estandarizados, como el ACRA, que permitan establecer como las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al procesamiento (afectivas, sociales y motivacionales) utilizadas por los estudiantes, tienen incidencia directa en el rendimiento académico de la asignatura. Destacando como este conocimiento, producto de la investigación, pudiera permitir ayudar a los estudiantes de bajo rendimiento a evitar la frustración y la deserción escolar.

Es por ello que la presente comunicación, producto de una investigación orientada a dar respuesta a los planteamientos anteriores, muestran los resultados encontrados al estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios, del primer semestre de la carrera de Administración y Contaduría de una universidad Venezolana de Caracas, y el rendimiento académico en la asignatura.

La investigación partió del planteamiento de un conjunto de hipótesis, que serían aceptadas o rechazadas a través de procedimientos estadísticos, orientadas al cálculo de las diferencias estadísticamente significativas entre los índices promedios de cada una de las escalas del instrumento ACRA (escalas de estrategias de adquisición, codificación, recuperación, metacognitivas y de apoyo al procesamiento) y el rendimiento académico (calificación definitiva al final del semestre) parametrizado en: bajo, medio y alto.

Las hipótesis planteadas fueron: 1) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA su rendimiento académico será más alto que el de los estudiantes cuyas puntuaciones sean menores en la escala, 2) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Adquisición de información, tendrán un rendimiento académico mayor a los que tengan menores puntuaciones, 3) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Codificación de información, tendrán un rendimiento académico mayor a los que tengan menores puntuaciones, 4) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Recuperación de información, tendrán un rendimiento académico mayor a los que tengan menores puntuaciones., 5) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias Metacognitivas, tendrán un rendimiento académico mayor a los que tengan menores puntuaciones, y 6) Los estudiantes que posean puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento, tendrán un rendimiento académico mayor a los que tengan menores puntuaciones.

En este sentido, se aspiró conocer si realmente existían diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de aprendizaje que utilizaban los estudiantes universitarios de bajo y alto rendimiento académico, al momento de aprender la asignatura Estadística I. Es decir, se aspiró conocer si realmente esa diferencia estadísticamente significativas entre los niveles de rendimiento, eran producto o no del uso de las estrategias de aprendizaje, y no del azar.

2. Método

2.1. Sistema de Variables

Las variables consideradas en el estudio fueron: variable independiente, las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizaron para gestionar el aprendizaje; y como variable dependiente, el rendimiento académico en la asignatura de Estadística I medido a través de las calificaciones definitivas (con base a 20 puntos), una vez obtenido un promedio ponderado de las evaluaciones parciales.

2.2. Instrumentos para la Recolección de Datos

Para determinar el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, se empleó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, en su versión 2013, realizada por Román-Sánchez y Poggioli. Esta versión es una revisión de la escala ACRA elaborada en el año 1994 por Román Sánchez y Gallego Rico.

El instrumento está estructurado por cinco escalas que permiten diagnosticar estrategias de: adquisición de información (20 ítems), codificación de información (46 ítems), recuperación de información (18 ítems), metacognitivas (17 ítems), y de apoyo al procesamiento (18 ítems); a través de una escala cuantitativa y cualitativa con cuatro posibilidades diseñadas para medir la frecuencia con que el estudiante usa la estrategia propuesta. Las posibilidades van desde "1- Nunca o casi nunca", "2- Algunas veces", "3- Bastantes veces" y "4-Siempre o casi siempre".

Con relación a la variable rendimiento académico, no se utilizaron instrumentos estandarizados para su medición. La calificación definitiva obtenida al final del semestre, se obtuvo a través del promedio ponderado de tres pruebas parciales aplicadas por el docente.

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 59 estudiantes de ambos géneros, 30 del sexo femenino y 29 del sexo masculino, escogidos de forma no probabilística, de una población constituida por estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, del primer semestre de la Escuela de Administración y Contaduría, de la asignatura Estadística I de la universidad en la cual se llevó a cabo el estudio. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 17 y 21años, de estratos socio-económicos bajo, medio y alto. Estos estudiantes al momento de su inscripción, fueron agrupados de manera aleatoria en seis secciones, escogiendo tres para realizar el estudio (sesiones donde el investigador impartía la asignatura).

2.2. Medidas

Para poder realizar el cálculo de las diferencias estadísticamente significativas, se parametrizaron las calificaciones obtenidas al final del semestre, agrupándolas en función de la creación de puntos de corte con (media aritmética más menos una desviación típica), originado tres niveles de rendimiento académico: bajo, medio y alto. Con relación a las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas del ACRA, se calculó los índices promedio del instrumento completo y de cada escala, para luego realizar una ANOVA para el contraste de las hipótesis de investigación, asumiendo un nivel de significación en 0,05.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se escogieron las tres secciones donde una de las autoras del estudio impartía la asignatura de Estadística I. La escogencia de estas secciones fue con la intención de poder controlar las variables intervinientes que estuviesen vinculadas con el quehacer docente, tales como la metodología del docente (estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, la distribución de los contenidos programáticos a lo largo del semestre), la carga horaria, la relación docente-alumno, y el tipo de evaluación y su nivel de complejidad.

Los resultados proporcionados por los estudiantes en la escala de auto-reporte de Estrategias de Aprendizaje ACRA, fueron recogidos en un solo momento durante una sesión de clase, a través de la herramienta Google formulario, donde la escala ACRA se encontraba on-line.

Para la evaluación del rendimiento académico, se trabajó con las calificaciones definitivas al final del periodo académico, obtenidas de una media aritmética ponderada de tres evaluaciones parciales, que luego se parametrizaron en

los niveles: bajo, medio y alto. Esta parametrización fue el punto de partida para realizar el análisis de los resultados desde el enfoque cuantitativo que ofrece el ACRA.

El cálculo de las diferencias estadísticamente significativas de las medias de los índices promedios de cada una de las escalas y el índice promedio global del instrumento, relacionándolos con los niveles de rendimiento académico parametrizado, se obtuvo a través de una ANOVA con nivel de significancia de . También se calculó el Coeficiente de Correlación lineal de Pearson para determinar la relación existente entre los índices promedios y el rendimiento académica, de tal manera que se pudieran comprobar las hipótesis de investigación, junto con el resto de los cálculos realizados.

3. Resultados

Los resultados obtenidos, al aplicar la ANOVA, partieron del planteamiento de dos hipótesis: $\mathbf{H_o}$= Las medias de los índices promedios de los grupos por niveles de rendimiento son iguales. $\mathbf{H_1}$= Al menos una de las medias de los índices promedios de los grupos por nivel de rendimiento son significativamente diferentes. Donde H_o se rechazará si . La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 1.
ANOVA de las medias de Índices promedios de las escalas de Estrategias de Aprendizaje relacionadas con los niveles de Rendimiento Académico: bajo, medio y alto.

Índice promedio	F	*p*
Estrategias de Adquisición de Información (IndAdq).	12,817	,000
Estrategias de Codificación de Información (IndCod).	9,833	,000
Estrategias de Recuperación de Información (IndRecp).	12,862	,000
Estrategias de Metacognitivas (IndMeta).	6,232	,004
Estrategias de Apoyo al Procesamiento (IndApoyo).	8,749	,000
Estrategias de Aprendizaje ACRA(IndGeneral).	14,377	,000

Al observar los resultados obtenidos en la Tabla 1, se evidenció que los *p valores* de cada índice promedio ($p_{IndAdq} = ,000$; $p_{IndCod} = ,000$; $p_{IndRecp} = ,000$; $p_{IndMeta} = 0,004$; $p_{IndApoyo} = ,000$ y $p_{IndGeneral} = ,000$) son menores que el valor ; esto significa que H_o se rechaza, afirmando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los índices promedios según el nivel de rendimiento académico.

Para complementar la información se realizó la prueba de comparación de medias a posterior "Post Hoc" y la comparación de medias de los "Sub-conjuntos homogéneos", ambas a través de la *"*Prueba de diferencia significativa de Tukey*"*, de tal manera que se pudiera observar con detalle el contraste en la comparación de las medias, y evaluar en dónde se encuentran las diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se muestran en la Tabla 2 y Tabla 3.

Tabla 2.
Comparación Múltiple: Prueba de comparación de medias de índices promedios a posterior "Post Hoc".

Tukey HSD			Sig
Índice promedio Estrategias de Adquisición de Información	Bajo	Medio	0,04
		Alto	0,000
	Alto	Medio	0,19
		Bajo	0,000
Índice promedio Estrategias de Codificación de Información	Bajo	Medio	0,116
		Alto	0,000
	Alto	Medio	0,005
		Bajo	0,000
Índice promedio Estrategias de Recuperación de Información	Bajo	Medio	0,1
		Alto	0,000
	Alto	Medio	0,007
		Bajo	0,000
Índice promedio Estrategias Metacognitiva.	Bajo	Medio	0,441
		Alto	0,005
	Alto	Medio	0,15
		Bajo	0,005
Índice promedio Estrategias de Apoyo al Procesamiento	Bajo	Medio	0,004
		Alto	0,000
	Alto	Medio	0,283
		Bajo	0,000
Índice promedio Estrategias de Aprendizaje ACRA	Bajo	Medio	0,011
		Alto	0,000
	Alto	Medio	0,002
		Bajo	0,000

Los resultados anteriores indican que al comparar las medias de los índices promedios de los estudiantes de bajo rendimiento con los de alto rendimiento, sin importa la escala donde se haga la comparación, el *p valor* siempre es menor al valor del nivel de significancia (, lo que implica la presencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3.
Sub-conjuntos homogéneos. Media de los índices promedios de las diferentes escalas e instrumento en general.

Tukey HSD	Niveles de Rendimiento	N	Subconjunto para α = 0,05		
			1	2	3
Índice promedio Estrategias de Adquisición de Información	Bajo	10	2,31		
	Medio	35		2,6843	
	Alto	14			2,9571
	Sig.		1,000	1,000	1,000
Índice promedio Estrategias de Codificación de Información	Bajo	10	2,0826		
	Medio	35	2,3373		
	Alto	14		2,705	
	Sig.		0,125	1,000	
Índice promedio Estrategias de Recuperación de Información	Bajo	10	2,3667		
	Medio	35		2,7302	
	Alto	14			3,0635
	Sig.		1,000	1,000	1,000
Índice promedio Estrategias Metacognitiva.	Bajo	10	2,4706		
	Medio	35	2,6538		
	Alto	14		3,0336	
	Sig.		0,453	1,000	
Índice promedio Estrategias de Apoyo al Procesamiento	Bajo	10	2,5112		
	Medio	35		2,9254	
	Alto	14		3,0913	
	Sig.		1,000	0,385	
Índice promedio Estrategias de Aprendizaje ACRA	Bajo	10	2,2841		
	Medio	35		2,5892	
	Alto	14			2,9069
	Sig.		1,000	1,000	1,000

Nota: Se muestran las medias aritméticas de los índices promedios para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Al realizar el análisis de contraste de medias a través de los sub-conjuntos homogéneos, tal como se evidencia en la Tabla 3, se observa que hay medias que se ubican en sub-conjuntos diferentes, indicando la presencia de diferencias estadísticamente significativas por cada nivel de rendimiento, mientras que otras quedan en el mismo subconjunto, lo que indica que entre esos niveles no hay diferencias estadísticamente significativas.

También se observa que en la medida en que las puntuaciones de los diferentes índices promedios son más altas también lo es el nivel de rendimiento. Para corroborar esta información se calculó el Coeficiente de Correlación de Pearson de cada una de las escalas encontrando que $r_{IndAdq/rendimiento} = 0{,}610$; $r_{IndCod/rendimiento} = 0{,}614$;

$r_{IndRecup/rendimiento} = 0{,}620$; $r_{IndMeta/rendimiento} = 0{,}5$; $r_{IndApoyo/rendimiento} = 0{,}520$;

$r_{IndGeneral/rendimiento} = 0{,}668$. Los resultados muestran una relación creciente y moderada entre las variables.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos presentados en la Tabla 1, evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los índices promedios de cada escala y del instrumento general, según el nivel de rendimiento académico. Esta conclusión se obtiene al contrastar los *p valores* de cada índice promedio: $p_{IndAdq} = ,000$; $p_{IndCod} = ,000$; $p_{IndRecp} = ,000$; $p_{IndMeta} = 0{,}004$; $p_{IndApoyo} = ,000$ y $p_{IndGeneral} = ,000$; con el nivel significancia (de 0,05;

donde si , H_o (Las medias de los índices promedios de los grupos por niveles de rendimiento son iguales) se rechazaría y se aceptaría H_1 (Al menos una de las medias de los índices promedios de los grupos por nivel de rendimiento son significativamente diferentes), afirmando de esta manera la presencia de diferencias estadísticamente significativas.

Para complementar la información, se procedió a realizar la prueba de comparación de medias a posterior "Post Hoc" a través de la *"Prueba de diferencia significativa de Tukey"*, con la finalidad de saber en dónde se encontraban las diferencias estadísticamente significativa.

La primera escala a analizar fue la relacionada con las Estrategias de Adquisición de Información. En la Tabla 2 se evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres niveles de rendimiento. Mientras que la Tabla 3 muestran los valores de las medias de los índices promedios de la escala por cada nivel de rendimiento, los resultados indicaron que $IndAdq_{bajo} = 2,31$; $IndAdq_{medio} = 2,6843$ y el $IndAdq_{alto} = 2,9571$.

Estas medias se localizaron en sub-grupos diferentes, reafirmando así la existencia de las diferencias estadísticamente significativas, observando que en la medida que las medias de los índices promedios aumentaba, el nivel de rendimiento también. Conclusión corroborada al calcular el Coeficiente de Correlación de Pearson, cuyo valor fue r=0,610, indicando una relación creciente y moderada entre las variables en estudio. Permitiendo aceptar la hipótesis 2 de investigación.

La siguiente escala a analizar fue la relacionada con las Estrategias de Codificación de Información o de almacenamiento. Al realizar las comparaciones múltiples de las medias, resultados presentados en la Tabla 2, se obtuvo que entre las medias del nivel bajo y medio no existieron diferencias estadísticamente significativas, conclusión que se obtiene al comparar el *p valor* (0,116) con el nivel de significancia, siendo . Mientras que entre las medias de nivel bajo y alto, y alto y medio, las diferencias estadísticamente significativas sí estuvieron presentes.

En relación a los valores de los índices promedios y su ubicación dentro de los sub-grupos homogéneos (Tabla 3), se obtuvieron los valores de las medias $IndCod_{bajo} = 2,0826$ y $IndCod_{medio} = 2,3373$, ubicadas éstas en la columna del sub-grupo 1, observando que entre las medias de estos dos niveles no hay diferencias estadísticamente significativas, mientras que entre las de los niveles bajo y alto ($IndCod_{alto} = 2,7050$), y medio y alto, si las hay.

El valor de r = 0,614, indicó una relación creciente y moderada entre las variables. Al analizar estos resultados, se puede concluir que en la medida que las medias de los índices promedios de la escala en estudio fueran mayores, mayor sería también el nivel de rendimiento, aceptando de esta manera la hipótesis 3 de la investigación.

En relación a la Escala de Estrategias de Recuperación de Información, se encontró diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres niveles de rendimiento (Tabla 2 y Tabla 3), cuyos valores fueron: $IndRecp_{bajo} = 2,3667$; $IndRecp_{medio} = 2,7302$ y $Recp_{alto} = 3,0635$, observando que en la medida que las medias de los índices promedios fueron mayores, mayores fueron también los niveles de rendimiento. Esta tendencia creciente se ratificó al calcular el coeficiente de correlación, encontrando que r = 0,620. Este conjunto de resultados llevaron a aceptar la hipótesis 4 de la investigación.

Los resultados relacionados con la Escala de Estrategias Metacognitivas también se pueden observar en la Tabla 2, los mismos indican que entre las medias de los índices promedios de los niveles de rendimiento bajo y medio, no había diferencias estadísticamente significativas, afirmación que se confirmó al observar la comparación de subconjuntos homogéneos, Tabla 3, encontrando que las medias ($IndMeta_{bajo} = 2,4706$ y $IndMeta_{medio} = 2,6538$) estaban ubicadas en el mismo sub-grupo 1. Entre las medias de los niveles bajo y alto ($IndMeta_{bajo} = 2,4706$ y $IndMeta_{alto} = 3,0336$), y medio y alto ($IndMeta_{medio} = 2,6538$ y $IndMeta_{alto} = 3,0336$), si se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Al complementar estos resultados con el cálculo de r = 0,5; los mismos llevaron a concluir que en la medida que las medias se hacen mayores el nivel de rendimiento también lo es. Esta afirmación lleva a aceptar la hipótesis 5 de investigación, la cual sostenía que los estudiantes con altas puntuaciones en la Escala de Estrategias Metacognitivas también tendrían un rendimiento académico mayor a los que tenían menores puntuaciones en la escala.

Al realizar las comparaciones de las medias en la Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento (Tabla 2 y Tabla 3), se pudo constatar que entre las medias del nivel bajo y medio, y entre las del nivel bajo y alto, existían diferencias estadísticamente significativas, ya que los *p valores* obtenidos fueron menores al nivel de significancia, mientras que entre las medias del nivel de rendimiento medio y alto no hubo diferencias estadísticamente significativas.

En relación a los valores de las medias (Tabla 3), se observó como las correspondientes a los niveles medio y alto se encontraban en el mismo sub-grupo 2 ($IndApoyo_{medio}$ = 2,9254 y $IndApoyo_{alto}$ = 3,0913), reafirmando la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, mientras que las medias de los niveles bajo y medio ($IndApoyo\ baj_{o}$= 2,5112 y $IndApoyo_{medio}$= 2,9254), y bajo y alto (IndApoyo bajo= 2,5112 y $IndApoyo_{alto}$ = 3,0913) si se encontraron en sub-grupos diferentes, por poseer diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados, junto con el valor r = 0,520 permitieron aceptar la hipótesis 6 de investigación, donde a puntuaciones altas en la escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento, el rendimiento también sería mayor en comparación a los que obtuvieron menores puntuaciones.

Una vez realizado el análisis por cada una de las escalas, se procedió a evaluar las diferencias estadísticamente significativas de las medias de los índices promedios del Instrumento General. En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos, y los mismos indicaron la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de cada uno de los niveles de rendimiento académico. Esta conclusión se obtuvo al contrastar los *p valores* con el nivel significancia, observando que entre el nivel bajo y medio el *p valor* fue de 0,011, entre el nivel bajo y alto con *p valor* de 0,000; y entre el nivel alto y medio con *p valor* de 0,002, siendo estos *p valores* inferiores al valor de .

Al realizar las comparaciones de medias por sub-conjuntos homogéneos (Tabla 3), se observó como quedaban ubicadas en sub-grupos diferentes, ratificando las diferencias estadísticamente significativas, y como en la medida que el valor del índice promedio aumentaba, también aumentaba el nivel de rendimiento ($_{IndGeneral\ bajo}$= 2,2841; $_{IndGeneral\ medio}$= 2,5892 y $_{IndGeneral\ alto}$= 2,9069). Para complementar los resultados se calculó el coeficiente de correlación, encontrando r = 0,668, el cual indicó una relación directamente proporcional entre las variables y de valor absoluto moderado, permitiendo afirmar que los estudiantes con puntuaciones más altas en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, también iban a poseer un rendimiento académico alto, en contraste con los que tenían índices más bajos. Estos resultados permitieron aceptar la hipótesis 1 de investigación.

Es importante destacar que tanto en los resultados obtenidos por cada escala del instrumento, como en el instrumento completo o general, las medias de los índices promedios de los niveles de rendimiento bajo y alto, siempre presentaron diferencias estadísticamente significativas. Encontrando que en la medida que la media del índice promedio fuera mayor, también lo iba a ser el nivel de rendimiento.

Referencias

Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística.* España: Universidad de Granada, España.

Behar, R. & Grima, P. (2001). Mil y una dimensiones del aprendizaje de la Estadística. *Estadística Española*, *43 (148),* 189-207.

Blanco, A. (2004). Enseñar y aprender estadística en las titulaciones universitarias de Ciencias Sociales: Apuntes sobre el problema desde una perspectiva pedagógica. En Torre, J.C. y Gil, E. (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 143-190). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación, 19 (2),* 311-330.

Cherney, I. & Cooney, R. (2005). Predicting student performance in a statistics course using the Mathematics and Statistics Perception Scale (MPSP). T*ransactions of the Nebraska Academy of Sciences and Affiliated Societies, 30*, 1-.8.

Chiesi, F. & Primi, C. (2010). Cognitive and non-cognitive factors related to student´s statistics achievement. *Statistics Education Research Journal, 9 (1),* 6-26.

García-Santillán, A., Moreno-García, E., Carlos-Castro, J., Zamudio-Abdala, J.& Garduño-Trejo, J. (2012). Cognitive, affective and behavioral components that explain attitude towards Statistics. *Journal of Mathematics Research, 4 (5),* 8-14.

Nieto, A. (2011). Una estrategia didáctica para el aprendizaje de la Estadística. *Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática, 56*, 51-56. Recuperado el 10 de Enero de 2014 de: **http://www.ibero-publicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=5&totalRows_paginas=6&id_volumen=3&id_articulo=51&id_seccion=2&active=1&pagina=56**

Onwuegbuzie, A.J. (2003). Modeling Statistics achievement among graduate student. *Educational and Psychological Measurement, 63 (6),* 1020-1038.

Peñaloza, J.L. & Vargas, C. (2006, Septiembre). ¿Qué debe cambiar en el aprendizaje de la estadística en las ciencias del comportamiento? Ponencia presentada en: XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional de Profesores Universitarios de Métodos Cuantitativos, Badajoz, España. Recuperado el 20 de Enero de 2014 en: **http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/41.pdf**

Román, J. & Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (3th ed.). Madrid: TEA.

Román, J & Poggioli, L . (2013). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Una revisión para contextos de América Latina.* Manuscrito no publicado.

El perfil estratégico de universitarios: Una comparación entre estudiantes de alto y bajo rendimiento en la asignatura Estadística I

Noronha, E. & Poggioli, L

Universidad Católica Andrés Bello

Dirección General de Estudios de Postgrado. Área de Humanidades y Educación

Caracas, Venezuela

espenoronha@gmail.com lisette.poggioli@gmail.com

Establecer en el nivel universitario la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico ha sido uno de los principales temas de estudio en las últimas décadas. El creciente interés que despiertan los procesos cognitivos, metacognitivos y no-cognitivos que influyen en el aprendizaje son aspectos que llaman la atención de investigadores y docentes, más aún, si estos procesos inciden de manera directa en la enseñanza y aprendizaje de asignaturas como la Estadística. Se planteó pues, la necesidad de investigar cómo los estudiantes gestionaban el aprendizaje de esta asignatura a través del uso de las estrategias de aprendizaje, y cómo estas influían directamente en el rendimiento académico.
La presente comunicación pretende mostrar los resultados obtenidos al comparar los perfiles estratégicos de estudiantes universitarios de alto y bajo rendimiento académico en la asignatura de Estadística I de una universidad privada de Caracas, Venezuela. La investigación realizada fue de naturaleza cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, y con una muestra no probabilística. El instrumento utilizado para medir las estrategias de aprendizaje (variable independiente) fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, versión 2013, y para el rendimiento académico (variable dependiente), se utilizó las calificaciones definitivas de la asignatura, parametrizadas en función a la creación de puntos de corte con ±1S, obtenido tres niveles de rendimiento: bajo, medio y alto
Los resultados obtenidos, a través del reporte cualitativo que ofrece el ACRA relacionado con la frecuencia de uso de las estrategia, evidenciaron una marcada diferencia entre los perfiles estratégicos en función al nivel de rendimiento, destacando cómo los estudiantes de alto nivel de rendimiento utilizaron estrategias de mayor nivel de profundidad, alejadas de la mecanización de operaciones o repetición de fórmulas. La investigación permitió generar conocimiento para el área de educación estadística, y para los programas de ayuda al estudiante que posee la universidad.

Palabras claves: Estrategias de Aprendizaje; Rendimiento Académico; Educación Estadística; Estudiantes Universitarios; Escala ACRA; Intervención Educativa.

The Strategic Profiles of University Students: A Comparison between High and Low Academic Achievement Students in Statistics I

Noronha, E. & Poggioli, L

Universidad Católica Andrés Bello

Dirección General de Estudios de Postgrado. Área de Humanidades y Educación

Caracas, Venezuela

espenoronha@gmail.com lisette.poggioli@gmail.com

The study of the relationship between learning strategies and academic achievement in university students has been one of the most important topics of research in the last decades. The increasing interest in the cognitive, metacognitive and non-cognitive factors that influence learning are areas of study that have called the attention of both researchers and teachers, particularly if these variables affect directly the teaching and learning of subject matters such as Statistics. Thus, the purpose of this study was to examine how Venezuelan students from a private university use learning strategies and how these strategies influence their academic achievement in Statistics. This study shows the results obtained when comparing the strategic profiles of low and high university students in Statistics I enrolled in the School of Administration in Caracas, Venezuela. The study was quantitative, no experimental. The sample was non probabilistic. The instrument used to measure the learning strategies (independent variable) was the Scale of Learning Strategies ACRA (2013). In order to measure the academic achievement (dependent variable), the final marks of the students in Statistics I were used. A deviation standard of ±1S allowed to set three groupst: low, medium and high. The results obtained through a qualitative report that the ACRA Scale offers in relation with the frequency of use of the learning strategies evidenced a marked difference between the strategic profiles according to the academic achievement. It was observed that high academic achievement students used strategies of higher order, far from the memorization of operations or repetition of formula. This study allowed to provide knowledge for the area of Statistics Education and for intervention programs universities offer students to improve their academic achievement.

Keywords: Learning strategies; Academic achievement; Statistics Education; University students, ACRA Scale

1. Introducción

Establecer en el nivel universitario la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico ha sido uno de los principales temas de estudio en las últimas décadas, las investigaciones realizadas por Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008), González y Díaz (2006), así lo demuestran.

Se espera que el estudiante universitario esté dotado de un cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan afrontar los retos que la universidad exige. Se asume, errando en la presunción, que son estudiantes que poseen un perfil estratégico idóneo que les permite de manera eficiente gestionar su aprendizaje, donde el conocimiento de sus habilidades cognitivas; la conciencia de metas de aprendizaje; la autorregulación, planificación, supervisión y evaluación de las habilidades cognitivas; la distribución del tiempo y esfuerzo; el control de factores

afectivos, sociales y motivacionales; forman parte de ese perfil (Monereo et al., 1999).

Sin embargo, la realidad es otra. Los estudios realizados por Cardozo (2008), De la Fuente y Justicia (2003), González y Díaz (2006), evidencian que no todos los estudiantes poseen un perfil estratégico robusto. Esto influye en su actuación poco estratégica y en la calidad del proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en su nivel de rendimiento académico. Es por ello que se plantea la necesidad de evaluar cómo los estudiantes afrontan el aprendizaje de la Estadística, y cómo las estrategias que utilizan pueden influir en el rendimiento académico

La presente comunicación busca presentar los resultados obtenidos al analizar cuáles fueron las estrategias que utilizaron los estudiantes universitarios de bajo y alto rendimiento académico, al momento de aprender la asignatura Estadística I, es decir, establecer el perfil estratégico de estos estudiantes mediante la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Beltrán (2003), González y Díaz (2006), Martin et al. (2008) y Monereo et al. (1999) plantean que conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes permitirá determinar el perfil estratégico con miras a la obtención de mejores resultados en el rendimiento académico.

2. Método

2.1. Sistema de Variables

Las variables consideradas en el estudio fueron: variable independiente, las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizaron para gestionar el aprendizaje; y como variable dependiente, el rendimiento académico en la asignatura de Estadística I medido a través de las calificaciones definitivas (con base a 20 puntos), una vez obtenido un promedio ponderado de las evaluaciones parciales.

2.2. Instrumentos para la Recolección de Datos

Para determinar el uso de las estrategias de aprendizaje se empleó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, en su versión 2013, realizada por Román-Sánchez y Poggioli. Esta versión es una revisión de la escala ACRA elaborada en el año 1994 por Román Sánchez y Gallego Rico.

El instrumento está estructurado por cinco escalas y cada una de ellas por diferentes subescalas, que permiten diagnosticar estrategias de: adquisición de información (7 subescalas para un total de 20 ítems), codificación de información (12 subescalas para un total de 46 ítems), recuperación de información (4 subescalas para un total de 18 ítems), metacognitivas (3 subescalas para un total de 17 ítems), y de apoyo al procesamiento (6 subescalas para un total de 18 ítems); a través de una escala cuantitativa y cualitativa con cuatro posibilidades diseñadas para medir la frecuencia con que el estudiante usa la estrategia propuesta. Las posibilidades van desde “1- Nunca o casi nunca”, “2- Algunas veces”, “3- Bastantes veces” y “4-Siempre o casi siempre”.

Con relación a la variable rendimiento académico, no se utilizaron instrumentos estandarizados para su medición. La calificación definitiva obtenida al final del semestre, se obtuvo a través del promedio ponderado de tres pruebas parciales aplicadas por el docente.

2.3. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 59 estudiantes de ambos géneros, 30 del sexo femenino y 29 del sexo masculino, escogidos de forma no probabilística, de una población constituida por estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, del primer semestre de la Escuela de Administración y Contaduría, de la asignatura Estadística I de la universidad en la cual se llevó a cabo el estudio. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 17 y 21años, de

estratos socio-económicos bajo, medio y alto. Estos estudiantes al momento de su inscripción, fueron agrupados de manera aleatoria en seis secciones, escogiendo tres para realizar el estudio (sesiones donde el investigador impartía la asignatura).

2.4. Medidas

Para poder analizar el perfil estratégico de los estudiantes por nivel de rendimiento, se parametrizaron las calificaciones obtenidas al final del semestre, agrupándolas en función de la creación de puntos de corte con (media aritmética más menos una desviación típica), originado tres niveles de rendimiento académico: bajo, medio y alto.

Una vez obtenidos los tres niveles de rendimiento se elaboraron tablas de distribución de frecuencias, por cada subescala de las escalas, y posteriormente las representaciones gráficas. La finalidad fue evaluar las estrategias menos frecuentes y más frecuentes por nivel de rendimiento, en función a la escala ordinal que posee el ACRA: Nunca o casi nunca, Algunas veces, Bastantes veces y Siempre o casi siempre.

2.5. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se escogieron las tres secciones donde una de las autoras del estudio impartía la asignatura de Estadística I. La escogencia de estas secciones fue con la intención de poder controlar las variables intervinientes que estuviesen vinculadas con el quehacer docente, tales como la metodología del docente (estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, la distribución de los contenidos programáticos a lo largo del semestre), la carga horaria, la relación docente-alumno, y el tipo de evaluación y su nivel de complejidad.

Los resultados proporcionados por los estudiantes en la escala de auto-reporte de Estrategias de Aprendizaje ACRA, fueron recogidos en un solo momento durante una sesión de clase, a través de la herramienta Google formulario, donde la escala ACRA se encontraba on-line. Los resultados permitieron identificar los ítems con valoraciones bajas (nunca o casi nunca, algunas veces) y altas (siempre o casi siempre, bastantes veces), en cada nivel de rendimiento académico (bajo, medio y alto). Esta información fue la base para establecer el perfil estratégico de los estudiantes. La Tabla 1 y la Figura 1 muestran un ejemplo de cómo se organizó la información para poder ser procesada y analizada.

Tabla 1
Frecuencia de uso de la Estrategia de Adquisición de Información: subrayado idiosincrático.

	Niveles de Rendimiento Académico		
Frecuencia	Bajo	Medio	Alto
Nunca o casi nunca	25%	6%	10%
Algunas veces	30%	33%	11%
Bastantes veces	45%	37%	29%
Siempre o casi siempre	0%	24%	50%
TOTAL	100%	100%	100%

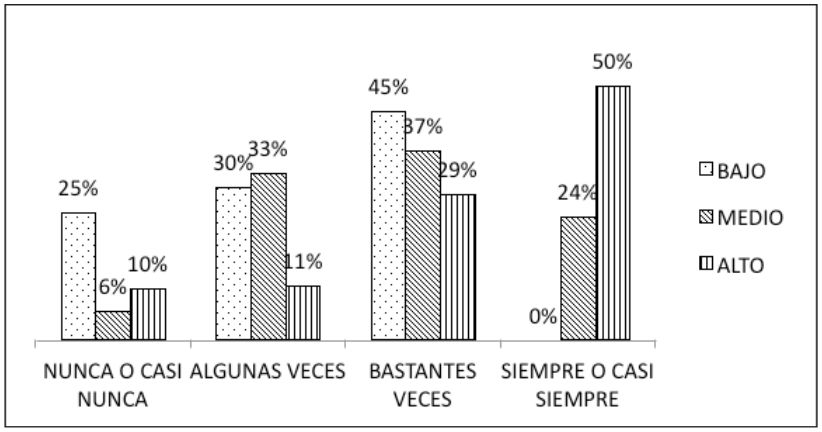


Figura 1
Frecuencia de uso de la Estrategia de Adquisición de Información: subrayado idiosincrático.

3. Resultados

Los resultados fueron obtenidos de las diferentes escalas del ACRA, comenzando por el grupo de Estrategias Cognitivas, evaluadas a través de las Escalas de Adquisición, Codificación y Recuperación de la información. En cada escala se pudo destacar cuáles eran las estrategias más utilizadas por cada grupo de estudiantes según el nivel de rendimiento.

El primer grupo de resultados correspondió a la Escala de Estrategias de Adquisición de Información, organizad en siete subescalas o grupos de estrategias: exploración, subrayado lineal, subrayado idiosincrático, epigrafiado, repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado.

Los resultados indicaron que el 77% de los estudiantes de nivel de rendimiento alto y el 65% de los de rendimiento medio, utilizaron de manera muy frecuente (siempre o casi siempre, o bastantes veces) las estrategias de adquisición de la información, en contraste con el 54% de los estudiantes de nivel de rendimiento bajo que manifestaron utilizarlas de manera poca frecuente (nunca o casi nunca, o algunas veces).

Siguiendo con las Estrategias Cognitivas, el segundo grupo de resultados a presentar son los correspondientes a la Escala de Estrategias de Codificación de la Información. Esta escala agrupa las estrategias vinculadas con la elaboración y organización de la información, donde el procesamiento es más profundo que en las estrategias de repetición o ensayo. La escala está organizada en doce grupos de estrategias: nemotecnias, relaciones intracontenido, relaciones compartidas, imágenes, metáforas, aplicaciones, autopreguntas, paráfrasis, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas.

Los resultados obtenidos se agruparon de acuerdo a los niveles de procesamiento simple y profundo, planteados por Weinstein y Mayer (1986) y Poggioli (2005). Las estrategias de procesamiento simple, ubicadas en el grupo de las estrategias de elaboración, se dividen en estrategias vinculadas con: métodos nemotécnicos, elaboración imaginaria y verbal, parafraseo, palabras claves, analogías e interrogaciones elaborativas.

Los resultados indicaron, a nivel general, que el 61% de los estudiantes de alto nivel de rendimiento utilizaron de manera frecuente recursos nemotécnicos, elaboraciones imaginarias y verbales, analogías, interrogación elaborativa y el parafraseo; en contraste con el 69% de los estudiantes de nivel de rendimiento bajo que utilizaron estas estrategias de manera poco frecuente. Los estudiantes de nivel de rendimiento medio tuvieron un comportamiento similar a los de rendimiento bajo.

Con relación a las estrategias de procesamiento profundo (estrategias de organización de la información: red semántica, análisis de contenido estructural, técnicas espaciales, mapa semántico y el mapa conceptual), los resultados obtenidos indicaron que el 69% de los estudiantes de alto nivel de rendimiento las usan de manera muy frecuente, mientras que el 87% de los estudiantes de nivel de rendimiento bajo nunca o casi nunca, o algunas veces las usan. Con respecto a los estudiantes de nivel de rendimiento medio, el 63% indicó la poca frecuencia de uso de este grupo de estrategias.

Los resultados obtenidos del último grupo de estrategias cognitivas, representados por la Escala de Estrategias de Recuperación de la Información (búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuestas y respuestas escritas), indicaron que el 56% de los estudiantes de nivel de rendimiento bajo poseen estrategias de recuperación de información deficientes, ya que nunca o casi nunca o algunas veces utilizan las estrategias de forma estructurada, mientras que los estudiantes de nivel de rendimiento alto, en un 75% usan las estrategias de recuperación de información de manera planificada. Con relación a los estudiantes de nivel de rendimiento medio, el 63% indicó usar de manera este grupo de estrategias.

El siguiente grupo de resultados a presentar corresponden a la Escala de Estrategias Metacognitivas, organizada en tres subescalas: autoconocimiento, automanejo/planificación, y automanejo/regulación y evaluación. Los resultados indicaron que los estudiantes de alto nivel de rendimiento, en un76%, poseen un mayor uso de las estrategias metacognitivas con relación a los otros dos grupos de estudiantes. Este grupo, manifestó ser conscientes de lo que conocen, lo que les falta por conocer, de cómo pueden enfrentar la tarea de aprendizaje, de cómo pasar a la acción, de evaluar si lo que han hecho les dio el resultado esperado, y si no, qué hacer para lograr con éxito la tarea. Estos estudiantes están orientados al "aprender a aprender".

En contraste con el 51% de los estudiantes de bajo nivel de rendimiento que no tienen como práctica frecuente reflexionar sobre la administración del tiempo en función de la complejidad de la tarea, ni de la importancia de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información como organizadores de la actividad cognitiva. Sin embargo, reconocen que las mismas facilitan el aprendizaje y que pueden resultar efectivas. En relación a los estudiantes de rendimiento medio, el 57% posee un actuar estratégico similar a los de rendimiento alto.

Los últimos resultados a presentar son los que corresponde a *las* Estrategias de Apoyo al Procesamiento. Los resultados indicaron como el 73% de los estudiantes de alto nivel de rendimiento académico utilizaron de manera frecuente estrategias que les permitían relajarse, tener pensamientos positivos, darse ánimo, controlar la ansiedad, controlar los distractores, y manejar el contexto o condiciones ambientales de manera efectiva. También se constató el alto nivel motivacional, donde el estudiar para ampliar sus conocimientos, sentirse orgulloso por el esfuerzo y sus logros, ganar prestigio entre los compañeros y ser recompensados, formaban parte de sus motivaciones.

Por otra parte, los estudiantes de nivel de rendimiento bajo mostraron ser menos efectivos con el manejo de estas estrategias, sobre todo con las vinculadas con el control de la ansiedad, el control de las condiciones ambientales y del espacio, y del control de los distractores. Con relación a los factores motivacionales, estos estudiantes indicaron que bastantes veces responden a incentivos internos y externos para alcanzar logros académicos, sin embargo su rendimiento es bajo.

En relación a los estudiantes de rendimiento medio, usaron las estrategias de apoyo de una manera más similar con los estudiantes de rendimiento alto.

4. Discusión y Conclusiones

Se puede afirmar una vez analizado este conjunto de resultados, que los estudiantes con mayor nivel de rendimiento, fueron aquellos que utilizaron de manera más frecuente el conjunto de estrategias de aprendizaje. Se destaca como las estrategias de elaboración y organización de la información fueron los que tuvieron mayor frecuencia de uso. Los estudios realizados por Batanero (2001), Behar y Grima (2001), ya habían advertido que el aprendizaje de la Estadística requería de estrategias específicas más allá de la memorización de fórmulas y operaciones. Requería de estrategia que permitieran realizar un procesamiento profundo de la información, que condujera al estudiante al proceso de análisis de resultados y toma de decisiones. Los resultados demostraron, que parte de esas estrategias específicas están concentradas en el grupo de las estrategias de elaboración y organización.

Al respecto Beltrán (2003), Poggioli (2005) indicaron que los procesos cognitivos de organización y elaboración de la información, son claves en los estudiantes para la obtención de un mejor rendimiento. Afirmación que se ratificó por los resultados de la investigación.

Estos resultados han permitido elaborar el perfil estratégico de los estudiantes del nivel de rendimiento bajo y alto, y realizar entre ellos una comparación. Para describir el actuar estratégico de los estudiantes también se consideró aquellos que tenían un nivel de rendimiento medio.

El perfil estratégico del grupo de estudiantes se presenta en la Tabla2.

Tabla 2.
Comparación de los Perfiles Estratégicos por nivel de Rendimiento Académico.

Escalas Estrategias de Aprendizaje Alto		Perfil estratégico según nivel de rendimiento académico		
		Medio	Bajo	
Estrategias Cognitivas	Adquisición de la información	Seleccionan la información separando lo relevante de lo no relevante, a través de la exploración inicial del texto o material de estudio, para luego realizar el subrayado lineal (con resaltadores de colores o símbolos propios) y realizar anotaciones de frases o palabras del propio texto, o de los aspectos más relevantes utilizando el parafraseo. Esta información inicial la transforman y transportan al sistema de memoria utilizando el repaso en voz alta, mental y reiterado, sin necesidad de que haya una actividad de evaluación.	Seleccionan la información separando lo relevante de lo no relevante, a través de la exploración inicial del texto o material de estudio, para luego realizar el subrayado lineal (con resaltadores de colores o símbolos propios) y realizan anotaciones de frases o palabras del propio texto, o de los aspectos más relevantes, no utilizando el parafraseo. La información inicial la transforman y transportan al sistema de memoria utilizando el repaso en voz alta, y reiterado. Se destaca la ausencia del repaso mental, y por ende la falta de reflexión de los temas de estudio cuando no hay actividades de evaluación.	Seleccionan la información, separando lo relevante de lo no relevante, a través de la exploración inicial del texto o material de estudio y del subrayado lineal (con resaltadores de colores). No tienen como práctica frecuente realizar anotaciones de frases o palabras propias del texto, ni realizar anotaciones parafraseadas. Como estrategia de recirculación de la información, para transportarla al sistema de memoria, utilizan el repaso reiterado. Se destaca la ausencia del repaso en voz alta y mental, y por ende la falta de reflexión de los temas de estudio cuando no hay actividades de evaluación.
	Codificación de la información	Cuando realiza el procesamiento profundo de la información, utilizan organizadores previos relacionados con los recursos nemotécnicos, la elaboración verbal, las elaboraciones interrogativas, el parafraseo, las analogías y aplicaciones a situaciones cotidianas y experimentos sencillos. No utilizan elaboraciones imaginarias.	El uso de organizadores previos relacionados con los recursos nemotécnicos, la elaboración imaginaria y verbal, las elaboraciones interrogativas, el parafraseo, las analogías, no forman parte de las estrategias que utilizan.	El uso de organizadores previos relacionados con los recursos nemotécnicos, la elaboración imaginaria y verbal, las elaboraciones interrogativas, el parafraseo, las analogías, no forman parte de las estrategias que utilizan. Sin embargo reconocen la aplicación de los contenidos que estudian con situaciones cotidianas y experimentos sencillos.
Estrategias Cognitivas	Codificación de la información	Establecen interconexión entre los conceptos y contenidos de un tema determinado, en un primer momento, por medio de resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos; y luego de manera más profunda utilizando mapas de conceptos. Jerarquizan, clasifican y organizan la información usando criterios: causa-efecto, problema-solución, semejanzas-diferencias o secuencias temporales.	Sin embargo reconocen la aplicación de los contenidos que estudian con situaciones cotidianas y experimentos sencillos. La interconexión entre los conceptos y contenidos de un tema determinado la realizan por medio de resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos. La jerarquización, clasificación y organización de la información a través de criterios: causa-efecto, problema-solución, semejanzas-diferencias o secuencias temporales, es una práctica medianamente frecuente.	Al no utilizar organizadores de la información, la interconexión entre los conceptos y contenidos de un tema determinado no está presente. Esto indica que no elaboran resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, o mapas de conceptos que les permita un procesamiento profundo de la información.
	Recuperación de la información	Cuando se les solicita información bien sea en una prueba, actividad de clase o trabajo, planifican las respuestas a dar recordando las conexiones que realizaron entre los contenidos y conceptos, a través de la búsqueda de codificaciones y de indicios. Una vez que poseen la información recuperada, la organizan y luego la expresan de manera oral o escrita. La calidad de la información recuperada la describen como buena, producto del manejo efectivo de los procesos de adquisición, codificación y almacenamiento de la información.	Cuando se les solicita información bien sea en una prueba, actividad de clase o trabajo, planifican las respuestas a dar recordando las conexiones que realizaron entre los contenidos y conceptos, a través de la búsqueda de codificaciones y de indicios. Una vez que poseen la información recuperada, la organizan y luego la expresan de manera oral o escrita. La calidad de la información recuperada es regular, producto de las estrategias utilizadas para adquirir y codificar la información.	Poseen un proceso de recuperación de información deficiente, producto de no haber utilizado organizadores previos, ni relaciones entre los contenidos, por lo tanto buscar la información en el sistema de memoria se hace difícil. Sin embargo, antes de comenzar a escribir o dar una respuesta oral ante la solicitud del profesor, bastantes veces organizan la información que poseen antes de comenzar a responder.

Tabla 2.Continuación
Comparación de los Perfiles Estratégicos por nivel de Rendimiento Académico.

Escalas Estrategias de Aprendizaje	Perfil estratégico según nivel de rendimiento académico		
	Alto	Medio	Bajo
Estrategias Metacognitivas	Poseen conciencia de sus procesos cognitivos, capaces de darse cuenta de sus habilidades y limitaciones, y en función de ellas planifican y gestionar su proceso de aprendizaje. Para tal fin, seleccionan las estrategias de aprendizaje que les son más efectivas de acuerdo a la demanda de la tarea, las evalúan durante el proceso, y realizan correctivos si así lo requieren. Se definen como estudiantes autónomos y autorregulados.	Poseen conciencia de sus propios procesos cognitivos, se dan cuenta de sus habilidades y limitaciones, y en función de ellas planifican y gestionar de manera frecuente su proceso de aprendizaje. Reflexionan sobre las estrategias de aprendizaje que les son más efectivas de acuerdo a la demanda de la tarea y planifican el tiempo. Sin embargo la autoevaluación no es utilizada periódicamente.	No poseen conciencia de sus habilidades y limitaciones cognitivas, y de las estrategias que pueden utilizar para afrontar determinadas tareas. Por consiguiente, la planificación del tiempo en función de las demandas de la tarea, son prácticas infrecuentes en este grupo de estudiantes, aunque manifiestan estar conscientes de la efectividad de las estrategias de aprendizaje para gestionar el aendizaje.
Estrategias de Apoyo al Procesamiento	La orientación al logro de metas y la satisfacción de alcanzarlas, al igual que el reconocimiento de compañeros de clase, profesores y familiares; los identifica como estudiantes motivados. Controlan la ansiedad y se relajan, utilizando el autorefuerzo y los pensamientos positivos. Disponen de herramientas que les permite controlar el ambiente donde estudian, la inversión del tiempo en función de la dificultad de la tarea, la planificación de los recursos a utilizar y los distractores.	La orientación al logro de metas y la satisfacción de alcanzarlas, al igual que el reconocimiento de compañeros de clase, profesores y familiares; los identifica como estudiantes motivados. Controlan la ansiedad y se relajan, utilizando el autorefuerzo y los pensamientos positivos. Disponen de herramientas que les permite controlar el ambiente donde estudian, la inversión del tiempo en función de la dificultad de la tarea, la planificación de los recursos a utilizar y los distractores.	Responden a incentivos externos como el reconocimiento de compañeros de clase, profesores y familiares, como también a la satisfacción de lograr metas. Bastantes veces controlan la ansiedad y se relajan utilizan pensamientos positivos y el autorefuerzo. Disponen de pocas herramientas para el control del ambiente donde estudian, del manejo del tiempo en función de la tarea, la planificación de los recursos a utilizar y los distractores.
Estrategias de Apoyo al Procesamiento	Se describen como estudiantes que utilizan la comunicación asertiva en el manejo de las relaciones interpersonales, considerándola con un recurso fundamental para el intercambio del conocimiento y del manejo de conflictos. Se esmeran por tener un buen rendimiento académico para evitar amonestaciones o castigos.	Utilizan la comunicación asertiva en el manejo de las relaciones interpersonales, y evitan las amonestaciones o castigos obteniendo un buen rendimiento.	Se describen como estudiantes que evitan los conflictos y de buenas relaciones interpersonales. No les preocupa las amonestaciones o castigos que puedan recibir, producto del bajo rendimiento.

Referencias

Batanero, C., Garfield, J.B., Ottaviani, M.G. & Trucan, J. (2001). Investigación

en Educación Estadística: Algunas cuestiones prioritarias. *Statistical Education Research Newsletter, 1 (2),* 1-31. Recuperado el 20 de Noviembre de 2013 en: **http://www.ugr.es/~batanero/sergroup.htm**

Behar, R. & Grima, P. (2001). Mil y una dimensiones del aprendizaje de la Estadística. *Estadística Española*, *43 (148),* 189-207.

Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332*, 55-73.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 14 (28),* 209-237.

De la Fuente, J. & Justicia, F. (2003). Abridged ACRA Scale of Learning Strategies for university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1 (2),* 139-158. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de: DIALNET, **http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808739**

González, D. & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, *40 (1),* 1-17. Recuperado el 4 de julio de 2013 de: DIALNET, **http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098498**

Martín, E., García, L., Torbay, A. & Rodríguez, T. (2008, Octubre). Learning strategies and academic achievement of university students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8 (3),* 401-412. Recuperado el 26 de junio de 2013 de: **http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213.html**

Monereo, C., Catelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.

Román, J. & Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (3th ed.). Madrid: TEA.

Román, J & Poggioli, L . (2013). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Una revisión para contextos de América Latina.* Manuscrito no publicado.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En Witirock, M (Eds.),

Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York: McMillan.

“La Educación Abierta en el Siglo XXI”

De la Cruz, N.

Psicología, Pedagogía. Universidad Complutense. Madrid. España.

noe.valoresuniversales@gmail.com

Empezamos por definir la Educación Abierta por lo que no debe ser: no es la Educación a Distancia. Resolvemos “a priori”, los malos entendidos que se puedan generar. La Educación a Distancia traslada la forma presencial escolarizada de la enseñanza tradicional a la no presencial, en distintos lugares y estrategias de control y de evaluación. La filosofía y la relación educativa alumnado, profesorado, familia siguen centradas en los tiempos y los contenidos cerrados del proceso de enseñanza más que en el aprendizaje. La Educación Abierta rompe con la idea de tiempo, de espacio, incluso, con los periodos vacacionales y los cursos escolares. Se asienta sobre una programación-evaluación longitudinal, continua, lógica, progresiva y acumulativa, con el Referente Curricular (R.C) y unidades de trabajo adaptadas a los ritmos de aprendizaje del alumnado y a sus circunstancias personales, familiares y profesionales. Después de más de cincuenta años, la Educación Abierta dará respuesta a la atención a la diversidad, a la Educación Inclusiva y a los principios de la Educación Recurrente. En cualquier situación y en cualquier circunstancia, con el apoyo inestimable de las TICs actuales y del futuro, como instrumentos al servicio del proceso educativo. La Educación, finalmente llegará a todas las personas, hasta los confines del mundo, como instrumento imprescindible para alcanzar la libertad, el respeto, la igualdad de derechos y la consolidación de la Democracia. La Educación Abierta promueve un cambio profundo en la formación previa, en la selección y en la actualización del profesorado, piedra angular de la calidad Educativa. Un cambio en la mentalidad de la sociedad y de los políticos que deben poner los medios necesarios y favorecer las iniciativas, que abran fronteras hacia la Educación del futuro. Como ejemplo se estudiarán casos reales.

Palabras clave: Educación; abierta; inclusiva; atención; diversidad.

1. Introducción.

Definimos en primer lugar la Educación Abierta por lo que no es: No es sinónimo de Educación a Distancia. Sí podemos asegurar, sin embargo, que la Educación a Distancia fue el precedente de la Educación Abierta.

Presentamos la evolución de la una y de la otra, la convivencia “en confusión”, que están teniendo y el largo periodo que les espera, hasta que la Educación Abierta asuma e integre los elementos comunes que tienen. Para ello es necesaria la superación de los defectos y anacronismos seculares de los Sistemas Educativos imperantes en la Escuela Tradicional Sistemática. La Escuela que tenemos no admite mejora posible, necesita un cambio disruptivo en profundidad, para llegar a la Educación Abierta. Necesita eliminar el verbalismo docente, pasar al olvido el libro de texto, crear la biblioteca de aula, incluyendo la biblioteca jamás soñada de INTERNET y otras tantas cosas… El aumento sin límite de los recursos no consigue los resultados deseados, si no se modifican las estrategias educativas, la organización de la Educación y la formación e implicación del profesorado. Mientras la Educación presencial no cambie sus estrategias en la relación educativa

alumnado, familia, profesorado, la Educación a Distancia no evolucionará eliminando los niveles de fracaso y abandono de un porcentaje tan elevado del alumnado. Irá avanzando cuantitativamente, al mismo ritmo que se desarrollan las TICs, pero sin adaptarse a las necesidades reales del alumnado y sin superar los muros que la separan para transformarse en Educación Abierta. Cuando eso ocurra, conseguiremos la gran revolución de la Educación, para que llegue a todos los rincones del mundo y a todas las personas, sea cual sea su situación personal.

2. La Educación a Distancia en relación a la Educación Abierta.

Como dijimos anteriormente, la Educación a Distancia es el antecedente de la Educación Abierta.

A partir del año 1963, la vida me llevó a ser sujeto agente, participante interno, como protagonista, de todo ese proceso, en las modalidades de Educación a Distancia existentes y las que fueron naciendo a un ritmo insospechado. Inicio, al mismo tiempo, la creación del *"Modelo Educativo Sistémico, Abierto y Flexible",* que estructura y desarrolla, en la teoría y en la práctica, el sistema de Educación Abierta. En este año empiezo mi actividad docente pública en la modalidad de Educación de Adultos, en la Campaña Nacional de Alfabetización, en horario vespertino y nocturno. Sin solución de continuidad hasta el día de hoy, han pasado cincuenta y tres años, trabajando presencialmente en todos los niveles y modalidades educativas y desarrollando distintas funciones y cargos de responsabilidad en la Educación a Distancia. Creé el "Aula Abierta", con el fin di poder atender al doble número de alumnos adultos analfabetos en el mismo tiempo (De la Cruz, N. 1969). Paralelamente en Educación presencial, me hago cargo de un grupo de alumnos del Bachillerato Elemental (hoy Secundaria Obligatoria). En este momento, se abre el proceso de creación del Modelo de Educación Abierta. (De la Cruz, N. 2016).

2.1. Breve reseña histórica de las modalidades de Educación a Distancia y su proceso de desarrollo.

Sobre la Educación a Distancia, señalaré sólo algunos aspectos básicos, los momentos más significativos y los logros y fracasos obtenidos. Para un conocimiento de la Educación a Distancia más completo, (García, L. UNED. 1999).

La enseñanza a distancia, en una visión más amplia, es tan antigua como la capacidad del ser humano para comunicarse y para enseñar a sus descendientes. Tenemos muestras de ello desde hace más de veinticinco siglos. Las pinturas rupestres e incluso el leguaje del *"silbo gomero"* en Canarias, son formas de comunicarse y, por lo tanto, formas de enseñar y de aprender, sin estar presentes el docente y el discente. No podemos olvidar las cartas y los diálogos de Platón, los sumerios y los egipcios, así como las catilinarias, las cartas de Séneca o las cartas de San Pablo.

Avanzando varios siglos, podemos asegurar que, de manera formal, la Educación a Distancia se inicia en la alta Edad Media, con la enseñanza por correspondencia, especialmente desde la invención de la Imprenta por Johannes G. Gutemberg en 1438. Alcanza ya niveles habituales de desarrollo hacia mediados del siglo XVIII, con la enseñanza por correspondencia. Avanza a gran ritmo, en los Siglos XIX y XX, en las Universidades de Europa y Estados Unidos.

En la década de los años sesenta del siglo xx, con el aumento de la demanda de educación y de la Educación Permanente de Adultos, se da la gran eclosión de la Educación a Distancia.

Los estudios de la UNESCO y las propuestas de la OCDE tuvieron su respuesta con la multiplicación de la oferta educativa a distancia, utilizando todos los recursos a su alcance y favoreciendo, a su vez, el desarrollo de los mismos. La Educación Permanente de Adultos y la Educación Recurrente, generalizando el derecho a la educación durante toda la vida, *"desde la cuna a la sepultura"* (De la Cruz, N. 1969) y, "*en cualquier situación de la persona humana" (Palme, O. 1969),* dieron el respaldo definitivo a la Educación a Distancia.

2.2. Modelos de Educación a Distancia hasta la Televisión.

Nos encontramos con tres Modelos que se han ido complementando durante años hasta aparecer la Televisión.

La Educación por correspondencia ha sido la modalidad de enseñanza a distancia desde los tiempos más remotos.

La Academia CEAC, creada a mediados de la década de 1940, tuvo como objetivo inicial la enseñanza para el ingreso en el *"Centro de Estudios de Aparejadores por Correspondencia",* de donde proceden sus siglas. El éxito obtenido la llevó a ser uno de los mayores referentes de la Educación por Correspondencia en las décadas siguientes. CEAC sigue trabajando con éxito.

El modelo telefónico y radiofónico tomaron el relevo de la correspondencia sin sustituirla. Se cumplimentaron mutuamente, enriqueciendo y multiplicando las posibilidades de acceso a la Educación a Distancia, a partir del descubrimiento de ambos medios de comunicación, el teléfono, por Alexander Graham Bell en 1876 y Guillermo Marconi la telefonía sin hilos o la radio en 1884. Es obligado hacer mención al movimiento imparable de oferta para el aprendizaje de idiomas extranjeros, mediante videocasetes grabados y diapositivas con su consiguiente reproductor.

Mención especial merece, por mi parte, Radio ECCA. La crea el Sacerdote Jesuita Francisco Villén en las Islas Canarias, con sede en las Palmas de Gran Canaria, para atender la educación de adultos. Desde la primera emisión, el día 15 de Febrero de 1965, han pasado más de dos millones de alumnos.

Mi relación con Radio ECCA, en las dos primeras décadas de funcionamiento, fue habitual y cercana. Destaco una de las actividades más trascendentes. Las dos semanas de Formación del Profesorado, que tuve el honor y la satisfacción de impartir, a todo el Profesorado de Educación de Adultos de Canarias y algunos Profesores de la sede de Madrid. Se desarrolló en la Universidad de La Laguna, en el año 1977, compartiendo ese honor, con Pablo Guzmán Cebrián, Inspector Técnico de Educación de Madrid y Coordinador de Educación Permanente de Adultos.

2.3. La educación a Distancia por Televisión.

Aunque sólo sea con sus nombres, me siento obligado a citar a algunos de aquellos investigadores que lo hicieron posible. ¿A cuántas personas "forofas" de la televisión le sonará alguno de estos nombres?. Paul Nipkop en 1984, John Logie Baird y Vladimir Zworykin en 1923, Philo Farnsworht en 1927, quien, finalmente, realiza la primera demostración ante el público en Agosto de 1934.

Podemos asegurar, que, desde la primera emisión, la TV empezó a ser instrumento de enseñanza a distancia, transmitía mensajes e imágenes desconocidas para muchas personas del público. La BBC inició la transmisión regular oficial, en un día señalado, 31 de Diciembre d 1929.

El salto cualitativo en la Educación a distancia se inicia con la etapa Telemática de la Enseñanza a Distancia, García Aretio L. (2013). Los textos, la información escrita, el teléfono y la radio cobran un valor especial como ins-

trumentos de apoyo, se integran todos en uno, con un efecto multiplicador muy positivo. En España, la Ley General de Educación abrió las puertas definitivamente a la Educación a Distancia en todos los niveles y modalidades educativas. El material complementario, además del material escrito, son los audio casetes y los videocasetes. En 1970 se inició para mí una etapa especialmente rica en los ámbitos de la Educación Permanente, la Educación Recurrente y la Educación a Distancia. Me situó en el centro de todo el proceso de organización, desarrollo y divulgación de la misma. En 1972 se me nombra Consejero Nacional de Educación por la Educación Permanente de Adultos y la Educación a Distancia. Bien en el diseño o en la redacción de los documentos para la aprobación en el Consejo de Ministros, pasaron por mí toda la Legislación para la creación oficial de los centros correspondientes a los distintos niveles educativos en Educación a Distancia. En 1972 se crea la Universidad nacional de Educación a Distancia UNED y comienza su actividad en el año 1973, a través del tercer canal de Radio Nacional de España. Continúa las emisiones por Radio hasta finales del curso escolar 1992-93. Veinte años después se le adjudicó un espacio propio en el Segundo Canal 2 de Televisión Española.

Tuve igualmente la intervención y la experiencia directa con la creación del INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia), en el año 1975 y la creación del CENEBAD (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia), en 1979. Poco tiempo después, en 1982, fui nombrado Jefe del Servicio Nacional de Educación Permanente de Adultos y Educación a Distancia. Tuve la oportunidad de vivir y conocer desde dentro la Educación a Distancia en España y en otros países de Europa.

2.4. Enseñanza a distancia on line, con ordenador e Internet.

Es el nivel máximo deseado para la Educación a Distancia y la situación más propicia para dar el paso a la Educación Abierta. La Educación a Distancia por Internet ha superado toda previsión y todo sueño, tanto por la capacidad y rapidez en la comunicación, como por haberse constituido en la Biblioteca jamás soñada, como vengo repitiendo desde hace años.

Algunas fechas clave de Internet: En 1969 se conectan por primera vez dos ordenadores de las Universidades de UCLA y de STANDFORD, aunque la palabra INTERNET no se utiliza hasta 1973. En 1991 se crea la primera página Web, Yahoo se funda en 1994 y el lanzamiento de Internet por Microsoft en 1995. Entre el año 2001 y 2015 se crean Wikipedia y más de una decena de redes sociales.

Internet ha hecho nuestro mundo más pequeño, más próximo, más abarcable y familiar. Un estornudo de un japonés resuena de inmediato en Buenos Aires, en Chicago, en Madrid, en Ciudad del Cabo y viceversa. La globalización es la consecuencia del dominio de las ondas y su control a través de Internet. *"La Multiculturalidad de los pueblos, de las personas ha quedado nítida ante nuestros ojos. Nos deja claro que el avance está no en la realidad incontestable de lo multicultural, sino en la Interculturalidad, en la que nos tendremos que entender en el futuro".* De la Cruz, N. 2001). Internet es el instrumento, es la biblioteca para que la cultura, los conocimientos, el aprendizaje, la formación, la educación llegue a todos los seres humanos.

La Educación a Distancia tradicional ha llegado a su fin. El fracaso de la escuela tradicional, la hace incapaz de liderar el gran cambio de las sociedades de todo el mundo.

3. Los errores de la Educación a Distancia.

La Educación a Distancia siguió, en general, con todos los errores del Sistema educativo presencial. Ha sustituido la comunicación verbal por los documentos escritos y algunas orientaciones, que no siempre eran lo suficientemente

claras y acertadas. Seguía el calendario del sistema presencial, no siempre coincidente con los tiempos útiles del alumnado. En todo caso siempre era con tiempos fijos; la adaptación a los ritmos individuales, a las circunstancias personales o familiares, es decir, la atención a la diversidad y los principios de la educación inclusiva no existían. La mayor parte estaban dirigidos a estudios con titulación final. Un porcentaje muy alto del alumnado fracasaba y abandonaba.

A pesar de todo, llegó lejos, a millones y millones de seres humanos, que, de otra manera, no hubiera sido posible acceder a una titulación, a la mayor parte de ellos. Esto se reconoce así, olvidando, sin embargo, los millones de personas que se ha dejado en el camino maltrechos. La Educación a Distancia tradicional pasa a la historia, porque no ha sabido evolucionar hacia lo que dice ser y no es, Educación Abierta.

Pocas veces se ha conocido la evaluación de los programas desarrollados por los éxitos y los fracasos, por los que se han quedado en el camino, forzados a abandonar por imposibilidad de seguir los ritmos, los tiempos, los exámenes tradicionales de la escuela presencial, etc. Incluyo una pequeña referencia del estudio publicado por la UNED, en relación al abandono de alumnado matriculado en distintas materias entre el año 1995 y 2010:

UNED. Tabla 7: Cohortes de 1995 a 2010. Abandono en el primer año:

En 1995, el 39,9%, En 1996, el 43,2%. En 1997, el 49,1%, En 1998, el 45,2%, En 1999, el 47,2%, En 2000, el 51,9%, En 2001, el 57,7%, En 2002, el 49,8%, En 2003, el 43,0%, En 2004, el 46,6%, En 2005, el 44,7%, En 2006, el 46,9%, En 2007, el 46,7%, En 2008, el 50,1%, En 2010, el 38,9%.

En los estudios a distancia, con el objetivo de obtener un Título Universitario sólo un 3% lo obtiene en los años prescritos para esa carrera. El total de alumnos que terminan los estudios que iniciaron es inferior al 40% y con una dedicación de 10 ó 12 años. Los recursos invertidos y perdidos en el abandono de los estudios alcanzan unos niveles difíciles de cuantificar.

Al día de hoy, las tasas de finalización de estudios es del 35% en másteres virtuales y del 10% en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA), **https://coma.uned.es/**. Hay que señalar que, en ambos casos, son cursos cerrados, con fechas concretas de inicio, finalización y días y horas exactas para los exámenes.

El último curso de Educación a Distancia que he analizado es reciente. Un curso Online, de cinco meses de duración, sobre redes, impartido por una Universidad de Canadá. Fecha de inicio, tercera semana de Octubre de 2015. Fecha de finalización, final de la cuarta semana de Marzo de 2016. Hace exactamente tres semanas. Alumnos matriculados, que iniciaron el curso, 20, procedentes de distintos países. Alumnos que finalizaron el curso, con la obtención del Certificado, 9 alumnos. Todos estaban trabajando. El costo del curso fue de 1700 €.

4. Camino de la Educación a Distancia/Abierta.

Los Programas Online culturales o de apoyo escolar, académico y cultural son los que han llegado a una aceptación y a unos niveles de eficacia fuera de lo habitual. Hay que destacar por su largo recorrido el Programa "Aula Mentor" del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Se organiza durante el Curso Escolar 1989-90 y empieza a funcionar el año 1992. Nace a la imagen del SAF, Sistema Abierto y Flexible, funcionando en Guadalajara desde 1978 (De la Cruz, N. 2016). Es fiel al lema: "*Cuando quieras, donde quieras, como quieras"*. Se centra en la formación no reglada, para la Educación de Adultos, con un enfoque abierto, flexible y a distancia a través de Internet. Lleva 26 años de funcionamiento, con el respaldo oficial del Ministerio de Educación. www.mentor.educacion.es

Son dignas de reseñar las ofertas de Programas gratuitos por Internet, que han proliferado por doquier. Algunos de

ellos han traspasado fronteras. Voy a citar dos de orígenes muy distintos e incomparables en los recursos disponibles, tanto económicos, como personales. En los dos casos son ofertas de programas de apoyo académico gratuitos, que han sabido llegar a los lugares más lejanos, dentro de las posibilidades de cada uno.

Arturo Ramo García, Inspector Técnico de Educación, desde un lugar recóndito de España, desde un punto minúsculo en el mundo, la maravillosa y artística ciudad de Teruel, la ciudad de los Amantes, está conquistando adeptos incondicionales. Su Revista de Aplicaciones didácticas, presenta todo tipo de actividades y ejercicios de apoyo educativo, para trabajar Online por el propio alumnado, por las familias y por el profesorado. Recibe una media de sesenta mil visitas diarias y en pleno crecimiento. **www.aplicaciones.info/revista/revista.htm**.

El segundo caso, Salman Khan, de Estados Unidos de América, sólo es comparable con el anterior, por la gratuidad, por el objetivo que persiguen, por el apoyo didáctico que aportan y por otras muchas estrategias pedagógicas que utilizan. Dan un paso importante de aproximación a la Educación Abierta. De ello hablaremos más adelante.

Salman Khan ha dado un paso de gigante en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación. Ha creado más de diez mil videos de corta duración y microlecciones, con unidades concretas de trabajo.

Centra el proceso educativo en el aprendizaje, en la libertad de opción y de acuerdo a sus propias posibilidades. El apoyo de Bill Gates y el convenio con la Fundación de Carlos Slim le han abierto el camino para que llegue la educación a cualquier lugar y en cualquier momento. El material interactivo que presenta, a través de videos, motiva al alumnado, le permite ensayos, corrección de errores, desarrollo de su creatividad y satisfacción por la obra bien hecha. Ha elevado la Educación a Distancia a su máximo nivel y la ha aproximado a la Educación Abierta. Propone la evaluación, por encima del 70%. Tiene varios millones de seguidores por todo el mundo. Los materiales de calidad, con buenas estrategias pedagógicas, pueden ser utilizados libremente. **https://es.khanacademy.org**.

5. La Educación Abierta.

Por lo que hemos dicho anteriormente, se deducen algunas de las características de la Educación Abierta. La Educación reclama un Sistema de Organización Escolar que dé respuesta al cambio del Sistema Educativo del presente y asegure la Educación de calidad para el futuro. El "Modelo Educativo Sistémico Abierto y Flexible" tiene todos los elementos que definen explícitamente la Educación Abierta.

***Es Abierto** sin limitaciones, receptivo a la variedad, a la diversidad, a la singularidad y a la inclusión. Abierto en el espacio, en el tiempo y para cualquier situación inadvertida que pueda suceder al ser humano.*

***Es Flexible,** con facilidad de adaptación a todos los ritmos de aprendizaje, sea cual sea la causa y el origen. Flexible para todas las modalidades educativas.*

***Es Sistémico,** pone en relación a todos los sistemas y subsistemas, mediante un análisis del contexto de cada uno de ellos. Se centra en el aprendizaje del alumnado, como receptor de la actividad educativa.*

5.1. Principios que aporta el SAF (Sistema Abierto y Flexible) a la Educación Abierta.

La Educación Abierta es un estilo de organización, que crea las condiciones adecuadas para hacer realidad en la educación, todos los descubrimientos de la Pedagogía, la Psicología y las Ciencias afines en los últimos siglos. Utiliza las TIC´s, como instrumentos valiosísimos, incluyendo la biblioteca jamás soñada de Internet, para llegar, con la misma Programación-Evaluación, a todas las personas del mundo, en cualquier momento y en cualquier lugar.

Promueve el principio de creatividad, de experimentación y de investigación, individualmente o en equipos de trabajo cooperativo, dentro o fuera del recinto escolar, tanto del profesorado, como del alumnado, respetando los ritmos de aprendizaje. La responsabilidad y el derecho a la educación es de la familia; la escuela es subsidiaria del Estado y de la familia. Incorpora todos los conocimientos de la Escuela Paralela, los temas transversales y los Valores Universales. Previene los conflictos y el acoso escolar. Elimina la temporización, los horarios cerrados, rígidos, como responsables del fracaso y del abandono escolar. Rompe los muros psicológicos del aula y del centro escolar, conectando a la escuela presencial o a distancia, con la familia, con la calle, con la sociedad y con el mundo del trabajo. Considera esencial la consecución de las competencias intelectuales y emocionales con sus semejantes y con su entorno.

Elimina el libro de texto, sustituyéndolo por la Programación-Evaluación del SAF, Internet y todo el material disponible en el caso de la Educación a distancia y promoviendo la biblioteca de aula, Internet más las TIC`s en la educación presencial.

La evaluación se certificará unidad a unidad, con un 70% mínimo, siguiendo el orden de la programación. No se podrá examinar de una unidad, si no ha superado las anteriores. Se certifican sólo los éxitos y no se penalizan los fracasos. En la Educación Abierta, los periodos de descanso y vacacionales los determina cada persona o equipo de trabajo, al margen de lo que se determine oficialmente a nivel laboral y administrativo. El ritmo del aprendizaje lo determinará cada uno, de acuerdo a sus circunstancias. La organización de los Centros educativos será muy distinta. Las estaciones del año no marcarán los procesos de aprender y de enseñar. Los cursos escolares, como los conocemos y en la forma en la que nos condicionan, terminarán desapareciendo. ¿Cuándo será?. Cuando la lógica y la sensatez se desarrollen un poco más en la Educación. Los estudios de cada persona terminarán, cuando haya aprendido, con un nivel adecuado, los contenidos que se ha propuesto, unidad a unidad. El final, bien sea con Certificado o con Título Universitario de cualquier nivel, podrán finalizar en Enero, en Abril o en Septiembre, aunque el Diploma correspondiente no se emita hasta que lo permita la legalidad vigente.

El "Modelo Educativo Sistémico SAF" ha creado los instrumentos de programación-evaluación, adecuados, como dos partes de un solo proceso, para el funcionamiento de la Educación Abierta. Son doce Plantillas, las que dan respuesta a todas las situaciones de aprendizaje. La misma programación es válida, bien sea a nivel Presencial, Online, a Distancia, en sistema mixto y alternativo, según las circunstancias de la persona en cada momento, por lejanía, por trabajo, por enfermedad, etc. Son doce Plantillas para atender todas las situaciones que se presenten, para dar respuesta a la Educación Inclusiva, a la atención a la diversidad, a cualquier tipo de discapacidad, a la sobredotación o a los genios. El Referente Curricular, con la Programación Base, es el instrumento adecuado para tal fin. La parte central: Contenidos, Actividades, Ejercicios se entrega al alumnado, para trabajarla preferentemente en equipo o individualmente. Las características pedagógicas de esta programación-evaluación: Lógica, Pedagógica, Progresiva, Acumulativa y Ponderada.

Se presentan dos cabeceras de las Plantillas, a modo de ejemplo. La estructura básica de todas ellas es la misma. Las diferencia la especificidad del alumnado que las va a utilizar.

PLANTILLA - 2

ESQUEMA GLOBAL DE LA PRÁCTICA DEL S.A.F.

COMPETENCIAS	CURSO ACADÉMICO… .ETAPA …. NIVEL ….			EVALUACIÓN
OBJETIVOS OPERATIVOS	ASIGNATURA ……. PROFESOR/A …….			EXAMEN
	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EJERCICIOS	
1.- 2.- 3.-	1.- 2.- 3.-	1.- 2.- 2.1.- 3.- 3.1.-	1.- 1.1.- 2.- 3.- 3.1.- 3.2.-	1.- 2.- 3.-

®© *Noé de la Cruz Moreno*

La Programación se presenta en forma longitudinal. Las Actividades están elaboradas para el análisis. En ellas se dan las orientaciones, que responden a las cuestiones didácticas del proceso de aprendizaje: Què hacer, cómo, cuándo, dónde, con quién, con qué materiales, etc. Son propuestas abiertas tanto para el alumnado, como para el equipo, con lenguaje directo, personificado; *Busca, Escribe, Mide* ... En las actividades está la esencia del proceso de aprendizaje; de ellas no se espera un resultado medible y concreto. Se espera la experimentación, el trabajo en equipo, la creatividad, el ensayo y error, como sistema inequívoco de aprendizaje. Los Ejercicios son actividades de las que se espera un resultado medible y concreto. Los ejercicios representan la síntesis. Son los indicadores de la autoevaluación previa del alumnado individualmente o en equipo.

PLANTILLA - 3

PLANTILLA BÁSICA GENERAL DE PROGRAMACIÓN

CURSO ACADÉMICO/CUATRIMESTRE/TRIMESTRE ….ETAPA …… CURSO/NIVEL ….		
ASIGNATURA: Matemáticas. PROFESOR/A ……. TEMA 8: Las Medidas de Longitud		
CONTENIDOS	**ACTIVIDADES**	**EJERCICIOS**
1. El Metro: La unidad de las medidas de longitud. 2. Los divisores del Metro: Son las medidas más pequeñas en las que se divide el metro: Decímetros, Centímetros y Milímetros.	1.- Busca el Tema en los libros de consulta y lee la definición de metro. 1.1.- Mide y escribe en tu cuaderno la longitud, en metros, del largo de tu habitación y del ancho del salón de tu casa. 1.2.- Mide con el equipo las longitudes de la cancha de baloncesto y del campo de balonmano. 2.- Lee y estudia las páginas 18,19 y 20 del libro de Matemáticas de la Editorial (X), sobre los divisores del metro.	1.- Escribe cuántos metros exactos mide el largo del pasillo de las clases. 1.1.- Busca en los libros o en Internet y escribe cuántos metros de largo y de ancho mide un Campo de Fútbol. 1.2.- Suma los metros de las dos canchas deportivas. 2.- Copia del libro (X) las definiciones de metro y de los divisores del metro. 2.1.- Escribe, cuántos centímetros de ancho mide el campo de balonmano.

®© *Noé de la Cruz Moreno*

Referencias

Carrasco, M. L., Ruiz, M. (1996). La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya? Madrid: La Muralla.

Cirigliano, G. (1983). La Educación Abierta. Buenos Aires: El Ateneo.

Contreras, J. (2011). La Autonomía del Profesorado. Madrid: Morata.

De la Cruz, N. Relación de Artículos-Editoriales, como Director de la Revista *Ciudad Escolar y Universitaria,* Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón:

--- Marzo, 2000. "La Educación Abierta", nº 33, págs, 3-5.

--- Marzo, 2002. "El fracaso escolar: un debate permanente". nº 41, págs., 2-6.

--- Junio, 2002. "Inmigración, diversidad cultural y educación", nº 42, pags, 3-7.

--- Octubre, 2002. "Mujer-varón: Igualdad de Derechos" (I), nº 43, págs., 3-7.

--- Diciembre, 2002. "Mujer-varón: Igualdad de derechos" (II), nº 44, págs., 3-6.

--- Marzo, 2003. "La educación: Un valor básico, instrumental" (I), nº 45, págs., 3-7.

--- Junio, 2003. "La educación: Un valor básico, instrumental" (II), nº 46, págs., 3-7.

De la Cruz, N. (2016). Otra manera de enseñar es posible. Madrid: La Muralla.

García, L. (1999). Educación a Distancia hoy. Madrid: UNED.

Kagan, S. (2003). *Kagan Cooperative Learning.* **https://es.khanacademy.org**.

McLuhan, .M. (1968), El Aula sin muros. Barcelona: Cultura Popular.

Porcher, L. (1976). La Escuela Paralela. Buenos Aires: Kapelusz.

Salman Khan: **https://es.khanacademy.org**.

Arturo Ramo: **www.aplicaciones.info/revista/revista.htm**.

Ministerio de Educación: www.mentor.educacion.es.

UNED: **https://coma.uned.es/.**

Estado actual del concepto de estrategias de aprendizaje: una aproximación bibliométrica

Sáiz, E.; Blázquez-Llamas, M. A.; Angelini, M. L.

Evolutionary and Educational Psychology Department,
Catholic University of Valencia 'San Vicente Mártir', Valencia, Spain

enrique.saiz@ucv.es, angeles.blazquez@ucv.es, marialaura.angelini@ucv.es

Resumen

El presente trabajo recurre al análisis bibliométrico para conocer el estado actual del término estrategias de aprendizaje, de modo que permite conocer qué autores, instituciones universitarias y revistas científicas son las más productivas en este ámbito de estudio. Por otra parte, el análisis bibliométrico permite conocer las afiliaciones departamentales de los autores más fructíferos, la evolución temporal de la productividad por años, el tipo de publicación más frecuente, así como los países editores de estas publicaciones y los descriptores asociados al término estrategia de aprendizaje. Finalmente, se analiza cuáles son los cuestionarios más utilizados en la evaluación de las estrategias de aprendizaje y se analiza el índice de colaboración y la adecuación de los trabajos a la ley de Lotka.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; rendimiento académico; análisis bibliométrico

The current state of the concept of learning strategies: a bibliometric approach

Sáiz, E.; Blázquez-Llamas, M. A.; Angelini, M. L.

Evolutionary and Educational Psychology Department,

Catholic University of Valencia 'San Vicente Mártir', Valencia, Spain

enrique.saiz@ucv.es, angeles.blazquez@ucv.es, marialaura.angelini@ucv.es

The present work resorts to the bibliometric analysis to determine the current status of the concept learning strategies. It allows us to know which authors, universities and scientific journals are the most productive in this area of study. Moreover, the bibliometric analysis provides us with information about the department affiliations of the most successful authors, the evolution of productivity per years, the most common type of publication and publishers countries of these publications, and descriptors associated with the term learning strategy. Finally, we attempt to identify the most frequently used questionnaires in the evaluation of the learning strategies, and the index of collaboration and adaptation of works to the Lotka law.

Key words: learning strategies; academic performance; bibliometric analysis

1. Introduction

In the last 25 years, the learning strategies have experienced an important boom at different levels, namely theoretical, practical and legislative, although their greatest impact has been associated with pre-university educational environments (Martínez & García, 2011).

When self-regulated learning is implemented at university, a new paradigm begins in higher education. Together with EHEA there comes a reduction in the teaching credits and the on-site education. Thus, autonomous work on the part of the students is now a demand which has brought about a change in teaching-learning process at university. Students must assume a greater responsibility for their own learning (Valle, González, Cuevas, & Fernández, 1998; Valle, Barca, González, & Núñez, 1999).

In this way, the present Spanish university deals with constant and demanding challenges, above all in relation to the quality of the teaching-learning processes offered (Rosário, Mourao, Núñez, González, Solano & Valle, 2007).

Learning strategies can be identified within the information processing (acquisition, coding, and restoring), as procedures or mental activities that will enable and optimize these processes of acquisition, coding, and restoration (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras, & Vicente, 2006).

Castelló & Monereo (1996) define the learning strategies as decision-making processes (conscious and intentional) in which the student selects and restores knowledge from their memory in an intentional and coordinated way to be able to fulfil a specific task or goal, depending on the educational context in which the student's action evolves.

2. Methodology

The study of the publications about the psychological construct 'learning strategies' has been carried out by means of the bibliometric analysis technique; and the data collected belongs to the digital database PSICODOC, scanning all the works published from January, 1985 to December, 2014.

The database PSICODOC was created in 1975 as an international and multilingual database (Spanish, Portuguese and English) by the Official School of Psychologists of Madrid in collaboration with Complutense University of Madrid.

Works published in scientific journals, conferences and books from Spain and Latin America can be found in the database PSICODOC, specifically the works of psychology and related disciplines as pedagogy. It has a total of 115.000 records of works such as journals, books, and proceedings. It is monthly revised which means it is up-to-date with the latest works that may result of interest in our field.

3. Results

Table 1 shows the relation between the most prolific authors dealing with the learning strategies. All the authors grouped into the category of 'very prolific authors' represent the 26,70% of the total. In this category we find C. Monereo (Autonomous University of Barcelona), J. C. Núñez (University of Oviedo) and A. Valle (University of A Coruña), all of whom have nine published works about learning strategies. This represents for each a 8,4% of the total of published works between 1985 and 2014.

Moreover, a second highly productive group is made up of two authors who have published each seven works during the stated period of time. This equals 13,2% of the total of works.

Table 1
Most prolific authors.

Most prolific authors	Works	%
Monereo Carles	9	8,4
Núñez José Carlos	9	8,4
Valle Antonio	9	8,4
García Ros Rafael	7	6,6
González-Pienda García Julio Antonio	7	6,6
González Cabanach Ramón	6	5,6
Castelló Badia Montserrat	5	4,7
García Rodríguez Marta Soledad	5	4,7
Román Sánchez José María	5	4,7
Álvarez Pérez Luis	4	3,7
Fernández Liporace Mercedes	4	3,7
Gargallo López Bernardo	4	3,7
González-Pumariega Soledad	4	3,7
Roces Montero Cristina	4	3,7
Barca Lozano Alfonso	3	2,8
Beltrán Llera Jesús A.	3	2,8
Cano F.	3	2,8
Carbonero Martín Miguel Ángel	3	2,8
Castejón Costa Juan Luis	3	2,8
Pérez-González F.	3	2,8
Stover Juliana Beatriz	3	2,8
Uriel Fabiana	3	2,8
	106	

Thus, 165 published works can be found with a total of 397 authorships of the works represented by 288 authors between 1985 and 2014.

Additionally, it is important to highlight the most fruitful universities as presented in table 2.

Table 2
The most fruitful universities.

Universities	Works	%
University of Valencia-General Studies	15	10,34
Autonomous University of Barcelona	12	8,2
University of Oviedo	10	6,8
Autonomous University of Madrid	6	4,13
University of Buenos Aires	5	3,4
Complutense University of Madrid	5	3,4
University of A Coruña	5	3,4
University of Zaragoza	5	3,4

The first three universities represent the 25% of the Bradford area. The rest of the most productive universities is also included to provide a complete panorama of the universities in Spanish territory dealing with learning strategies with the exception of the University of Buenos Aires.

It is relevant to mention that the departments that delve into learning strategies are Evolutionary and Educational Psychology department, Basic Psychology department, Clinic and Health Psychology department and Language Methodologies department.

Table 3
Most productive departments.

Universities	Departments
University of Valencia-General Studies	Behaviour science methodologies
	Evolutionary and Educational Psychology
Autonomous University of Barcelona	Language Methodologies
	Basic, Evolutionary and Educational Psychology
University of Oviedo	Basic Psychology
Autonomous University of Madrid	Clinic and Health Psychology
	Science Education Institute
University of Buenos Aires	School of Psychology
Complutense University of Madrid	Evolutionary and Educational Psychology
University of A Coruña	Evolutionary and Educational Psychology
University of Zaragoza	School of Psychology

With regard to the annual distribution of published works dealing with learning strategies during the stated period of time, fig. 1 shows that year 2000 was the most productive, having 17 contributions. In 1998 there were 14 works, and in 2003, 13 published works. Subsequently, in 1990 there were 10 contributions, in 2008, 9 works and in 2012 there were 8 more publications on learning strategies. The central part of the figure shows when the scientific works were mostly published, as it is also observed a high fluctuation and unevenness in the years analyzed.

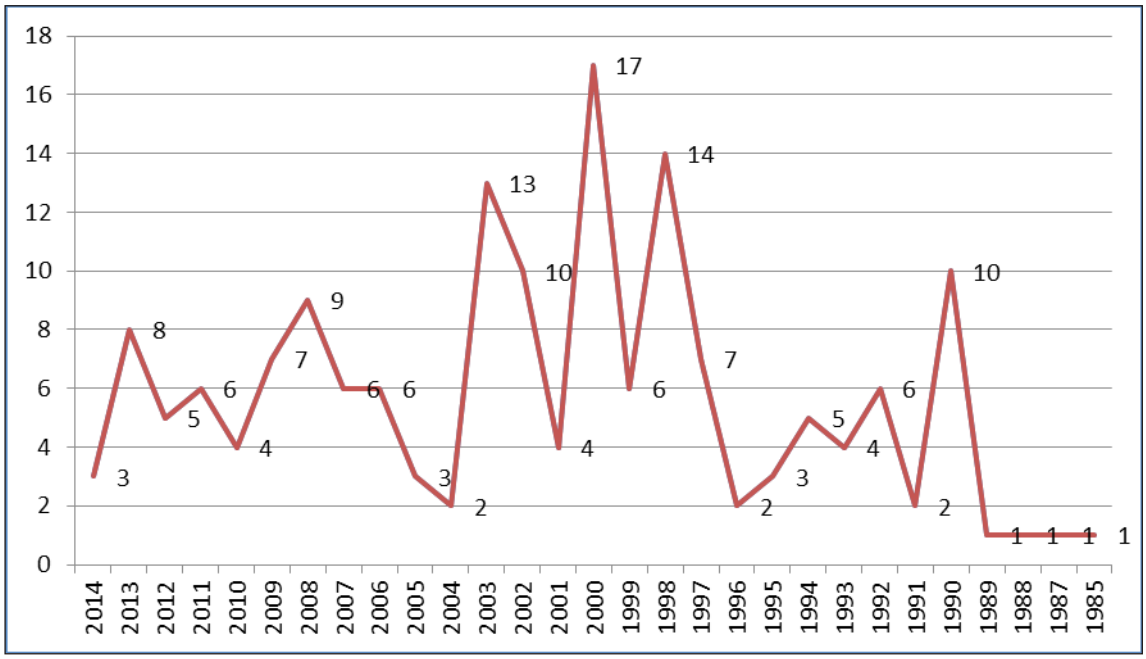


Figure 1
Distribution per years.

The period between 1985 and 1989 can be identified as the least productive in terms of publications, being 1986 the year with no published works on the topic. The rest of the years fluctuate between 2 and 6 publications, being 1991, 1996 and 2004 the second least productive (2 publications) on the topic.

With reference to the journals chosen by the authors to publish their research, table 4 shows the most productive journals in terms of frequency of publications on learning strategies. There are 8 regular publications. The most productive is Psicothema with 6,62% of the total publications. There are two more journals with 6 works per journal and represent the 4,95% of the publications each of them. Both represent the 10% of the published works.

Table 4
Most significant journals.

Journals	Works	%
Psicothema	8	6,62
Infancia y Aprendizaje	6	4,95
Revista de Psicología de la Educación	6	4,95
Anales de Psicología	5	4,13
Revista de Psicología General y Aplicada	5	4,13
Revista Española de Pedagogía	5	4,13
Persona Revista de la Facultad de Psicología	4	3,30
Revista de Educación Madrid	4	3,30
Revista Latinoamericana de Psicología	4	3,30
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	3	2,48
CLE. Comunicación, Lenguaje y Educación	3	2,48
Electronic Journal of Research in Educational Psychology	3	2,48
Estudios de Psicología. Revista Trimestral de Psicología General	3	2,48
Pensamiento Psicológico	3	2,48
Revista de Ciencias de la Educación	3	2,48
Revista de Psicodidáctica	3	2,48
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	3	2,48
	71	100

Regarding the type of publication, table 5 shows the most common on learning strategies.

Table 5
Most significant types of publications.

types of publications	Total works
Journals	121
Proceedings	28
Compiled books	8
Complete works	8

Most of the publications (73, 30%) are gathered in scientific journals, 16,97% of the works are published in proceedings, 4,85% in compiled books or complete works respectively.

As for the works distribution per country, figure 2 shows that Spain is highly committed to do reserach on learning strategies. 84,24% of the works published are written in Spain.

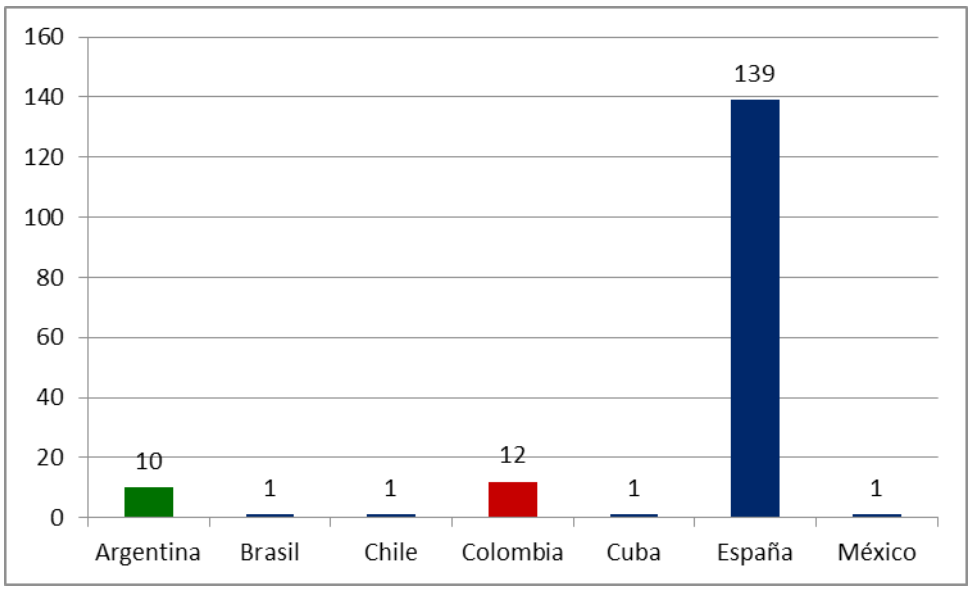


Figure 2
Production per countries.

Colombia represents the 7, 27% of the publications whereas Argentina the 6,06% between 1985-2014. The rest of the countries have contributed very little with the topic of learning strategies with a total of 2,4% as they are classified into one group.

Table 6
Most significant descriptors. The most frequent descriptors used over the issue of learning strategies can be seen in table 6.

Descriptor	Total terms
Strategies	120
Learning	91
School learning	51
Adults	33
Cognitive styles	32
Motivation	31
Students	31
Teaching Methods	30
Metacognition	26
Secondary Teaching	22
Measurement	21

Table 6 shows that the term 'strategies' is the most frequently used term only followed by the term 'learning'. Other less frequent terms follow as school learning, adults, cognitive styles, motivation, students, teaching methods, metacognition, secondary teaching and measurement. This enables us to determine which areas are mostly representative within the topic learning strategies (secondary education) and which cognitive variables are preferably assessed, such as motivation and cognitive styles among students and adults.

Table 7
Most common measurement instruments.

Assessment instrument	Authors	Frequency
(IEAE)-Learning and Study Strategies Inventory-Hihg School (LASSI-HS)	Weinstein, Schulte & Palmer (1987)	12
Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)	Pintrich, Smith, García & McKeachie (1991)	8
Learning Strategies Scale (ACRA)	Román & Gallego (1994)	6
Learning Styles Questionnaire (CHAEA)	Alonso, Gallego & Horney (1995)	3

Table 8
Index of collaboration among authors per work.

IC=total authorship/total publications=397/165= 2,4

With reference to the index of collaboration among authors per work calculated by the resulting dividend of the total authorships and the total of publications, it can be stated that 2,4 % of the authors per work can be considered normalized within the scope of psychology.

To finish, Table 9 shows collaborations among authors. A great amount of published works have a single author (51% of the works) or two authors (12,85%).

Tabla 9
Authorships per publication.

	Author distribution per authorship		
Authorships	**Works**	**%**	**Estimate LOTKA**
7	2	0,50	1,04
6	2	0,50	1,41
5	12	3,02	2,04
4	19	4,78	3,1
3	28	7,05	5,6
2	51	12,85	12,75
1	51	12,85	51

The works authored by 3, 4 and 5 researchers represent the 7%, 4,78% and 3% of the publications, respectively. Finally, the works authored by 6 researchers constitute a minor percentage of the total of works (0,50%). The relation of the published works follow the Lotka estimate that states that as bigger the number of authors of N works, the inverse correlation to the square of the number of works.

4. Conclusion

The bibliometric studies have contributed to determine that Monereo, Nuñéz and Valle are the most prolific authors; University of Valencia, Autonomous University of Barcelona and University of Oviedo work more specifically on learning strategies within their departments of Behaviour Science methodology, Evolutionary and Educational Psychology, Language Methodologies and Basic Psychology. The years 2000 and 1998 have been the most productive in terms of publications, as well as journals such as Psicothema, Infancia y Aprendizaje and Revista de Psicología de la Educación are the leading journals for works on learning strategies.

The greates majority of the works are published in scientific journals and the cognitive processes are mostly studied in Spain, followed by Colombia and Argentina. Learning strategies are evaluated through the Learning and Study Strategies Inventory-Hihg School (LASSI-HS) by Weinstein, Schulte and Palmer (1987), followed by Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) by Pintrich, Smith, García and McKeachie (1991).

All the variables analyzed in the present work show that the topic of learning strategies, in spite of some ups and downs in the time period studied, remains stable with a rise in published works in the last years. There are greater use of evaluation questionnaires and journals with high impact that publish works about leaning strategies.

References

Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empçirico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 39-55.

Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F., & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 51-62.

Martínez, M., & García, A. (2011). ¿Cómo cambian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la adaptación metodológica al Espacio Europeo de EducaciónSuperior? *Bordón*, 65-74.

Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J., González, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 422-427.

Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 425-461.

Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Caracteristicas basicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-68.

Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Dirección y Administración de Empresas

Javaloyes, M-J., Nocito, G.

Departamento de Psicología, Centro Universitario Villanueva. Madrid. España.

mjjavaloyes@villanueva.edu; **gnocito@villanueva.edu**

El objetivo general de la investigación es conocer si existe relación entre las distintas variables que conforman la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico global basado en la metodología ECTS; con una muestra de primero de grado de 77 estudiantes de Dirección y Administración de Empresas.

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los sujetos es el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) y el rendimiento académico se obtuvo del promedio de las asignaturas de primero de grado (60 créditos ECTS) obtenidas del expediente académico de los alumnos. Para estudiar la relación entre el rendimiento académico y las variables que conforman la autorregulación del aprendizaje se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, que permitió cuantificar el grado de relación lineal existente entre las variables.

En los resultados obtenidos resultó estadísticamente significativa la relación entre el rendimiento académico y la subescala de estrategias. Concretamente, la constancia, la autoeficacia para el rendimiento y la búsqueda de ayuda mostraron una relación significativa con el rendimiento académico. Así mismo el aprovechamiento del tiempo y la concentración en el estudio obtuvieron una correlación negativa y significativa con el rendimiento académico.

Palabras clave: autorregulación; Espacio Europeo de Educación Superior; rendimiento académico.

Self-regulated learning strategies and academic achievement in Management and Business Administration students

Javaloyes, M-J., Nocito, G.

Psychology Department. Villanueva University Centre. Madrid. Spain

mjjavaloyes@villanueva.edu; **gnocito@villanueva.edu**

The overall objective of the research is to understand the relationship between the different variables that make up the self-regulated learning and overall academic performance based on the ECTS methodology; with a sample of 77 first-grade students of Management and Business Administration.

The instrument used to assess the level of self-regulated learning of the participants was the Questionnaire of Learning Strategies and Motivation (CEAM II). Academic performance was calculated as the mean of the marks obtained in the subjects of first grade (60 credits) from the academic record of the students.

To study the relationship between academic achievement and the variables that make up the self-regulated learning we used Pearson correlation coefficient, which allowed quantify the degree of linear relationship between variables.

We found statistically significant relationship between academic performance and subescale of strategies. Specifically, perseverance, self-efficacy for performance and seeking help showed a significant relationship with academic performance. Likewise, the use of time and concentration in the study obtained a significant and negative correlation with academic performance.

Key words: self-regulation; European Space of Higher Education ; academic performance

1. Introducción

Todas las corrientes psicoeducativas coinciden en señalar que los estudiantes necesitan "aprender a aprender" para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI (Monereo, 2007). Gargallo defiende que en la sociedad del conocimiento se precisa la formación de nuevos aprendices que sepan autorregular su aprendizaje "El estudiante ha de aprender a desarrollar autonomía y responsabilidad en un mundo abierto en el que hay sobreabundancia de información y estímulos. Para ello hace falta que el estudiante llegue a ser "aprendiz estratégico", una persona autónoma que quiera aprender para crecer, para sí y para los demás, teniendo como referente los valores, alguien que aprende a movilizar, observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje" (Gargallo, 2011, p. 1).

En el aprendizaje autorregulado se ven implicados la gestión de tres aspectos generales del aprendizaje académico: a) el comportamiento, que implica el control activo de varios recursos que los estudiantes pueden controlar (como el tiempo, el ambiente de estudio o la ayuda de iguales o profesores); b) la motivación y el afecto, que hace referencia al control y cambio de estrategias motivacionales, como la eficacia o la orientación a la meta, y adaptarlas a las demandas de la situación; y c) la cognición, que implica el control de varias estrategias cognitivas para el aprendizaje, como el uso de estrategias profundas de procesamiento (Pintrich, 1995).

Actualmente la autorregulación del aprendizaje una competencia genérica básica. La investigación sobre este constructo en una población concreta favorece la posibilidad de analizar cómo se relaciona la gestión del aprendizaje

en el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (European Credit Transfer System, ECTS) con el rendimiento académico.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en el estudio 77 estudiantes de primero de grado de media 18 años y 8 meses, siendo un 44% mujeres y un 66%varones.

2.2. Medidas

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los sujetos es el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) versión traducida y adaptada por Roces Montero (1996) para alumnos universitarios del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich y sus colaboradores (1991). Por lo que respecta a su fiabilidad, las escalas de motivación y estrategias tienen un Alpha de Cronbach de 0.79 y 0.89 respectivamente.

Para evaluar el rendimiento académico se utilizo Calificación media del total de las asignaturas de primero de grado (60 créditos ECTS).

2.3. Procedimiento

El cuestionario se aplicó en el segundo semestre del primer curso de la implantación de grado. La aplicación se realizó de forma colectiva en cada grupo de clase en una sesión y todos los participantes fueron voluntarios. La duración de la aplicación de los cuestionarios fue aproximadamente de 30 minutos.

3. Resultados

Para estudiar la relación entre el rendimiento académico y las variables que conforman la autorregulación del aprendizaje se calculó el coeficiente de correlación de Pearson que permitió cuantificar el grado de relación lineal existente entre las variables.

Tabla 1
Correlación subescalas totales CEAM II y rendimiento académico

	TM	TE	RA
	n= 77		
TM	-		
TE	.62**	-	
RA	.18	.27*	-

*Nota. *p < .05; **p < .01; TM= RA= Rendimiento Académico; TM= Total Subescala Motivación; TE= Total Subescala Estrategias.*

Resultó estadísticamente significativa la relación entre el rendimiento académico y la subescala de estrategias (rxy= 0.27; p<0.05).

Tabla 2
Correlación subescalas CEAM II y rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
							n =77								
1. RA	-														
2. OMI	.15	-													
3. O.ME	-.06	.08	-												
4. VT	.17	.51**	.30**	-											
5.CCA	.07	.37**	.21	.44**	-										
6.AR	.39**	.42**	.37**	.44**	.57**	-									
7. AE	-.09	-.03	-.04	-.23*	-.40**	-.37**	-								
8. ELA	.16	.67**	.19	.55**	.44**	.51**	-.26*	-							
9. ATC	-.28*	-.06	-.09	-.16	-.03	-.19	.25*	-.15	-						
10. ORG	.20	.39**	.13	.36**	.21	.33**	-.15	.54**	-.23*	-					
11. BA	.39**	.39**	.08	.33**	.18	.32**	.16	.39**	.00	.44**	-				
12. CO	.38**	.31**	.19	.31**	-.06	.40**	.08	.32**	-.32**	.30**	.33**	-			
13. MTC	.16	.50**	.18	.28*	.22	.43**	-.05	.40**	-.17	.47**	.44**	.46**	-		
14. AI	.05	.47**	.22	.45**	.35**	.40**	-.24	.59**	-.20	.49**	.34**	.19	.50**	-	
15.OE	.16	.02	.37**	.30**	.23*	.30**	-.09	.12	-.06	.34**	.27*	.27*	.34**	.36**	-

*Nota. *p < .05; **p < .01; RA= Rendimiento Académico; OMI= Orientación a meta intrínsecas; OME= Orientación a metas extrínsecas; VT= Valor de la tarea; CCA= Creencias de control y autoeficacia; AR= Autoeficacia para el rendimiento; AE= Ansiedad; ELA= Elaboración; ATC= Aprovechamiento del tiempo y concentración; ORG= Organización; BA= Búsqueda de ayuda; CO= Constancia; MTC= Metacognición; AI= Autointerrogación; OE= Otras estrategias.*

Tal y como observamos en la tabla 2 el rendimiento académico correlaciona de manera significativa ($p<0.01$) con la constancia ($rxy= 0.38$), la autoeficacia para el rendimiento y la búsqueda de ayuda ($rxy= 0.39$), y de manera negativa y significativa ($p<0.05$) con el aprovechamiento del tiempo y concentración en el estudio ($rxy= - 0.28$).

4. Conclusiones

En los participantes de nuestro estudio existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Así mismo si analizamos cada una de las variables que conforman la autorregulación encontramos que la constancia en el proceso de aprendizaje, el sentimiento de autoeficacia para el rendimiento y la búsqueda de ayuda para la solución de los obstáculos tienen una relación significativa con el rendimiento académico en alumnos de primero de grado. Existe una relación negativa y significativa entre el rendimiento académico y el aprovechamiento del tiempo. Esto puede deberse a que la relación entre las variables no sea lineal, por lo que los efectos de la variable lleguen a ser negativos.

Referencias

Gargallo, B. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/066.pdf

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y las emociones. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 13 (5), 497-534.

Pintrich, P.R .(Ed). (1995). Understanding self-regulated learning. San Francisco, CA: Jossey Bass Pub.

Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo

Teorías implícitas de las familias

Camas Garrido, L., Cubero Pérez, R.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España

lauracamasgarrido@gmail.com

rcubero@us.es

Resumen

La comunidad científica ha dedicado gran parte de sus trabajos al estudio de las teorías explícitas sobre inteligencia. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los estudios que pretenden explorar y analizar las teorías implícitas sobre inteligencia de las personas que intervienen en el proceso de aprendizaje. La mayoría de los estudios científicos se centran en el análisis de las concepciones de los docentes y los estudiantes de distintas etapas educativas. Desde un enfoque cualitativo y la teoría socio-cultural, este estudio forma parte de un trabajo grupal que pretende indagar en las teorías implícitas de distintas poblaciones. En concreto esta investigación se centra en realizar una exploración de las teorías implícitas de las familias (N=24) de un centro educativo de la provincia de Cádiz. El instrumento diseñado por los investigadores, "Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo" (CIAE) (Camas Garrido, L., Caro Lora, C., Matías García, J. y Cubero Pérez, R.), sigue un formato de entrevista semiestructurada de respuestas abiertas. Los resultados indican la presencia de tres tendencias que dan significado a las concepciones de las familias sobre la inteligencia.

Palabras clave: Teorías implícitas, Concepciones, Inteligencia, Familias.

Conceptions of Intelligence in the educational field Families\' Implicit Theories.

Camas Garrido, L., Cubero Pérez, R.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, University of Seville, Seville, España

lauracamasgarrido@gmail.com

rcubero@us.es

Abstract

The Scientific Community has devoted a large part of its works to the study of explicit theories about intelligence. Nevertheless, surveys that aim to explore and analyse the implicit theories regarding the intelligence of people involved in the learning process are increasingly common. Most scientific studies focus on the analysis of the conceptions held by teachers, professors and students across different learning stages. From a qualitative approach and according to the Socio-cultural Theory, this article is part of a group research intended to investigate the implicit theories within different populations.

Particularly, this research focuses on exploring the implicit theories of families (N=24) that belong to an elementary school from the Province of Cadiz. The instrument "Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo" (CIAE) (Camas Garrido, L., Caro Lora, C., Matías García, J. y Cubero Pérez, R.) follows a semistructured open-responses interview format. Results indicate the presence of three tendencies that give meaning to the conceptions families have about intelligence.

Keywords: Implicit Theories, Conceptions, Intelligence, Families.

1. Introducción

Si nos preguntan qué es o de qué versa el aprendizaje, complejos debates provenientes de distintas corrientes epistemológicas se manifiestan y giran en torno a distintos discursos que cargan de significado cada uno de los elementos que interviene en este enrevesado proceso. Sin embargo, si hay algo en lo que coinciden los investigadores educativos, los profesionales de la educación, las familias e incluso los niños y niñas, es en la relevancia del concepto de inteligencia como factor individual y grupal dentro del proceso de aprendizaje. Como sucede con la mayoría de las investigaciones psicológicas, existe un gran desacuerdo a la hora de hablar sobre la inteligencia. Los intentos por realizar aproximaciones al concepto de inteligencia siguen las mismas líneas del viejo debate de naturaleza-ambiente que actualmente continúa estando presente en la mayoría de las investigaciones psicológicas.

A lo largo de la historia, el intento por definir la inteligencia desde las distintas escuelas de pensamiento ha ido dirigido hacia la aproximación de los elementos que componen la inteligencia y cuáles son los factores que influyen en la composición de la misma. En este sentido, muchos han sido los investigadores que han dedicado gran parte de sus trabajos al estudio de la inteligencia y que se han centrado en lo que podríamos denominar como la "inteligencia explícita", o lo que es lo mismo, intentar averiguar cuáles son las diferencias exclusivamente individuales del rendimiento. En la mayor parte de estas investigaciones, que surgen a finales del siglo XIX, los expertos proporcionaban una prueba de capacidad mental, que medían determinadas habilidades y seguidamente se procedía al análisis de los datos, un ejemplo de ello son las escalas de Binet (Hardly, 1992; Molero, Sainz y Esteban, 1998) considerando la inteligencia como única (Terman, 1916).

Por nuestra parte y apoyándonos en autores como Dweck(2007), Mugry y Carugari, (1989), Goleman(1996) consideramos que la inteligencia es el proceso de capacitación de la combinación de habilidades, actitudes, conceptos y comportamientos que, aprendidos a través de la interacción y la participación social en los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje, y condicionados por distintos escenarios socio-culturales, permiten la resolución de problemas de entornos internos y externos de forma consciente. En definitiva, bajo nuestra perspectiva, la inteligencia es el empoderamiento de la capacitación del desarrollo cognitivo a través del aprendizaje de habilidades metacognitivas; ser conscientes del placer que supone aprender a aprender lo que guarda una estrecha relación con la curiosidad que, seguramente, es lo que nos hace humanos (Arsuaga, 2001).

Desde una concepción relativista del conocimiento, las personas interpretamos el entorno que nos rodea en función a nuestros conocimientos, habilidades y actitudes, que van siendo construidas de forma subjetiva a través del análisis, el contraste y la comparación de vivencias y experiencias que previamente conocíamos, y que van interactuando con nuevos esquemas de conocimiento (Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yossef, 2007). Las concepciones por lo tanto, son producto de una serie de construcciones sociales y culturales que han sido teñidas y cargadas de valoraciones y significado en un contexto determinado, y que influyen en la manera de interactuar que tenemos en el entorno y por tanto en el aprendizaje (Dweck, 2007). Tanto los estudiantes, como los principales agentes educativos (familias y profesorado) poseen creencias implícitas sobre la inteligencia que condicionan gran parte de lo que ocurre en este contexto y que influyen en la construcción del constructo de inteligencia de los niños y niñas. Esto es obvio si tenemos en cuenta que durante el procesamiento de información, la toma de decisiones y la resolución de problemas, las personas recurren a sus creencias como elementos condicionantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Investigadores como la psicóloga Carol Dweck(2007) plantean un modelo dicotómico que permite entender a qué se suele atribuir la mayoría de los logros asociados al rendimiento académico y a los rasgos de personas inteligentes. Por un lado, algunas personas conciben la inteligencia como una característica estática, permanente, innata o predeterminada genéticamente, conocida como "Entity Theory" (Teoría de la Entidad). Por otro lado, la "Incremental Theory" o teoría del crecimiento mental otras personas entienden la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que puede crecer, aumentar y cambiar. Las personas por tanto tendrían la posibilidad de llegar ejercer algún tipo de control sobre su propia inteligencia mediante el esfuerzo y la interacción y participación en distintos entornos socio-culturales, convirtiéndose de esta manera en un potencial.

Nuestro objetivo general es el de explorar, conocer y analizar las concepciones sobre la inteligencia que poseen los diferentes agentes implicados en el ámbito educativo: las familias, los docentes y los adolescentes. En nuestro caso, este trabajo se centra en indagar y conocer la percepción de las familias sobre el concepto de inteligencia.

El objetivo específico de este trabajo se centra en el grupo de las familias:

§ Explorar y Analizar las concepciones sobre la inteligencia con relación a un conjunto de dimensiones que son: Modificabilidad, Herencia/Esfuerzo, Cultura, Entrenamiento, Periodo crítico, Educación Formal, Expectativas, Relación con otros, Apoyo Social, Género y, finalmente, Diversas Inteligencias.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes que han contribuido a este estudio son padres y madres del CEIP Áurea López de Barbate (Cádiz). La selección de los participantes se realizó con la colaboración del equipo directivo del centro. Se les proporcionó los perfiles de los participantes necesarios para el estudio y. Se ha estudiado una población total de 24 padres

y madres seleccionados por azar y que acudían a las entrevistas de forma voluntaria La composición de los grupos estudiados se realizó en función de tres variables: sexo, nivel socio-educativo (bajo, medio, alto), y ser padres con hijos menores o mayores de la edad de 10 años con el fin de explorar discursos de familias de distintas características.

2.2. Medidas

Para la elaboración del instrumento utilizado en la investigación, contemplamos que nos permitiera recoger información mediante el planteamiento de casos relacionados con un conjunto de dimensiones, con idea de que los participantes del estudio se posicionaran a favor o en contra de los casos que se les iban proporcionando. Se diseñó un instrumento organizado y estructurado en función de 11dimensiones.

Una vez diseñado el instrumento para la entrevista semiestructurada, que identificaremos como "Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo" (CIAE) (Camas Garrido, L., Caro Lora, C., Matías García, J. y Cubero Pérez, R.), compuesta por 24 ítems, se realizó un pilotaje en el que se observaron y se estudiaron propuestas de mejora.

2.3. Procedimiento

Se introducía a las familias en la dinámica de la entrevista, se explicaba el formato de la misma y se ejemplificaba con un caso de una temática distinta a la del objeto de estudio. Tras comprobar que habían entendido el funcionamiento de la entrevista, se recogían los datos de las variables seleccionadas.

3. Resultados

Para la exposición de los principales resultados, se plantea un análisis de dos aspectos complementarios. Por un lado, se analizan de forma específica los 24 ítems de la entrevista centrándonos en las distintas dimensiones a través de un sistema de categorías. Para la fiabilidad y la validez del sistema de categorías un segundo observador ha llevado a cabo el análisis del veinte por ciento de los datos, seguidamente se calculó el índice kappa obteniendo como resultado una fuerza de concordancia (k= 0,86) denominada como "muy buena" (0.81<k<1. 00). Se realizó un análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por la familia y se encontraron distintas categorías en función a las dimensiones planteadas:

Dimensión Herencia/Esfuerzo
• La inteligencia es un don natural determinada biológicamente. No existe relación entre el esfuerzo y la inteligencia, • Existe relación entre esfuerzo e inteligencia por lo que apoyan la estimulación del ambiente. • Nacemos con una inteligencia determinada pero el esfuerzo puede llegar a desarrollar, explotar, entrenar y activar la inteligencia. • Es posible encontrar personas inteligentes que sin esfuerzo obtienen buenos resultados. • Existe relación entre mayor esfuerzo, mayores resultados académicos.
Dimensión Entrenamiento
• Es posible que al realizar ejercicios la inteligencia mejore. • La inteligencia es de origen genético, no se puede incrementar. • La inteligencia es de origen hereditario y es posible llegar a reforzarla a través de juegos, ejercicios y actividades. • Si el aprendizaje de nuevos conocimientos se lleva a cabo con rapidez y sin apoyos es un indicador de inteligencia.
Dimensión Educación Formal
• La inteligencia es algo genético y permanente, estático e independiente de lo que se aprenda en cualquier contexto. • La inteligencia puede cambiar por las experiencias y los apoyos recibidos a nivel escolar. • Aprender nuevas habilidades y conocimientos no está asociado con el desarrollo de la inteligencia. • El aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos puede mejorar la inteligencia.
Dimensión Modificabilidad
• La inteligencia es una cualidad desarrollable y modificable de forma que requiere entrenamiento y/o ejercitación. • A través del esfuerzo pueden conseguirse metas y objetivos, pero no puede desarrollarse la inteligencia
Dimensión Relación con los Otros
• Es posible que existan personas inteligentes que están solas y otras que utilizan su inteligencia para tener • No existe relación entre la inteligencia y el hecho de ser sociable. • Los niños inteligentes pueden comportarse mal a causa de su mayor inteligencia. • Ser inteligente implica comprender y saber utilizar de forma adecuada normas sociales y de comportamiento
Dimensión Expectativas
• El reconocimiento puede llegar a potenciar el esfuerzo, la motivación o la autoestima, pero en ningún caso podrá modificar la inteligencia. • Crear un entorno que valora y reconoce a los niños y niñas puede desarrollar su inteligencia • El elogio no guarda relación con la inteligencia, puede llegar a crear falsas expectativas y como resultado tener consecuencias negativas en los niños y niñas.
Dimensión Diversas Inteligencia
• Poseer buenas habilidades mecánicas o artísticas, no implica ser inteligente. • Para valorar un comportamiento como inteligente es necesario analizar el proceso de aprendizaje del niño/a, cuántas veces lo ha repetido o si ha recibido algún tipo de apoyo. • Existen distintos tipos de inteligencia referida a diferentes capacidades.
Dimensión Periodo Crítico
• Es posible que las experiencias y vivencias de la infancia lleguen a modificar la inteligencia. • La inteligencia es de naturaleza innata ni mejora ni empeora. • Aprendemos conocimientos nuevos durante toda nuestra vida y esto hace desarrollar nuestra inteligencia. • A partir de un momento determinado del desarrollo, no podemos mejorar la inteligencia.
Dimensión Cultura
• Un ambiente poco estimulante y con pocas oportunidades puede no desarrollar la inteligencia de los niños/as. • Los países desarrollados pueden ofrecer más oportunidades pero nunca desarrollarán la inteligencia de los niños/as. • Un ambiente estimulante con medios y oportunidades, puede desarrollar la inteligencia. • En función de las demandas del contexto, las personas desarrollan un tipo de habilidades u otras, que serán valoradas como inteligentes según la cultura.
Dimensión Género
• No existe relación entre el sexo y la inteligencia. • Existe relación entre el sexo y la inteligencia de forma que las mujeres son más inteligentes que los hombres. • Los hombres y las mujeres tienen distintos tipos de inteligencia.
Dimensión Apoyo Social
• El apoyo de las familias a los niños/as pueden fomentar el aprendizaje, pero no desarrollar la inteligencia. • El apoyo de la familia no es esencial en el aprendizaje ni el desarrollo de la inteligencia. • El apoyo conjunto de los docentes y las familias es un facilitador en el desarrollo de la inteligencia. • Es posible que las familias y los docentes actúen como facilitadores del aprendizaje y de la inteligencia, pero siempre partiendo de la inteligencia que tengamos de nacimiento.

Agrupación de categorías en función de su similitud

Se han reorganizado y agrupado todas las categorías del manual de codificación. Para esta reorganización se han diferenciado tres grupos de categorías. El primer grupo está compuesto por todas aquellas categorías que hacen referencia a la inteligencia como una cualidad con carácter hereditario, permanente, genético, innato y sin posibilidad de cambio. El segundo grupo está integrado por categorías que hacen referencia al concepto de inteligencia como algo dinámico, desarrollable, modificable y abierto a cualquier tipo de estimulación del entorno. Por último, se plantea un tercer grupo que comprende categorías en la que los participantes hacían tanto referencia al carácter hereditario de la inteligencia, como de, y a la vez, un atributo con posibilidad de ser desarrollado y explotado. Los resultados relativos a la distribución de las respuestas por ítem, organizados de acuerdo con la dimensión a la que pertenecen. De un total de 576 respuestas, se obtienen los siguientes resultados: con una frecuencia de 277 respuestas, el 48,09% de los participantes defiende concepciones favorables al carácter hereditario y a la no modificabilidad de la inteligencia, el 31,42% de las respuestas (181) se corresponden con planteamientos mixtos, y finalmente, con 102 respuestas, el 17,70% de los discursos han estado cargados de planteamientos con tendencia al cambio o de la idea de que la inteligencia sí puede ser desarrollada.

4. Discusión

Para la discusión y la interpretación de los resultados, seguimos el esquema planteado desde un principio, teniendo en cuenta nuestro objetivo principal. Desde el principio de nuestra investigación, nuestra intención fue explorar las concepciones o teorías implícitas de las familias sobre la inteligencia. Los resultados de este estudio apoyan el marco teórico analizado y desarrollado por la psicóloga Dweck y sus colegas (Dweck, 2014; Lawson, 2011; Dweck, 2007; Degget & Legget, 1988; Mugry & Carugari, 1989). Los hallazgos de este estudio muestran que la mayoría de los padres y madres desarrolla su discurso en función de prototipos y aproximaciones que entendemos que definen a las personas inteligentes (Strosher, 2003). La intersección entre los distintos discursos de la inteligencia en cualquiera de las dimensiones que hemos analizado, parte de la idea común de que sin duda alguna, la inteligencia es un atributo positivo y que implica un valor social añadido y reconocido, que repercute en nuestro estatus social y que atribuye una serie de privilegios a las personas (Mugry & Carugari, 1989; Dweck, 2007).

Esta cuestión parece aún más evidente en una sociedad en la desde los distintos contextos de desarrollo se diferencia a las personas inteligentes y no inteligentes. Desde el enfoque ecológico y del constructivismo (Cubero, 2005; Vygosky, 1988; Bronfenbrenner, 1979), que entiende la construcción de significados como el proceso y el producto de la interacción en los distintos contextos que intervienen en la socialización primaria y secundaria -como la familia, las instituciones educativas o los medios de comunicación-, el impacto de las concepciones de inteligencia es crucial en el desarrollo de los niños y las niñas. Más aún en este momento de auge y predominancia de los avances de la tecnología, cuando desde los medios de comunicación y las grandes empresas se bombardea, a un ritmo aparentemente exponencial, con el uso del término “Smart” (inteligente, elegante) en sus productos utilizando asociaciones como “Smart watch”, “Smart TV”, “Smartphone”, “Smart Cities”, asignando una cualidad única y exclusiva y al mismo tiempo, diferenciándolos del resto de productos que compiten en el mercado.

La exploración de las principales teorías implícitas de las familias sobre el concepto de inteligencia ha permitido insistir en la idea de lo que muchos autores afirman, y esto es que existen dos tendencias que dan forma al concepto de inteligencia (Dweck, 2007; Mugry & Carugari, 1989; Ortíz, 1999). Una vertiente que toma posición hacia una perspectiva más relacionada con la inteligencia entendida como carácter hereditario, fijo, estable, cuantificable, que no puede ser desarrollable y como atributo con el que ya nace la persona, también denominada como el “now” por

Dweck, que entiende el aprendizaje como el resultado final de un ejercicio o actividad. Y otra vertiente relacionada con la posibilidad de cambio, de manera que la inteligencia se va desarrollando y se va explotando a lo largo de la vida, también conocida como la cultura del "not yet" que entiende el aprendizaje y la inteligencia como un proceso continuo (Dweck, 2007; Dweck, 2014; Mugry&Carugari, 1989). Tal y como la hemos denominado, la Teoría Mixta plantea precisamente la gradualidad del discurso de madres y padres, para quienes ambas lecturas del concepto de inteligencia son complementarias. Estas aportaciones nos llevan a reflexionar sobre cuál es la naturaleza de la educación que se recibe desde las familias respecto a la inteligencia. ¿Estamos educando pensando en el "ahora" (Teoría de la Entidad) o en el "futuro" (Teoría Incremental)? ¿Educamos a los niños y a las niñas enfatizando las calificaciones que obtienen en los exámenes o estamos educando en el cultivo de posibilidades y expectativas? ¿Promovemos resultados o procesos de aprendizaje?

Para la gran mayoría de las familias participantes del estudio, la clave de la inteligencia se encuentra en las características de cómo los niños y niñas aprenden nuevos conocimientos. En este caso, las madres y los padres optan por modelos en los que ser inteligente significa realizar un ejercicio en el menor tiempo posible y con los menores apoyos posibles.Visto desde la "Cultura Smart", no es extraño encontrar asociaciones y comparaciones entre el concepto de inteligencia y atributos que hoy en día describen la tecnología smart como abstracta, eficaz, rápida y eficiente. La Cultura Smart, está inmersa en el discurso de las familias que consideran que una persona es inteligente cuando muestra resultados rápidamente. Como nos adelanta Dweck (2007), este tipo de planteamientos dirige a los niños y niñas hacia la frustración y va a contracorriente del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente (Robinson, 2006). El aprendizaje se entendería como una fábrica (Tonucci, 1987), simulando de esta forma un modelo que actúa como cuantificador de aprendizajes basados en el "ahora", en la Cultura Smart, la inmediatez y, en consecuencia, lejos de los procesos de aprendizaje como construcción personal y social en términos de la teoría socio-cultural de Vygotsky(1988) y de los presupuestos de las teorías constructivistas (Cubero, 2005).

Al entender el aprendizaje como una cadena de montaje no permitimos establecer una visión de futuro creativa, divergente o crítica, si no que por el contrario obstaculizamos el proceso de aprendizaje. No facilitamos que los niños y niñas crezcan y se desarrollen en entornos que potencien la horquilla de la zona de desarrollo próximo, precisamente de esta manera enfatizamos la zona de desarrollo real como máxima referencia del aprendizaje. La Cultura Smart sigue en la línea de la filosofía de la Teoría de la Entidad o la cadena de montaje, con ideas evolutivas y del desarrollo innatistas o nurturistas (Triana, 1991), que entienden la inteligencia como un don o un privilegio heredado, contribuye al desarrollo de un modelo que apuesta por la inmediatez, y concibe el esfuerzo, las dificultades y los apoyos en la resolución de problemas como elementos negativos en el aprendizaje, porque no se ajustan a la concepción de eficacia y eficiencia. Las madres y los padres que parten desde esta premisa, entienden que el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia no tienen ningún tipo de relación, atribuyen la inteligencia a un factor que no es controlable y ante todo que es independiente de cualquier tipo de intervención psicoeducativa,*"Quod natura non dat, Salmantica non præstat"* o lo que es lo mismo, "*lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo otorga*".

Desde la Teoría Incremental o la cultura del "not yet" más próxima a planteamientos ambientalistas, la inteligencia es un constructo también cultural, donde el esfuerzo y las dificultades son tomadas como oportunidades, por lo que funcionan como guías o potenciadores en la construcción del aprendizaje, permitiendo a las niñas y a los niños su empoderamiento en el camino de su desarrollo cognitivo saludable y el continuo crecimiento de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988; Bronfenbrenner, 1979).

Aunque en nuestro estudio nos hemos interesado en este primer momento más por el desarrollo del instrumento y por su significatividad, frente a la representatividad en muestras más amplias, es importante destacar que la mayoría de las familias que hemos explorado han destacado ideas innatistas, lo que se traduce en una fuerte discontinuidad

entre la familia y la escuela, si es que los datos relativos al contexto escolar se confirman (Yee & Ling, 2000; Fry, 1984; Swan & Synder, 1980). Esto nos parece que conlleva una gran descompensación en la socialización primaria y secundaria de los niños y las niñas. En este sentido es fundamental hacer especial hincapié en, precisamente, caminar hacia la articulación de los principios que guían la socialización primaria y secundaria. Solo de esta manera estaremos construyendo entornos que potencien el desarrollo y el aprendizaje saludable de los niños y las niñas.

5. Conclusiones

Concluyendo, desde la perspectiva constructivista, la inteligencia y el conocimiento son una construcción (Rangel, 2010) de forma que las niñas y los niños son elementos activos y promotores del desarrollo y la construcción de su aprendizaje y en consecuencia, del desarrollo de la inteligencia. La familia y la escuela deben posicionarse de forma coordinada y articulada, no como contextos de reconocimiento de productos instantáneos (Teoría de la Entidad), sino como entornos que potencien el crecimiento y el desarrollo de la inteligencia (Teoría Incremental) y el aprendizaje de las personas. Educar en la cultura educativa del "not yet" significa educar desde la cultura del crecimiento o lo que es lo mismo, desde la Zona de Desarrollo Próximo enunciada por Vygotsky (1988). Esto se traduce en la reorganización de los conceptos de dificultad y esfuerzo, y por lo tanto de inteligencia; dichos conceptos cambian y son reformulados en los distintos contextos de aprendizaje, lo que supone volver a cargar la inteligencia de significados relativos al esfuerzo, la consecución de logros, las dificultades y en definitiva, el aprendizaje.

Con especial agradecimiento a las familias del CEIP Aurea López de Barbate (Cádiz).

Referencias

Arsuaga, J. L., Martínez, I., y Antón, M. (2006). *La especie elegida: la larga marcha de la evolución humana.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Carugati, F. F. (1990). From social cognition to social representations in the study of intelligence. *In Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cubero Pérez, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso.* Barcelona: Graó.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J., y Yossef, J.J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural : aportaciones de una perspectiva social del aula. Investigación En La Escuela, (62), 5-16.

Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito.* Baecelona: Ediciones B.

Dweck, C. S. (2014). The power of believing that you can improve. Ted Conference. Retrieved from **https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve**

Fry, P.S. (1984). Teachers' Conceptions of Students' Intelligence and Intelligent Functioning: A Cross-Sectional Study of Elementary, Secondary and Tertiary Level Teachers. International Journal of Psychology, (19), 457–474.

Gardner, H. (2014). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Hugo Rangel, T. (2010). Inteligencia, Competencias y Constructivismo. Más Allá de la Teoría de Gardner. Revista Mexicana de Investigación En Psicología., (2), 141–146.

Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? Revista Mexicana de Investigación En Psicología, (2), 115–126.

Lawson, R. (2011). Concepts of ability and their effect on approaches to learning and motivational orientation. Deputy Vice-Chancellor (Academic) - Papers, (1), 30–46.

Molero, C., Saiz V., & Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, (30), 11–30.

Mugry, G., & Carugari, F. (1989). Social representation of intelligence. From intelligence to irs social representations. Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. Infancia Y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, (54), 19–40.

Robinson, K. (2013). How to escape education's death valey. Ted Conference. Retrieved from **https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley**

Swann, W.B. & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their implications in an instructional setting. Journal of Personality and Social Psychology, (38), 879-888.

Terman, L. (1916). *The Measurement of Intelligence.* Boston: Houghton Mifflin.

Tonucci, F. (1987). *Con ojos de niño.* Barcelona: Barcanova.

Vygotsky, L, S., (1988). *Pensamiento y lenguaje.* México: Ediciones Quinto sol.

Yee, W.C.S. y Ling, Q.M. (2000). Special Educators' Implicit Theories of Intelligence. Comunicación presentada en Millennium Symposium on Intellectual Disability. Singapur.

Intelligence in teens negras a case study

Cristina Moraes (Universidad Del Mar)

Leopoldo Briones (Universidad Del Mar)

This study my doctoral thesis continues to research carried out in the course of my academic activity, is directly related to the research I have done on the school context of education for blacks with higher intelligence and Ethnic Racial relations.

The interest in this issue proved even during the undergraduate degree in pedagogy, held at UBM (Brazil). At the time an author aroused my attention and his ideas seemed especially intriguing. This author was Kambenguele Munanga, an African eradicated in Brazil for many years, USP professor in his book Social Psychology of Racism. Where two central issues are addressed: the laundering policy and the consequences of racism in the life of black.

In this paper researched is why gifted black children do not have school performance compatible with their level of giftedness. The Master's thesis researched is the High skills \ giftedness in children and adolescents black.

We found seven percent of black students with giftedness. As these students did not show in the academic life that superior intelligence, were now four years later accompany them in another school where all plumbed studied to see school performance thereof. We chose three of the seven gifted black to do a case study and another gifted black which has studied in particular school, to do the comparison.

Method

Goals :

General: Identify why smart black children have poor school performance. Specific objectives: Knowing how black children learn.

Working the high esteem of black children and adolescents.

Participants

The study included four (children and adolescents) of both sexes, two male and two female. Children and adolescents are alumni of the School Dr .. Lauro Travassos the first segment of elementary school, and are currently students CELAMM (State College Leopoldo Miguez de Mello) .Also, were recruited teachers, and family members of students already identified as gifted. When studied in elementary I these students were tested with two standardized instruments: Raven test and (Renzuli scales). In this second stage we use the following instruments: standardized interviews with teachers and families, to assess whether these gifted achieved in Elementary Education II one gifted performance.

Procedures

We chose the CELAMM (State College Leopoldo Américo Miguez de Mello) for this research because this school located in proximity to the School of the previous research in which students were probed and all study today in this College. It developed semi-structured interviews to apply with teachers and family members and companions to accompany the development of these gifted.

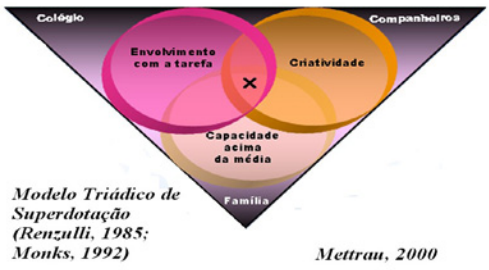
Instruments: the first part of the research used two standardized instruments: Raven test and Renzulli scales. In the second part we used semi-structured interviews.

Results

In the first survey data obtained from the collection of IQ scores (quotient Intelligence) by applying the test of Progressive Matrices (Raven, 2004), showed 9.0% of gifted students, which was confirmed with the application of scales Renzulli. Of the 71 surveyed seven niggas are superdotados.Dos seven chosen four to accomplish the study of cases.

According to Mettrau (2000) the evaluation process designed to identify the person with high ability / giftedness, previously only supported by IQ tests, is based today in most of the experts at the intersection of information obtained through parental report , teachers and companions; observing the actions and expressions of the individual in their social environment; self-assessments, among others. This qualitative leap, as regards the identification of people with high abilities / giftedness is of great value for the whole society, because the alert for social responsibility to recognize them and invest in their potential.

Source: Mettrau 2000 p. 59



Working family, school and society realized that the result was not expected. Gifted detected in Primary I, II did not show fundamental development compatible with the level of giftedness. It was noticed in the interviews with the families and speech of the students and the companions that the greatest difficulty that these students had been dealing with racism and racial discrimination.

Case Study

The Nastasya CASE

black girl middle-class daughter of a doctor with a lawyer. It is the third of four sisters. Tested by an experienced psychologist in question your IQ is high. It has above average intelligence, have creativity and is involved with the tarefa.Portanto second Renzulli is gifted. From very early was a victim of racism and racial discrimination in escola. Entrou in school life 1 year and 9 months. Nastasya was shy, very quietly, but at two years alone wrote the letter N and said my name. Racism in school today. Does that exist? In the third millennium Nastasya has a great history of racism in their school life.

With three years already in the garden three (pre-literacy) .Estudava a traditional school, known as the best in town, which will call the school when I was started to be perceived as different at school and his friends began to rejected it the color of their skin. Nastasya understood. He came home and told his mother: «Mom, there at my school no one plays with me, I play alone.» The mother finding strange, but already guessing what it was was the school and

talked to the director. The director evaded and said it was only impression of her because the girl had changed class and so the classmates did not play with her. He promised to address the issue. After a few days if the mother Nastasya new complaint. «Mother no one plays with me at recess I play with Keila.» His mother was quiet, sad, and said, «No power daughter, you are the most beautiful girl in his school, plays with her little sister, then.»

The following year the girl attended C.A. with excellent notes in the first half, but at parties was always cornered like an animal. Its very capricious mother, made her the most beautiful dresses and she never danced. She was ashamed to be black and thought everyone was laughing at her.

In the second half, came to the fore their emotional problems, she no longer bore silent all this suffering and began to get aggressive, beat her colleagues, the teacher and no longer had any duty in class. He rejected to take the tests. The school, very traditional and uncompromising, did not want to give her second call, the mother interfered and she did, with excellent grades. First, however, this second call, the school›s owner called her mother and said that the girl could not attend the graduation, it would be rejected, it was without the notes of the 3rd quarter and had refused to make the reading test. The mother went mad, demanded new reading test and new evidence. In a the girl refused to do, the school wrote «ZERO» pretty big, so for a 4 year old. In the reading test the girl took zero since refused to read. Again the mother intervenes. And the mother of the director says, «If she did not read it because I do not know, who knows how to read, read.» The mother threw down the gauntlet: «Send the girl read in front of me.» And in front of everyone, coordination, direction, teachers, she read out loud, a text of one page with all complex phonemes. Everyone looked puzzled: «Our she can read.» Cried all desperate. And the keeper said: «I have never seen such a case in 25 years of teaching.» He moved to the first series and did not want to stay in this school, because before being approved had to make recovery as punishment for not wanting to read rebellion, knowing not copy the duties and etc ...

In another school, which will call School II everything was going fine until they came a rumor that she was in the garden and not the first series, he was 5 years old. Everyone wanted to know how it was on the front and white in the garden with five years. Also they charged to his sister who was six years in the 3rd grade. And they said, «Guys, black or learn right, black is poor, how can they be so so early?». Keila, did not care, but Nastasya wanted to beat everyone. And the director put him stuck in the library for two hours, the girl went into despair. His teacher squeezed both her little hand that even being black, marks sue ring pierced his hands and was all purple. All Nastasya days was crying jag and children, mothers and teachers said it was the devil›s work. She received «holy.» But the girl was desperate. In May the mother took the school girl. Several times the director gave suspension to a 5 year old, who was maltreated and judiada by all. The mother filed a case in the Child Protection Council, which was in favor of the school. At NEC, (Center for Education and Culture) said that the girl was crazy and needed to do neurological tests. The mother did everything. And the girl was normal, no deviation. He went to the psychologist.

At school she III has not adapted, because the director of the School II gave the references of her school and asked her to leave. Fifteen days later the girl was at school IV. The mother spent all problems suffered by the student and the school promised to address the issue. Whenever Nastasya changed school, Keila also changed to make lha company. At this school she was cheerful and happy until the director of the School II discovered where they were and sent a document by fax, made a false historiography of Keila, who had enrolled in the 3rd grade and made the evidence of the 1st two months, she sent all as if it were the 2nd series. What about Nastasya it razed with the girl. And schools have combined to reprove both, because if the current school approved, the first would be wrong.

Nastasya in its 1st series has never been evaluated, always refused to do any activity in class, only made at home with much joy and willingness. But she learned everything and sometimes the teacher surprised her teaching duties pros colleagues.

The director called her mother and advised her to take her to Pestalozzi, he was expert in special education and was sure that the girl was down. Nastasya was rejected, without ever being evaluated. Keila had good grades, but as he had a red note of the 1st quarter in the previous school, was recovery. And the recovery they applied for Keila a test that was applied to the pocket, very difficult for anyone to get the bag, because that was the proof given the girl. Result, as the two schools were combined before they reproached the two.

The consequences of racism in the life of Nastasya were very large. For a long time she did not speak in public. I did not talk to strangers. I had constant ventre.Precisava prison crisis interning to remove feces. Cried a lot, I was touched by little. Treated with a psychologist, psychoanalyst but family support and especially maternal care helped her win.

It is sad to think how racism is present in Brazilian schools. All schools in which Nastasya went except for one, all are private and very expensive, upper-middle class. And she was always paying student, was never scholarship.

Discussion and conclusions

The Brazilian school is Euro-centric, this difficult learning the black student. Hence the need for african centered education so that our students have academic success. As Romao says (2001 p.19) «Statistics on education, point out that children and teenagers of African descent are the ones who evade or are excluded from school. ‹› Because the school does not attend to their culture, to their own way of learning.

In african-Brazilian culture, the body translates as a form of participation required. A black child in school is prevented from expressing bodily as belonging to this culture. The school dynamics requires it incomprehensible rigidity. Cut your sensory channels of participation and have said that intelligence is possible only when before reaches our senses (Romao 2001 p.18).

Hence the black student having so much difficulty learning because their culture, their knowledge is not valued by the school, or is used as a facilitator in learning.

The black people, wherever you are between African cultures and other (...) still expresses life with the whole body. The black skin would not let him forget that it is with the body, first of all, and not just with good reasoning, we discover the world, other people and what they think of us. (Silva, Petronilla and Romao 2001 p. 18)

We suggest that there are more public policies for this segment, black with high abilities / giftedness, the gifted entitled to special care for potentiation of their superior skills. “For we can not waste anything, much less talent” Mettrau 2000, p. 10). We also understand by public policies use and enforceability of laws regarding racial ethnic issues, as a legal instrument which should be applied across the network, public or private.

Students with high abilities / giftedness black, may suffer two types of stigmas of being gifted and being black. If there is discrimination of the gifted student, much prejudice and discrimination suffered the student, black, poor and also gifted. So be black, poor and have high abilities / giftedness, requires a job well done at school, guiding, parents, teachers and charging of government programs for this population has the right to develop their potential.

To conclude our study of the intelligence in gifted black students, it was found that there was no breakthrough expected in subsequent years in surveyed adolescents. In an interview with family members, teachers and circle of friends, we observed that the environment in which these students are inserted not provide them with an appropriate academic development. The Nastasya was a different reality, the same color and race, more had since birth favorable conditions to advance.

References

Bulkool, M. & P. Souza, C. C. P. (2000). Holders of high skills: the importance of family. In Mettrau, M. B. (Eds.). Intelligence: social equity (pp.55-66). Rio de Janeiro: Dunya / Qualitymark.

Carone, I. (Eds.) In Munanga, K. (2003). Social Psychology of Racism (2nd ed). Petropolis: Voices.

National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African (2005). Brasilia DF.

Mettrau, M. B. & Almeida, L. S. (1994). The education of the gifted child: social need for a differentiated service. Magazine English Education, 1 (2), 5-13.

Mettrau, M. B. (2000). The social representation of human intelligence and those with high skills. In Mettrau, M. B. (Eds.). Intelligence: social equity. Rio de Janeiro: Dunya.

Mettrau, M. B. (Eds.) (2000). Intelligence: social equity. Rio de Janeiro: Dunya.

Mettrau, M. B. (Eds.) (2007). moral education, intelligence and high skills. In Simon, M. & B. Mettrau, M. B. (Eds). Directions and waste of Contemporary Moral (pp. 128-147). Niteroi Muiraquitã.

Novaes, M. H. (1979). psychological development of the gifted. São Paulo: Atlas.

Oliveira, N. S. (2001) black Vultos in the history of Brazil (2nd ed). Brasilia: CEAP.

Raven, J.C. (2008). Manual and Matrix general scale Progressive (Francisco Campos, Trad.). Rio de Janeiro: CEPA.

Renzulli, J. S. (2001). Scales of Renzulli (SCRBSS): scales for her valoración of them comportamiento features de los estudiantes higher. Salamanca: Amarú

Romao, J. (2001). For an education that promotes the self-esteem of black children (2 ed.). Brasilia: CEAP.

Google Tradutor para empresas:Google Toolkit de tradução para appsTradutor de sitesGlobal Market Finder

Acoso entre iguales y salud mental en menores españoles según la ENSE-2011

Fernando Fajardo Bullón, Elena Felipe Castaño., Benito León Del Barco,

Santiago Mendo Lázaro, Mª Isabel Polo Del Río y Teresa Gómez Carroza.

Departamento de Psicología y Antropología, Universidad de Extremadura, Caceres, España.

fernandofajardo@unex.es

Introducción: El acoso entre menores se ha convertido en un fenómeno presente desde hace décadas con gran dificultad para poder extinguirlo de nuestras vidas. Aunque hay multitud de estudios, es importante poder contar con muestras amplias que puedan ir más allá de estudios localistas sin capacidad de generalización. El objetivo de este estudio es conocer la influencia del acoso en la salud mental de menores de toda España. Método: En esta investigación se utilizó una muestra de 3708 menores de 4 a 14 años seleccionados de la Encuesta Nacional de Salud Española 2011. Se estimaron las medidas de asociación con respecto a las variables independientes midiendo la salud mental mediante el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-versión padres). Los principales resultados muestran como el 15,7% de los padres con menores de 4 a 14 años, confirman algo o totalmente que "los otros niños se han metido o se han burlado de su hijo/a" durante los últimos seis meses. A su vez de estos menores maltratados presentan problemas de salud mental el 22,3 %, frente a un 3,1% de menores con problemas de salud mental que no han sufrido maltrato. Por último, se puede concluir que los menores que sufren acoso tienen asociado en mayor medida el sufrimiento de problemas de salud mental en todas las escalas del SDQ-padres. Sin embargo, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la variable prosocial entre aquellos menores que han sufrido acoso y aquellos que no lo han sufrido.

Palabras clave: salud mental, bullying, SDQ, ENSE2011.

Harassment and Mental Health in Spanish children according to ENSE 2011

Fernando Fajardo Bullón, Elena Felipe Castaño., Benito León Del Barco, Santiago Mendo Lázaro, Mª Isabel Polo Del Río y Teresa Gómez Carroza.

Department of Psychology, University of Extremadura, Caceres, Spain.

fernandofajardo@unex.es

Introduction: Bullying has become a phenomenon for decades with great difficulty to put it out of our lives. Although there are many studies, it is important to have large samples that may go beyond localist research without ability to generalize. The aim of this study was to determine the influence of bullying on children mental health in Spain. In this research was used a sample of 3708 children from 4 to 14 years obtained from the Spanish National Health Survey-2011. Measures of association are estimated with regard to independent mental health variables measured by the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ parent-version). Results shows that 15.7% of parents with children of 4-14 years confirm something or completely "other children have gotten or made fun of his son" over the last six months. In turn these abused these children have mental health problems 22.3%, compared with 3.1% of children with mental health problems who has not been bullied. Finally, it can be concluded that children who suffer bullying are associated with suffering of mental health problems in all the SDQ-parents areas. However no statistically significant differences were found in prosocial variable among those children who have suffered harassment and those who have not been obtained.

Key words: mental health, bullying, SDQ-parents, ENSE-2011.

1. Introducción

La salud mental de los menores de edad supone un área de conocimiento todavía por analizar en profundidad, con cifras cada vez más preocupantes en la sociedad española y a nivel internacional. Muestra del interés que despierta esta área es el gran número de herramientas que se han propuesto para su medición a lo largo de la historia reciente. Entre todas estas herramientas de medida es importante destacar la relevancia del Cuestionario de Capacidades y Dificultades- SDQ como una herramienta rápida, eficaz y validada a nivel internacional (Fajardo, Leon, Felipe, & Santos, 2012; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Inchausti, & Sastre, 2016) suponiendo una herramienta de medida de la salud mental cada vez más utilizada, frente a otras más clásicas como el CBCL o la escala de Conners (Goodman & Scott, 1999).

Aunque parece que la salud mental de los menores españoles ha mejorado desde el año 2006 al año 2012 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), se mantuvieron las desigualdades en salud mental según algunos determinantes sociales (percepción de salud, conductas saludables, nivel de estudios de los padres, etc). Sin embargo, pese a un interesante abordaje de las dificultades de los menores, en la Encuesta Nacional de Salud Española 2011/12 (ENSE-2011/12) no se contempla la variable haber sufrido acoso de otros compañeros, pese a ser una de las grandes problemáticas en España. Esta dificultad añadida se ha salvado midiendo el acoso a través de una cuestión concreta "los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella (durante los últimos 6 meses)" recogida en la encuesta de menores, a través del propio cuestionario de salud mental que incorpora.

En este sentido, diferentes estudios hablan de los efectos directos del acoso escolar en términos de retraimiento y aislamiento social, afectando a su autoestima y con efectos emocionales adversos (Leon, Felipe-Castaño, Polo, & Fajardo, 2015). A su vez, parece que aquellos menores involucrados en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima, agresor u observador, van a padecer mayor sintomatología psicopatológica (Felipe, Leon, & Fajardo, 2013). La importancia de la salud mental de los menores y de las situaciones de acoso, que parece existe en su contexto socio-educativo, nos hace plantearnos como objetivo el analizar la posible asociación entre la salud mental y el haber sufrido acoso de los iguales.

2. Método

2.1. Participantes

Se utilizaron los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Salud Española 2011-12, con una muestra de 5812 menores. Se estimaron las medidas de asociación con respecto a las variables independientes midiendo la salud mental mediante el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-versión padres). En nuestro análisis, de los 5471 menores que conforman la muestra que ha respondido a las variables elegidas para este estudio, se ha seleccionado a aquellos menores, con edad entre 4 y 14 años, cuyo Cuestionario de Menores ha sido cumplimentado por su padre/madre exclusivamente y siempre que estos fueran a su vez miembros del hogar. De este modo la muestra se ha visto reducida a 3.708 menores.

2.2. Medidas

Se ha utilizado el cuestionario del menor de la Encuesta Nacional de Salud Española 2011-2012 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012). Es una encuesta quinquenal que permite conocer el estado de salud de la población española, en este caso directamente con los menores. Dentro de esta encuesta se ha trabajado con las variables sociodemográficas y con el cuestionario de capacidades y dificultades -versión padres (SDQ-padres). Este cuestionario fue creado por Goodman en el instituto de Psiquiatría de Londres (Goodman, 1997). Tiene por objetivo investigar los problemas de conducta y emocionales de los niños y niñas entre 4 y 15 años. Está formado por 25 ítems divididos en cinco escalas (síntomas emocionales, problemas conducta, hiperactividad, problemas compañeros y conducta prosocial), con una puntuación variable desde 0 hasta 10 puntos por escala. La puntuación de dificultades total se obtuvo mediante la suma de las cuatro escalas sin incluir la escala prosocial, pudiéndose alcanzar una puntación máxima de 40 puntos. Ha sido utilizado con muestra española en estudios nacionales (Fajardo, Leon, Felipe, & Santos, 2012; Fajardo, Leon, Felipe, Polo, & Santos, 2015). La puntuación total del SDQ-padres se contrastó con la variable "los otros niños se meten o se burlan de él/ella (durante los últimos 6 meses)". Se ha clasificado como acoso aquellas respuestas de los padres que valoraban este ítem como "un tanto o absolutamente cierto".

2.3. Procedimiento

La investigación se dirige al conjunto de personas que reside en viviendas familiares principales de todo el territorio nacional. La recogida de la información se ha realizado desde julio de 2011 a junio de 2012. Se realizaron entrevistas en 21.508 hogares, a 21.007 adultos (de 15 y más años) y a 5.471 menores de 15 años a través de entrevista a la madre, padre o tutor. Se han realizado en total 26.502 entrevistas. La encuesta consta de tres cuestionarios: Cuestionario de Hogar, Cuestionario de Adultos y Cuestionario de Menores. El método de recogida de información es el de entrevista personal asistida por ordenador (CAPI), directa en el caso de los adultos y a la madre, padre o tutor en el caso de los menores de 15 años. La muestra se distribuye entre comunidades autónomas asignando una parte

uniformemente y otra proporcionalmente al tamaño de la comunidad, de manera que, además de ser representativa a nivel nacional, también lo es a nivel de comunidad autónoma al menos para las principales variables. Recordar que en este estudio se ha seleccionado exclusivamente a padres/madres que fueran miembros del hogar del menor.

3. Resultados

El número de menores, cuyos padres han manifestado que sufren acoso (entendemos en este caso por acoso el que los padres consideren algo o totalmente cierto que otros niños se metan/burlen de él/ella durante los últimos 6 meses), es de 582 (15,70%) de los cuales, un 52,58% corresponde a varones y un 47,42% a mujeres. Si se tienen en cuenta las diferencias en las escala total de dificultades en salud mental (sdq-padres), según Goodman (www.sdqinfo.com) se obtiene que el 32.16% de los menores que han sufrido acoso tiene problemas de salud mental frente a un porcentaje del 4.5% de menores con problemas de salud mental que no han sido acosados. Si tuviéramos en cuenta los puntos de cortes de la escala puntuación total en dificultades, según las adaptaciones de puntos de corte españolas (Fajardo, Leon, Felipe, & Santos,2012; Rodriguez,2006), obtendríamos un 22.3% de menores con problemas de salud mental cuando son acosados frente a un 3.1% con problemas de salud mental sin haber sufrido acoso. En ambos casos se pueden observar las grandes diferencias en salud mental cuando el menor ha sufrido acoso.

Atendiendo a las 5 escalas en las que está dividido el SDQ-padres y habiendo realizado las transformaciones numéricas pertinentes se obtienen los siguientes resultados.

Tabla1
Estadísticos descriptivos de la muestra en función de las escalas y el haber sufrido acoso.

Escalas SDQ	Acoso	N	Media	Desviación típica
Síntomas Emocionales	SI	454	3,55	2,045
	NO	1948	2,38	1,492
	Total	*2402*	*2,60*	*1,674*
Problemas de Conducta	SI	464	3,22	1,828
	NO	1983	2,19	1,314
	Total	*2447*	*2,39*	*1,481*
Hiperactividad	SI	505	5,26	2,463
	NO	2717	4,26	2,287
	Total	*3222*	*4,42*	*2,344*
Problemas con Compañeros	SI	532	3,00	1,822
	NO	1329	1,79	1,011
	Total	*1861*	*2,13*	*1,407*
Comportamiento Prosocial	SI	530	8,66	1,559
	NO	3038	9,01	1,395
	Total	*3568*	*8,96*	*1,426*

Una vez conocidos los estadísticos descriptivos mediante un Análisis multivariante de la Varianza (MANOVA) se obtiene una lambda de wilks igual a 0.25 ($p<0.00$). Se obtienen diferencias significativas entre las medias de las 5 escalas utilizadas. Realizando posteriormente un análisis marginal encontramos los valores para cada una de las escalas: *S. Emocionales* ($F=77.143$; $p<0.00$); *Problemas de conducta* ($F=109.60$;$p<0.00$); *Hiperactividad* ($F=14.42$;$p<0.00$); *Problemas con compañeros* ($F=204.48$;$p<0.00$); *Comportamiento prosocial* ($F=3.19$;$p>0.05$) y por último la *puntuación total en el SDQ –padres* ($F=173.08$;$p<0.05$). Se observa que no existen diferencias significativas entre las medias de los menores que han sufrido acoso y aquellos que no lo han sufrido según su comportamiento prosocial. A su vez se observa la alta significatividad de las escalas *problemas de conducta* y *problemas con compañeros*.

Si seleccionamos exclusivamente a los chicos/as que han sufrido acoso, se puede observar cómo se distribuyen en función de las escalas y los límites de cada una de ellas aportadas por el autor del cuestionario (Goodman, 1997).

Tabla2
Distribución de los menores acosados en función de los puntos de corte de las escalas del SDQ-padres.

	Frecuencias/porcentajes			**Puntos de corte (Goodman)**		
ESCALAS SDQ-PADRES	**Normal**	**Limite**	**Anormal**	**Norm**	**Limit**	**Anorm**
SINTOMAS EMOCIONALES	364 (83,11%)	74 (16,8%)	143 (32,65%)	0-3	4	5 - 10
PROBLEMAS DE CONDUCTA	281 (74,34%)	97 (25,6%)	201 (53,17%)	0-2	3	4 - 10
HIPERACTIVIDAD	337 (81,40%)	77 (18,60%	160 (38,65%)	0-5	6	7 - 10
PROBLEMAS CON CONPAÑEROS	271 (72,27%)	104 (27,7%)	207 (55,20%)	0 -2	3	4 - 10
CONDUCTA PROSOCIAL	530 (95,32%)	26 (4,68%)	17 (3,06%)	6 -10	5	0 - 4
PUNTUACIÓN TOTAL DE DIFICULTADES	289 (51,06%)	95 (4,68%)	182 (32,16%)	0-13	14-16	17-40

A continuación se muestra el porcentaje de respuesta a los ítems que componen cada una de las 5 escalas ofrecidas por el SDQ-padres:

	Síntomas Emocionales				
	item1	item2	item3	item4	item5
Acosado	34,54	41,31	26,29	61,51	53,78
No Acosado	18,07	16,03	5,63	39,28	32,68
diferencias	16,47	**25,28**	20,66	22,23	21,1

	Problemas de Conducta				
	item1	item2	item3	item4	item5
Acosado	68,9	51,81	37,29	49,74	8,61
No Acosado	44,35	35,32	12,55	21,9	1,25
diferencias	24,55	16,49	24,74	**27,84**	7,36

	Hiperactividad				
	item1	item2	item3	item4	item5
Acosado	61,45	69,38	75,26	67,65	62,03
No Acosado	50,11	57,49	58,83	60,53	46,24
diferencias	11,34	11,89	**16,43**	7,12	15,79

	Problemas con Compañeros				
	item1	item2	item3	item4	item5
Acosado	37,97	15,81	30,58	100	46,35
No Acosado	16,78	4,51	8,45	0	28,83
diferencias	21,19	11,3	**22,13**	100	17,52

	Escala Prosocial				
	item1	item2	item3	item4	item5
Acosado	97,41	91,02	94,97	97,59	94,15
No Acosado	98,46	95,71	96,07	97,18	92,98
diferencias	-1,05	**-4,69**	-1,1	0,41	1,17

4. Discusión.

Es importante destacar como el 15.7% de los padres confirman que sus hijos han sufrido burlas o se han metido con ellos en los últimos 6 meses. Estos datos superan los ofrecidos por algunos informes recientes con un total de 9.3% de casos que han sufrido acoso (Save the children, 2016). Como se observa en los resultados, estos alumnos tienen una mayor probabilidad de sufrir problemas de salud mental. Es cierto que, en este estudio, no se presentan análisis que demuestren una causalidad por lo que se debería continuar investigando si el acoso es el que produce problemas en las escalas de salud mental medidas en el SDQ-padres o son esas puntuaciones las que hace que el alumno tenga mayor probabilidad de sufrir acoso. Aun así, la bibliografía científica parece indicar una dirección en la que los chicos/as que han sufrido algún tipo de acoso van a cursar con serias psicopatologías como consecuencia de dicho acoso (Felipe, Leon, & Fajardo, 2013).

Si se quisiera saber cuáles son los ítems del cuestionario SDQ-padres que mayor diferencia porcentual presentan en los chicos/as que han sufrido acoso, se podría destacar la siguiente información:

1.-"Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a" (S. Emocionales)

2.-"A menudo miente o engaña" (Problemas de conducta).

3.-"Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse". (Hiperactividad)

4.-Por lo general (no) cae bien a los otros niños (Problemas con compañeros).

5.-Comparte con (menor) frecuencia chucherías, juguetes, lápices con otros niños. (prosocial).

Esto nos hace pensar que si detectamos este tipo de conductas, comportamientos sociales o emociones presentadas anteriormente, podemos estar con mayor probabilidad ante un chico/a que está sufriendo burlas o se están metiendo con él y poder detectarlo más fácilmente.

Según el último informe de Save the children (Save the children, 2016), las situaciones vividas con más frecuencia en los últimos dos meses por los menores de 12 a 16 años son los insultos directos, por encima de los insultos indirectos, difusión de rumores, robo o daño a la propiedad, golpes físicos, exclusión y amenazas. Este informe a su vez nos indica como "en los últimos dos meses, más de uno de cada tres menores ha sido insultado usando el móvil o internet" (p.40). Parece, por tanto, que la "burla" o el "meterse con los menores-iguales" es una de las conductas más frecuentes y a su vez, más dañina desde el punto de vista de la salud mental del menor.

5. Conclusiones.

Finalmente podemos concluir como la situación de burla o insulto afecta al 15.7% de los menores, ofreciendo diferencias significativas, entre menores acosados y aquellos que no han sufrido acoso, en todas las escalas que componen la puntuación total del SDQ-padres (sin incluir la escala prosocial). Dentro de estas escalas son las de problemas *de conducta* y *problemas con compañeros* las que más discriminan en la salud mental del menor.

Si tenemos en cuenta el primer avance reciente del estudio de la fundación ANAR sobre bullying en 2016 (http://www.anar.org), solamente el 58.9% de los menores cuenta a sus padres que está sufriendo acoso. Conociendo que los datos presentados en este estudio han sido contestados exclusivamente por los padres/madres de los menores, parece probable que el porcentaje de menores con los que se meten y sufren burlas de sus iguales, sea todavía mayor del aquí expuesto. Estos datos deben mantener en alerta a la comunidad científica y educativa para no banalizar el acoso entre iguales y tener en cuenta las repercusiones, a nivel de salud mental, que puede tener en el menor y las secuelas que pueden permanecer también en la etapa adulta.

Referencias

Fajardo, F., Leon, B., Felipe, E., & Santos,, E. (2012). Salud mental en el grupo de edad de 4 a 15 años a partir de los resultados de la encuesta nacional de salud 2006. *Revista Española de Salud Pública*(86), 445-451.

Fajardo, F., Leon, B., Felipe, E., Polo, M., & Santos, E. (2015). Salud mental en menores españoles:Variables Socioeducativas. *Salud Mental, 38*(5), 329-335.

Felipe, E., Leon, B., & Fajardo, F. (2013). Psychopathological profiles in bullying participants at high school. *Behavioral Psychology, 21*(3), 477-492.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psycchiatri*(38), 581-586.

Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Bhavior Checklist: is small beautiful? *J Abnorm Child Pychol*(27), 17-24.

Leon, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M., & Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología, 31*(2), 600-606.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12*. http://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Encuesta Nacional de Salud. España 2011/12. (2014). *Salud mental y calidad de vida en la población infantil. Serie Informes monográficos nº 2*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., & Sastre, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: el cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles del Psicólogo, 37*(1), 14-26.

Rodriguez, P. (2006). *Estudio de la prevalencia de los trastornos mentales infantiles en la comunidad autónoma de Canarias*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Save the children. (2016). *Yo a eso no juego, bullying y cyberbullying en la infancia.* Madrid: SAVE THE CHILDREN España.

Evaluación del programa Tutoría Entre Iguales (TEI)

Albaladejo-Blázquez, N.[1]; Caruana-Vañó, A. [1, 2]; González Bellido, A.[3];

Giménez García, P. [4]; Ferrer-Cascales, R.[1]; Sánchez-SanSegundo, M.[1]

[1] *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante, España*

[2] *CEFIRE de Elda (Alicante), España*

[3]*Programa Tutoría Entre Iguales. ICE de la Universidad de Barcelona, España*

[4]*Departamento de Educación del Ayuntamiento de Ibi (Alicante), España*

natalia.albaladejo@ua.es

Las intervenciones basadas en la tutorización entre iguales es uno de los métodos más eficaces que permiten la transformación de las aulas donde el alumnado es el elemento básico de dinamización (Moliner, 2015). El grupo de trabajo e investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona comenzó a desarrollar en el año 2002 el programa Tutoría Entre Iguales (TEI). Este programa propone una estrategia educativa para la convivencia escolar, diseñada inicialmente como una medida práctica contra la violencia y el *bullying* escolar, con carácter institucional y en la que se implica a toda la comunidad educativa. Es un recurso importante en el proceso de participación, concienciación, prevención y desarrollo de programas de intervención sobre convivencia escolar, promoviendo la creación de una cultura de la no-violencia en los centros educativos. En el actual curso académico 2015/2016, un importante número de centros educativos de enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) de la localidad de Ibi (Alicante) han puesto en marcha el programa TEI. La labor de nuestro grupo de investigación se ha centrado en la coordinación del proyecto y la evaluación del impacto del programa TEI en los centros educativos participantes. En la presente comunicación nos planteamos un doble objetivo: 1) presentar el diseño y procedimiento de aplicación del programa TEI; y 2) mostrar la metodología de investigación para evaluar la eficacia del programa TEI con el fin de mejorar la convivencia escolar, el rendimiento académico y fomentar el bienestar personal, la calidad de vida y la salud mental en alumnado de educación Primaria y Secundaria en la provincia de Alicante.

Palabras clave: Tutoría Entre Iguales; *bullying*; convivencia escolar.

Assessment of the Peer Tutoring Program (PTP)

Albaladejo-Blázquez, N.[1]; Caruana-Vañó, A. [1, 2]; González Bellido, A.[3];

Giménez García, P. [4]; Ferrer-Cascales, R.[1]; Sánchez-SanSegundo, M.[1]

[1] *Health Psychology, University of Alicante, Spain*

[2] *CEFIRE of Elda (Alicante)*

[3]*Peer Tutoring Program. ICE of the University of Barcelona, Spain*

[4]*Education Department. Town hall of Ibi (Alicante), Spain*

natalia.albaladejo@ua.es

Peer-based tutoring interventions are one of the most effective methods to allow transforming the classrooms where the student is the main stimulation element (Moliner, 2015Moliner, 2015). The Peer Tutoring Program (PTP research team was developed in 2002 by the the Institute Educational Sciences (IEC) of the University of Barcelona. This program suggests an educational strategy for community life at school, initially designed as a practical measure against violence and school bullying, where all educational community is involved. It is an important resource in the process of participation, awareness-raising, prevention and development of intervention programs on school climate, promoting the creation of a non-violent culture in the schools. In the current academic year 2015/2016, an important number of schools of Compulsory Education (Primary and Secondary school) of the town of Ibi (AlicanteAlicante) have launched the PTP program. The work of our research team is focus on the coordination of the project and the assessment of the impact of the PTP program in the schools. In the present communication, we show a dual goal: 1) to present the design and administration procedure of the PTP program; 2) to present the research methodology for the assessment of the efficacy of the PTP program in order to improve community school life and academic achievement and to foster the personal well-being, quality of life, and mental health of the students of Primary and Secondary Education in the province of Alicante.
Keywords: peer tutoring; bullying; school climate.

1. Introducción

Entre los factores que influyen en el desarrollo moral, afectivo y emocional de los escolares destacan, entre otros, las relaciones interpersonales y el clima de convivencia escolar. Otros factores, por el contrario, como el rechazo social, las conductas de acoso o el inadecuado uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han demostrado un fuerte poder predictivo de la violencia en el contexto escolar (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Los resultados de las investigaciones realizadas en este campo de estudio concluyen que los sujetos implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, cyberbullying), en cualquiera de sus roles, presentan una mayor probabilidad de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), al igual que tiene efectos negativos y significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011). Los adolescentes que son víctimas de estas formas de

violencia son más susceptibles de experimentar múltiples problemas de salud física y mental, tales como altos niveles de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, baja autoestima y autoeficacia, indefensión, irritabilidad, nerviosismo, somatizaciones, ira, frustración, trastornos del sueño y dificultad para concentrarse; mientras que los agresores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento a las normas y absentismo escolar, entre otros (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011; Hinduja y Patchin, 2010; Ortega et al., 2008).

Nuestro país se encuentra entre los cinco países europeos donde los escolares tienen más probabilidades de sentirse víctimas de bullying, esta cifra sitúa a España por encima de la media Europea, con una probabilidad entre un 22% y 23% de verse involucrados en conductas de violencia escolar (Mateu-Martínez et al., 2013). Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de implementar políticas de prevención e intervención de la violencia en edades cada vez más tempranas.

Los estudios realizados en la década de los 80 ponían de manifiesto la necesidad de intervenir de manera específica en las conductas *anti-bullying en el entorno escolar*. Sin embargo las intervenciones llevadas a cabo en la actualidad se centran en intervenir desde un enfoque integral del centro "*Whole School Approach*", focalizadas en la mejora del clima y convivencia escolar.

A nivel internacional se han llevado a cabo proyectos de intervención, destacando el impulso de las propuestas de Reino Unido que promueven programas procedentes de proyectos europeos (Cowei y Jennifer, 2007; Slamivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010). En este ámbito, se encuentran los programas de ayuda entre iguales "*peer support systems*", dirigidos a combatir el maltrato y la exclusión en las escuelas (Cowie y Wallace, 2000).

Los "programas de ayuda entre iguales" fueron introducidos en España por Fernández, Villaoslada y Funes (2002) con el objetivo de mejorar el clima de convivencia escolar y reducir el *bullying* mediante la aplicación del formato de ayuda entre iguales: compañeros amigos (*befriending*) y resolución de conflictos (*conflicto resolution/ mediation*) propuesto por Cowie y Wallace (2000). Posteriormente, en Andalucía dentro del programa SAVE dirigido a combatir el maltrato entre escolares, se introdujo el modelo del programa alumno/a-ayudante

El programa Tutoría Entre Iguales, TEI, que comenzó a desarrollarse en el año 2002 (González Bellido, 2015), es una propuesta de intervención basada principalmente en las teorías de ayuda entre iguales y de compañeros amigos, descritos por los modelos anglosajones desarrollados en Reino Unido por Cowie y su equipo de investigación (Cowie y Sharp, 1994; Cowei y Wallace, 2000); compartiendo la orientación de tutorización entre iguales (*mentoring*), grupos de trabajo cooperativo (*co-operative group work*) y escucha activa (*active listening*). La implicación activa en el programa del alumnado, junto con el profesorado que coordina el proyecto y supervisa las actuaciones, fomentan contribuciones significativas a una cultura de centro en la que, de forma progresiva, se asientan los valores de respeto y apoyo mutuo entre las personas.

De esta manera, el programa TEI, es una estrategia educativa para la convivencia escolar, diseñada inicialmente como una medida práctica contra la violencia escolar, con carácter institucional y en la que se implica a toda la comunidad educativa. Es un recurso importante en el proceso de participación, concienciación, prevención y desarrollo de programas de intervención sobre convivencia en el centro educativo. Este programa puede adaptarse como una medida contra la desmotivación y el fracaso, no únicamente curricular, sino también personal y social.

Las primeras evaluaciones de estos programas de ayuda entre iguales se han centrado en la percepción del clima escolar y la satisfacción percibida con la implantación del programa en el centro educativo. Los resultados muestran que los programas de ayuda entre iguales mejoran el clima escolar. Sin embargo es difícil establecer comparaciones

por la variedad de métodos de evaluación, por lo que los resultados que se encuentran presentan conclusiones diversas respecto a los factores que inciden en la mejora del clima escolar.

En la actualidad, casi la totalidad de los centros de Primaria y Secundaria (9 centros educativos de 10) de la localidad de Ibi (Alicante) participan en el "*Programa Municipal de Convivencia y Bienestar Emocional: Cero Insultos, Cero Burlas, Cero en Intimidación*" con el objetivo de sensibilizar y formar a la comunidad educativa (docentes y equipos directivos, padres, madres y alumnos/as, tutores/as) sobre la problemática cognitiva, conductual, emocional y social de la violencia escolar y la necesidad de instaurar un clima de convivencia positivo en los centros educativos.

Para la aplicación del programa TEI se creó un grupo de trabajo constituido por la coordinadora del programa del Ayuntamiento de Ibi (Alicante), los equipos directivos y departamentos de orientación de los centros educativos de Primaria y Secundaria, el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Consellería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Valenciana, CEFIRE de Elda (Alicante), el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona y el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

En la presente comunicación nos planteamos un doble objetivo:

1) Presentar el diseño y procedimiento de aplicación del programa TEI.

2) Mostrar la metodología de investigación para evaluar la eficacia del programa TEI con el fin de mejorar la convivencia escolar, el rendimiento académico y fomentar el bienestar personal, la calidad de vida y la salud mental en alumnado de educación Primaria y Secundaria en la provincia de Alicante.

2. Método

2.1. Diseño del estudio de investigación

Diseño prospectivo cuasi-experimental pretest-intervención-postest y seguimiento, con grupo experimental y grupo control. El programa de intervención es la variable independiente, mientras que las variables dependientes son: verse implicado en conductas de violencia escolar y/o cyberbullying, convivencia y clima escolar, rendimiento escolar, relaciones interpersonales (habilidades sociales, apoyo social, relaciones familiares), indicadores de salud mental (sintomatología depresiva, ansiedad) e indicadores de bienestar personal (calidad de vida, satisfacción).

2.2. Participantes

En el presente estudio ha participado una muestra de 1500 estudiantes de enseñanza Primaria y Secundaria con edades comprendidas entre los 7 y 16 años de colegios e institutos públicos y concertados de la localidad de Ibi (Alicante).

La muestra del grupo experimental ha estado compuesta por alumnado de Educación Primaria (EP) y por alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la localidad de Ibi (Alicante), que durante el curso escolar 2015-2016 que se encontraban escolarizados en los centros educativos que aplicaron el programa. La muestra del grupo control se ha conformado por muestreo no probabilístico por disponibilidad, de localidades próximas y de similares características que los centros que participan en el programa.

2.2. Instrumentos

La recogida de datos se lleva a cabo mediante la aplicación de un cuestionario confidencial y anónimo autoadministrado que se cumplimentará en modalidad informatizada.

Los instrumentos de evaluación utilizados tanto para el alumnado de educación Primaria como de Secundaria del grupo control y experimental se describen a continuación:

Las variables e instrumentos administrados en Educación Primaria

- *Variables sociodemográficas*: edad, género, nacionalidad, integrantes en el núcleo familiar, edad y procedencia de los padres, formación académica y situación laboral de los padres.

- Instrumentos de *bienestar personal y salud mental*:

• Calidad de Vida, KIDSCREEN-27, versión española (Aymerich, Berra, Guillamon, Herdman, Alonso, Ravens-Siebere, Rajmil, 2005): evalúa la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. Este instrumento consta de 27 ítems agrupados en 5 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con los padres, amigos y apoyo social y entorno escolar.

• Cuestionario para la evaluación de la Autoestima en Educación Primaria "A-EP" (Ramos Álvarez, Jiménez López, Muñoz-Addell & Lapaz Cruz, 2006). El A-EP consta de 17 ítems y evalúa la autoestima en alumnado de 7 a 13 años.

• *The Short Version Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ)* (Angold et al., 1995). Este instrumento consta de 13 ítems que evalúan el estado de ánimo y sentimientos de jóvenes de 7 a 16 años.

- Instrumentos de *convivencia y relación interpersonal*:

• Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012). Este instrumento evalúa el acoso en escolares de Educación Primaria. Está compuesto por 36 ítems, distribuidos en 5 factores: comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado), observador activo en defensa del acosado, acosador extremo/ciberacoso y observador pasivo.

• Escala de Apoyo Social, *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki & Demary, 2001). Es un autoinforme compuesto por 40 ítems que evalúan la percepción del niño/a del apoyo social de los padres, profesorado, compañeros/as del centro escolar y de amigos/as.

- *Variables de interés*: rendimiento académico, faltas, expedientes e incidencias.

Las variables e instrumentos administrados en Educación Secundaria son:

- *Variables sociodemográficas*: edad, género, nacionalidad, integrantes en el núcleo familiar, edad y procedencia de los padres, formación académica y situación laboral de los padres.

- Instrumentos de *bienestar personal y salud mental*:

• Calidad de Vida (KIDSCREEN-27), evalúa la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años (este instrumento se ha descrito anteriormente).

• Cuestionario de autoestima global, *Rosenberg Self-Esteem Scale, RSS*, (Rosenberg, 1966). Este instrumento consta de 10 ítems y aporta un índice general de autoestima.

• Escala de Satisfacción con la Vida, se utiliza la versión en adaptada al castellano para población adolescente de 11 a 15 años por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo.

• Patient Health Questionary-9, PHQ-9 (Wulsin, Somoza y Heck, 2002). El PHQ-9 es un autoinforme utilizado para evaluar la sintomatología depresiva.

• GAD-7 (Spitzer et al., 2006). Se utiliza la versión original validada al español por García-Campayo et al. (2010). Este instrumento evalúa la presencia de síntomas de trastorno de ansiedad generalizada.

- Instrumentos de *convivencia y relación interpersonal*:

• Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000). Compuesta por 33 ítems referidos a seis escalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no a relaciones interpersonales, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

• Illinois Bully Scale (Espelage & Holt, 2001). Evalúa el comportamiento agresivo entre jóvenes. Consta de 18 ítems con 3 subescalas que evalúan la frecuencia de comportamientos de intimidación, peleas y victimización entre compañeros.

• Versión española de las escalas E- Victimisation and E-Bullying Scale (Lam and Li, 2013). Es un autoinforme que consta de 11 ítems e identifica a acosadores y víctimas de conductas de acoso a través de los medios tecnológicos dirigido a pre-adolescentes y adolescentes entre 9 y 16 años. En un estudio previo, la adaptación al castellano de este instrumento ha sido realizado por nuestro grupo de investigación.

• Escalas de calidad de convivencia del cuestionario sobre convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez-Arias & Martín-Babarro, 2010):

- Satisfacción general con el centro. Compuesta por 8 ítems, con cuatro alternativas de respuesta.

- Sentimiento de pertenencia/compromiso con el centro como lugar de aprendizaje. Este factor se compone de 5 ítems con cuatro alternativas de respuesta. Los ítems son los mismos que se utilizan en el informe PISA (OECD, 2007).

- Integración social. Hace referencia al grado en que el estudiante se siente bien integrado con sus compañeros/as. Está compuesto por 3 ítems con cuatro alternativas de respuesta.

- Percepción de cooperación entre estudiantes. Compuesta por 3 ítems, hace referencia a la percepción subjetiva del alumnado sobre el grado de cooperación entre los/as estudiantes del centro y la ausencia de confrontaciones negativas.

- Comunicación entre las familias y el centro. Consta de 6 ítems y describe la percepción que el alumnado tiene de la comunicación y la relación de su familia con el centro.

2.3. Procedimiento

Para la intervención en la mejora de la convivencia y clima escolar es necesaria la implicación de la comunidad educativa. El proceso de implantación del proyecto se lleva a cabo en diferentes etapas (ver Figura 1):

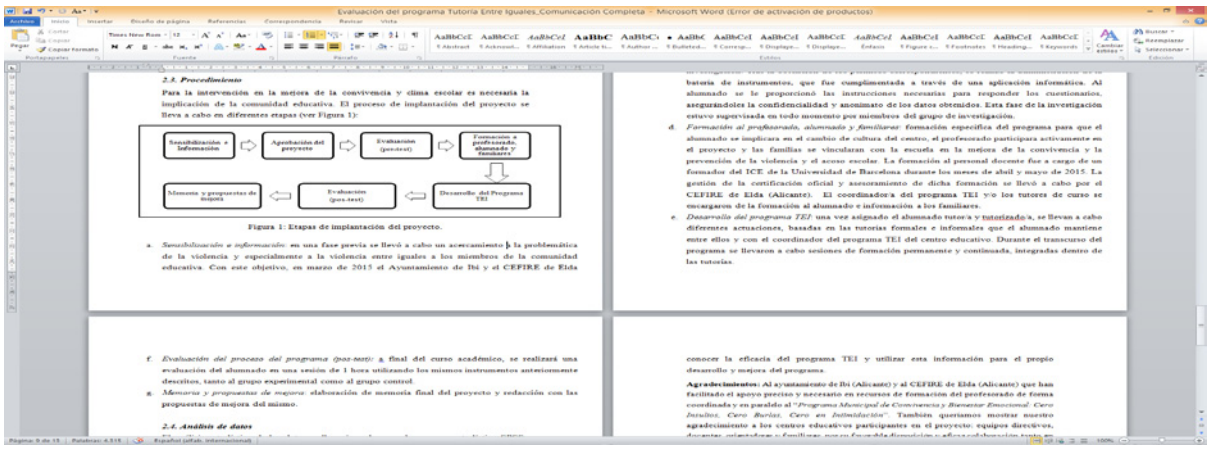


Figura 1
Etapas de implantación del proyecto.

a. *Sensibilización e información*: en una fase previa se llevó a cabo un acercamiento a la problemática de la violencia y especialmente a la violencia entre iguales a los miembros de la comunidad educativa. Con este objetivo, en marzo de 2015 el Ayuntamiento de Ibi y el CEFIRE de Elda (Alicante) organizaron las Jornadas Educativas de Ibi (Alicante). Su objetivo fue sensibilizar, concienciar e informar de distintos proyectos de centro cuya finalidad es la promoción de la convivencia escolar y el bienestar emocional. En estas jornadas el autor del programa TEI presentó las características del mismo a los profesionales de los centros educativos.

A raíz de estas jornadas se creó un grupo de trabajo integrado por profesionales de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Ibi (Alicante), del CEFIRE de Elda (Alicante), equipos directivos y departamentos de orientación de los centros educativos, del ICE de la Universidad de Barcelona y del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

b. *Aprobación del proyecto*: se obtuvo la aprobación del programa TEI por parte del Claustro de profesorado y/o Consejo Escolar como proyecto de centro.

c. *Fase de evaluación (pre-test):* La evaluación pre-test se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). Una vez aceptada la participación en la investigación de los centros educativos, el centro designó un coordinador para el estudio. Este coordinador de cada centro fue el responsable de informar y entregar los consentimientos informados a los padres/madres y tutores/as legales junto a una carta explicativa en la que se describen los objetivos del proyecto de investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la administración de la batería de instrumentos, que fue cumplimentada a través de una aplicación informática. Al alumnado se le proporcionó las instrucciones necesarias para responder los cuestionarios, asegurándoles la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos. Esta fase de la investigación estuvo supervisada en todo momento por miembros del grupo de investigación.

d. *Formación al profesorado, alumnado y familiares*: formación específica del programa para que el alumnado se implicara en el cambio de cultura del centro, el profesorado participara activamente en el proyecto y las familias se vincularan con la escuela en la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia y el acoso escolar. La formación al personal docente fue a cargo de un formador del ICE de la Universidad de Barcelona durante los meses de abril y mayo de 2015. La gestión de la certificación oficial y asesoramiento de dicha formación se llevó a cabo por el CEFIRE de Elda (Alicante). El coordinador/a del programa TEI y/o los tutores de curso se encargaron de la formación al alumnado e información a los familiares.

e. *Desarrollo del programa TEI*: una vez asignado el alumnado tutor/a y tutorizado/a, se llevan a cabo diferentes actuaciones, basadas en las tutorías formales e informales que el alumnado mantiene entre ellos y con el coordinador del programa TEI del centro educativo. Durante el transcurso del programa se llevaron a cabo sesiones de formación permanente y continuada, integradas dentro de las tutorías.

f. *Evaluación del proceso del programa (pos-test):* a final del curso académico, se realizará una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control.

g. *Memoria y propuestas de mejora*: elaboración de memoria final del proyecto y redacción con las propuestas de mejora del mismo.

2.4. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevará a cabo con el programa estadístico SPSS., v.23 para Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). Se realizará un análisis descriptivo de carácter exploratorio basado en una estadística univariable. Como medida de comparación de grupos se empleará la prueba de contraste de hipótesis Chi Cuadrado, la prueba *t Student* y pruebas paramétricas en función de la naturaleza de las variables estudiadas. Para el análisis relacional bivariado de las escalas se empleará como medida de asociación el coeficiente de correlación de *Pearson*. Para evaluar la efectividad del programa de intervención y analizar las diferencias en los distintos tiempos de evaluación (T1, T2, T3), se llevarán a cabo análisis descriptivos, análisis relacional bivariado, análisis de relación jerárquico y análisis de varianza y de covarianza. Finalmente se analizará la diferencia de medias tipificadas mediante el índice *d de Cohen* (Cohen, 1988) que permitirá valorar la magnitud del tamaño del efecto de las diferencias halladas.

3. Conclusiones

En el año 2015, el Ayuntamiento de Ibi (Alicante) recibió el primer premio de "buenas prácticas" sobre prevención de violencia y acoso escolar otorgado por la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), por el proyecto integral sobre prevención de acoso escolar, cuya base es la implantación del Programa TEI en todos los centros de Primaria y Secundaria del municipio.

Las primeras evaluaciones de estos programas de ayuda entre iguales se han centrado en la percepción del clima escolar y la satisfacción percibida con la implantación del programa en el centro educativo. Los resultados muestran que los programas de ayuda entre iguales mejoran el clima escolar. Sin embargo es difícil establecer comparaciones por la variedad de métodos de evaluación, por lo que los resultados del presente estudio serán de gran utilidad para avanzar en el campo de la prevención de la violencia escolar, conocer la eficacia del programa TEI y utilizar esta información para el propio desarrollo y mejora del programa.

Agradecimientos: Al ayuntamiento de Ibi (Alicante) y al CEFIRE de Elda (Alicante) que han facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al "*Programa Municipal de Convivencia y Bienestar Emocional: Cero Insultos, Cero Burlas, Cero en Intimidación*". También queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

4. Referencias

Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-320.

Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. & Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 20*, 625-647.

Cowie,H.& Jennifer,D.(2007): *Managing violence in schools. A whole-school approach to best practice*. London: PCP.

Cowie, H. y Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. En P. Smith y S. Sharp (eds.): *School bullying*. London: Routledge.

Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *J Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 123-142.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. & Orue, I. (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 18*, 73-89.

Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology, 3*(2).

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2): 233-254.

Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V.M. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica, 19*(2), 289-305.

Garcia-Campayo J, Zamorano E, Ruiz MA, et al. (2010). Cultural adaptation into Spanish of the generalized anxiety disorder-7 (GAD-7) scale as a screening tool. *Health Qual Life Outcomes, 8*, 8.

Gismero, E. (2000). *EHS Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221.

Kidscreen Group (2005). *Manual of the KIDSCREEN questionnaires*. p.1-84.

Lam, L.T. & Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (EBS) for adolescents . *Computers in Human Behavior, 29* (2013) 3–7.

Malecki, C. K., & Demary, M. K. (2001). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*, 1-18.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica, 31*(2), 187-195.

Ortega, R, Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 183-192.

Ramos, R., Giménez, A. I., Lapaz, E., & Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. TEA ediciones.

Salmivalli, C, Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5) 405–411.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archive Internal Medicine, 166*, 1092-1097

Rosenberg, M. (1966). *Society and the Adolescent Self-Image.* Princeton University Press.

Wulsin, L. Somoza, E. y Heck, J. (2002). The feasibility of using the Spanish PHQ-9 to screen for depression in primary care. *Prim Care Companion J Clin Psychiatry*, *4*(5), 191-195.

Simposium

Tipo de Acoso Escolar e Intervención en Adolescentes de Educación Media Superior

Vargas, M. E., y Camorlinga, M. G.

Preparatoria Of. Anexa a la Normal No 4, Cdad. Nezahualcóyotl, Estado de México

elvrb@hotmail.com; gaviota_448@hotmail.com

Resumen

En México existen pocas investigaciones relacionadas con la violencia escolar. Se realizó una investigación con la finalidad de identificar el tipo de bullying o acoso escolar que se presenta en los alumnos de bachillerato. A partir de los resultados obtenidos, se implementó un programa de intervención, para la mejora de la convivencia escolar. Se trabajó con una muestra aleatoria de 166 adolescentes de bachillerato (95 mujeres y 71 hombres), de una escuela preparatoria pública del Estado de México, a los cuales se les aplicó el cuestionario de interacción escolar (Dzib, 2009). Posteriormente se trabajó un Manual de Intervención con 20 alumnos con edades entre 15 y 17 años, que fueron identificados como: testigos, victimarios y víctimas. Se obtuvo chi cuadrada y coeficiente de contingencia, para la relación significativa de las variables. Los tipos de acoso que se presentaron fueron ***bullying verbal*****:** burlarse de un compañero, gritarle a un compañero e insultar a alguien. ***Acoso social,*** con conductas como ignorar, poner apodos, no invitar a las fiestas, hablar mal de él o ella y esconder sus pertenencias. Las conductas de ***acoso sexual*** referidas fueron: hacer comentarios en doble sentido. Con respecto al ***ciberbullying,*** fue molestar a través de chismes en los mails, Facebook, etc.. En ***bullying físico:*** pelear con algún compañero y golpearle. En relación al ***rol que se ejerce***, el más recurrente fue el de victimario 43%. El 13% afirmó ser víctima de burlas. El 30% de los alumnos mencionaron ser testigos. En la aplicación de los ejercicios de resiliencia y asertividad, se observaron resultados en disminución del uso de palabras antisonantes, gritos y golpes como pare de la convivencia diaria de los alumnos de primer grado, disminución en la incidencia de agresiones físicas directas entre pares y aumentaron las denuncias.

Palabras clave: bullying; adolescentes; asertividad; resiliencia.

Symposium

Type of Bullying and Intervention in Adolescent School Education

Vargas, M. E., Camorlinga, M. G.

School Of. Attached to Normal No 4 (Mexico State Government).

elvrb@hotmail.com; gaviota_448@hotmail.com

Abstract

In Mexico there is little research related to school violence (García, 2001). An investigation was worked in order to identify the type of bullying or harassment that occurs in high school students. From the results, an intervention program for improving school life was implemented. We worked with a random sample of 166 high school adolescents (95 women and 71 men), a public high school in the State of Mexico, to which we applied the questionnaire school interaction (Dzib, 2009). Subsequently, a Manual Intervention worked with 20 students aged between 15 and 17, who were identified as witnesses, perpetrators and victims. chi square and contingency coefficient for the significant relationship of the variables was obtained. The types of harassment that occurred were verbal bullying: mock a companion, a fellow yelling and insulting someone. social harassment, with behaviors like ignoring, name calling and not invite the parties, to speak ill of him or her and hide their belongings. The conduct of a sexual harassment were referred: two-way comment. With regard to cyberbullying, was upset by the gossip mails, Facebook, etc. In physical bullying: fight with a classmate and hit him. Regarding the role is exercised, the most recurrent was the perpetrator 43%. 13% claimed to be made fun of. 30% of students mentioned witness. In applying exercises resilience and assertiveness, results were observed in decreased use of antisonantes words, shouts and blows as stop the daily coexistence of first graders, decreased incidence of direct physical aggression among peers and increased the number of complaints from them.

Keywords: bullying; adolescents; assertiveness; resilience.

1. Introducción

En México existen pocas investigaciones relacionadas con la violencia escolar, debido a que la política educativa y los profesores e investigadores han estado más preocupados por el rendimiento académico y el fracaso escolar (García, 2001). Sin embargo, los estudios que se han publicado muestran datos de la incidencia del problema. Una encuesta realizada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública encontró que, el 45% de los alumnos de nivel preparatoria, manifestó haber incurrido en algún tipo de comportamiento lesivo en contra de sus compañeros (Szekeley, 2008). Otro estudio analizó el problema del bullying en la ciudad de Mérida, Yucatán (México) en 18 escuelas, con una muestra aleatoria de 280 jóvenes de secundaria con edades entre 13 y 19 años. Se halló que el abuso verbal era el problema más frecuente, con un 53.4% en maledicencias, del cual, el 52% correspondía a apodos ofensivos y 48% a insultos. Así mismo, se encontró que, entre el 20.6% y el 24.2% de los alumnos reportó que era objeto de exclusión social. Aunado a ello, el 19.4% de los jóvenes afirmaron que, sus compañeros los obligaban a hacer cosas que no querían, el 16.7% que les rompían sus cosas y el 15.5% que eran amenazados (Castillo y Pacheco, 2008).

El acoso escolar o bullying entre estudiantes tiene serias consecuencias, tanto en los agredidos como en los agresores. Trabajos recientes en el campo de la victimización escolar, sugieren la presencia de consecuencias psicológicas y sociales para las víctimas (Defensor del Pueblo, 2007), baja autoestima, (Povedano y col., citados por Pérez y Gázquez, 2011) y autoconcepto negativo (Collel y Escudé, 2006). Además, el hecho de sufrir episodios de violencia escolar puede originar problemas de adaptación personal y social e incluso psicopatología (Pérez y Gázquez, 2007; Trianes, citado por Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).

Considerando las ideas de Olweus (2001), Trianes, citado por Prieto, Carrillo, y Jiménez (2005), Barri, (2006) y Magendzo (2009), en el presente trabajo se definirá el bullying o acoso escolar como una agresión a una o varias víctimas, que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores, con acciones de exclusión, agresión física, difundiendo falsos rumores o comentando cosas hirientes, lo cual ocurre generalmente ante un grupo, que permanece como espectador silencioso o participa activamente acosando en mayor o menor grado, sin que exista una disputa previa entre acosadores y acosados.

2. Método

Pregunta de investigación

¿Cómo se presenta el acoso escolar en los adolescentes de bachillerato y de qué manera podemos disminuir su incidencia?

Objetivo:

Identificar las características del bullying o acoso escolar que se presentan en los

alumnos de bachillerato.

Implementar un programa de intervención con actividades de asertividad y resiliencia, para la mejora de convivencia escolar.

Diseño de la investigación

Se realizó un estudio de tipo descriptivo y comparativo, con un diseño de tipo transversal a una muestra aleatoria de 166 adolescentes de bachillerato (95 mujeres y 71 hombres). Posteriormente se obtuvo una muestra aleatoria de 20 alumnos de primer grado de entre 15 y 16 años, que fueron identificados como testigos, victimarios y víctimas, a los cuales se les aplicó en dos sesiones de 50 minutos actividades de resiliencia y asertividad, basados en un manual de intervención del acoso escolar.

Variables independiente: Sexo (hombres y mujeres), grupo de edad: grupo 1(15 - 16 años) y grupo 2 (17 - 20 años).

Variables dependientes: Respuestas al cuestionario de interacción escolar donde se identifica el tipo de bullying o acoso escolar (físico, verbal, social, ciberbullying y sexual) y rol que asume el adolescente ante el bullying (victimario, victimario intelectual, víctima, víctima provocativa, o testigo).

2.1. Participantes

Una muestra aleatoria de 166 adolescentes (95 mujeres y 71 hombres de una escuela preparatoria pública del Estado de México. Sus edades fluctuaban entre 15 y 20 años y el nivel socioeconómico entre bajo y medio. Posterior-

mente se obtuvo una muestra aleatoria, con la que se trabajó fue de 20 alumnos con edades entre 15 y 17 años, que fueron identificados como: testigos, victimarios y víctimas.

2.2. Medidas

Cuestionario de Interacción Escolar (Dzib, 2009) que permite valorar cinco dimensiones de la violencia en el contexto escolar: física, verbal, social, ciberbullying y sexual. Consta de 38 preguntas con seis opciones de respuesta. Manual de intervención con actividades de asertividad y resiliencia (en proceso de elaboración).

2.3. Procedimiento

Se aplicó el cuestionario de acoso escolar a 166 alumnos de entre 15 y 20 años de Preparatoria del turno matutino. Con la finalidad de obtener el tipo de conducta de acoso escolar más frecuente entre los alumnos del nivel medio superior, así como, el detectar aquellos que asumen un rol de victimarios, víctimas y/o testigos. Posteriormente se obtuvo una muestra aleatoria, con la que se trabajó la cual fue de 20 alumnos con edades entre 15 y 17 años, identificados como: testigos, victimarios y víctimas; se le aplicaron las diferentes actividades del Manual de Intervención contra el Acoso escolar, las cuales se realizaron en dos sesiones de 50 minutos.

3. Resultados

Para evaluar la confiabilidad del Cuestionario de Interacción Escolar se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. El valor obtenido fue .91, lo cual indica que el cuestionario presenta una adecuada confiabilidad de forma global.

Se obtuvieron distribuciones de frecuencia de los diferentes tipos de acoso a fin de identificar su prevalencia.

Los tipos de conductas de ***bullying verbal*** que de acuerdo con los alumnos se presentan con mayor frecuencia fueron: burlarse de un compañero (37%), gritarle a un compañero (31%) e insultar a alguien (25%).

En relación al ***acoso social,*** las conductas más recurrentes hacia algún compañero fueron: ignorarlo (43%), ponerle apodos (25%), no invitarlo a las fiestas (22%), hablar mal de él o ella (22%) y esconder sus pertenencias (21%).

Las conductas de ***acoso sexual*** a compañeros referidas con mayor frecuencia fueron: hacer comentarios en doble sentido sobre alguien (21%) y acariciar a alguno en contra su voluntad (13%). Con respecto al ***ciberbullying*** las conductas más comunes hacia algún compañero fueron: molestarle a través de chismes en los mails, Space, Facebook, etc. (13%) o enviándole mensajes a su mail (10%), fastidiarle cuando está en el Messenger (10%) y grabar videos de éste para sobornarlo (10%).

Sobre el ***bullying físico*** las conductas que se observaron con mayor frecuencia fueron: pelear con algún compañero (19%) y golpearle (17%).

En relación al ***rol que se ejerce***, el más recurrente fue el de victimario (43%), ignorando a un compañero (bulying social). El 13% afirmó ser víctima de burlas (bullying verbal) y el 10% dijo que era ignorado. En cuanto al rol de testigo, del 24% al 30% de los alumnos mencionaron que presenciaron agresiones a otros.

Tabla 1

Incidencia de conductas de bullying en porcentaje, según el tipo de rol ejercido.

Reactivo	Rol					
	Yo lo he hecho	Me lo han hecho	Me lo han hecho y me he defendido	He visto a otro que se lo hagan	Yo digo y otros lo hacen	No ha pasado
Bullying físico						
F1P4Golpear a un compañero	17	3	8	32	0	40
F1P10Pelear con algún compañero	19	4	10	19	1	48
F1P38Lastimar físicamente a algún compañero	8	3	3	17	1	68
Bullying verbal						
F2P1Burlarse de algún compañero	37	13	12	29	2	7
F2P5Gritarle a un compañero	31	3	9	30	1	27
F2P7Humillar a algún compañero	7	6	6	30	1	50
F2P11Insultar a alguien	25	4	11	26	1	33
F2P13Criticar algún compañero aun cuando él(ella) tenga la razón	9	7	7	27	1	50
F2P18Reírse de algún compañero por ser diferente	10	5	4	37	1	42
F2P23Despreciar a algún compañero	13	5	3	25	4	51
F2P27Subestimar a algún compañero	8	5	2	25	2	58
F2P31Hacer chistes de algún compañero por su apariencia física	8	5	4	20	2	61
F2P34Obligar a algún compañero a hacer algo que no quiere	4	2	2	17	2	74
F2P35Amenazar a algún compañero con hacerle daño	7	2	2	21	2	66
Bullying social						
F3P2Ignorar a un compañero	43	10	2	24	1	20
F3P8No invitar a un compañero a las fiestas	22	6	3	23	1	45
F3P14No dejar que alguien se integre a los equipos de trabajo	15	5	5	33	1	41
F3P16Romper las pertenencias de algún compañero	12	7	4	19	2	57
F3P17Ponerle apodos a algún compañero	25	8	4	25	5	32
F3P19Hablar mal de algún compañero	22	7	11	30	3	28
F3P21Guardar las pertenencias de algún compañero	21	8	2	25	3	40
F3P24No permitir que algún compañero participe en clases	6	4	4	22	2	61
F3P26Robar los objetos y pertenencias de algún compañero	4	7	2	30	3	54
F3P28Inventar chismes de algún compañero	7	8	5	20	1	58
F3P30Tomar el dinero de algún compañero	2	4	2	24	4	64
F3P32Prohibirle a los demás que se lleven con algún compañero	9	9	1	21	1	59
F3P36No querer sentarse junto a algún compañero	16	4	1	23	1	55
Ciberbullying						
F4P3Molestar a un compañero enviándole mensajes a su celular	5	5	2	11	1	76
F4P9Molestar a un compañero enviándole mensajes a su mail	10	4	2	15	1	68
F4P15Fastidiar a algún compañero cuando está en el messenger	10	8	2	19	2	60
F4P20Molestar a algún compañero a través de chismes en los mails,metros, space facebook, etc.	13	8	2	19	1	57
F4P25Grabar videos de algún compañero para que los demás lo vean	7	4	2	24	2	62
F4P29Hacer foros o blogs para hablar mal de los compañeros	3	5	2	18	1	72
F4P33Enviar mails a los demás compañeros para burlarse de alguién	4	3	4	16	1	73
F4P37Grabar videos de algún compañero para sobornarlo	10	5	1	19	2	61
Bullying sexual						
F5P6Hacerle insinuaciones a un compañero contra su voluntad	8	4	2	24	4	58
F5P12Acariciar a algún compañero contra su voluntad	13	5	5	25	0	52
F5P22Hacer comentarios en doble sentido sobre algún compañero	21	5	6	30	3	36

4. Discusión

Se observa que las conductas de bullying, reportadas con mayor frecuencia refieren a conductas de exclusión y maltrato verbal, lo cual, coincide con lo que dice Castillo y Pacheco (2008), así como Szekeley (2008).

En relación al rol ejercido con mayor frecuencia los hombres reportan ser más bien agresores y las mujeres tienden a ser víctimas, que de acuerdo con esto puede explicarse por los roles de género.

En relación a los resultados de la comparación de proporciones según la edad, los resultados refieren que ante las conductas de ***bullying*** físico, no hay diferencias entre ambos grupos de edad, lo cual puede referirnos que si un alumno es golpeado, pelea con otro o es lastimado físicamente, este tiende a responder a dicha conducta no importando la edad, asumiendo el rol de víctima provocativa, ante este tipo de acoso, lo cual coincide con lo referido por Prieto (2005). En cuanto al ***bullying verbal***, ***social***, ***ciberbullying y bullying sexual***, los más jóvenes tienden a ejecutar más el rol de victimarios, que los más grandes quienes tienden a ser víctimas y testigos de este tipo de conducta y a actuar más como víctimas provocativas.

En cuanto al lugar de mayor incidencia donde se da el acoso es el salón de clases, lo cual no coincide con lo referido por Mingo (2010), quien señala en su estudio, que los baños son el lugar de mayor incidencia donde se presentan conductas de acoso, siendo importante reflexionar el papel que juega la escuela como un lugar de protección para el adolescente. En relación a la aplicación del sociograma, se puede observar que los alumnos, tienden a rechazar a aquellos alumnos que ejercen conductas de acoso hacia ellos, siendo esta una herramienta de apoyo para identificar a aquellos alumnos que ejercen conductas de acoso. Posterior a la aplicación de las actividades del Manual de Intervención contra el Acoso escolar, los alumnos que participaron en el taller, redujeron sus conductas de acoso hacia otros compañeros, se mostraron más afectivos y comprensivos ante los demás. El número de agresiones físicas y verbales disminuyó de forma considerable. Sólo el 10% de la muestra con la que se trabajó, refirió problemas de acoso físico y verbal. El número de denuncias de actitudes que no eran aceptadas entre unos y otros compañeros, de grupo o de otros grupos fueron referidas de forma más constante, disminuyendo las conductas de acoso entre pares.

5. Conclusiones

En relación a los resultados que se obtuvieron en esta primera parte de la investigación, podemos concluir que hay un alto porcentaje de alumnos, que manifiestan haber sufrido algún tipo de acoso al interior de la escuela, siendo las conductas más frecuentes referidas el bullying verbal y social; Debido a que el 43% de la población encuestada refiere realizar por lo menos una conducta de acoso, se decide buscar alternativas adecuadas, que permitan disminuir la incidencia de estas acciones. Siendo muy importante establecer estrategias de cómo el adolescente, puede afrontar el acoso escolar, dichas estrategias deben considerar a aquellos alumnos que son víctimas, victimarios o testigos, ya que, el acoso escolar es un problema que concierne a todos los miembros del ámbito escolar docentes, personal administrativo, directivos, orientadores, personal manual, alumnos y padres de familia. Por lo que, es importante que el alumno conozca e identifique las conductas que implican acoso y a partir de una metodología participativa, se pueda lograr un cambio. No dejando de lado que es importante identificar las fortalezas de los alumnos y a partir de éstas elaborar programas que permitan promover en el alumno, habilidades para la vida, como la resiliencia y la asertividad, que le de herramientas para la prevención del acoso. Por lo que, se propone el uso del manual con actividades y ejercicios, que promueven la prevención del bullying en adolescentes de nivel medio superior.

Agradecemos a la Institución que nos permitió el desarrollo de este trabajo, así como, a los directivos por el apoyo incondicional para la realización de este trabajo (Profr. Reyes Trejo, Profra. Rosa María Hernández y Profr.Isarael). A la Dirección General De Educación Media Superior de la Secretaría de Educación del Estado de México.

Referencias

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria.* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, España. Departamento de Psicología de la Salud. Pp.10 – 13.

Andrade, J. A., Bonilla L. L. y Valencia Z. M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología.* Vol. 7, núm. 12, pp. 139 – 154.

Arab, E. (2008). *Violencia escolar I: descripción del problema.* Clínica Psiquiátrica Universitaria, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado doi: 105867/medwave.2008.01.2377

Arango, M., Ballesteros, B. y Torres, G. (2009). *Fortalecimiento de estrategias de manejo del conflicto en el medio escolar para evitar el uso de la violencia.* Recuperado: URI: http://hdl.handle.net/10818/2641

Arellano, N., (2013). *Variables asociadas al bullying en adolescents de 2o y 3o de secundaria.* Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. D.F. México, Pp. 7-10.

Bandura, A., Rossand, D. and Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology.* Vol. 66, No 1-3-11.

Barri, F. (2006). *SOS Bullying: Prevenir el acoso escolar.* Primera edición. Las Rozas Madrid, España. Editorial Praxis.

Beltrán, G. (2012). *Intervención de los docentes y padres de familia de la Secundaria Técnica No 20 turno vespertino en el Estado de Aguascalientes ante la existencia o no de la violencia escolar (bullying).*

Castillo, C. (2008). Perfil del maltrato (Bullying)) entre estudiantes de secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.13, núm. 038.

César y Giacomondo, M. (2009). Acoso escolar o bullying: Problemática creciente de gran impacto entre niños y jóvenes. *Revista Mexicana de Psicología,* número especial 61, pp. 60 - 65.

Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico clínico y de la salud. Núm. 2, pp. 9 – 14.

Domínguez, F. y Manzo, M.C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología.* Vol. 8, núm. 17, pp. 19 – 33.

García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa, medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* núm. 41, pp. 167 – 177.

García, B. y Klein, I. (2012). *Los adolescentes frente al bullying: venciendo el miedo.* Primera Edición. Coyoacán, D.F. México. Edit. Fernández educación.

García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales.* Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, España. Edita servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, Campus Rabandes. Pp. 45.

González, P. A. y Patlan, L.M. (2009). Bullying: Tergiversación de los valores. *Revista Alétheia Psicología y Psicoanálisis,* núm. 28, pp. 13 - 17.

Gritta, M. (2009). La violencia escolar que no se percibe. *Revistas Novedades Educativas,* núm. 224, pp. 66 – 67.

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE). (2007), Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Secretaría de Educación Pública (SEP).

León, J.M. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de educación física en el contexto escolar.* Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández, Facultad de Ciencias Sociosanitarias, Departamento de Psicología de la Salud.

Magendzo, K. A. (2009). Prevención y atención del bullying en la sala de clase. *Revista Novedades Educativas,* núm. 224, pp. 14 – 15.

Mingo, A., (2010). Ojos que no ven…violencia escolar y género. *Perfiles Educativos.* Vol. XXXII, num. 130, pp. 25 – 48.

Montón, J.L. y Buñuel, J.C. (2007). Evid. Pediatr. Vol. 3, núm. 20. Uri: http://www.aepap.org/EvidPeditr/numeros/vol3/2007_vol3_numerel.20pdf.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Segunda edición. Mejía Lequerica, Madrid, España Editorial:Morata.

Olweus, D. & Mihalic, S. (1999). The bullying prevention program. *Blueprints for violence prevention*. Center for the study and prevention of violence: Boulder, CO. Vol. 9

Olweus, D. (2001). Peer Harassment. Un análisis crítico y algunas cuestiones importantes. En: el acoso en la escuela, la situación de los vulnerables y víctimas. New York. Pp. 3 – 48.

Pérez, F. y Gázques, J.J. (2010). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA). *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology.* Vol.1, num. 2, pp. 71 – 84.

Prieto, M.T., Carrillo J.C. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*oct.- dic. Vol. 10, num.27, pp.1027 – 1045.

Quintana, Montgomery y Malaver (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre iguales. *Revista de Investigación en Psicología.* Vol. 12, núm. 1, pp. 153 – 171.

Reyes, U., Reyes, U., Sánchez, N.P., Reyes, K.L., Reyes, D.P. y Castel, E. (2012). *La televisión y los niños III. Violencia.* Bol. Clin. Hospi Infant. Edo. Son. 29 (1), pp. 37-43.

Rivera, O. R. (2012). *Desarrollo y prueba de un modelo integral de atención y prevención del bullying o acoso escolar*. Tésis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. D.F. México.

Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL.* Agosto, núm. 104, pp. 37 – 54.

Simone, P. (2012). *Bullying and Ciberbullying in a secondary school: a mixed methods approach to investigation*. Doctoral thesis. Goldsmiths, University of London. Uri: http://eprints.gold.ac.uk/8033/

Szekely, M. (2008). *1ª Encuesta nacional exclusión, intoleranciay violencia en escuelas púbicas de educación media superior, México*. Secretaría de Educación Pública (SEP), recuperado de: http//catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educación/Informes/SEP_Encuesta_Discriminación_y_Violencia_2008

Subdirección de Bachillerato General, (2011). Plan Maestro de Orientación

Educativa. Estado de México (2005).

Velázquez, L.M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Vol. 10, núm. 26, pp. 739 – 764.

Registrado en 3.6 enseñanza y aprendizaje de las materias específicas

Es frecuente que la enseñanza del arte ocupe en las currículas de educación primaria un lugar secundario, al menos en gran parte de las escuelas mexicanas. Esto debido a que se piensa la educación como un espacio para la formación de personas que integrarán el mercado laboral. Los seres humanos son entendidos como parte de una maquinaria formadora de mano de obra. El fin último de la educación que es el despliegue de la subjetividad en busca de ser más, como lo diría Freire, se pierde. Pensamos que la estetización sería una instancia idónea para transformar nuestro medio en un espacio más armonioso. En el marco de la escuela, esto supone privilegiar las prácticas asociadas al arte y convertidas en experiencias estéticas, desde el entendimiento que la sensibilización a través de la experiencia estética puede llevar, no sólo al despliegue de la sensibilidad de los educandos, sino que puede atravesar estos límites para instalarse en lo cotidiano, tal como lo plantea Katia Mandoki.

Esta propuesta rompe con los parámetros de belleza impuestos por la cultura griega y con la concepción según la cual el arte es un espacio privilegiado, acotado a unos cuantos artistas. Busca traspasar estos límites para abrirse a todas las subjetividades, como expresión de lo sensible. Ya hemos realizado trabajo de campo con niños de escuelas marginales impartiendo talleres y observamos cambios significativos en los niños.

La presente propuesta es un avance teórico y epistémico que nos gustaría compartir de modo de enriquecer nuestras reflexiones

educación- experiencia estética- arte-estetización de lo cotidiano- transformación

Resolución de problemas matemáticos y neuroeducación

Dra. Osoro Sas, A. N. y Arenas López, M.

Miriam y Amaia Psicopedagogía, Eibar, España

info@jugarsentiryaprender.com

La tarea de programación del profesorado está orientada a reflexionar sobre objetivos, contenidos, competencias e instrumentos, pero no implica valorar las emociones o las normas que se subyacen en la comunicación que regula la interacción. En este trabajo, se analizan las intenciones y la construcción de significados que han de guiar las acciones en el aula, para que constituyan una práctica educativa efectiva. Para ello, se realiza un análisis holístico (fenomenológico, comunicativo y neuroeducativo) de la situación de enseñanza-aprendizaje. La investigación profundiza en la comprensión de la relación entre contexto de aprendizaje, comunicación lingüística, intenciones, acciones, historias de vida, normas, emociones, creencias y memoria recurriendo al modelo de "profesor investigador". Con ese fin, se ha simulado una experiencia de aprendizaje de resolución de problemas que se resuelven con la suma y la resta, en el contexto de clases de apoyo con alumnado de 3º de Educación Primaria, que ha sido grabada en vídeo para su análisis posterior por profesionales externos que han guiado el cambio de intenciones para el diseño de nuevas acciones. Además, se ha complementado con información proporcionada por: las familias, el profesorado de los estudiantes participantes y ellos mismos. El análisis de la información recogida muestra que hay otra educación posible para la construcción del conocimiento en el aula de matemáticas. Una "educación plural" que respetando las individualidades de los estudiantes esté pensada para el grupo. Está educación, ha de generar un "error de predicción" positivo y elevado, que favorezca la creación de recuerdos estables y consistentes, en un trasfondo comunicativo y de interacción que permita la construcción de significados en el sentido pretendido.

Palabras clave: didáctica de las matemáticas; teorías comunicativas; teorías de la acción; intención; neuroeducación.

Mathematical problem resolution and neuroscience

PhD. Osoro Sas, A.N. and Arenas López, M.

Miriam and Amaia Educational Psychology, Eibar, España

info@jugarsentiryaprender.com

Teachers' programming task is oriented to reflect objectives, contents, competence and instruments, but it doesn't involve to evaluate the emotions or rules that lie beneath the communication that regulates interaction. In this work, the intentions and the construction of meanings that have to guide the actions in the classroom are analyzed, so that they constitute an effective educational practice. To do that, a holistic (phenomenological, communicative and neuroeducational) analysis of the teaching-learning situation is done. Research goes deep in the understanding of the relationship between the context of learning, linguistic communication, intentions, actions, life stories, rules, emotions, beliefs and memory turning to the model of "research teacher". With this purpose, an experience of problem resolution that can be solved with the addition and the subtraction has been simulated, in the context of support lessons with students of third school year of Primary Education, and it has been recorded in video for a subsequent analysis by external professionals that have guided the change of intentions for the design of new actions. Besides, it has been complemented with information provided by: families, participant students' teachers, and themselves. The analysis of the gathered information shows that there is another possible education for the construction of knowledge in the mathematics classroom. A "plural education" that, respecting the individuality of the students, is intended for the group. This education must generate a positive and high "prediction error" that benefits the creation of stable and consistent memories, in a communicative and interactive background that allows the construction of meanings in the intended sense.
Key words: didactics of mathematics; communicational theories; action theories; intention; neuroeducation.

1. Introducción

Existe una preocupación social por las prácticas educativas efectivas. Una de las temáticas señaladas en las Evaluaciones Diagnósticas estatales o europeas, es la resolución de problemas matemáticos (RPM), por las dificultades que plantea en el alumnado.

La práctica educativa está precedida de la reflexión del profesorado sobre el diseño de las programaciones didácticas. La programación recoge las primeras intenciones de un profesor a la hora de abordar su labor profesional, es decir, está orientada a reflexionar sobre objetivos (específicos y generales), contenidos (necesarios, adecuados y útiles), competencias (específicas y generales) e instrumentos (estrategias metodológicas, medios y recursos). En el área de la RPM que se resuelven con las operaciones aritméticas las reflexiones implican centrarse en: las tipologías de enunciados, los heurísticos para la resolución, la redacción de los enunciados y la secuenciación de las actividades, entre otros. En investigaciones previas pudimos comprobar que, estudiantes escolarizados en 3ª de Educación Primaria (E.P.), mostraban rendimientos muy distintos ante un mismo enunciado. Lo que era sencillo para unos, resultaba muy difícil para otros. Esto nos llev*ó* a pensar que hay factores de la situación de enseñanza-aprendizaje que influyen

en el rendimiento y que son independientes de las características de los estudiantes, como por ejemplo: el contexto, la comunicación, la interacción, las historias de vida, las intenciones, las acciones, las normas, la emoción, las creencias y la memoria. Aspectos que el profesorado no incluye en las programaciones didácticas.

Además, las investigaciones realizadas en la última década (Thwaites, Rowland y Huckstep, 2005; Gómez Chacón, 2008; Planas, Font, & Edo, 2009; entre otras) los sitúan como elementos importantes, pero que no han sido estudiados de forma conjunta. Por eso, hemos considerado necesario realizar un análisis holístico (fenomenológico, comunicativo y neuroeducativo) de la situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto de clases de apoyo de la RPM. En la presente comunicación vamos a centrarnos en el enfoque neuroeducativo de la investigación.

Memoria y aprendizaje: ¿curiosidad o emoción?

Desde la disciplina psicológica, se ha estudiado los sentimientos que genera el aprendizaje (Dweck y Elliot, 1983) y estos autores concluyeron que, el éxito académico generaba el sentimiento de orgullo mientras que el fracaso, el de vergüenza. Uno de los sentimientos más analizados, por su repercusión dentro del aula, es el sentimiento de angustia. La angustia es la experiencia subjetiva de la ansiedad, y según Seipp (Seipp, 1991) hay dos tipos de ansiedad: facilitadora de la tarea e inhibidora de la actividad. En esta línea psicológica, se sitúan las investigaciones de Gómez Chacón (Gómez Chacón, 2008) que señala cuáles son los afectos que surgen en el contexto de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, concretamente, en referencia a la RPM. Los estudiantes al enfrentarse a la resolución de un problema matemático inician un proceso que integra las siguientes fases: una fase inicial o de contacto con el enunciado, otra fase de desarrollo en la que resuelve y por último, cuando alcanza el resultado y concluye. Los afectos que surgen en esas fases es lo que Gómez Chacón denomina "las emociones del mapa del humor". Sin embargo, hay investigaciones que se dirigen a mostrar la vinculación entre emociones y memoria, y Eccles y Wigfield (Eccles y Wigfield, 2002) han profundizado sobre ello, planteando el concepto de *memoria afectiva*, en su modelo más reciente.

Desde la neurociencia, Kandel (Kandel, 2008), en las investigaciones realizadas por su departamento de "Neurobiología y Comportamiento" sobre los procesos mentales, avala la *memoria afectiva* enunciada por Eccles y colaboradores, que llama *memoria emocional*. La *memoria emocional* puede guardar situaciones unidas a las emociones y sentimientos que han sido experimentados una sola vez, durante toda la vida del organismo. Es más, aspectos que rodearon a esa situación como por ejemplo, el tiempo, la temperatura, las características del lugar, los olores, pueden ser estímulos que aunque aparezcan décadas después reactiven, fácilmente y con vigor, el recuerdo de la experiencia vivida y generen estrés o placer, en la persona. Este recuerdo puede generarse sin que el individuo sea consciente de ello, modificando el comportamiento. Esta evidencia científica, implica que también en el aula de matemáticas se experimentan vivencias que van a contribuir a forjar memorias que van a acompañar a la persona, de por vida.

Desde la psicobiología, Morgado (Morgado, 2014) señala, que la memoria es selectiva y que solo se almacena lo que es significativo para la persona. Lo cual implica, en el ámbito del aula, que es necesario hacer significativa la experiencia de aprendizaje, fijando el foco de atención sobre aquello que se considere pertinente para que la memoria se active y se pueda almacenar esta información de forma consistente. Esta acción es posible siempre que el estudiante detecte lo que Morgado denomina un "error de predicción", es decir, que haya una discrepancia entre lo que el estudiante espera y lo que realmente sucede en el aula. Esto implica, que haya cierto grado de "sorpresa", bien porque la información es muy interesante, bien porque la manera de presentarla sea emocionante.

Por consiguiente, el profesorado, en la programación, ha de reflexionar sobre cómo satisfacer los intereses del alumnado más curioso y emocionar a aquellos otros que no sientan tal curiosidad. De esta forma, el profesorado activará las memorias de los integrantes del grupo que conforman el aula, respetando las características individuales. La herramienta para hacerlo es el lenguaje y las investigaciones apuntan a que en los procesos de enseñanza-aprendizaje

se producen interferencias en la interpretación dificultando la construcción de significados, por lo que es importante que en la medida de lo posible se imponga el *significado pretendido*. Para lograrlo, es necesario que en el aula las intenciones que guían las acciones, sean explícitas y consensuadas, orientando la comunicación al entendimiento (Habermas, 1984). Ahora bien, la construcción de significados matemáticos en el aula en la actualidad responde a la representación del Cuadro 1.

CUADRO 1
Construcción de significados matemáticos en el aula en la actualidad.



2. Método

Esta investigación se sustenta en teorías fenomenológicas con un fuerte componente sociocrítico. Partimos del análisis de la realidad del aula y de la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la RPM, para reflexionar sobre ello entendiendo que puede transformarse por medio del diálogo, siempre que se tomen las decisiones oportunas.

Nos basamos en la idea del "profesor-investigador" de Stenhouse (Stenhouse, 1987) que ubica a quién impartió las clases en dos planos, como investigador y como objeto de la investigación.

Consideramos necesario contar con expertos, que visionaran las grabaciones respetando las orientaciones dadas. Las discusiones con los expertos favorecieron que actuaran a modo de espejo, contribuyendo con su análisis a esclarecer cuestiones opacas que acontecen en el aula.

Se grabaron en vídeo 10 sesiones, de una hora de duración, en las que se aplicó un programa de RPM relevantes en relación a la adición y la sustracción, diseñado para la ocasión.

2.1. Participantes

En esta investigación participaron siete estudiantes, dos niñas y cinco niños, que cursaban tercero de E.P. Las siete personas estaban escolarizadas en 4 centros escolares diferentes y corresponden a dos poblaciones distantes 12 kilómetros entre sí.

De los 7 participantes, 3 presentaban diagnóstico realizado por profesionales externos al sistema educativo: uno de los estudiantes manifestaba TDA y acababa de comenzar el tratamiento farmacol*ógico*; otro tenía dificultades de lecto-escritura y asist*ía* a reeducación lectora en horario extraescolar; y el tercero, con TDAH, estaba en tratamiento farmacológico desde primero de E.P. y realizaba una intervención psico-educativa externa. Los 4 restantes, fueron valorados aptitudinalmente y se observ*ó* que uno de ellos mostraba un nivel de razonamiento excepcional, otro pro-

cesaba la información lentamente, un tercero presentaba posibles dificultades en lecto-escritura y el último, mostraba unas aptitudes que le situaban en la media, en relación a las pruebas estandarizadas utilizadas.

Los observadores externos fueron tres personas vinculadas al sistema educativo, al conocimiento matemático y a la didáctica de las matemáticas.

2.2. Medidas

Las 10 sesiones se grabaron fuera del horario escolar, bien los viernes por la tarde, bien en períodos vacacionales (Semana Santa), bien los sábados por la mañana. La periodicidad de las mismas, semanal o quincenal se acordó en función de la disponibilidad de los participantes (observadores externos y estudiantes). Cada sesión fue grabada por dos cámaras y esa información se depositaba íntegramente en 2 DVD que se entregaban a los observadores externos.

Los observadores externos durante la visualización de los DVD debían cumplimentar unos protocolos sobre el comportamiento de los estudiantes y del profesor. Esta información es la que se exponía en las discusiones de expertos para modificar las intenciones de las nuevas acciones que se iban a diseñar para continuar con la implementación del programa de RPM.

Esta información se completó con pruebas estandarizadas para conocer las aptitudes de los estudiantes; cuestionarios para recoger el historial evolutivo y académico de los estudiantes; cuestionarios familiares sobre los hábitos de crianza; cuestionarios sobre las creencias sobre las matemáticas de los estudiantes, de los observadores externos y del profesor; autoinforme de los estudiantes para valorar la experiencia vivida; cuestionarios de valoración, sobre los avances académicos que se habían dado tras finalizar la implementación del programa, cumplimentados por: las familias, los observadores externos y el profesorado de sus centros educativos; entrevistas con las familias para matizar aspectos que figuraran en los cuestionarios; cuestionario para conocer el perfil de los observadores externos y del profesor; y registro narrativo del profesor tras cada sesión para elaborar un diario de las mismas.

Los cuestionarios se diseñaron en formato escala Likert con rango de 1 hasta 5. Aunque en ocasiones, se complementaron con preguntas abiertas para matizar los significados.

2.3. Procedimiento

Se seleccionaron los enunciados de los problemas matemáticos para resolver con la suma y la resta atendiendo a las tipologías representativas. Se elaboró un heurístico para facilitar el razonamiento lógico que acompaña a la resolución. Se diseñaron actividades suficientes para las 10 sesiones que fueron secuenciadas según la dificultad. Estas actividades no sufrieron modificación alguna a lo largo de la investigación y se fueron presentando en el orden estipulado.

El profesor programó las primeras 4 sesiones y tras las grabaciones, los DVD correspondientes eran enviados a los observadores externos para su visualización. Tras esas 4 sesiones tuvo lugar la primera discusión de expertos. En ella los observadores externos hicieron consciente al profesor de lo que acontecía en el aula. El profesor reparó en los factores señalados y programó las 3 sesiones siguientes. Se procedió al igual que en las sesiones anteriores y se realizó la segunda discusión de expertos. Después de esta, el profesor realizó la programación de las 3 últimas sesiones y por último, tuvo lugar la discusión de expertos.

La información recogida por medio de los instrumentos restantes, se transcribió en tablas y se realizó un análisis cualitativo. Hubo que descartar parte de la información por saturación informativa.

3. Resultados

La amplitud de la información recogida nos impide presentarla en este espacio por lo que nos vamos a ceñir a comentar de los resultados referentes al "error de predicción".

En las 4 primeras sesiones, el profesor aprovech*ó* una circunstancia que aconteció en el aula para improvisar una actividad *significativa* para el alumnado, que no estaba incluida en la programación. El profesor cre*ía* que estaba generando un "error de predicción", sin embargo, en la primera discusión de expertos le señalaron que los estudiantes no estaban aprendiendo. La sesión había sido más divertida pero no *significativa*.

El profesor tuvo que modificar las intenciones que iban a guiar sus acciones para las actividades previstas. Las modificaciones más importantes se iban a producir en la programación que iba a ser más detallada en relación a cada una de las acciones que iba a emprender y al lenguaje que iba a utilizar para ello. Iba a trasladar al aula las actividades previstas diseñando acciones que generaran emociones positivas, es decir, tratando de sorprender a los estudiantes para que el "error de predicción" fuera real, positivo y elevado. De esta forma, evitaba inferencias erróneas y contemplaba la posibilidad de consensuar significados en el aula y vivir experiencias de aprendizaje de resolución de problemas "inolvidables" que permit*ían a los estudiantes* crecer en este sentido y en otros.

Modificaciones en la programación

"Vivir las matemáticas", es decir, diseñar una experiencia de aprendizaje lo más real posible para un enunciado del problema matemático que responde al tipo "cambio a más".

"Elene tiene los euros que están sujetos con el clip al sobre. Ella tiene 15 euros menos que Oier. ¿Cuántos euros tiene Oier?"

El profesor diseñó "sobres sorpresa", introduciendo la cantidad correspondiente a Oier en el interior y sujetando un billete con un clip al sobre. Presentó sobres con billetes de distintas cantidades (graduados en dificultad de pequeño a mayor). Los estudiantes se decantaban por aquellos sobres con los billetes de más valor.

Esta actividad supuso misterio, curiosidad, y ofrecía la posibilidad de comprobar a los estudiantes si sus cálculos habían sido certeros o no, en este último caso les animaba a pensar cuál había podido ser el error para volver a intentarlo, sin embargo, en el caso de acertar, podían sentir la euforia producida por el trabajo bien hecho.

Se pasó a trabajar de forma cooperativa, dando protagonismo a quién tenía menor autoestima. Los grupos estaban decididos de antemano y se había valorado *cómo asignar las responsabilidades por el bien de los miembros*. Estas responsabilidades estaban reguladas con el "juego de la palabra", una dinámica sujeta a normas grupales e individuales. Antes de comenzar la actividad el profesor explicaba explícitamente las normas que regulaban el aprendizaje cooperativo y qué es lo que había de aportar cada uno. Para hacer más realista el juego, se crearon unos bastones de mando que incorporaban cintas de manera que al agitarlos hac*ían* un ruido que no era molesto pero *sí* llamativo. Todo esto estaba recogido en la programación.

4. Discusión

En la segunda discusión de expertos, los observadores externos reconocieron que los estudiantes estaban aprendiendo. Argumentaron que el lenguaje del profesor no daba lugar a interferencias, porque no era necesario inferir y todo lo que iba a acontecer en el aula se hac*ía* explícito verbalmente, por lo que los estudiantes sab*ían* a qu*é* atenerse en todo momento.

Señalaron que el nivel de motivación que habían mostrado los estudiantes en el momento de resolver la tarea había sido muy superior al que mostraron frente a otro tipo de actividad. Motivación entendida cómo compromiso con la tarea, esfuerzo, colaboración, inspiración, curiosidad, actividad, entre otros. Afirmaron que los estudiantes habían vivido experiencias de aprendizaje muy positivas. El "error de predicción", en definitiva, había sido real, positivo y elevado.

Apuntaron que las intenciones eran explícitas y que eso ayudaba a comportarse coherentemente con las normas enunciadas. Señalaron que el profesor era aceptado y respetado por todos. Destacaron que el protagonismo estaba repartido y que comenzaban a comportarse como grupo.

La información aportada por los observadores externos estuvo avalada por la coincidencia en las valoraciones de los propios estudiantes, la familia y los profesores de colegio.

El análisis de la información recogida durante la investigación confirmaba que los cambios en la programación habían modificado:

- Las creencias de los estudiantes en relación a la tarea y posibilidades de aprendizaje eran más positivas, en consecuencia su actitud hacia el aprendizaje había mejorado y el rendimiento también.
- El "feed-back" que habían recibido del entorno escolar había sido más positivo y esto hizo que su autoestima mejorase y se mostraran *más alegres*.
- Las normas del aula que regulaban los comportamientos, eran grupales, individuales y consensuadas por lo que los estudiantes las aceptaban y trataban de cumplirlas, mejorando el clima del aula.
- La opinión de la familia con relación a los estudios de sus hijos había mejorado y, en consecuencia, el clima familiar era mejor.

5. Conclusiones

Creemos que hay otra educación posible, una "educación plural" que respetando las individualidades de los estudiantes esté pensada para el grupo que conforma un aula. Una educación que partiendo de las características comunes de los estudiantes, contemple aquellas que no lo son. Para que esta educación sea posible es necesario programar reflexionando sobre las intenciones que van a guiar las acciones en el aula, las emociones que van a producir dichas acciones y el lenguaje con el que se van a comunicar (Cuadro 2).

Concluimos que la emoción positiva e intensa, ayuda a fijar la atención y genera un recuerdo estable y duradero, por lo que constituye una herramienta didáctica a desarrollar. El diseño intencional del elemento "sorpresa" en acciones concretas que se integran en la experiencia de aprendizaje contribuye a focalizar la atención del alumnado sobre el conocimiento propuesto en la experiencia de aprendizaje.

Por último, señalamos que una programación innovadora en el aula ordinaria ha de recoger los siguientes elementos:

- El análisis de los observadores externos que fijen el foco de atención, que alimenta las intenciones del profesorado para diseñar las acciones, en relación a los contenidos, interacciones, normas, entre otros.
- El análisis del uso del lenguaje en la redacción de los contenidos y, las acciones comunicativas emprendidas por el profesorado, pertinentes con el foco de atención fijado, imponiéndose en la medida de lo posible la interpretación propuesta.

- El diseño de experiencias de aprendizaje que integren un “error de predicción” real, positivo e intenso que generen un recuerdo estable y duradero en relación al foco de atención fijado.
- Ajustar las comunicaciones a las Pretensiones Universales de Validez y consensuarlas con los estudiantes.

CUADRO 2
Propuesta para la construcción de significados matemáticos en el aula.



Agradecimientos: al profesor Dr. Jesús Maria Goñi y al profesor Dr. Fernando Migura por dirigir la tesis doctoral “La resolución de problemas aritméticos en alumnado de clases de apoyo de Tercero de Educación Primaria. Un enfoque fenomenológico-comunicativo”.

Referencias

Dweck, C. y Elliot, S. (1983): *Achievement motivation.* En Fernández-Abascal, Enrique G.; Jiménez Sánchez, M. P. y Martín Díaz, M. D. (2009): Emoción y Motivación. La adaptación humana. Vol. II. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp.: 907.

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002): *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. En Fernández-Abascal, Enrique G.; Jiménez Sánchez, M. P. y Martín Díaz, M. D. (2009): Emoción y Motivación. La adaptación humana. Vol. II. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp.: 908.

Gómez Chacón, I. (2008, 2ª ed.): *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.* Narcea: Madrid.

Habermas, J. (1984, 1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Kandel, E. R. (2008): *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente.* Katz Editores: Madrid. 1ª Edición 2007.

Morgado, I. (2014): *Aprender, Recordar y Olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Ariel: Barcelona.

Planas, N., Font, V. y Edo, M. (2009): *La confrontación de normas en la construcción de discursos de la matemática escolar*. Paradigma, 30(2), 125-142. Recuperado el 10 de octubre del 2012 en http://webs.ono.com.

Seipp, B. (1991): *Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings*. Anxiety Research, 4, 27-41. En Fernández-Abascal, Enrique G.; Jiménez Sánchez, M. P. y Martín Díaz, M. D. (2009): Emoción y Motivación. La adaptación humana. Vol. II. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp. 907.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.: 175.

Thawaites, A., Rowland, T. y Huckstep, P. (2005): *The Knowledge Quartet: a Framework for Developing Mathematics Teachers Content Knowledge.* Presentado en European conference on Educational Research, University College, Dublín 7-10 de Septiembre.

Estrategias y recursos para contextualizar el currículum basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento. Una revisión de la literatura

Llopart, M. y Esteban-Guitart, M.

Departamento de psicología, Universidad de Girona, Girona, España

mariona.llopart@udg.edu, moises.esteban@udg.edu

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en ilustrar, mediante distintas experiencias educativas basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento, la contextualización del curriculum. Se entiende por contextualización educativa la vinculación de los contenidos curriculares (literatura, ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales) con la vida de los estudiantes, incluyendo las experiencias previas de aprendizaje de sus hogares y comunidades. En particular, se revisan un total de 59 artículos según la base de datos ERIC al cruzar las etiquetas "funds of knowledge" and "teaching methods". Del total se seleccionan 22 *papers peer review* que ilustran la utilización pedagógica de artefactos producidos por los estudiantes (fotografías, textos, producciones artísticas, historias digitales) que se convierten en el vehículo a través del cual se movilizan los conocimientos y las experiencias dentro y fuera de la escuela. Se discuten los resultados a la luz de los CREDE-Standards for Effective Pedagogy, así como de la noción *fondos de identidad*, propuesta recientemente en el contexto de la aproximación *fondos de conocimiento*.

Palabras clave: Fondos de conocimiento; fondos de identidad; currículum; métodos de enseñanza.

Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach. A literature review

Llopart, M. & Esteban-Guitart, M.

Department of psychology, University of Girona, Girona, Spain

mariona.llopart@udg.edu, moises.esteban@udg.edu

This article aims to illustrate how the curriculum can be contextualized through different educational experiences based on the funds of knowledge approach. Educational contextualization is understood to be the linking of curricular content (literacy, science, mathematics, social sciences) with students' lives, including prior learning experiences from their homes and communities. The literature review began by surveying 59 articles retrieved from the ERIC database after entering the search terms "funds of knowledge" and "teaching methods". Out of these, 22 peer reviewed papers were selected that illustrate how artifacts produced by students (photographs, texts, artistic productions, digital stories) can be put to pedagogical use by turning them into resources to mobilize knowledge and experiences inside and outside school. The results are discussed in light of the CREDE Standards for Effective Pedagogy, as well as the notion of *funds of identity*, which has been proposed recently within the context of the *funds of knowledge* approach.

Keywords: Funds of knowledge; funds of identity; curriculum; teaching methods

1. Introducción

El objetivo del trabajo presentado consiste en identificar, describir e ilustrar algunas estrategias para contextualizar el currículum a partir de una revisión de la literatura, entre los años 2011 y 2015, de la aproximación conocida como *fondos de conocimiento*.

En este sentido, pretendemos en esta introducción situar la noción de contextualización, así como la aproximación de los *fondos de conocimiento*.

Según el Center for Research, Education, Diversity, and Excellence (CREDE) la contextualización es uno de los estándar para la pedagogía eficaz. Se entiende por *contextualización* la vinculación y articulación del currículum escolar (matemáticas, lengua, ciencias) con los conocimientos previos de los aprendices, así como sus vivencias y experiencias informales de aprendizaje en el hogar (familia) y contexto comunitario (CREDE, 2011; Tharp, Estrada, Dalton, & Yamauchi, 2000).

Recientemente, Esteban-Guitart (2016) ha definido la contextualización como: "Learning is facilitated when the curriculum is connected to students' lives, including prior learning experiences from their homes and communities" (p. 45).

Dicho principio se materializa a través de tres corolarios: a) es necesario integrar los contenidos científicos o académicos con otros conocimientos que el niño asimila en el hogar, la escuela y la comunidad; b) es necesario guiar y andamiar el aprendiz para que pueda hacer las conexiones entre sus experiencias personales y conocimientos previos, y los conocimientos o conceptos que adquiere en la escuela; c) es necesario fomentar en el aprendiz una comprensión profunda del contenido académico a través de una robusta conexión personal.

En este sentido, el docente puede fomentar dicha contextualización (conexión) a través de vincular las actividades escolares con temas o unidades en curso, incluir miembros de la familia o de la comunidad en las actividades curriculares y educativas de la escuela, o utilizar artefactos familiares (aspectos de las experiencias cotidianas de los estudiantes) durante el proceso de instrucción. Además, el profesor debe fomentar que los aprendices relacionen lo que estan haciendo en la escuela con sus experiencias personales y comunitarias (CREDE, 2011).

El CREDE ilustra visualmente este principio mediante dos ejemplos disponibles en su pagina web (http://manoa.hawaii.edu/coe/crede/videos/contextualization/). En uno de ellos, en el contexto del programa Head Start y con niños de 3 a 5 años de edad, la maestra realiza una actividad de construcción de una rampa a partir de la experiencia que tienen los niños y niñas en rampas que han visto en la escuela y en su comunidad. Para facilitar esta conexión, la maestra utiliza fotos de rampas del campus. Con un grupo de cinco niños y niñas y, a través del *instructional conversation* (otro de los *CREDE Standards for Effective Pedagogy*), la maestra fomenta la explicitación de los conocimientos previos que tienen los niños en relación a las rampas, así como su vinculación con sus experiencias en relación a las rampas. En otro ejemplo, una maestra de Hawai'i Public School, utiliza dibujos de los alumnos sobre sus respectivas familias como apoyo a partir del cual relacionar y adquirir conceptos de matemáticas (las fracciones y las relaciones). En este caso, los niños y niñas, guiados por la maestra, establecen conexiones entre las fracciones y sus respectivas familias y construyen conjuntamente un problema matemático.

Subyacente al principio de *contextualization* subyace la aproximación de los fondos de conocimiento que surge en Tucson, Arizona, a finales de la década de los 1980s del siglo pasado con el objetivo de combatir la perspectiva del déficit según la cual determinados estudiantes padecen limitaciones que les impiden desarrollar con éxito sus carreras escolares, sea por déficits lingüísticos, familiares, económicos, intelectuales o culturales (González, Moll, & Amanti, 2005). Contrariamente, se sostiene, argumenta e ilustra que todas las personas, más allá de su condición étnica, familiar y comunitaria, acumulan, a lo largo de sus transacciones y experiencias de vida, destrezas y saberes incrustados en sus prácticas culturales que permiten el bienestar y desarrollo personal y familiar. En particular, se entiende por *fondos de conocimiento*: "These historically-accumulated and culturally-developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being" (Moll, Amanti, Neff & González, 1992, p. 133). El reto educativo consiste en incorporar estos repertorios de saberes y habilidades en la práctica escolar con el objetivo de conectar el currículum con las formas de vida de los estudiantes (McIntyre, Rosebery, & González, 2001). Para ello los docentes, formados en etnografía y con la ayuda de un *grupo de estudio* entendido como una comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica, formado por otros docentes, así como investigadores, realizan *visitas* a los hogares de algunos de sus alumnos con el objetivo de identificar y documentar estos fondos de conocimiento para, finalmente, incorporarlos en el currículum y práctica educativa (Jovés, Siqués, & Esteban-Guitart, 2015; Moll, 2014, 2015).

En definitiva, nos parece que el marco de los *fondos de conocimiento*, al conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la capitalización de los saberes, habilidades y experiencias familiares y comunitarias de los alumnos y las alumnas, es una aproximación teórica que sugiere e ilustra la *contextualización* como estrategia educativa para fomentar pedagogías inclusivas (Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015). Es decir, desarrollos educativos que reconozcan y legitimen los saberes, recursos y habilidades locales a través de su identificación y utilización como motivos para extender y apoyar los contenidos y prácticas curriculares.

Como hemos dicho anteriormente, nuestro objetivo general consiste en identificar, en la literatura sobre fondos de conocimiento, estrategias y recursos para materializar prácticas curriculares contextualizadas. Más específicamente, esperamos poder identificar:

a. Distintos artefactos producidos por los estudiantes y utilizados por los docentes que permitan ilustrar la noción de contextualización educativa;

b. Las áreas curriculares en las que se han utilizado dichos recursos;

c. El nivel educativo dónde se desarrolla la intervención educativa;

d. Los países dónde se han llevado a cabo estas experiencias.

2. Método

Con el objetivo de identificar estrategias en la literatura sobre fondos de conocimiento que permitan ilustrar la contextualización curricular se acude a la base de datos ERIC del Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education. Específicamente, se realiza una búsqueda con las siguientes indicaciones: "funds of knowledge" AND "teaching methods". Se seleccionan los peer review Journal articles. La búsqueda se hace el 23 de diciembre de 2015 y se obtienen 59 resultados. De los resultados hallados nos interesa aquí aquellos que vinculan la contextualización a partir de lo que hemos presentado anteriormente de la mano de Cummins (2007) como identity investment y identity texts (Cummins & Early, 2011), es decir, la creación de artefactos por parte de los propios estudiantes que el docente utiliza con fines educativos para vehicular el currículum y contenido escolar con las experiencias, intereses y formas de vida de los estudiantes.

En base a este criterio, se descartan aquellos artículos en los que la intervención se sitúa en el diseño de artefactos educativos por parte de docentes o la intervención exclusivamente en familias u otros agentes educativos. Como hemos mencionado anteriormente, nuestro foco recae en la producción de artefactos por parte de los estudiantes que los docentes con fines educativos para contextualizar el currículum.

A partir de la aplicación de dicho criterio de selección de artículos, se identificaron 22 trabajos que pasamos a describir a continuación.

3. Resultados

Tal y como se puede observar en la tabla 1, la mayor parte de artículos exponen usos educativos del proyecto *fondos de conocimiento* en el área de alfabetización -*literacy*- (un total de 13), seguida del área de ciencias (con 4 trabajos), ciencias sociales (con 3) y matemáticas (con 2 trabajos).

En relación al nivel educativo y al país dónde se desarrollan, la mayor parte hacen referencia a experiencias conducidas en educación primaria en los Estados Unidos de América, a pesar de que hay experiencias educativas en otros tramos educativos y en otros países, básicamente Australia, Canadá, Nueva Zelanda e Inglaterra (ver tabla 1).

Tabla 1
Artículos identificados en la revisión según su área curricular

Área curricular	**"Artefacto producido", *nivel educativo*, país de la experiencia educativa y (referencia bibliográfica)**
Alfabetización	"mentor texts", *educación primaria*, Canadá (Newman, 2012); "picture book", *educación primaria*, Australia (Mantei & Kervin, 2014); "new digital media", *educación secundaria*, USA (Schwartz, 2015); "popular culture", *educación infantil*, New Zealand (Hedges, 2011); "popular culture", *educación secundaria*, USA (Petrone, 2013); "not just sunny days", *educación secundaria*, Canada (Wiltse, 2015); "family journals", *educación infantil*, USA (Rowe & Fain, 2013); "shoeboxes", *educación primaria*, UK (Hughes & Greenhough, 2006); "community scan", *educación primaria*, Canada (Smythe & Toohey, 2009); "writings", *educación secundaria*, USA (Street, 2005); "photographs and texts produced by students", *educación primaria*, USA (Moje, Ciechanowski, Kramer et al., 2004); "phtographies", *educación primaria*, USA (Coles-Ritchie, Monson, & Moses, 2015); "digital storytelling", *educación primaria*, UK (Pauhl, 2011).
Ciencias	"figured worlds", *educación secundaria*, USA (Tan & Barton, 2010); "LIFE curriculum", *educación primaria*, USA (Upadhyay, 2006); "digital media activities", *bachillerato*, Canada (Gonsalves, 2014); "photovoice", *bachillerato*, USA (Cook, 2014).
Matemáticas	"real life objects and tools", *educación primaria*, USA (Cribbs & Linder, 2013); "photograpies", *educación primaria*, USA (Foote, 2009).
Ciencias sociales	"art resources", *educación secundaria*, Australia (Zipin, 2009); "narrative identity", *educación secundaria*, Australia (Hattam & Prosser, 2008); "art resources", *educación infantil*, Australia (Ward, 2013).

En relación a las estrategias o recursos pedagógicos utilizados en las distintas experiencias para conectar los contenidos y áreas curriculares con los fondos de conocimiento y experiencias de los estudiantes se pueden agrupar en cuatro categorías según se trate de: a) textos escritos, b) producciones artísticas, c) fotografías y d) otros medios digitales. A continuación ilustramos con un ejemplo cada una de las tipologías de recursos identificados en la literatura revisada.

a) La utilización de textos como medio de contextualización educativa. Inspirada por el *The funds of knowledge for teaching project* (González, 1995), Street (2005), una profesora de educación primaria de los Estados Unidos de América, diseñó un proyecto, llamado *the funds of knowledge writing project* en el que básicamente daba la oportunidad a sus estudiantes a la hora de elegir los temas sobre los cuales querían escribir. "In order to learn more about my students, their lives, their cultural resources, and their families, my new writing curriculum was based solely around their areas of expertise, their funds of knowledge" (Street, 2005, p. 23). Por ejemplo, a través de dichos escritos, la profesora descubrió que Juanita tenía miedos al ser la primera persona de su familia que tenía expectativas en ir a la universidad. O Jesús, antes sin a penas participar en la clase, relató la vinculación de su familia con el gobierno de Guatemala. Más curioso es un caso en el que una alumna explicó los problemas del ascensor de su edificio. Dicho texto motivó a otros vecinos a realizar cartas y reclamaciones hasta que los propietarios repararon el ascensor, al final se mandaron unas 40 cartas de reclamación. Según cuenta la docente: "By listening to the stories of my students and their families and recognizing and incorporating knowledge from my students' home lives, new patterns of dialogue emerged" (Street, 2005, p. 24).

La utilización de producciones artísticas como medio de contextualización educativa. En el caso del *Redesigning pedagogies in the North* (RPiN) Project (Hattam & Prosser, 2008; Zipin, 2009), desarrollado en Australia, los estudiantes se convierten en investigadores de sus propias vidas y comunidades y negocian las unidades curriculares con los docentes. En este caso, los docentes también facilitan la incorporación de artefactos culturales (de fuera de la escuela) en el contexto educativo formal. "Teachers asked students to bring cultural artefacts from their lives outside school that carried rich identity resonances, and to talk/teach about their social-cultural meanings. Following this, class discussions encouraged students to name and analyse local lifeworld issues. Teachers took notes on what happened in the classroom, and brought them to a RPiN roundtable for discussion in small groups of teachers and university researchers" (Zipin, 2009, p. 320). A partir de creaciones artísticas, por ejemplo un poema, una escultura, un vídeo, los estudiantes analizan y documentan aspectos de sus vidas y comunidades, algunos de ellos positivos pero otros vinculados a situaciones difíciles, o lo que Zipin (2009) se refiere como *dark funds of knowledge* como, por ejemplo,

la pobreza, la violencia, el alcohol, la discriminación o problemas de salud mental. "Some (students) are actually quite worried about the community they live in; they see a high crime rate, they're worried about drugs and alcohol; where other kids have a huge love for their community" (Zipin, 2009, p. 321). El objetivo pedagógico, entonces, es ayudar a los estudiantes a tratar el problema de la violencia, por ejemplo, así como ofrecer oportunidades para buscar soluciones. Según concluye Zipin (2009): "Difficult lifeworld knowledge can indeed fund lifeworld-vitalised currícula to engage learners" (p. 323).

La utilización de fotografías como medio de contextualización educativa. Otro de los recursos documentados es la utilización de fotografías para conectar contextos y experiencias de aprendizaje. En particular, de los artículos revisados tres trabajos explícitamente se centran en la utilización de fotografías con fines educativos (Coles-Ritchie, Monson, & Moses, 2015; Cook, 2014; Foote, 2009), a pesar de que las fotografías aparecen también en otras experiencias incluidas en la revisión (Hughes & Greenhough, 2006; Moje, Ciechanowski, Kramer et al., 2004). En el caso de Foote (2009) se ilustra el análisis en profundidad de estudiantes a partir del *Descriptive Review Process* (DRP) por parte de un grupo de docentes de matemáticas de educación primaria en los Estados Unidos de América. Con el objetivo de documentar fondos de conocimiento y prácticas socioculturales en el hogar y en la comunidad, así como habilidades matemáticas de los estudiantes, se utilizaron fotografías tomadas por parte de los propios estudiantes.

La utilización de recursos digitales como medio de contextualización educativa. Finalmente, quisiéramos finalizar la ilustración de la literatura existente a través de experiencias educativas en las que el instrumento utilizado es un recurso digital. En este sentido, Schwartz (2015) aplica la aproximación de los fondos de conocimiento en el uso de instrumentos digitales en una clase de adquisición y desarrollo del inglés para estudiantes de origen mexicano. En los textos digitales creados por los estudiantes aparecen aspectos de su cultura popular que la maestra utiliza para el desarrollo y utilización del inglés como segunda lengua.

4. Discusión

El objetivo general y principal de este trabajo era identificar estrategias y recursos que permitieran ilustrar la noción de *contextualización* en el desarrollo e implementación curricular, a partir de una revisión de la literatura alrededor de la aproximación fondos de conocimiento.

En este sentido, en todas las experiencias recogidas en la tabla 1, e ilustradas en la sección de resultados, aparecen vinculaciones del currículum escolar (principalmente alfabetización -*literacy*-) con los fondos de conocimiento, experiencias y vivencias de los estudiantes, sus formas de vida. Las experiencias comparten el vehículo utilizado para promover estas contextualización, a saber: artefactos producidos por los propios estudiantes (textos, producciones artísticas, fotografías, documentos digitales).

Estos artefactos tienen una doble función. Por una parte permiten identificar y documentar los fondos de conocimiento y formas de vida de los estudiantes. En este sentido tienen una función de explicitación de las áreas de interés, conocimientos previos, destrezas y habilidades, así como saberes y conocimentos de los alumnos. Por otra parte, permiten mediar (conectar) los contenidos curriculares con las prácticas, vicencias y contextos de vida de los estudiantes. En este sentido ejercen una función educativa: apoyar y expandir las formas y recursos de interacción pedagógica en situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar.

Como criterio para identificar estas experiencias y recursos se ha tomado la base de datos ERIC. Ello, sin embargo, es una limitación a la revisión efectuada ya que en dicha base de datos no nos han aparecido artículos de interés para los fines de esta revisión como los trabajos de Cammarota (2007), o los desarrollos alrededor de la noción de

fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012, 2016; Esteban-Guitart, & Moll, 2014a, 2014b; Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. 2015).

5. Conclusiones

La revisión efectuada contribuye a la literatura existente alrededor tanto de la aproximación *fondos de conocinien-to* como de la *contextualización* educativa al revisar y exponer distintas estrategias que los docentes pueden utilizar con el objetivo de vincular su práctica educativa, y currículum escolar, con las formas de vida de los estudiantes. Aspecto especialmente relevante cuando la distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar y comunitaria de los estudiantes es mayor debido a un desconocimiento de los fondos de conocimiento y las prácticas locales de la comunidad.

Referencias

Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education, 40*(1), 87-96. Doi: 10.1080/10665680601015153.

Center for Research, Education, Diversity, and Excellence (2011). *The Standards for Effective Pedagogy* [Website]. http://manoa.hawaii.edu/coe/crede/sample-page/

Coles-Ritchie, M., Monson, B., & Moses, C. (2015). Drawing on dynamic local knowledge through student-generated photography. *Equity & Excellence in Education*, *48*(2), 266-282. doi: 10.1080/10665684.2015.1025615

Cook, K. (2014). Beginning a classroom inquiry: Using photovoice to connect college students to community science. *Journal of College Science Teaching*, *43*(6), 28-33.

Cribbs, J., & Linder, S. (2013). Teacher Practices and Hybrid Space in a Fifth-Grade Mathematics Classroom. *Mathematics Educator*, *22*(2), 55-81.

Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry, 22*(1)*,* 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of identity, lived experience and education. *Culture & Psychology*, *20*(1), 70-81. doi: 10.1177/1354067X13515940

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Funds of identity. A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Education*, *20*(1), 31-48. doi:10.1177/1354067X13515934

Foote, M. (2009). Stepping out of the Classroom: Building Teacher Knowledge for Developing Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly, 36(3), 39-53.*

Gonsalves, A. (2014). "Science isn't just what we learn in school": Interaction rituals that value youth voice in out-of-school-time science. *Canadian Journal of Education*, *37*(1), 185-208.

González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. *Practicing Anthropology, 17*(3)*,* 3-6. doi: 10.17730/praa.17.2.a036jlq422223625p

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hattam, R., & Prosser, B. (2008). Unsettling Deficit Views of Students and their Communities. *Australian Educational Researcher*, *35*(2), 89-106.

Hedges, H. (2011). Rethinking sponge bob and ninja turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, *36*(1), 25-29.

Hughes, M., & Pollard, A. (2006). Home-school knowledge exchange in context. *Educational Review*, *58*, 385-395.

Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The Incorporation of Funds of Knowledge and Funds of Identity of Students and their Families into Educational Practice. A Case Study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education, 49,* 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.001

Larrotta, C., & Gainer, J. (2008). Text matters: Mexican immigrant parents reading their world. *Multicultural Education*, *16*(2), 45-48.

Mantei, J., & Kervin L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique, 13*(2)*,* 76-92.

McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (2001). *Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., et al. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly, 39*(1), 38-70. doi: 10.1598/RRQ.39.1.4

Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.

Moll, L. (2015). Tapping into the "hidden" home and community resources of students. *Kappa Delta Pi Record, 51*(3), 114-117.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, *31*(2), 132-141. doi: 10.1080/00405849209543534

Newman, B. (2012). Mentor texts and funds of knowledge: Situating writing within our students' world. *Voices from the Middle, 20*(1)*,* 25-30.

Pahl, K. (2011). My family, my story: Representing identities in time and space through digital storytelling. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, *110*(1), 17-39.

Petrone, R. (2013). Linking contemporary research on young, literacy, and popular culture with literacy teacher education. *Journal of Literacy Research*, *45*(3), 240-266. doi: 10.1177/1086296X13492981

Rowe, D., & Fain, J. (2013). The family backpack project: Responding to dual-language texts through family journals. *Language Arts*, *90*(6), 402-416.

Schwartz, L. (2015). A Funds of Knowledge Approach to the Appropriation of New Media in a High School Writing Classroom. *Interactive Learning Environments*, *23*(5), 595-612. doi: 10.1080/10494820.2015.1064448

Smythe, S., & Toohey, K. (2009). Investigating Sociohistorical Contexts and Practices through a Community Scan: A Canadian Punjabi-Sikh Example. *Language and Education*, *23*(1), 37-57. doi: 10.1080/09500780802152887

Street, C. (2005). Funds of Knowledge at Work in the Writing Classroom. *Multicultural Education*, *13*(2), 22-25.

Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, *4*(1), 33-53. doi: 10.4471/ijep.2015.02

Tan, E., & Barton, A. (2010). Transforming Science Learning and Student Participation in Sixth Grade Science: A Case Study of a Low-Income, Urban, Racial Minority Classroom. *Equity & Excellence in Education*, *43*(1), 38-55. doi: 10.1080/10665680903472367

Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.

Upadhyay, B. (2006). Using Students' Lived Experiences in an Urban Science Classroom: An Elementary School Teacher's Thinking. *Science Education*, 90(1), 94-110. doi: 10.1002/sce.20095

Ward, K. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS): Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Environmental Education, 29(2),* 165-181.

Wiltse, L. (2015). Not Just "Sunny Days": Aboriginal Students Connect Out-of-School Literacy Resources with School Literacy Practices. *Literacy*, *49*(2), 60-68. doi: 10.1111/lit.12036

Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *30*(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044

¿Es “simple” la concepción simple de lectura?

Tapia, M.

Universidad de Navarra, Navarra, España

mtapia@unav.es

La concepción simple de lectura es un modelo que explica que la comprensión lectora es el resultado de dos componentes: la descodificación y la comprensión general del lenguaje. Es “simple” en la medida que contiene solamente estos dos componentes pero, a la vez, es un modelo por sí mismo complejo. La contribución de estos dos componentes a la explicación de la comprensión lectora varía a lo largo del desarrollo del niño, dependiendo de los instrumentos utilizados para medir cada uno de los componentes y de la transparencia del sistema ortográfico.

Numerosos estudios han revelado que estos dos componentes dan cuenta de entre un 45-80% de la varianza de la comprensión lectora en alumnos de lengua inglesa, quedando entre un 20-55% sin explicar. Estos resultados han llevado a plantearse cuáles son las otras habilidades que contribuyen a la explicación de la varianza. Se han propuesto como componentes adicionales: el cociente intelectual, la memoria de trabajo, el vocabulario, la fluidez lectora, la velocidad de denominación, conocimientos generales o la implicación del lector durante la lectura.

En cualquier caso, la CSL es un modelo sólido y tiene implicaciones teóricas, educativas y para el diagnóstico. Ha resultado útil para explicar y categorizar los diferentes tipos de lectores, evidenciando la existencia de una “doble disociación” entre la descodificación y la comprensión del lenguaje. Es posible tener dificultades en la descodificación pero no en la comprensión del lenguaje, y es posible mostrar una comprensión del lenguaje deficitaria a la vez que un buen desarrollo de la descodificación.

La CSL ha sido ampliamente estudiada en alumnos con lengua inglesa pero existe una carencia en la investigación en lengua española.

Palabras clave: concepción simple de lectura, comprensión lectora, comprensión del lenguaje, descodificación, español.

¿Is “simple” the simple view of reading?

Tapia, M.

University of Navarra, Navarra, España

mtapia@unav.es

The *Simple View of Reading* is a model that proposes that reading comprehension is the product of two factors: decoding and language comprehension. It is “simple” in term that has only two elementes but is a quite complex itself. The contributions of each of these components may change over the time and it depends on measurement factors and the transparency of the orthography system.

Several studies have showed that these two components account for 45 – 80’% of the variance of reading comprehension in english students but it remains a 20-55% that does not explain. This results lead us to ask which other components could predict reading comprehension. The simplicity of this model has been questioned by different researchers who have argued that additional skills should be added: intelligence, working memory, vocabulary, fluency, rapid naming, general knowledge or the motivation of the reader.

But, in any case, the SVR is an influential framework that has theorical, educational and diagnostic implications. The SVR has also been used to distinguish different types of readers, showing that there is a doble dissociation between decoding and language comprehension. It is posible to have difficulties in the decoding but not in the language comprehension, and it is posible to show a deficit in the language comprehension but not in the decoding.

In several studies, evidence for this theorical framework has been provided for english language, but there is a lack of researches in spanish.

Palabras clave: simple view of reading, reading comprehension, language comprehension, decoding, spanish.

La concepción simple de la lectura[1] *(Simple View of Reading)* nació como un modelo explicativo de la comprensión lectora que fue planteada por Gough y Tunmer (1986). Este modelo propone que la comprensión lectora (L) es el resultado de la interacción entre dos componentes: la descodificación (D) y la comprensión general del lenguaje (C). Si se miden la descodificación y la comprensión del lenguaje con una escala de 0 a 1, basta con que uno de los dos componentes sea cero para que la habilidad lectora sea cero. Es decir, los dos componentes son necesarios pero no son suficientes por sí mismos. Los múltiples estudios sobre CSL dan cuenta que este modelo explica de entre un 45% y un 80% de la varianza en la comprensión lectora (Catts, Hogan y Adlof, 2005; Conners, 2009; Georgiou, Das y Hayward, 2009; Hoover y Gough, 1990). Tras una revisión sistemática, Ripoll (2010) encontró que un 72% de la varianza de la comprensión lectora era explicado por la descodificación y la comprensión del lenguaje.

El reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras son los procesos que forman parte de la descodificación. En las lenguas transparentes, este proceso se desarrolla rápidamente porque la relación grafema-fonema es más consistente en comparación con las lenguas opacas. La comprensión es una activi-

1 En adelante la llamaremos CSL.

dad compleja en la que intervienen diferentes habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. Hoover y Gough (1990) la definen como la habilidad para interpretar una oración o un discurso a partir de una información léxica. En el marco de la CSL, la comprensión general del lenguaje no equivale a la comprensión del lenguaje oral, sino que hace referencia a los procesos que intervienen tanto en la comprensión del lenguaje oral como en la del lenguaje escrito: fonológico, gramatical (a nivel de palabra y oración) y semántico.

La contribución de la descodificación y la comprensión del lenguaje varía a lo largo del desarrollo del lector. En la lengua inglesa, la descodificación es la variable que más se relaciona con la comprensión lectora en los primeros años mientras que la relación entre la comprensión del lenguaje y la comprensión lectora se incrementa alrededor del tercer curso una vez que las habilidades de descodificación ya están adquiridas (Adlof, Catts y Little, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007; Vellutino, Tunmer, Jaccard y Chen, 2007; Tilstra, McMaster, Kershaw y Schatschneider, 2012).

La CSL tiene importantes implicaciones teóricas, educativas y para el diagnóstico y detección temprana de dificultades en la comprensión lectora. La CSL ha resultado muy útil para distinguir a los diferentes tipos de lectores: los disléxicos (*specific reading disability*) que caracterizan por tener una pobre descodificación pero con un buen nivel de comprensión del lenguaje, los que tienen problemas tanto con la descodificación como con la comprensión del lenguaje (*poor readers*) y a los que presentan dificultades en la comprensión del lenguaje o en algún aspecto del lenguaje oral pero sus habilidades de descodificación son buenas e incluso altas (Cain y Oakhill, 2006; Stanovich y Siegel, 1994; Spencer, Quinn y Wagner, 2014).

La CSL en diferentes sistemas ortográficos

Las diferencias en los sistemas ortográficos, en cuanto a su transparencia u opacidad, tienen implicaciones importantes en el aprendizaje de la lectura y en la contribución de la descodificación y la comprensión del lenguaje a la explicación de la comprensión lectora (Seymour, Aro y Erskine; 2003). En los sistemas ortográficos transparentes (como el español) las habilidades de descodificación se desarrollan más rápidamente que en las lenguas opacas.

Florit y Cain (2011) realizaron un meta-análisis para analizar la validez de la CSL tanto en ortografías opacas (inglés) como en ortografías más transparentes (danés, finés, francés, alemán, griego, italiano, noruego y español) en niños con uno a cinco años de escolaridad formal. Los resultados confirmaron que la influencia de la comprensión del lenguaje y la descodificación varía en función del sistema ortográfico. Para los lectores en inglés, la descodificación influye más que la comprensión del lenguaje en la comprensión lectora. Mientras que para los lectores en ortografías transparentes, la comprensión del lenguaje era un predictor importante de la comprensión lectora, ejerciendo más influencia que la descodificación incluso en los lectores principiantes. Asimismo, diferenciaron el peso de la precisión y la fluidez lectora, afirmando que la comprensión del lenguaje era un predictor con más fuerza que la precisión pero no más que la fluidez en la descodificación.

Existen otros estudios que han confirmado la validez de la CSL en idiomas distintos del inglés que no fueron sido incluidos en el meta-análisis de Florit y Cain (2011). En italiano (Tobia y Bonifacci, 2015), griego (Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou y Simons; 2013) turco (Babayiğit y Stainthorp, 2013), noruego (Høien-Tengesdal y Høien, 2012), francés (Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel y Colé, 2013) y malayo (Lee y Wheldall, 2009) confirmaron que la influencia de la comprensión del lenguaje y la descodificación varía en función del sistema ortográfico.

Existen pues, infinidad de estudios realizados sobre la CSL en alumnos de lengua inglesa. Sin embargo, existe una carencia significativa en la investigación de la CSL en español. Ripoll (2010) solamente encontró tres estudios en español (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007; Morales, Verhoeven y van Leeuwe, 2008; Infante, 2001) que consideraron la descodificación, comprensión del lenguaje y comprensión lectora pero ninguno de ellos mencionó

como modelo a la CSL. Posteriormente, se han realizado dos investigaciones dentro del marco de la CSL con niños chilenos (Kim y Pallante, 2012) y con niños peruanos (Tapia, Aguado y Ripoll, 2015). Tapia et al. encontraron que el 50% de la varianza de la comprensión lectora en niños de primer curso era explicada por la descodificación y la comprensión del lenguaje.

Críticas a la CSL

Desde que se formuló la CSL se han generado diversos debates. Se ha cuestionado, si la CSL debería ser calculada a través de un modelo aditivo (Chen, Vellutino, 1997; Joshi y Aaron, 2000; Conners, 2009) o multiplicativo (Kershaw y Schatschneider, 2012). Hoover y Gough (1990) originalmente plantearon que la relación multiplicativa (L = D x C) explicaba mejor la comprensión lectora que el modelo aditivo (L = D + C). Sin embargo, los resultados en este aspecto son muy variados y dependerá del modelo estadístico utilizado (Ripoll, 2010).

Igualmente, se ha cuestionado que no existe un acuerdo en las medidas para evaluar la descodificación y la comprensión del lenguaje. Se cuestiona si la descodificación debería ser evaluada a través de la lectura de palabras o pseudopalabras. Sin embargo, los estudios evidencian que la varianza de la comprensión lectora es mayor cuando la descodificación se evalúa como lectura de palabras y menor cuando se evalúa como lectura de pseudopalabras (Chen y Vellutino, 1997; Conners, 2009). En cuanto al segundo componente, Hoover y Gough (1990) plantearon que la evaluación de la comprensión general del lenguaje debería ser paralela a la forma de evaluación de la comprensión lectora. Sin embargo, la forma de evaluar la comprensión del lenguaje ha sido muy variada y no siempre se ha dado este paralelismo. En cualquier caso, en la revisión sistemática de Ripoll, Aguado y Castilla-Earls (2014) se halló que para los alumnos de primaria de lengua inglesa la medida de la descodificación que mejor permite predecir la comprensión lectora es la precisión en la lectura de palabra y la forma de evaluar la comprensión general del lenguaje no sería un factor que permita predecir la comprensión lectora ya que los resultados serían muy similares.

Una de las principales críticas que ha recibido la CSL es que solamente considera dos variables. Se han planteado otros componentes que podrían contribuir a la explicación de la varianza de la comprensión lectora como: el cociente intelectual (Tiu, Thompson y Lewis, 2003); la memoria de trabajo (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Seigneuric y Ehrlich, 2005), la velocidad de procesamiento (Georgiou, Das y Hayward, 2009; Joshi y Aaron, 2000; Tiu et al., 2003), la atención (Conners, 2009), el vocabulario (Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki, 2012; Tunmer y Chapman, 2012), la fluidez lectora (Adlof, Catts y Little, 2006; Tilstra, McMaster, Van den Broek, Kendeou y Rapp, 2009; Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2001).

Dentro de las habilidades que se ha propuesto, está el CI por su alto valor predictivo en el desempeño académico de los estudiantes. En el meta-análisis realizado por Ripoll (2011) el efecto de la relación entre descodificación y comprensión del lenguaje es menor cuando se utiliza el CI verbal como medida de descodificación que cuando se utilizan otras formas de evaluación como el vocabulario, la habilidad morfosintáctica o la comprensión de textos orales. Con respecto al CI manipulativo, Tiu et al.(2003) encontraron que el CI manipulativo explicaría un 2,3% de la varianza adicional a la predicción de la comprensión lectora tras controlar la descodificación, la comprensión del lenguaje y la velocidad de procesamiento en buenos y malos lectores. Mientras que Conners (2009) encontró que su efecto se sitúa entre un 0,1-0,8% después del control atencional y no añade una varianza significativa a la comprensión lectora.

En cuanto a la propuesta de incluir la memoria de trabajo, hay evidencias de que las tareas con alta carga verbal dan cuenta de un 11,4% de la varianza de la comprensión lectora por encima de la edad, inteligencia, vocabulario y el reconocimiento de palabras en niños entre siete y ocho años de edad (Cain, Oakhill y Bryant, 2004). Sin embargo, un déficit en la memoria de trabajo no es una variable que por sí sola explique las dificultades en la comprensión lectora. La influencia de la memoria de trabajo sobre la comprensión lectora sería indirecta y estaría mediada por la fluidez

por las habilidades verbales y semánticas o por el control atencional.

El vocabulario ha sido considerado otro componente adicional importante. Resulta difícil aislarlo porque tiende a correlacionar tanto con la descodificación como con la comprensión del lenguaje (Muter et al., 2004; Ouellette, 2006; Kendeou, Papadopoulos, Kotzapoulou; 2013). En un estudio longitudinal, Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess y Hecht (1997) hallaron que el vocabulario de segundo y tercero explica el 24% y el 43% de la varianza general de la comprensión lectora de cuarto y quinto curso respectivamente. Seigneuric y Ehrlich (2005) encontraron que el vocabulario no era un predictor en primer curso, pero sí lo era en segundo (18%) y tercero (21%). Para Verhoeven y van Leeuwe (2008), el vocabulario sería la única variable que influye directamente sobre la comprensión lectora en primero, tercero y quinto curso. Mientras que para Tunmer y Chapman (2012) la descodificación y la comprensión del lenguaje no son enteramente independientes, pues el vocabulario afecta a la descodificación de niños de siete años de edad.

También se ha propuesto a la velocidad de denominación como otro componente. Dentro del marco de la CSL, Joshi y Aaron (2000) encontraron que la denominación rápida de letras daría cuenta de un 10% adicional de la varianza de los resultados de comprensión lectora, más allá de la descodificación y la comprensión del lenguaje. En consistencia con estos resultados, posteriormente se encontró que la velocidad de denominación de letras haría una contribución adicional a la explicación de la comprensión lectora de un 11% (en primer curso) y con una tendencia a disminuir a un 2,5% (en quinto curso), luego de controlar la comprensión del lenguaje y la descodificación (Aaron, Joshi, Gooden y Bentun, 2008). Probablemente, la influencia de la velocidad de denominación sobre la comprensión lectora no sería directa pero sí sería un predictor importante de la descodificación especialmente en lenguas más transparentes.

La CSL también ha sido criticada porque no considera la fluidez lectora y no permite diferenciar entre la descodificación realizada con esfuerzo y la descodificación realizada automáticamente. En cualquier caso, los resultados con respecto a la importancia de la fluidez lectora no han sido consistentes. Hay estudios que han hallado que la fluidez lectora no da cuenta de una varianza única en la comprensión lectora una vez que se controlan la descodificación y la comprensión del lenguaje (Adlof et al., 2006; Goff, Pratt y Ong, 2005; Braze et al., 2007) mientras hay otros estudios que sugieren que la fluidez es un predictor importante a partir del tercer curso (Cutting y Scarborough, 2006; Joshi y Aaron, 2000; Kershaw y Schatscheneider, 2012). Recientemente, Cain (2015) sugirió que la precisión, la fluidez y la comprensión del lenguaje influyen en forma independiente sobre la comprensión lectora; añadiendo que la influencia de la precisión tiende a disminuir del primer curso al tercero (64% a 21%) y la influencia de la fluidez es más significativa en tercer curso (30%) en comparación con la de primer curso (24%). Previamente, Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki (2012) llegaron a estos mismos resultados, sugiriendo que la fluidez y la precisión forman dos constructos distintos y harían contribuciones únicas a la descodificación y, por lo tanto a la comprensión lectora.

En definitiva, luego de esta revisión podemos ver que la CSL es un modelo simple en la medida que contiene solamente dos elementos, pero a la vez es complejo puesto que existen diversas habilidades lingüísticas que subyacen a estos dos componentes. En cualquier caso, la CSL es un modelo sólido que ha dado lugar a tres meta-análisis importantes (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Florit y Cain, 2011; Ripoll, Aguado y Castilla-Earls, 2014), numerosas investigaciones sobre su validez y una infinidad de artículos divulgativos y descriptivos en inglés. Sin embargo, existe una carencia significativa en la lengua española que expliquen la comprensión lectora desde el marco de la CSL.

Referencias

Adlof, S., Catts, H. y Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(9), 933-958.

Aaron, P., Joshi, R., Gooden, R. y Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84.

Babayigit, S. y Stainthorp, R. (2013). Correlates of early reading comprehension skills: a componential analysis. *Educational Psychology, 34* (2). pp. 185-207.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. y Mencl, W. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 226-243.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 683-696.

Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.

Catts, H., Hogan, T., y Adlof, S. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts, T. Hogan P. y S. M. Adlof (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 23- 36). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chen, R., y Vellutino, F. (1997). Prediction of reading ability: A cross- validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research, 29*(1), 1-24.

Conners, F. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*(5), 591-613.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R. Evaluación de los procesos lectores – revisado.* Madrid: TEA.

Cutting, L. y Scarborough, H. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 277–299.

de Jong, P. F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 450.

Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review 23*, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. y Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. y Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of French first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *PloS one*, *8*(11), e78608.

Georgiou, G., Das, J. y Hayward, D. (2009). Revisiting the "simple view of reading" in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 76-84.

Goff, D., Pratt, C., y Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory,

language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*(7), 583-616.

Gough, P., Hoover, W. y Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention.* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104

Høien-Tengesdal, I. y Høien, T. (2012). The reading efficiency model: An extension of the componential model of reading. *Journal of Learning disabilities*, 0022219411432688.

Hoover, W. y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799

Infante, M. (2001). *Social background and reading disabilities: Variability in decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills*. Columbia: Universidad de Missouri.

Joshi, R. M. y Aaron, P. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85-97.

Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. y Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 480-486. doi: 10.1177/0022219411432690

Kendeou, P., Papadopoulos, T. Y Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the Early Emergence of the Simple View of Reading in a Transparent Orthography. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 26,* 189-204.

Kershaw, S. y Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 25, 433-464

Kim, Y. S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Reading and Writing, 25*(1), 1-22. doi: 10.1007/s11145-010-9244-0

Lee, L. W., Wheldall, K., Beaman, R. y Madelaine, A. (2009). A conceptual framework for remedial reading instruction for low progress early readers in the Malay language. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing, 12,* 57-70.

Morales, S., Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2008). Socio-cultural predictors of reading literacy in fourth graders in Lima, Peru. *Written Language & Literacy, 11*(1), 15-34. doi: 10.1075/wll.11.1.03mor

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 554-566.

Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. y Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in greek. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 165-197.

Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G. Y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, *33*(3), 217-240.

Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G., Kotsolakou, A. y Simos, P. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading and Writing Quarterly. 29*(2),168–202.

Ripoll, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Ripoll, J. C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 34*, 17-31. doi: 10.1016/j.rlfa.2013.04.006

Seigneuric, A. y Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and writing*, *18*(7-9), 617-656.

Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. British Journal of Psychology, 94, 143–174.

Stanovich, K. y Siegel, L. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24-53.

Tapia, M., Aguado, G. y Ripoll, J. C. (2016, Julio). *Validation of simple view of reading in Spanish*. En L. Verhoeven (Presidencia). 23 annual meeting, dirigido por Society for the Scientific Study of Reading. Oporto. Disponible en https://www.triplesr.org/validation-simple-view-reading-spanish

Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P. y Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 383-401.

Tiu, R., Thompson, L. y Lewis, B. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 424- 436.

Tobia, V. y Boniffaci, B. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing, 28,* 939-957.

Torgesen, J., Wagner, R., Rashote, C., Burgess, S. y Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second- to fith- grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*, 161-185.

Tunmer, W. y Chapman, J. (2012). The simple view of reading redux vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities,* 45(5), 453–466.

Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*(1), 3-32.

Verhoeven, L. y Leeuwe, J. (2008). Predictors of text comprehension development. *Applied Cognitive Psychology, 22,* 407–423

Estudio de una intervención específica en comprensión lectora, en un caso con TAP (Trastorno de Aprendizaje Procedimental)

Morcillo, A.[1], De Sixte, R.[2], Valdunquillo, M.I.[2], San Segundo, I.[1], Rodríguez[3], I., Rebón, L[1].

[1]*SIADOE, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

[2]*Psicología Evolutiva y de la Educación, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

[3]*Didáctica, Organización y M.I.D.E., Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

Amorcillo19@usal.es

El Trastorno del Aprendizaje No Verbal (TAN) o Procesal (TAP) es, probablemente, uno de los trastornos menos conocidos y estudiados en la actualidad, especialmente, desde el punto de vista de la intervención. La investigación demuestra que los pacientes que tienen este tipo de trastornos suelen presentar problemas académicos, entre los que sobresalen las dificultades en comprensión lectora. Sin embargo, no existen estudios científicos precedentes que expliquen cómo abordar de manera específica este tipo de dificultad con personas con TAP. El objetivo de este artículo es comenzar a explorar este campo de estudio. Con este objeto, se ha llevado a cabo un estudio de caso con una persona diagnosticada de TAP. Con un diseño experimental Pre – Post, se analizan los posibles efectos beneficiosos de una intervención específica en comprensión lectora. Los resultados obtenidos revelan beneficios en los procesos básicos de selección, organización e interpretación de la información.

Palabras clave: Trastorno del Aprendizaje No Verbal, dificultades de aprendizaje, intervención en comprensión lectora.

The specific intervention in reading comprehension of Nonverbal Learning Disorder case

Morcillo, A.[1], De Sixte, R.[2], Valdunquillo, M.I.[2], San Segundo, I.[1], Rodríguez[3], I., Rebón, L[1].

[1]*SIADOE, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

[2]*Psicología Evolutiva y de la Educación, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

[3]*Didáctica, Organización y M.I.D.E., Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España*

amorcillo19@usal.es

The non-verbal learning disorder (NVLD) is nowadays probably one of the less studied and known disorder, specially from the research point of view. Current studies had proved how patients diagnosed with this disorder present learning difficulties, specially in reading comprehension. However, there is a lack of previous research about how to address an specific intervention with people who is diagnosed with NVLD. The aim of this paper is start exploring within this field of study. With this purpose a case study was run with a person diagnosed with NVLD. With a Pre-Post experimental design are analysed the possible beneficial effects of an specific intervention in reading comprehension. Results reveal an improvement within the basic processes related to the selection, organization and interpretation of the information.

Key words: Non-Verbal Learning Disorder, NVLD, Learning Difficulties, Reading Comprehension Intervention.

Introducción

Este trabajo pretende evaluar los efectos de una intervención específica en comprensión lectora en un caso con TAP[2].Como iremos viendo a lo largo de este trabajo, el interés de la investigación por este tipo de trastorno – creciente en los últimos años – ha generado, no solo un mayor conocimiento sobre su sintomatología, sino también una serie de conclusiones sobre cómo orientar los esfuerzos desde el punto de vista de la intervención psicoeducativa. En este sentido, aunque encontramos pautas generales a seguir, resulta más complicado identificar trabajos específicos a nivel de intervención (Jarque, 2013; Narbona, Crespo- Eguílaz y Magallón, 2011; García, García, Rico, Barona y Peña, 2009).

Así pues, como veremos, la investigación ha permitido conocer mucho sobre este trastorno, sin embargo, continuamos teniendo muchas lagunas de conocimiento sobre cómo actuar con todo lo que ya sabemos, y dónde focalizar el esfuerzo de la intervención. Este es el principal motor que impulsa el presente trabajo. Para poder ir concretando las decisiones adoptadas en este sentido, lo más correcto es comenzar por las cuestiones que las han guiado: ¿Qué

2 Término con el que recientemente (Narbona, Eguílaz y Magallón, 2011) se hace referencia al trastorno del aprendizaje no verbal utilizado por Rourke (1982) en sus primeras investigaciones al respecto.

sucede con las personas con un diagnóstico de TAP? ¿Qué nos dice la investigación al respecto? ¿Por qué centrar la intervención en comprensión lectora?

TAP o trastorno de aprendizaje procedimental

A pesar de que todos los trabajos interesados en el estudio del TAP hablan de características similares, aún no es posible hablar de un consenso en cuanto a su definición y terminología. El TAP es un subtipo de trastorno del aprendizaje no incluido en DSM-5 (APA, 2013). La prevalencia global de los trastornos de aprendizaje giran en torno al 10-15%, pero no existen cifras exactas referidas específicamente al TAP, probablemente, por la falta de estudios epidemiológicos al respecto. Narbona, Eguílaz y Magallón (2011) apuntan a que su prevalencia puede estar en torno al 1% de los escolares.

Rourke (1982) fue el primero en proponer un modelo etiológico basado en la discrepancia entre los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro, aportando una visión más completa de las manifestaciones del TAP (TANV, como se refería en aquel momento), así como de las posibles causas y la localización de las estructuras cerebrales disfuncionales. Se pudo comprobar gracias a este modelo, una alteración en la sustancia blanca en el hemisferio derecho. Este autor definió el TANV como un subtipo de los trastornos del aprendizaje y, además, especificó los déficits y habilidades neuropsicológicas implicadas. En la figura 1, quedan especificados de forma más detallada.

Habilidades neuropsicológicas primarias	**Déficits neuropsicológicos primarios**
- Percepción auditiva - Actos motores simples - Material repetitivo	- Percepción táctil - Percepción visual - Motricidad compleja - Material nuevo
Habilidades neuropsicológicas secundarias	**Déficits neuropsicológicos secundarios**
- Atención auditiva - Atención verbal	- Atención táctil - Atención visual - Conductas explotarorias
Habilidades neuropsicológicas terciarias	**Déficits neuropsicológicos terciarios**
- Memoria auditiva - Memoria verbal	- Memoria táctil - Memoria visual - Formación de conceptos - Resolución de problemas - Velocidad de procesamiento
Habilidades verbales	**Déficits verbales**
- Fonología - Recepción verbal - Repetición y almacenamiento de información verbal - Asociaciones verbales - Producción verbal	- Comprensión textual - Inferencias lingüísticas - Comunicación gestual - Prosodia - Contenidos - Organización del discurso - Pragmática
Habilidades académicas	**Dificultades académicas**
- Decodificación de palabras - Memorización de material repetitivo	- Grafomotricidad - Comprensión lectora - Aritmética mecánica - Matemáticas - Ciencias
Habilidades emocionales	**Déficits socioemocionales**
	- Adaptación a situaciones nuevas - Competencia social - Estabilidad emocional

Figura 1
Características neuropsicológicas del TAP (adaptado de Rodríguez, 2009)

Siguiendo la información recogida en la figura 1, una persona con TAP presenta déficits en percepción táctil y visual así como en destrezas para tratar situaciones y material nuevo. Estos provocan a su vez, déficits en atención y memoria táctil y visual y en las actividades exploratorias, así como problemas en las funciones ejecutivas y en habilidades verbales. La afectación de todas estas habilidades condiciona la aparición de dificultades a nivel académico, llamando especialmente la atención por su instrumentalidad, las dificultades en comprensión lectora. De ahí, que en este caso hayamos optado por este foco de intervención.

Sin perder de vista este objetivo, resulta igualmente necesario e interesante focalizar nuestra atención sobre las habilidades preservadas al no haber disfunción en el hemisferio izquierdo. En este sentido, Rourke destaca como puntos fuertes en este trastorno la percepción auditiva y el empleo de material conocido, la atención sostenida en el manejo de la información verbal simple y receptiva, la comprensión y memoria verbal y auditiva, la fonología y las tareas de repetición de material verbal, así como una alta producción verbal. Estos puntos fuertes facilitan que la intervención que se lleve a cabo con estos casos, sea por medio del discurso.

Conociendo las principales características de una persona con TAP resulta más sencillo comenzar a entender el porqué de focalizar los esfuerzos de este trabajo en el diseño de una intervención específica en comprensión lectora.

Intervención en comprensión lectora

Dado que el enfoque de nuestra intervención es la comprensión lectora, es el momento de exponer qué entendemos por comprensión (véase, figura 2).

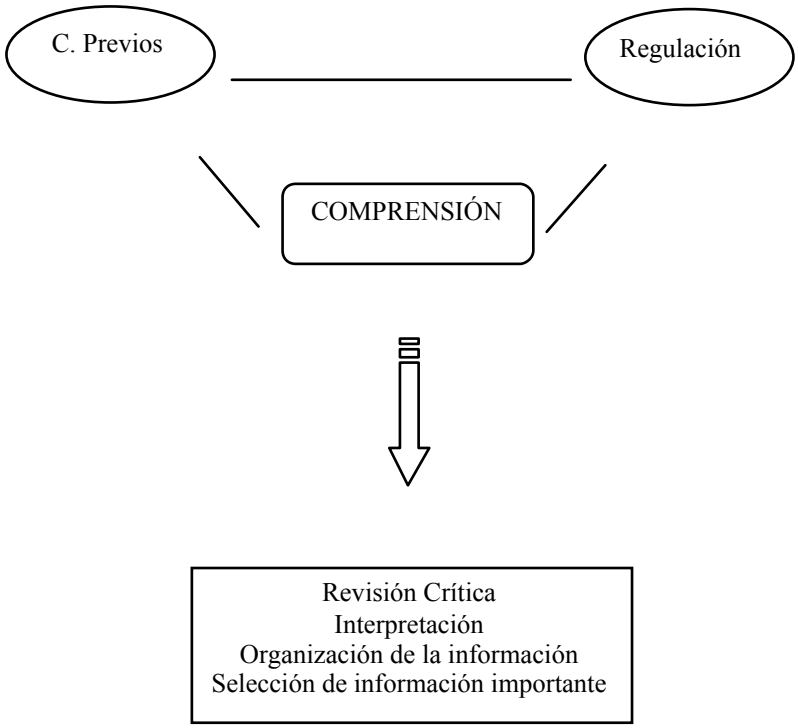


Figura 2
Procesos implicados en la comprensión lectora

Existen numerosos trabajos sobre los procesos implicados en la comprensión lectora (para una revisión véase Sánchez, García y Rosales., 2010) por lo que únicamente, nos detendremos en exponer los aspectos más básicos sobre los que asentamos el caso que se presenta en este artículo, tanto para valorar las dificultades como para identificar las ayudas necesarias durante la intervención. En el esquema anterior (figura 2) la comprensión de un texto depende esencialmente de la interacción entre tres factores: a) conocimientos previos del lector, b) coherencia y complejidad de las ideas contenidas en el texto (e.g. estructura del texto) y c) capacidad regulatoria de quien se enfrenta a él. Esta interacción se traduce en la capacidad de cada individuo para seleccionar organizar, interpretar y revisar la información textual (véase, Sánchez, García y Rosales, 2010.)

Comprender es, por tanto, una actividad tan necesaria e instrumental, como compleja. Si alguno o varios de los procesos referidos (selección, organización, interpretación y revisión crítica) se viera afectado, gran parte de los aprendizajes se podrían resentir (PISA, 2003), y en especial en casos como el TAP, a la luz de sus características, la intervención en estas habilidades parece casi algo obligado.

Protocolo de intervención en un caso con dificultades específicas en el aprendizaje

Sucintamente, se exponen los elementos principales del protocolo de intervención en comprensión seguido con este caso.

Desarrollo de la sesión		
Episodios	**Frío**	**Estrategias-procesos de comprensión**
Protocolo de entrada	Recapitular problemas y metas Actividad	Selección: Macrorreglas de omisión, generalización y construcción Organización: marcadores retóricos según estructura del texto Interpretación: Apoyo a la elaboración de inferencias con activación de conocimientos previos
Definición del problema	Buscar evidencias Recapitular Jerarquizar los problemas	
Creación de meta	Metas específicas Metas de sesión	
Desarrollo de la tarea	Definición de actividades Desarrollo Evaluación	
Cierre de la sesión	Recapitulación de problemas y metas Logros Anticipar objetivos de la siguiente sesión	

Figura 3
Fases en el desarrollo de una sesión de intervención con alumnos con DALE – modificado a partir de Rueda, 2013- .

Como se puede observar en la figura 3, las sesiones de intervención se desarrollan a través de cinco fases o episodios de interacción. Cada uno de estos episodios contiene elementos diferentes que vienen definidos por el objetivo particular de ese espacio de la interacción. Esto nos permite acotar el tipo de ayuda específica, que a nivel de comprensión, es posible facilitar en cada momento de la intervención.

En todos los episodios se trabaja un doble objetivo: regulatorio (metas, supervisión…) y específico (estrategias concretas). En este caso, las estrategias de comprensión utilizadas, aunque en la tabla aparecen a lo largo de todo el proceso, la mayor parte de ellas se trabajaron en el momento del desarrollo, debido a su carácter regulatorio. Esto se explicará con más detalle más adelante.

Método

Participante (caso)

SL es una alumna del Grado de Maestro de Educación Primaria en el Campus de Ávila, Universidad de Salamanca (Edad 21 años y 9 meses). La historia clínica refiere que su escolarización transcurre sin repeticiones de curso, aunque van apareciendo dificultades para aprender a medida que las exigencias curriculares iban aumentando; sin embargo, nunca fueron detectadas estas necesidades en el colegio. A la edad de 17 años fue diagnosticada por el Servicio de Neurología de la Conducta y Demencias/ Neurología del Complejo Hospitalario de la Mancha-Centro (Alcázar de San Juan) con un TAP con habilidades básicas e instrumentales adquiridas, aunque con necesidad de supervisión para las avanzadas. Este diagnóstico se confirma en posteriores evaluaciones. Fue remitida al Servicio Sanitario de Intervención y Asesoramiento del Lenguaje Oral y Escrito (SIADOE) a través de los Servicios de Asuntos Sociales (SAS-USAL). Motivo de la consulta: SL refiere dificultades para organizar el material de las asignaturas, compensándolo con una intensa dedicación a cada una de ellas. Esta situación le ha generado en algunos momentos episodios de ansiedad. La evaluación llevada a cabo por el Servicio Sanitario SIADOE evidencia dificultades en el cálculo, orientación espacial, comprensión de inferencias, déficits en memoria espacial y numérica y dificultades para logran una coherencia narrativa junto a un bajo rendimiento para planificar, organizar y supervisar las tareas; características compatibles con un TAP. Todas estas dificultades orientaron la decisión de una intervención a nivel específico para trabajar estrategias de comprensión y organización; intervención que no tuvo efectos positivos, motivo por el cual se decide llevar a cabo este estudio.

Medidas pre- post

-Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, PROLEC-SE (Cuetos-Vega, Rodríguez y Ruano-Hernández, 2003): Prueba estandarizada que permite obtener un indicador general del nivel de lectoescritura.

-Batería de Evaluación de los procesos de Escritura, PROESC (Cuetos-Vega, Ramos-Sánchez y Ruano-Hernández, 2002). Prueba estandarizada que permite explorar los procesos de escritura y composición.

-Texto "El mediterráneo se muere". Prueba no estandarizada que permite comprobar las habilidades del lector para extraer la estructura general del texto y su coherencia interna (Sánchez, 1998).

Procedimiento

Tabla 1
Desarrollo de la evaluación y la intervención

Evaluación "Pre"	Intervención	Evaluación "Post"
Número de sesiones: 1 Pruebas: - Texto "el mediterráneo se muere" - Prolec-se - Proesc	Número de sesiones: 11 Días: lunes (sesiones regulatorias) y miércoles (sesiones específicas) Material empleado: textos expositivos 'coherentes'[1] – (en sesiones específicas) y naturales (en sesiones regulatorias)	Número de sesiones: 1 Pruebas: - Texto "el mediterráneo se muere" - Prolec-se - Proesc

Como se observa en la tabla 1, las evaluaciones Pre y Post se realizaron en un total de dos sesiones.

Una vez realizada la evaluación, se llevó a cabo una intervención específica en comprensión lectora. Esta intervención duró un total de 11 sesiones, y se ajustó en función de lo explicado sobre la intervención en apartados anteriores. Es decir, en las sesiones de intervención se promovieron los dos objetivos perseguidos en una intervención

específica en lenguaje escrito; por un lado, un objetivo regulatorio y por otro, un objetivo específico, aunque con algunas modificaciones. A diferencia de una intervención específica en dificultades del lenguaje escrito, en la que se llevan a cabo ambos objetivos de manera simultánea, en esta intervención, los dos objetivos se trabajaron de manera aislada dada la peculiaridad del TAP.

Por un lado, se dedicaron sesiones exclusivamente a la parte específica, con el fin de entrenar estrategias que le ayudaran a mejorar las habilidades de comprensión. En estas sesiones se trabajaron estrategias para aprender a seleccionar (e.g. macro-reglas de omisión, Sánchez., 1993) organizar (e.g. detección, interpretación y uso de los marcadores retóricos) interpretar (e.g. con apoyos para activar conocimientos previos y vincularlos al contenido textual; explicitando inferencias puente…) y revisión crítica (e.g. favoreciendo una vuelta explícita a la meta establecida para cada texto). Esto se hizo controlando el grado de dificultad de los textos (según su estructura y contenido) y su tipología (textos expositivos) Para promover la generalización de las estrategias objeto de entrenamiento, se llevaron a cabo sesiones exclusivamente regulatorias -de toma de decisiones- en las que el trabajo se enfocaba a la toma de conciencia de cada estrategia en su uso con textos 'naturales', esto es, aquellos con los que de forma cotidiana, debía enfrentarse la paciente. El procedimiento seguido para su análisis fue el siguiente: Todas las sesiones fueron grabadas en formato vídeo y transcritas literalmente para su análisis posterior. En este sentido, se siguió el Sistema de análisis empleado en trabajos previos del análisis del discurso (véase, De Sixte y Sánchez, 2012). Nuestra unidad de análisis fueron los *Episodios del Protocolo de Intervención* expuesto con anterioridad (véase figura 3).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación responden a las preguntas que han guiado este trabajo: 1. ¿Hay mejoras en las habilidades lectoras? 2. ¿Dónde se ven esas mejoras? 3. ¿Qué efectos tiene la intervención sobre el TAP?

La intervención específica sí ha tenido efectos positivos. Se aprecian mejoras en algunas de las habilidades, aunque en otras las puntuaciones se mantienen. Veamos a continuación dónde se producen estas mejoras.

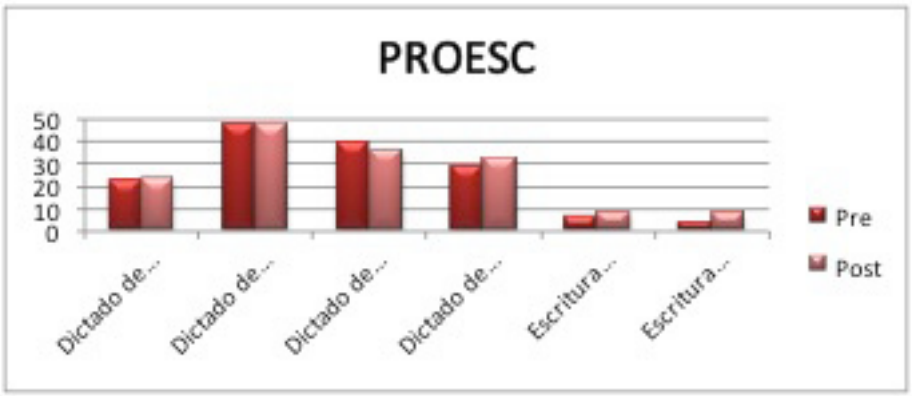


Figura 4
Puntuaciones directas prueba Proesc

Como se puede observar, los datos muestran un aumento de puntuaciones en la mayoría de las pruebas, destacando en escritura de un cuento y escritura de una redacción. En cuanto a la primera, se obtiene en el post un total de 8 puntos frente a 6 puntos en la evaluación Pre. En la escritura de una redacción en el post obtiene un total de 8 puntos frente a 4 puntos en el pre, obteniendo así el doble de puntos de un momento al otro. Estos datos nos indican que ha habido mejoras en selección y organización de la información.

Tabla 2
Puntuaciones directas prueba "El mediterráneo"

	Estructura	Contenido		
		Relación causal	Ideas	Inferencias
Pretest	4	**1**	**2**	**3**
Postest	4	**1**	**2,5**	**6**

Nota: en el apartado de inferencias se considera con 0 puntos si la respuesta no es correcta, 1 punto si la respuesta es incompleta y 2 puntos si la respuesta es correcta.

Tal como se puede observar en la Tabla 2, aparecen notables cambios en el apartado de contenido, especialmente en inferencias. En este apartado se puede ver cómo la puntuación en el momento de la evaluación "Pre" es de 3 puntos de un total de 6, mientras que en la evaluación "Post" obtiene el 100% de aciertos, con un total de 6 puntos. Dato que nos indica una mejora notoria en interpretación de la información.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio se ha dirigido al diseño de una intervención específica en comprensión lectora a través de un estudio de caso en una alumna universitaria con TAP. De forma más concreta, se pretendía dar respuesta a las preguntas planteadas al principio del trabajo. ¿Hay mejoras en las habilidades lectoras tras una intervención específica en comprensión lectora? ¿Dónde se ven esos efectos? ¿Ha sido efectivo el tipo de intervención llevado a cabo?

A pesar de que existen estudios que definen claramente las características del TAP (Jarque, 2013; Narbona, Crespo-Eguílaz y Magallón, 2011; García, García, Rico, Barona y Peña, 2009), escasean los que establecen específicamente pautas para guiar la intervención, sobre todo en comprensión lectora, ámbito en el que estas personas fracasan con frecuencia, pudiendo comprometer sus logros académicos.

Los resultados conseguidos al comparar la evaluación pre-post nos permite confirmar mejoras en las habilidades lectoras, si bien no en todas. Los datos revelan que el cambio aparece de forma evidente tanto en escritura como en comprensión, aunque no en lectura. Ello sugiere que la alumna ha hecho uso de las estrategias entrenadas durante la intervención y, en consecuencia, se ha visto su efecto en un progreso en los procesos básicos de comprensión (selección, organización e interpretación).

Ahora bien, pese a que los resultados indican cambios positivos en los procesos de comprensión, no es posible afirmar que ello pueda atribuirse al tipo de intervención específica utilizada, puesto que no disponemos de estudios previos con los que poder compararlos. Lo que sí es posible afirmar es que, en este caso concreto, la intervención a nivel específico (entrenamiento de estrategias) sin prestar atención de manera directa, intencional y planificada al componente regulatorio, no tuvo efectos relevantes.

Los datos obtenidos permiten constatar el progreso de la participante en cuanto a procesos de comprensión lectora, lo que resalta el valor de este diseño de intervención cuya eficacia, en este aspecto, ha sido probada. No obstante, la variabilidad en la sintomatología hace difícil la generalización de resultados, aún más si se tiene en cuenta la escasez de trabajos en esta línea. Es posible pensar que una intervención multidisciplinar aportará mejoras más significativas en un amplio abanico de habilidades. Por otro lado, cabe destacar la necesidad de aumentar la investigación en esta línea puesto que los beneficios del abordaje temprano de las dificultades de aprendizaje han sido constatados reiteradamente.

Referencias

Acosta, M (2000). Síndrome del hemisferio derecho en niños: correlación funcional y madurativa de los trastornos del aprendizaje no verbal. Revista de Neurología, n. 31 (4) 360-367.

Colomé, R., Sans, A., López, A. y Boix, C. (2009). Trastorno del aprendizaje no verbal: características cognitivo-conductuales y aspectos neuropsicológicos. Revista de Neurología, n.48 (supl. 2) S77-S81

Crespo, N. y Narbona, J. (2009). Trastorno del aprendizaje procedimental: características neuropsicológicas. Revista de Neurología, n, 49 (8) 409- 416.

García, A., García, M. R., Rico, M., Barona, M. P y Peña, C. (2009). Los trastornos del aprendizaje no verbal: evaluación psicopedagógica y organización de la respuesta educativa. Revista iberoamericana de educación, 9 (6)

García, C., Rigau, E. y Artigas, J.(2006). Perfil neurocognitivo del trastorno del aprendizaje no verbal. Revista de Neurología, n. 43 (5) 268-274,

Jarque, J. (2014). Trastorno del aprendizaje no verbal. Guía básica para familias y educadores. Madrid: editorial CCS.

Magallón, S. y Narbona, J. (2009). Detección y estudios específicos en el trastorno del aprendizaje procesal. Revista de Neurología, n. 48 (2) S71- S76

Magaña, M., Ruiz-Lázaro, P. (2010). Trastornos específicos del aprendizaje. Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP). Revista Neurologia, 51, 633-637.

Narbona, J., Crespo-Eguílaz, N. y Magallón, S. (2011). Trastorno de Aprendizaje Procedimental. En: J. Artigas-Pallarés y J. Narboa, ed., *Trastornos del neurodesarrollo,* 1st ed. Barcelona: Viguera Editores, S.L., pp. 429-449

Rigau-Ratera, E., García-Nonell, C., Artigas-Pallarés, J. (2004). Características del trastorno del aprendizaje no verbal. Revista de Neurología, n. 38 (supl. 1) S33-S38

Rodriguez, D.D. (2009). Los trastornos del aprendizaje no verbal: una intervención neuropsicológica. Revista de educación y desarrollo, 10, 47-55.

Rourke, B.P. (2002). Syndrome of nonverbal learning disabilities.Neurodevelopmental manifestations. New York: Guilford Press.

Rueda, M. I., y De Sixte, R. (2010). Seminario de prácticas de evaluación e intervención en lectoescritura. Documento interno no publicado. Universidad de Salamanca.

Rueda, M.I. (2013). La intervención en las dificultades de lectoescritura desde un enfoque multidimensional. Aula Abierta, 1 (41), 27-38.

(Footnotes)

1 Con textos coherentes hacemos referencia a textos con una estructura previamente elaborada.

La comprensión lectora en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención/ Hiperactividad de Educación Primaria

Herrera-Gutiérrez, E. [1], López-Ortuño, J. [2], Conesa Conesa, M.R. [2], Giménez Palacios, J.A. [1]

[1] *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España*

[2] *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España*

evahg@um.es, jlortuno@um.es, mariarosa.conesa2@um.es, joseantonio.gimenez1@um.es

Resumen

Los menores con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) son un grupo muy heterogéneo. Esto posiblemente sea debido a que junto a los síntomas nucleares conviven otras muchas dificultades de tipo comórbido, tales como los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura. La revisión de la literatura especializada nos muestra que todavía el origen y la magnitud de las dificultades de comprensión lectora no están del todo definidos, pudiendo responder a diferentes causas (fallos en funciones ejecutivas, memoria operativa, fluidez verbal, decodificación lectora…) y manifestarse con distinta intensidad. El objetivo de este trabajo es estudiar y comparar las habilidades de comprensión lectora de un grupo experimental, compuesto por alumnado de Educación Primaria con diagnóstico de TDAH, y un grupo control de niños y niñas sin esta alteración. La evaluación de la capacidad de comprensión de la lectura se efectuó mediante la prueba estandarizada PROLEC-R. Los resultados de este estudio confirman que el grupo de menores con TDAH presenta mayores dificultades en las tareas de comprensión lectora, siendo significativamente menos eficientes que el grupo control y precisando mucho más tiempo para su realización. Concluimos que es necesario diseñar intervenciones específicas que reduzcan estas dificultades y realizar estudios complementarios que identifiquen los procesos subyacentes desde una perspectiva multifactorial.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH); comprensión lectora; PROLEC-R; estudiantes de Educación Primaria.

Reading comprehension in elementary school students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder

Herrera-Gutiérrez, E. [1], López-Ortuño, J. [2], Conesa Conesa, M.R. [2], Giménez Palacios, J.A. [1]

[1] *Department of Developmental and Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Murcia, Murcia, Spain*

[2] *Department of Teaching Language and Literature, Faculty of Education, University of Murcia, Murcia, Spain*

evahg@um.es, jlortuno@um.es, mariarosa.conesa2@um.es, joseantonio.gimenez1@um.es

Abstract

Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) are a very heterogeneous group. This is possibly because the core symptoms coexist with many other comorbid difficulties, such as *learning disabilities to read and write.* The review of the literature shows that the origin and magnitude of the reading comprehension difficulties are still not completely defined, *which* may be explained by different causes (failures in executive functions, working memory, verbal fluency, reading decoding...) and be expressed in different levels of intensity. The aim of this work is to study and compare the reading comprehension skills of an experimental group composed by elementary school students diagnosed with ADHD and a control group of children without the disorder. The evaluation of the ability of reading comprehension was performed by the PROLEC-R standardized test. The results of this study confirm that the group of children with ADHD *exhibit* more difficulty in reading comprehension tasks, are significantly less efficient than the control group and need more time to complete it. We conclude that it is necessary to design specific interventions to reduce these difficulties and additional studies to identify the underlying processes from a multifactorial perspective.

Key words: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD); reading comprehension; PROLEC-R; elementary school students.

1. Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por alteraciones o retrasos en el desarrollo de funciones vinculadas a la maduración del sistema nervioso central (Artigas-Pallarés y Narbona, 2011), lo que provoca una presencia persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad tanto cognitiva como conductual. Estas características pueden aparecer de forma aislada o combinada, dependiendo de las presentaciones clínicas o subtipos de esta alteración (APA, 2013; Soutullo, 2013).

A la hora de realizar un diagnóstico en firme de TDAH, tendremos en cuenta que es necesario que la sintomatología asociada aparezca de forma más frecuente e intensa que en el resto de personas de la misma edad, inteligencia y características socioculturales. Los síntomas deben presentarse durante al menos seis meses y manifestarse en más de un ámbito de la vida; interfiriendo, por tanto, en actividades sociales, académicas u ocupacionales del niño o adulto.

A continuación, en la Figura 1, se exponen los criterios diagnósticos y las presentaciones clínicas del TDAH según el manual DSM-5 (APA, 2013). La presentación combinada se establece cuando se cumple el criterio A1 (inatención) y el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

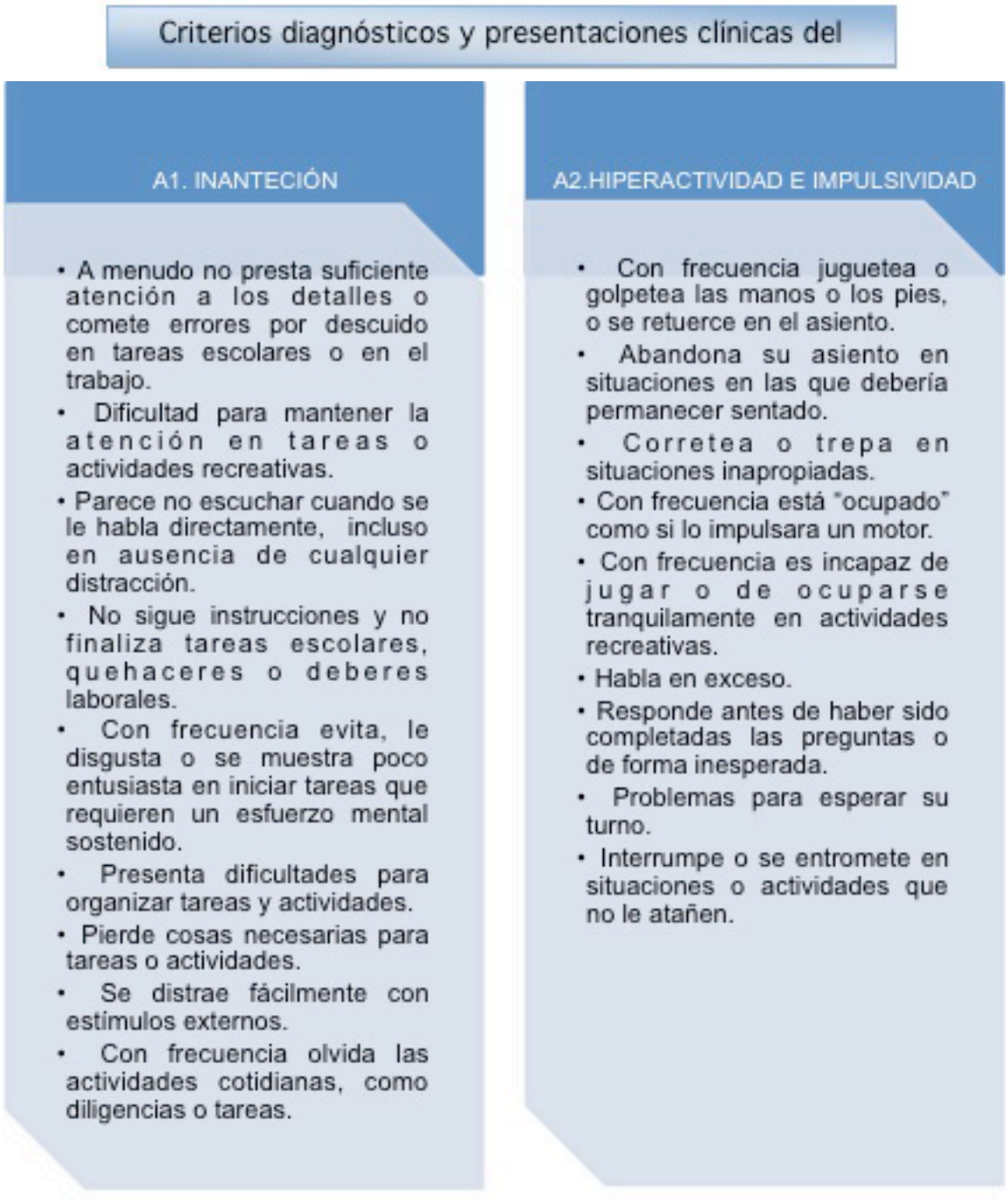


Figura 1
Criterios diagnósticos y presentaciones clínicas del TDAH según el DSM-5 (APA, 2013).

Hoy se acepta que en el trastorno hiperactivo están presentes tanto las variables biológicas como las psicosociales, siendo el modelo multifactorial el mayormente aceptado (Herrera-Gutiérrez, 2015; Herrera-Gutiérrez, Bermejo, Fernández y Soto, 2011; Soutullo, 2013).

Sin perder de vista este marco general de evaluación e intervención, conviene tener en cuenta las aproximaciones teóricas que ponen en primer plano el estudio de las funciones psicológicas. Así, la sintomatología que muestran las personas con TDAH es debida a una regulación cognitiva disfuncional, pudiendo ser explicada por diferentes teorías que seguidamente comentamos:

1) *El Modelo Motivacional o de Aversión a la Demora* (Sonuga-Barke, 2003) revela la dificultad para trabajar de forma prolongada. Las personas con TDAH no pueden esperar para conseguir una recompensa que se obtiene en un amplio espacio de tiempo; esto las conduce a desarrollar una baja tolerancia a la frustración.

2) El *Modelo de Inhibición Conductual* (Barkley, 1997, 2013) explica la disfuncionalidad cognitiva debida a un fallo de las funciones ejecutivas, en las cuales participan la memoria de trabajo no verbal, la memoria de trabajo verbal, el control emocional y la planificación y resolución de problemas.

3) El *Modelo de Regulación del Estado* (Sergeant, 2005) es una hipótesis que atribuye las dificultades a un problema de regulación de capacidad y esfuerzo relacionado con las funciones ejecutivas, provocando respuestas inadecuadas dependientes del modo de presentación del estímulo.

Las funciones ejecutivas son de suma importancia en el desarrollo de las personas que presentan TDAH. Estas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la vida académica y en la actividad profesional.

Otro aspecto que no debemos pasar por alto es la frecuente comorbilidad que muestra este trastorno del neurodesarrollo (López-Ortuño, 2016). La Figura 2 recoge las principales comorbilidades que pueden tener las personas con TDAH, a partir del modelo de Brown (2006). Para este autor la coexistencia con otros trastornos psiquiátricos se debe al deterioro en el funcionamiento ejecutivo.

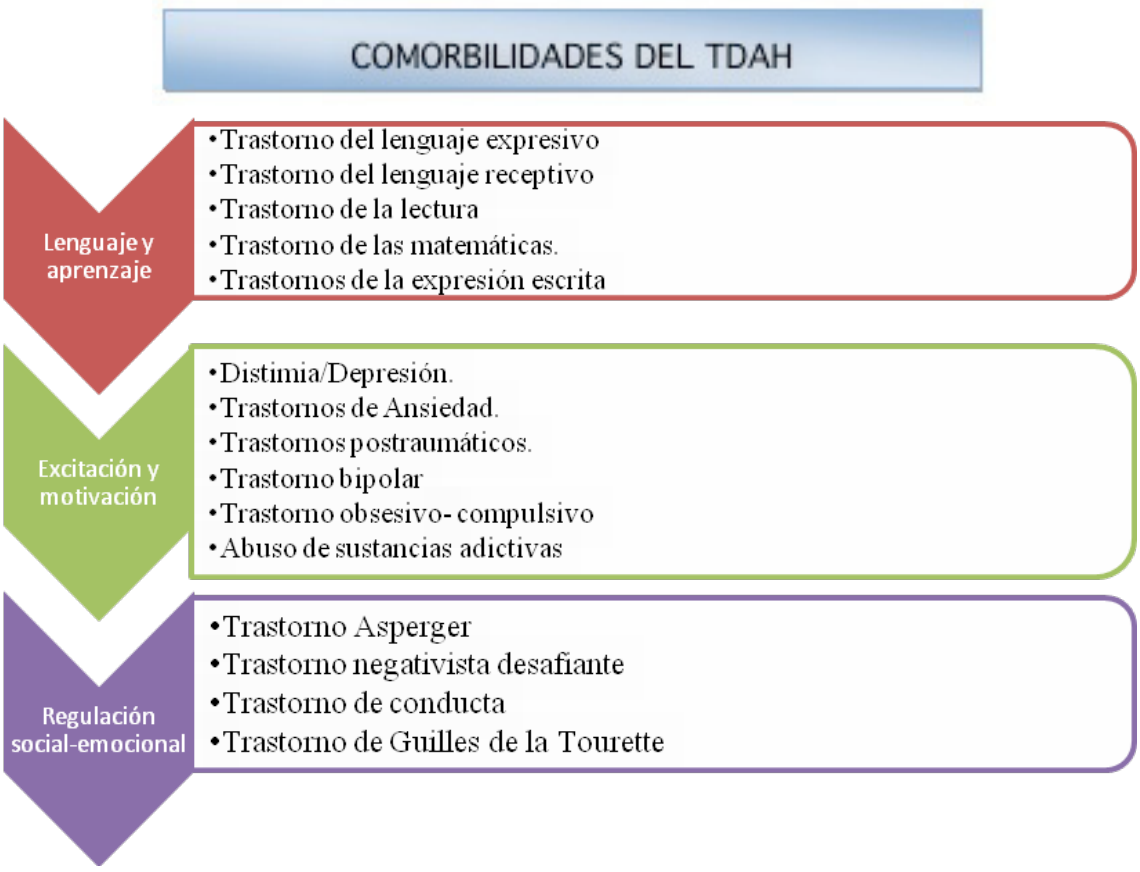


Figura 2
Comorbilidades del TDAH según la clasificación de las funciones ejecutivas de Brown (2006).

Una de las comorbilidades más destacadas que pueden presentar los alumnos con TDAH son las dificultades específicas de aprendizaje, como son los problemas de lenguaje. En este trabajo nos centramos sobre todo en lo referente a la lectura, descrita como un proceso complejo donde se realiza una conversión de combinaciones de letras en palabras habladas, y más concretamente en la comprensión lectora, donde esas palabras se relacionan con la información de la que se dispone para obtener un nuevo conocimiento y alcanzar el éxito en esta actividad (Kintsch, 1998).

La comprensión lectora en el TDAH ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores, los cuales han aportado trabajos donde el rendimiento de los niños con este diagnóstico ha sido deficitario (Cardona, Aguirre y Montoya, 2014; Fernández, Miranda, García y Colomer, 2011).

Es importante tener presente que las dificultades de los menores con TDAH ocasionan perfiles incompatibles para obtener el éxito en el aprendizaje a través de la lectura de textos. A este respecto, se ha destacado que los problemas de lectura que presentan estos alumnos son debidos a déficits en la memoria de trabajo verbal, la flexibilidad cognitiva y la velocidad de procesamiento (Artigas-Pallarés, 2009; Artigas-Pallarés y Narbona, 2011). Estas capacidades cognitivas son necesarias en el transcurso de la lectura porque permiten sostener la atención hacia una tarea, la decodificación del texto, el mantenimiento de la información y la generación de nuevas ideas a través del mismo.

También nos parece interesante señalar ciertos rasgos del perfil psicolingüístico de esta población. Los estudios en este área destacan rendimientos inferiores en comprensión oral y en los procesos sintácticos y discursivos intervinientes (Gallardo y Moreno, 2014; Maurens, Olivares y Vergara, 2013; Vaquerizo, Estévez y Pozo, 2005).

Partiendo de lo anterior, el objetivo de este trabajo fue examinar las habilidades de comprensión lectora de dos grupos de niños de Educación Primaria, con y sin TDAH, con el fin de comparar el rendimiento de ambos colectivos en este ámbito.

2.1. Participantes

El número total de participantes fue de 84 alumnos de Educación Primaria, de los cuales 42 presentaban TDAH y recibían terapia en la Asociación de Ayuda al Déficit de Atención con más o menos Hiperactividad (ADAHI) y otros 42 formaban el grupo control. Estos alumnos no tenían diagnóstico de trastorno del aprendizaje. Además los participantes estaban igualados en número en cuanto a representación por curso.

2.2. Medidas

El instrumento de medida, atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, fue la subprueba de comprensión lectora de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada, PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2010), la cual está compuesta por cuatro textos, dos de tipo narrativo y otros dos de tipo expositivo.

Los textos presentan temas relativamente desconocidos para los menores, con el fin de que no influyan los conocimientos que tengan los niños de antemano. Las palabras que componen los textos varían desde 90 hasta un total de 130.

Esta prueba tiene como objetivo ver si el alumno es capaz de extraer el mensaje que transmite el texto y crear la inferencia necesaria para contestar adecuadamente a las preguntas planteadas.

2.3. Procedimiento

El test se aplicó de forma individual en ambos grupos. Se contó con el consentimiento informado de padres o tutores de los participantes. La selección de los alumnos fue intencional. Se realizó un control riguroso de los estímulos

que pudieran interferir en el correcto desarrollo de las pruebas, teniendo en cuenta asimismo el posible agotamiento de los menores durante su aplicación.

3. Resultados

Los resultados se presentan en las Tablas 1 a 4. La Tabla 1 refleja los datos descriptivos de la muestra. Observamos que, del total de 84 participantes, el 70.2% son varones.

Tabla 1
Análisis descriptivo de la muestra.

		N	%
PARTICIPANTES	Inatento	12	14,3
	Hiperactivo	3	3,6
	Combinado	27	32,1
	Sin TDAH	42	50,0
SEXO	Varón	59	70,2
	Mujer	25	29,8
CURSO	2º PRIMARIA	6	7,1
	3º PRIMARIA	15	17,9
	4º PRIMARIA	18	21,4
	5º PRIMARIA	22	26,2
	6º PRIMARIA	23	27,4
	Total	84	100

En la Tabla 2 se aprecia que en el grupo con TDAH hay 26 participantes que refieren cierta dificultad en la comprensión de textos, uno manifiesta dificultad severa y los restantes se sitúan en niveles de comprensión normales en esta categoría. Igualmente, hay que advertir que 5 sujetos presentaron una dificultad severa, uno del grupo TDAH y cuatro del grupo control. No obstante, en el análisis global de las frecuencias se encontraron mayores déficits de comprensión en el grupo con TDAH.

Tabla 2
Tabla de contingencia TDAH vs. Control.

DIFICULTAD SEVERA	**COMPRENSIÓN LECTORA**		
	DIFICULTAD	NORMAL	
TDAH	1	26	15
CONTROL	4	11	27

Como muestra la Tabla 3, según el resultado de las prueba Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2(1) = 11{,}310$; $p= 0{,}034$, rechazamos la hipótesis nula de independencia entre las variables, ya que el nivel crítico de probabilidad es inferior al nivel de significación ($\alpha= 0{,}05$). Así, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos con TDAH y control respecto al grado de comprensión lectora, mostrando una mayor dificultad el alumnado con TDAH.

Tabla 3
Análisis de contingencia con prueba Chi-cuadrado.

Prueba Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,310a	2	,004
Razón de verosimilitudes	11,664	2	,003
Asociación lineal por lineal	2,607	1	,106
N de casos válidos	84		

Junto con la prueba Chi-cuadrado, aplicamos el test U de *Mann-Whitney* para comparar los niveles promedio de dificultad en ambos grupos, observándose nuevamente que existen diferencias estadísticamente significativas ($p\leq.05$), en el sentido de que el grupo con TDAH manifiesta una mayor dificultad en la comprensión (véase la Tabla 4).

Tabla 4
Comparación entre niveles de comprensión lectora de los grupos TDAH y Control con la prueba U de Mann-Whitney.

Comprensión	Grupo TDAH	Grupo Control	U de Mann-Whitney		
			U	Z	P-Valor
Rango promedio	37,6	47,39	676,500	-2,069	,039

Un resultado interesante fueron las diferencias que apreciamos entre ambos grupos en el tiempo de realización de la prueba. Aunque el tiempo de ejecución no se cuantificó de forma totalmente fiable (por lo que no pudo ser considerada otra variable del estudio), el alumnado con TDAH tardó mucho más en efectuar la subprueba de comprensión de textos del PROLEC-R.

4. Discusión

Los resultados confirman nuestra hipótesis que plantea la existencia de una relación significativa entre presentar TDAH y tener problemas de comprensión lectora. En concreto, los alumnos con este trastorno se muestran menos eficaces que el grupo control en la prueba PROLEC-R, necesitando además más tiempo para llevarla a cabo.

La literatura científica actual evidencia las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora por parte del alumnado con esta alteración (Cardona et al., 2014; Fernández et al., 2011; Miranda, Fernández, García, Roselló y Colomer, 2011). De este modo, nuestros hallazgos concuerdan y apoyan este tipo de déficits observados en investigaciones previas.

En la población con TDAH, el origen y la extensión de las dificultades de comprensión lectora no están totalmente precisados, pudiendo ser diferentes los factores implicados y la magnitud con la que se manifiestan. Respecto a la causalidad de estas dificultades, actualmente se relacionan con las funciones ejecutivas (Artigas-Pallarés, 2009; Artigas-Pallarés y Narbona, 2011).

No obstante, es necesario en futuros estudios establecer de forma más específica los procesos cognitivos afectados. Resulta fundamental avanzar en esta dirección, ya que un conocimiento más preciso de las características psicolingüísticas del alumnado con TDAH posibilita realizar una mejor evaluación e intervención en esta población.

5. Conclusiones

Las principales conclusiones que se desprenden de nuestro estudio son las siguientes:

1) Al comparar las habilidades de comprensión lectora mediante la prueba estandarizada PROLEC-R, los alumnos de Educación Primaria con trastorno hiperactivo presentan mayores dificultades que el grupo control. Por un lado, son significativamente menos eficientes y, por otro, precisan mucho más tiempo para la realización de la prueba.

2) Si bien, como modelo explicativo, las limitaciones en las funciones ejecutivas asociadas al TDAH podrían dar cuenta de buena parte de estos hallazgos, se requieren nuevos estudios, desde una perspectiva multifactorial, que permitan precisar la naturaleza y características psicolingüísticas de este alumnado con vistas a optimizar su desarrollo y aprendizaje.

Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition.* Arlington, VA: Author (trad. cast. Madrid: Médica Panamericana, 2014).

Artigas-Pallarés, J. (2009). Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurologia, 49*(11), 587-593.

Artigas-Pallarés, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos del Neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera Editores.

Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control.* New York: Guildford Press.

Barkley, R.A. (2013). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: executive functioning, impairment, and comorbidity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42,* 161-173.

Brown, T.E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(1), 35-46.

Cardona, M.A., Aguirre, H.H. y Montoya, D.M. (2014). Diferencias entre el carácter institucional y el grado escolar en el desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH. *Psychologia: avances de la disciplina, 8*(2), 13-21. Disponible en: http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/593/452

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2010). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.* Madrid: TEA Ediciones.

Fernández, M.I., Miranda, A., García, R. y Colomer, C. (2011). Diferencias entre sujetos con TDAH con y sin dificultades en comprensión lectora: los procesos de la compresión lectora. *International Journal of Developmental*

and Educational Psychology, 1(3), 277-286.

Gallardo, B. y Moreno, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología, 58*(Supl.1), S107-S110.

Herrera-Gutiérrez, E. (2015). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: su investigación desde la perspectiva del desarrollo integral. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2,* 195-203. Disponible en: http://www.um.es/documents/299436/1725297/Boletin%CC%81n+de+Investigacio%CC%81n+Facultad+de+Educacio%CC%81n+2015-1.pdf/b9e997e3-f3b0-4a24-a02a-503546c2db17

Herrera-Gutiérrez, E., Bermejo, M.R, Fernández, M.C. y Soto, G. (2011). Déficit de atención e hiperactividad. En M.D. Prieto (Coord.), *Psicología de la excepcionalidad* (pp.139-152). Madrid: Síntesis.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

López-Ortuño, J. (2016). *Estudio descriptivo del Trastorno por D*éficit de *Atención con Hiperactividad (TDAH): perfil psicoeducativo y comorbilidad en los diferentes subtipos. Tesis Doctoral.* Murcia: Universidad de Murcia.

Maurens, M.N., Olivares, F. y Vergara, V. (2013). *Habilidades psicolingüísticas en escolares de entre 6 años y 9 años 11 meses con trastorno por déficit atencional e hiperactividad.* Santiago, Chile: Universidad de Chile. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116722/Maurens%20Olivares%20Vergara.pdf?sequence=1

Miranda, A., Fernández, M.I., García, R., Roselló, B. y Colomer, C. (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Psicothema, 23(4),* 688-694.

Sergeant, J.A. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: a critical appraisal of the cognitive-energetic model. *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1248-1255.

Sonuga-Barke, E.J.S. (2003). The dual pathway model of AD/HD: An elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 27,* 593-604.

Soutullo, C. (Coord.) (2013). *Informe PANDAH. El TDAH en España.* Barcelona: Adelphi.

Vaquerizo, J., Estévez, F. y Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, *41*(Supl. 1), S83-S89.

Problemas motores asociados al Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: una revisión

Giménez Palacios, J.A., Herrera-Gutiérrez, E.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España

joseantonio.gimenez1@um.es, evahg@um.es

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones psiquiátricas más prevalentes en niños y adolescentes. Aunque este trastorno comporte tres tipos diferentes de síntomas (déficit de atención, actividad motora excesiva e impulsividad), la mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha se han enfocado en variables de tipo cognitivo, subestimando el impacto que tienen las alteraciones motoras en las actividades de la vida cotidiana, especialmente en la infancia. El objetivo principal de este trabajo es analizar las alteraciones motoras asociadas al TDAH y su influencia sobre el rendimiento académico y las relaciones sociales de los niños y niñas afectados por este trastorno. Tras una revisión bibliográfica de las investigaciones publicadas sobre este tema en revistas científicas, ofrecemos una descripción del perfil motor idiosincrásico del TDAH, su variabilidad en los distintos subtipos y una serie de pautas a considerar para una intervención exitosa y eficaz. Como conclusión destacamos la importancia de que las intervenciones en el área motora adopten una perspectiva integral del desarrollo, que tenga en cuenta el resto de dominios y factores que repercuten en la adaptación del alumnado con TDAH, así como la combinación de tratamientos farmacológicos y psicológicos.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH); problemas motores; subtipos; revisión bibliográfica.

Motor problems associated with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A review

Giménez Palacios, J.A., Herrera-Gutiérrez, E.

Department of Developmental and Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Murcia, Murcia, Spain

joseantonio.gimenez1@um.es, evahg@um.es

Abstract

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most prevalent psychiatric disorders in children and adolescents. Although this disorder behave three different types of symptoms (attention deficit, excessive motor activity and impulsivity), most research to date has focused on cognitive variables, underestimating the impact of motor impairment in activities of everyday life, especially in childhood. The main objective of this work is to analyze the motor disorders associated with ADHD and their influence on academic performance and social relationships of children affected by this disorder. After a literature review of published research on this topic in scientific journals, *we* show a description of the engine idiosyncratic profile of ADHD, its variability in different subtypes and a set of guidelines to consider for a successful and effective intervention. We like to emphasize the importance that interventions in the motor area adopt a comprehensive development perspective, taking into account the rest of domains and factors affecting the adaptation of students with ADHD.

Key words: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD); motor problems; subtypes; literature review.

1. Introducción

A pesar de que la sintomatología propia de los niños con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) comporta una alteración en la actividad motora, junto con los síntomas de inatención e impulsividad, la mayor parte de la investigación científica se ha enfocado especialmente en el estudio de los procesos atencionales y los problemas de conducta, siendo más limitado nuestro conocimiento sobre las habilidades motrices de esta población (Harvey et al., 2007).

Esta tendencia también se ha visto reflejada en el diseño de programas de intervención para población infantil con TDAH donde, en ocasiones, se subestima o no se tiene en cuenta suficientemente la influencia del componente motor en el desarrollo integral del niño.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que una intervención que tenga como meta optimizar el desarrollo, en cualquier etapa del ciclo vital, debe contemplar todas las áreas y la interrelación entre ellas: cognitiva, lingüística, sensoriomotora, emocional y social (Herrera-Gutiérrez, 2015).

Es fundamental concienciar a los profesionales responsables del diseño y aplicación de programas de intervención de la importancia de trabajar la totalidad de las áreas del desarrollo y del aprendizaje en su conjunto, aunque se dedique especial atención al área más deficitaria.

De este modo, si bien el presente trabajo aborda especialmente las dificultades motoras, trataremos de exponer su relación con el resto de áreas con el fin de adoptar una perspectiva global que pueda desembocar en una mejora del diseño de futuros programas de intervención. Nuestro objetivo es ofrecer una visión general de los problemas motores idiosincrásicos que presenta la población con TDAH y su influencia en el desarrollo psicosocial y escolar, sin centrarnos en aspectos específicos como la presencia de posibles comorbilidades.

Para ello, hemos llevado a cabo una revisión sistemática de artículos científicos consultando las bases de datos Dialnet, Medline, PSICODOC, PsycInfo, PubMed, SCOPUS y WebOfScience. Se escogió como criterio de restricción de fecha que los artículos estudiados hubiesen sido publicados con posterioridad al año 2000 en revistas especializadas del campo médico y psicológico. La búsqueda se realizó en los idiomas español e inglés. No se hicieron restricciones respecto al tipo de estudio o al índice de impacto de las revistas analizadas.

Los marcadores o descriptores empleados para la búsqueda bibliográfica en inglés fueron: ADHD, Motor Disorders, Motor Profile, Movement Skills, Training, Intervention. Para la búsqueda en castellano se utilizaron: TDAH, Problemas Motores, Motricidad, Intervención. A su vez los operadores lógicos empleados fueron AND y OR.

De los resultados de la búsqueda documental o bibliográfica se seleccionaron los trabajos de las siguientes revistas científicas: Archives of Clinical Neuropsychology, Arquivos de Neuro-Psiquiatria, Behavioral and Brain Functions: BBF, Bulletin of Clinical Psychopharmacology, Developmental Medicine and Child Neurology, Journal of Abnormal Child Psychology, Journal of Attention Disorders, Neurología, Perceptual and Motor Skills, Research in Developmental Disabilities, Revista de Psicología General y Aplicada, Revista de Neurología. La publicación más antigua seleccionada para esta revisión fue publicada en el año 2003 y la más reciente en el 2015.

2. Perfil psicomotor de los niños con TDAH

Uno de los objetivos principales que nos planteamos en nuestra revisión de la literatura fue corroborar la existencia de un perfil de desarrollo motor específico en niños con TDAH y definir las características idiosincrásicas de este grupo respecto a sus pares.

Diferentes estudios han abordado los niveles de ejecución en distintas tareas relacionadas con la psicomotricidad de forma aislada: equilibrio, manipulación de objetos, coordinación, etc. En el presente trabajo realizamos una síntesis de las conclusiones extraídas con el fin de identificar un perfil general de la población infantil con esta alteración.

Por una parte, como primer rasgo de este perfil podemos concluir que el grupo de niños con TDAH presenta un peor rendimiento en tareas que exigen habilidades motoras y de manipulación.

Así, en el estudio de Harvey et al. (2007) se seleccionó una muestra de niños de diferentes edades con trastorno hiperactivo y se pusieron a prueba sus capacidades en dos tipos de tareas, sobre habilidades motoras y habilidades con objetos. En el primer grupo de tareas se incluían carreras, varios tipos de salto, arrastrarse y deslizarse. En el segundo grupo había que botar una pelota, pegarle una patada, lanzarla y hacerla rodar, entre otras actividades.

Tras la evaluación de la ejecución en las diferentes tareas se encontraron diferencias significativas en todos los grupos de edad de los menores con TDAH respecto a su grupo normativo. Aunque estas diferencias mejoraban conforme los niños crecían, los resultados de los niños con esta alteración seguían siendo muy inferiores respecto a sus iguales.

Por otra parte, parecen existir diferencias en el rendimiento de los niños con TDAH dependiendo tanto de la clase de tarea como del subtipo concreto de este trastorno, bien sea inatento, combinado o hiperactivo.

Un estudio realizado por Meyer y Sagvolden (2006) con una muestra seleccionada teniendo en cuenta los diferentes subtipos, el sexo y la lateralidad manual encontró algunas diferencias en la ejecución de las tareas.

De acuerdo a los resultados extraídos no existían diferencias notables entre los chicos y las chicas; y el hecho de ser zurdo o diestro tampoco tenía repercusión sobre el rendimiento. No obstante, sí resultaron significativas las variables tipo de tarea y subtipo de TDAH. Cuando la tarea exigía un movimiento simple (como, por ejemplo, presionar un botón rápidamente) no existían diferencias, pero sí aparecían cuando la tarea requería mayor coordinación y complejidadoften characterised as clumsiness or poor motor coordination, have been associated with ADHD in addition to the main symptom groups of inattention, impulsiveness, and overactivity. The problems addressed in this study were: (1.

A su vez los menores que peor ejecución presentaron fueron el grupo de niños diagnosticados como subtipo combinado (síntomas de inatención e hiperactividad) y el grupo con subtipo hiperactivo. En el caso del grupo inatento no se pudieron demostrar diferencias significativas respecto a los otros dos grupos, por lo que podemos afirmar que la sintomatología asociada a la hiperactividad parece responsable en gran medida de una peor ejecución en tareas de coordinación motora.

También se ha examinado la habilidad de los niños con TDAH para mantener el equilibrio. En un estudio se puso a prueba el equilibrio de un grupo de menores con esta alteración, sentándolos sobre un caballo mecánico y dándoles la consigna de permanecer sentados e intentar no caerse durante el mayor tiempo posible. Mediante esta tarea pudo comprobarse la mayor dificultad de estos menores para mantener el equilibrio cuando el eje gravitacional está en movimiento (Mao, Kuo, Yang, & Su, 2014).

Estas conclusiones concuerdan con los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre el desarrollo motor de niños con y sin TDAH, donde también se han tratado de dirimir las diferencias motoras entre los diferentes subtipos y las áreas en las que presentan más dificultades cada uno de ellos. Más de la mitad de los niños con TDAH tienen dificultades con las habilidades motoras gruesas y finas, si bien los del subtipo inatento parecen presentar mayor deterioro de las habilidades motoras finas y del control motor en tareas complejas y más lentitud en el tiempo de reacción (Kaiser, Schoemaker, Albaret, & Geuze, 2015).

Podemos decir que existe un perfil característico de ejecución de los niños con TDAH consistente en un déficit en tareas de coordinación estática, coordinación dinámica general y movimientos manuales coordinados, así como una mayor frecuencia de movimientos sincinéticos, siendo los menores con un mayor grado de hiperactividad los que muestran más dificultades en estas áreas (Poblano, Luna, & Reynoso, 2014). Estos déficits son congruentes con el planteamiento de un perfil motor dependiente del predominio de los síntomas de hiperactividad (Kaiser et al., 2015).

La respuesta al origen de un perfil motor idiosincrásico en niños con TDAH y las diferencias en el rendimiento motor de acuerdo a los síntomas de hiperactividad la podemos encontrar en estudios de neurociencia.

De acuerdo a los resultados obtenidos por resonancia magnética funcional y estructural, los niños con este trastorno presentan alteraciones en la red de conexiones que conectan áreas del cerebelo, ganglios basales y corteza premotora, siendo estas las estructuras responsables de ajustar el movimiento y eliminar movimientos innecesarios (Picazio & Koch, 2015).

Asimismo, los estudios epigenéticos destacan la influencia de los genes responsables del sistema dopaminérgico, noradrenérgico y también de las concentraciones de serotonina (Ramos-Quiroga et al., 2014). La adecuada interacción entre estos componentes permite situar los niveles de actividad del sistema nervioso a ritmos óptimos de funcionamiento y modular los movimientos; lo que podría estar alterado en las personas con TDAH (Ramos-Quiroga et al., 2013; Sánchez-Mora et al., 2012).

3. Efectos de las alteraciones motoras en el desarrollo global

Las dificultades descritas en el plano motor de los niños con TDAH tienen repercusión sobre otras áreas del desarrollo. Estudios como el de Ayaz, Ayaz, Yazgan y Akin (2013) han relacionado las alteraciones motoras con variables de socialización.

Hay que tener en cuenta que, durante la etapa infantil, el juego no solo es el medio por el que se adquieren muchas de las representaciones cognitivas, sino que también ofrece un espacio para la interacción con los iguales y la puesta en práctica de las habilidades sociales y la creación de vínculos con los pares.

Además, conviene recordar que la mayoría de los juegos en la infancia requieren de actividad motora, coordinación y capacidad de activación e inhibición; un terreno en el que los menores con trastorno de hiperactividad se ven en desventaja. Por este motivo muchos de estos niños los rehúsan al no poder destacar en ellos o son rechazados por los otros niños por "ser torpes" (dificultades motoras) o por ser "brutos e impetuosos" (problemas de inhibición e impulsividad).

A su vez la falta de participación en actividades lúdicas tiene repercusión sobre las habilidades sociales, la motivación, la autoestima y el desarrollo motor (Harvey et al., 2007). De este modo, contemplamos un buen ejemplo de cómo las diferentes áreas del desarrollo (cognitivo-lingüística, motora, emocional y social) están interrelacionadas y requieren de una intervención conjunta.

Junto a estos estudios se ha observado una relación positiva entre la calidad de vida percibida y el desarrollo psicomotor y social de los menores con TDAH (Goulardins, Marques, & Casella, 2011). En general, los niños y adultos con esta alteración informan de una peor calidad de vida y de mayores trastornos motores y psicosociales. Ahora bien, el progreso en el área motora suele ir acompañado de una mejora en las demás áreas, actuando positivamente sobre sus sentimientos, habilidades sociales, concepto de sí mismos y autoestima.

Aunque estas investigaciones se han centrado principalmente en la dimensión psicosocial del TDAH, existen otras referencias que muestran la relación entre el déficit motor y las dificultades ante determinadas tareas del ámbito educativo que pueden conducir al fracaso escolar.

Uno de los aspectos más estudiados han sido las dificultades para la escritura manual, lo que parece un rasgo característico del TDAH. Estos problemas, de acuerdo a las conclusiones mostradas en diferentes estudios, apuntan a un déficit de coordinación visomotora y a la presencia de sincinesias que impiden o dificultan la realización de tareas específicas (Brossard-Racine, Majnemer, Shevell, Snider, & Bélanger, 2011; Herrera-Gutiérrez, Calvo y Peyres, 2003; Shen, Lee, & Chen, 2012).

Las distintas áreas (atención, impulsividad, coordinación motora…) parecen influirse de un modo bidireccional, repercutiendo las unas sobre las otras en el rendimiento del sujeto, tanto en tareas escolares como en otras áreas de la vida cotidiana (Tseng, Henderson, Chow, & Yao, 2004). Este aspecto es especialmente relevante a la hora de diseñar una intervención, puesto que las áreas cognitiva, motora y emocional están íntimamente relacionadas y la mejora en cualquiera de ellas tendrá efecto sobre las demás (Rigoli, Piek, Kane, & Oosterlaan, 2012).

4. Abordaje de los problemas motores

Por lo que respecta a la intervención para la optimización de las habilidades motoras en población infantil con TDAH, se han desarrollado estudios que incluyen programas de actividad física y la evaluación de la mejora de forma individual y grupal. Estos estudios, además de obtener resultados positivos en el plano motor, permiten trabajar otras variables como la interacción con compañeros, las habilidades sociales o la modificación de conductas no deseadas (O'Connor et al., 2014).

En este tipo de intervenciones se destaca la importancia de escoger situaciones y contextos atractivos para los niños, como el trabajo en equipo y el deporte, y con variedad de actividades (Chang, Hung, Huang, Hatfield, & Hung, 2014; Halperin et al., 2013; Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner, & Beliveau, 2012). De esta manera, aunque metodológicamente no se puedan controlar muchas variables, es posible aumentar la motivación e implicación del sujeto, más que si se trabaja desde una perspectiva completamente clínica (más controlada).

En los estudios de farmacología el metilfenidato ha demostrado ser eficiente para reducir los síntomas de hiperactividad e inatención, pero también parece ser un tratamiento eficaz para la mejora de los problemas relacionados con la motricidad; sobre todo aquellos que tienen que ver con la coordinación y la impulsividad (Brossard-Racine, Shevell, Snider, Bélanger, & Majnemer, 2012; Flapper, Houwen, & Schoemaker, 2006)Shevell, Snider, B\\uc0\\u233{}langer, & Majnemer, 2012; Flapper, Houwen, & Schoemaker, n.d..

Es por ello que el tratamiento considerado más beneficioso es la combinación entre la actividad física programada y un control conveniente de la medicación que se adecúe a las características del sujeto, tanto por edad, sexo, subtipo de TDAH y otras variables contextuales (Harvey et al., 2007).

5. Conclusiones

En primer lugar, hemos podido constatar que la población con trastorno hiperactivo presenta un perfil general característico de dificultades en habilidades motoras. Este perfil incluye dificultades tanto en motricidad gruesa como fina, unido a posibles problemas adicionales en la coordinación visomotora.

No obstante, las dificultades varían dependiendo de la presentación clínica o subtipo de TDAH (inatento, hiperactivo o combinado). Los subtipos hiperactivo y combinado son los que más problemas motores presentan dada la predominancia de los síntomas de impulsividad, dificultades de inhibición y conductas hiperactivas.

En segundo lugar, los problemas motores de la población con TDAH parecen tener un claro correlato cerebral. Principalmente estructuras subcorticales como el cerebelo y los ganglios basales, las cuales desempeñan un papel fundamental en la habilidad motora, en combinación con áreas corticales superiores como la corteza premotora. Además, se han podido identificar ciertos genes asociados a la habilidad motora, cuyas variaciones podrían explicar en parte la presencia de alteraciones en este ámbito.

En tercer lugar, los problemas motores propios del TDAH tienen repercusión en muchas otras áreas del desarrollo y de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, influyen en la escritura y en el rendimiento académico de asignaturas como la Educación Física donde este tipo de dificultades se ponen especialmente de manifiesto.

Igualmente, la existencia de problemas motores se relaciona con una peor calidad de vida percibida y con otras variables como las limitaciones en las habilidades sociales y en la interacción con los iguales, así como el rechazo hacia determinadas actividades lúdicas y prácticas deportivas o de ocio.

Por último, respecto a la efectividad de las intervenciones, los resultados de los estudios muestran una mejora significativa en la habilidad motora tanto en los programas de ejercicio físico como en los que miden el efecto de la medicación (metilfenidato).

Los programas de intervención en grupo a través del juego y el deporte favorecen el abordaje de los problemas motores desde un enfoque ecológico ajustado a los intereses de los niños con trastorno hiperactivo, al tiempo que permiten poner en práctica la mejora de otras áreas necesarias como la socialización, la internalización de las normas y la capacidad de inhibición.

Es importante que las intervenciones en el área motora se realicen adoptando una perspectiva integral del desarrollo que contemple la totalidad de factores que influyen en el ajuste del alumnado con TDAH y la combinación de tratamientos (Herrera-Gutiérrez et al, 2003; Herrera-Gutiérrez, 2015). Es decir, se trata de apostar por una intervención que tenga en cuenta igualmente la perspectiva psicosocial y educativa, así como la base biológica sobre la que se sustenta el TDAH, combinando los beneficios que aporta la medicación y los buenos resultados de los programas de optimización de habilidades motoras.

Referencias

Ayaz, A.B., Ayaz, M., Yazgan, Y., & Akin, E. (2013). The relationship between motor coordination and social behavior problems in adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, *23*(1), 33-41. doi: 10.5455/bcp.20121130091058

Brossard-Racine, M., Majnemer, A., Shevell, M., Snider, L., & Bélanger, S.A. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(6), 2927-2934. doi: 10.1016/j.ridd.2011.05.010

Brossard-Racine, M., Shevell, M., Snider, L., Bélanger, S.A., & Majnemer, A. (2012). Motor skills of children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder prior to and following treatment with stimulant medication. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(6), 2080-2087. doi: 10.1016/j.ridd.2012.06.003

Chang, Y.K., Hung, C.L., Huang, C.J., Hatfield, B.D., & Hung, T.M. (2014). Effects of an aquatic exercise program on inhibitory control in children with ADHD: A preliminary study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *29*(3), 217-223. doi: 10.1093/arclin/acu003

Flapper, B.C.T., Houwen, S., & Schoemaker, M.M. (2006). Fine motor skills and effects of methylphenidate in children with Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder and Developmental Coordination Disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *48*(3), 165-169. doi: 10.1017/S0012162206000375

Goulardins, J.B., Marques, J.C.F.B., & Casella, E.B. (2011). Quality of life and psychomotor profile of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, *69*(4), 630-635. doi: 10.1590/S0004-282X2011000500011

Halperin, J.M., Marks, D.J., Bedard, A.C.V., Chacko, A., Curchack, J.T., Yoon, C.A., & Healey, D.M. (2013). Training executive, attention, and motor skills: A proof-of-concept study in preschool children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *17*(8), 711-721. doi: 10.1177/1087054711435681

Harvey, W.J., Reid, G., Grizenko, N., Mbekou, V., Ter-Stepanian, M., & Joober, R. (2007). Fundamental movement skills and children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Peer comparisons and stimulant effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(5), 871-882. doi: 10.1007/s10802-007-9140-5

Herrera-Gutiérrez, E. (2015). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: su investigación desde la perspectiva del desarrollo integral. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2,* 195-203. Disponible en: http://www.um.es/documents/299436/1725297/Boletin%CC%81n+de+Investigacio%CC%81n+Facultad+de+Educacio%CC%81n+2015-1.pdf/b9e997e3-f3b0-4a24-a02a-503546c2db17

Herrera-Gutiérrez, E., Calvo, M.T. y Peyres, C. (2003). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde una perspectiva actual. Orientaciones a padres y profesores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *56*(1),

5-19.

Kaiser, M.L., Schoemaker, M.M., Albaret, J.M., & Geuze, R.H. (2015). What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)? Systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, *36*, 338-357.

Mao, H.Y., Kuo, L.C., Yang, A.L., & Su, C.T. (2014). Balance in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder-Combined Type. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(6), 1252-1258. doi: 10.1016/j.ridd.2014.03.020

Meyer, A., & Sagvolden, T. (2006). Fine motor skills in South African children with symptoms of ADHD: Influence of subtype, gender, age, and hand dominance. *Behavioral and Brain Functions*, *2,* 33-46. doi: 10.1186/1744-9081-2-33

O'Connor, B.C., Fabiano, G.A., Waschbusch, D.A., Belin, P.J., Gnagy, E.M., Pelham, W.E., … Roemmich, J.N. (2014). Effects of a summer treatment program on functional sports outcomes in young children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 1005-1017. doi: 10.1007/s10802-013-9830-0

Picazio, S., & Koch, G. (2015). Is motor inhibition mediated by cerebello-cortical interactions? *Cerebellum*, *14*(1), 47-49. doi: 10.1007/s12311-014-0609-9

Poblano, A., Luna, B., & Reynoso, C. (2014). Differential motor alterations in children with three types of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, *72*(11), 856-861. doi: 10.1590/0004-282X20140147

Ramos-Quiroga, J.A., Mora, C.S., Ribases, M., Corominas, M., Casas, M., Martínez, I. y Prats, L. (2014). Factores neurotróficos y su trascendencia en el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Revista de Neurología*, *58*(Supl.1), S19-S24. Disponible en: http://www.neurologia.com/pdf/Web/58S01/blS01S019.pdf

Ramos-Quiroga, J.A., Picado, M., Mallorquí-Bagué, N., Vilarroya, O., Palomar, G., Richarte, V., … Casas, M. (2013). Neuroanatomía del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad en el adulto: hallazgos de neuroimagen estructural y funcional. *Revista de Neurología*, *56*(Supl.1), S93-S106.

Rigoli, D., Piek, J.P., Kane, R., & Oosterlaan, J. (2012). An examination of the relationship between motor coordination and executive functions in adolescents. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *54*(11), 1025-1031. doi: 10.1111/j.1469-8749.2012.04403.x

Sánchez-Mora, C., Ribasés, M., Mulas, F., Soutullo, C., Sans, A., Pàmias, M., … Ramos-Quiroga, J.A. (2012). Bases genéticas del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Neurología*, *55*(10), 609-618.

Shen, I.H., Lee, T.Y., & Chen, C.L. (2012). Handwriting performance and underlying factors in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(4), 1301-1309. doi: 10.1016/j.ridd.2012.02.010

Tseng, M.H., Henderson, A., Chow, S.M.K., & Yao, G. (2004). Relationship between motor proficiency, attention, impulse, and activity in children with ADHD. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *46*(6), 381-388. doi: 10.1017/S0012162204000623

Verret, C., Guay, M.C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Beliveau, L. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: An exploratory study. *Journal of Attention Disorders*, *16*(1), 71-80. doi: 10.1177/1087054710379735

Tipos de motivación para el desarrollo de la conciencia gramatical y ortográfica

Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P.

Universitat de València, España

Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid, España

elia.saneleuterio@uv.es, palomaalonsostuyck@gmail.com

Resumen

En el paradigma actual de enseñanza/aprendizaje la motivación adquiere una relevancia singular, sobre todo considerando que el éxito académico y personal se explican por hechos que trascienden tanto el cociente intelectual como el esfuerzo individual. Desde el punto de vista del proceso temporal la motivación se puede analizar en tres fases: impulso, persistencia y finalidad. Nosotras lo conjugamos con tres resortes complementarios, desde un análisis personal intradimensional: la afiliación, el logro y el poder, que tienen que ver, respectivamente, con los afectos, la voluntad y la inteligencia.

Nuestra aportación logra demostrar, mediante una metodología de investigación acción llevada a cabo en la universidad, cómo estas estrategias empleadas en tres experimentos para estimular la motivación en el aula de lengua arrojaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. El diseño se aplicó al aprendizaje de la concordancia gramatical y de la revisión gramatical y ortográfica de tareas de escritura. En este segundo caso, se diferenció entre experiencias de evaluación entre iguales y experiencias relacionadas con los tipos de recepción de la retroalimentación lingüística y discursiva de la profesora, mientras que en el primero se estudió el efecto de cierto enfoque lúdico. Los resultados confirmaron tres ideas relativas a la motivación: la coevaluación remite al sentido de pertenencia o afiliación; el juego —que también puede encontrar su sitio en Educación Superior, por qué no—, al afán de logro; y el deseo de *feedback*, al empoderamiento o mejora personal.

Palabras clave: afiliación; afán de logro; empoderamiento; educación lingüística

Motivation typologies to develop grammatical and spelling awareness

Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P.

Universitat de València, España

Centro Universitario Villanueva-UCM, Madrid, España, y Universidad Panamericana, México

elia.saneleuterio@uv.es, palomaalonsostuyck@gmail.com

In the current paradigm of teaching / learning motivation acquires a singular importance. We know that intelligence quotient is no longer identified with personal success, neither academic performance is attributed only to the effort. From the point of view of the temporal process, motivation can be broken down into three phases: promotion, persistence and purpose. From a personal analysis there are three intradimensional springs: affiliation (affects), achievement (will), and power (intelligence).

Our paper demonstrates, through Action Research methodology conducted at the university, how these strategies employed in three experiments to stimulate motivation in the language classroom show significant differences between the experimental group and the control group.

The design was applied to the learning of grammatical nominal and verbal agreement and the grammar and spell check writing assignments. In the first case, the effect of a playful approach was studied; in the latter case, there were experiences of peer review and experiences related to types of reception of linguistic and discursive feedback from the teacher. The results confirmed three ideas on motivation: peer assessment refers to the sense of belonging or affiliation; the game — which also find its place in higher education, why not — refers to the need to achieve; and the desire for feedback refers to empowerment and self-improvement.

Key words: affiliation; achievement drive; empowerment; language education

1. Introducción y marco teórico

Para entender el papel que juega la motivación en el rendimiento académico, puede resultar esclarecedor una somera revisión de la progresión en el entendimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula (Coll y Solé, 2008). En el paradigma tradicional la clave del éxito educativo del aula estaba situada en el profesor: aquello que importaba era sus características, su comportamiento, su metodología o su estilo de enseñanza; con el constructivismo cognitivo el *quid* se sitúa en los procesos psicológicos del alumno; finalmente, el enfoque sistémico introduce el concepto de *triángulo de interacción educativa,* en el que, junto al contexto, el éxito del proceso recae en los tres vértices que articulan la educación: el contenido de la materia, el profesor o profesora y el alumnado. En esta última propuesta se basará nuestro análisis.

Profundizando en este paradigma, la vertiente ecológica analiza segmentos de actividad y tareas académicas, mientras que la vertiente social se centra en el aula como comunidad lingüística. En este escenario las estrategias de motivación para optimizar el aprendizaje en el aula deberán contribuir a diseñar este espacio como comunidad educativa. Es pertinente conocer en qué elementos debe apoyarse para ello, es decir, conocer en profundidad cómo podemos suscitar la motivación de los estudiantes.

Como sabemos, el proceso motivacional puede analizarse en su curso temporal, y así encontramos tres momentos identificables: el impulso, la persistencia y la finalidad. Desde esta conceptualización inicial, diferentes escuelas han ido destacando otros elementos, principalmente teniendo en cuenta las dimensiones psicoeducativas del aprendiz (Huertas, 1998). En la dimensión *afectivo-sensorial* puede enraizarse la tradición de los instintos, la teoría de Mc-Dougall y las aportaciones del psicoanálisis sobre deseos y pulsiones. Apoyándose en el plano *conativo o externo,* el conductismo inaugura el reino del impulso, que se ve enriquecido por las aportaciones de los empíricos Murray o Catell y sus teorías factoriales. La dimensión cognitiva, con el constructivismo, introduce factores no observables como las atribuciones, las creencias y planes, el autoconcepto o la disonancia cognitiva. Todo ello se ve aunado en la visión integral del sujeto que aportan los humanistas, con la famosa pirámide de necesidades de Maslow base de los procesos motivacionales.

El carácter sistémico interno de la persona (Polo, 2006) da cuenta de cómo los enfoques expuestos pueden ser complementarios. Una manera gráfica de expresar la interconexión de los elementos del proceso motivacional es situando el proceso de enseñanza/aprendizaje en las dimensiones educativas de la persona, tal como mostramos en la figura 1.

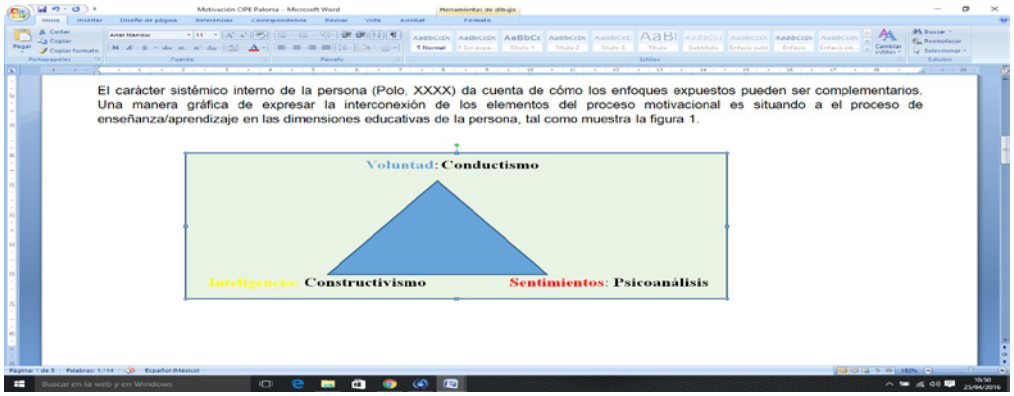


Figura 1
Aportaciones de las escuelas psicológicas al proceso motivacional. Fuente: elaboración propia.

El contemplar la diversidad de elementos que interactúan en el proceso motivacional lejos de desanimar por su complejidad lleva a validar distintas alternativas. Cada docente puede escoger aquellas que mejor se adecuen a su estilo personal y a las características del grupo o materia. En esta ocasión se han elegido algunas estrategias derivadas de los avances de la neuroeducación, unidas al reto de crear una comunidad educativa y al consenso tácito de pasar progresivamente de la motivación extrínseca a la intrínseca, y de esta a la trascendente (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Los aportes neuropsicológicos de la motivación exponen varios neurotransmisores implicados en el proceso motivacional (Martín Lobo, 2004): Cuando se trata de una motivación cognitiva suave suelen verse niveles moderados de norepinefrina o dopamina, mientras que cuando existe una motivación más intensa y activa se pueden incrementar los niveles del péptido vasopresina o de la adrenalina. Para el primer supuesto, la motivación cognitiva suave se contempló creando un ambiente de comunidad, que disminuyera la percepción de amenaza; el recurso didáctico que se empleó se ligó con los procedimientos de evaluación formativa, concretamente con la coevaluación (Saneleuterio y García-Ramos, 2015). La motivación y actividad más intensa se reflejó en el carácter de juego o competición, intentando de esta manera implicar todos los recursos de las alumnas y alumnos. La guía del profesor en el proceso de aprendizaje se tradujo en colmar el deseo de *feedback* que caracteriza a los alumnos, tal como muestra la figura 2.



Figura 2
Estrategias para descubrir la motivación intrínseca. Adaptado de Martín-Lobo (2004).

Podría inferirse que si la motivación refleja la curiosidad innata de las personas, no harían falta tantas estrategias para incrementarla, bastaría con dejar que la investigación de los alumnos en cada materia siguiera su curso natural. Sin embargo, el estudio de los procesos motivacionales separa las motivaciones primarias de las aprendidas o sociales. Entre estas últimas destacan tres tipos, por su frecuencia e importancia: la motivación de *logro, poder* y *afiliación.* Estos resortes suponen constantes que se han contemplado también para la elección de las estrategias.

Nuestra investigación conjuga los tres de la siguiente manera: para conectar con el afán de logro propio del área volitiva o conativa se tuvo en cuenta el carácter lúdico-competitivo; la ambición de poder se unió al deseo de *feedback* o búsqueda de mejora para el liderazgo; por último, la coevaluación responde a la necesidad de afiliación, tal como muestra la figura 3.

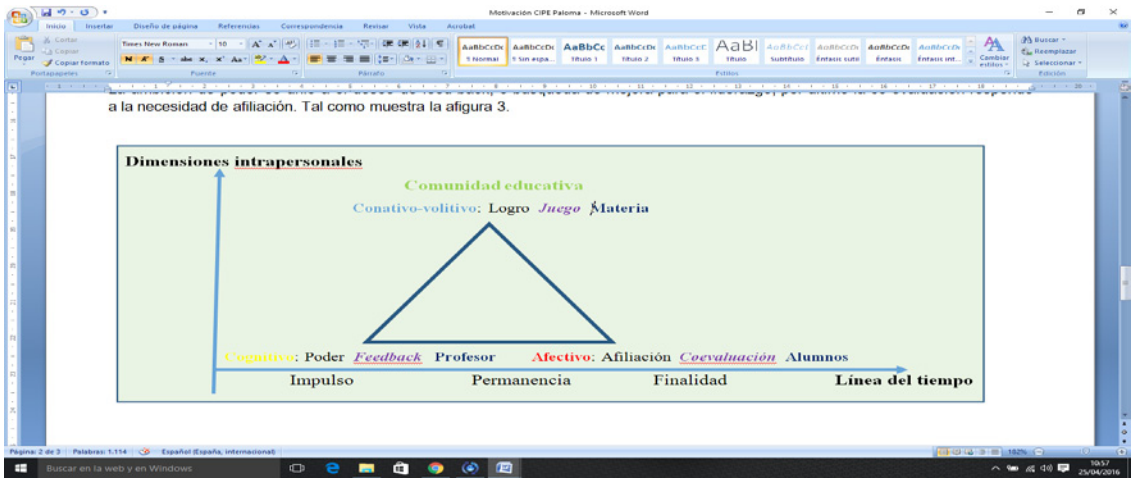


Figura 3
Estrategias elegidas situadas en las coordenadas espaciotemporales del proceso motivacional. Fuente: elaboración propia.

Como se ha ido exponiendo, la figura recoge en la coordenada espacial las asociaciones entre las dimensiones educativas de la persona (voluntad, inteligencia y afectos) y el triángulo educativo-sistémico (materia-profesor-alumnos) en el contexto del aula como comunidad educativa; las motivaciones sociales más fuertes o intensas (logro, poder y afiliación). El eje de abscisas, línea del tiempo, expone la secuencia temporal motivacional.

La materia de Lengua en los currículos de Educación se topa con el hándicap que presentan muchos estudiantes en el uso escrito de la lengua, especialmente en lo que tiene que ver con la corrección ortográfica y gramatical de sus producciones. Estos aspectos se convierten en algunos de los objetivos de la acción docente, dado que los estudiantes deben alcanzar, para finalizar la carrera, un dominio de las lenguas vehiculares que corresponda, al menos, a un nivel

C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En nuestro planteamiento, recogemos los hallazgos metodológicos inspirados en las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, como son la importancia del enfoque de la evaluación para la motivación (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Ibarra y Rodríguez, 2010), y concretamente la evaluación orientada al aprendizaje (Gómez y Saneleuterio, 2015; Gómez Devís, 2014), así como algunas de las ventajas del trabajo cooperativo (García, Saneleuterio y Rosell, 2012; Saneleuterio, Rosell y García, 2012).

2. Método

Mediante una metodología de investigación acción llevada a cabo en la universidad, el diseño se concreta en tres actuaciones complementarias que buscaron estimular la motivación en el aula de tres formas diferentes, cada una anclada en uno de los resortes descritos: afiliación (afectos) logro (voluntad) y poder (inteligencia).

2.1. Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2014-2015 con dos grupos de Lengua Española para Maestros, asignatura de primero de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. Los datos recogidos finalmente correspondieron a un total de respuestas que varió entre 84 y 95, según el cuestionario.

2.2. Procedimiento

El diseño se aplicó al aprendizaje de la concordancia gramatical y de la revisión gramatical y ortográfica de tareas de escritura. En el primer caso se estudió el efecto de cierto enfoque lúdico mediante la propuesta de un juego gramatical y ortográfico que se desarrollaba aleatoriamente al final de algunas sesiones. Para la motivación del aprendizaje de la lengua escrita a través de la revisión, se optó por dos estrategias: la experiencia de la evaluación entre iguales mediante el intercambio textual (Saneleuterio y García-Ramos, 2015) y la estimulación del deseo por obtener *feedback* de parte de la profesora (Saneleuterio, 2015).

3. Resultados y discusión

Obtuvimos los datos de dos cuestionarios, a los que respondió la gran mayoría de alumnos y alumnas que habían participado en la experiencia. En uno se obtuvieron 84 respuestas y en el otro 95. En la figura 4 recogemos la percepción que ellos presentaron acerca de su cuidado y preocupación por la corrección escrita, tanto en calidad de escritores como de revisores. Se muestran las medias obtenidas para una valoración en una escala de 1 a 6.

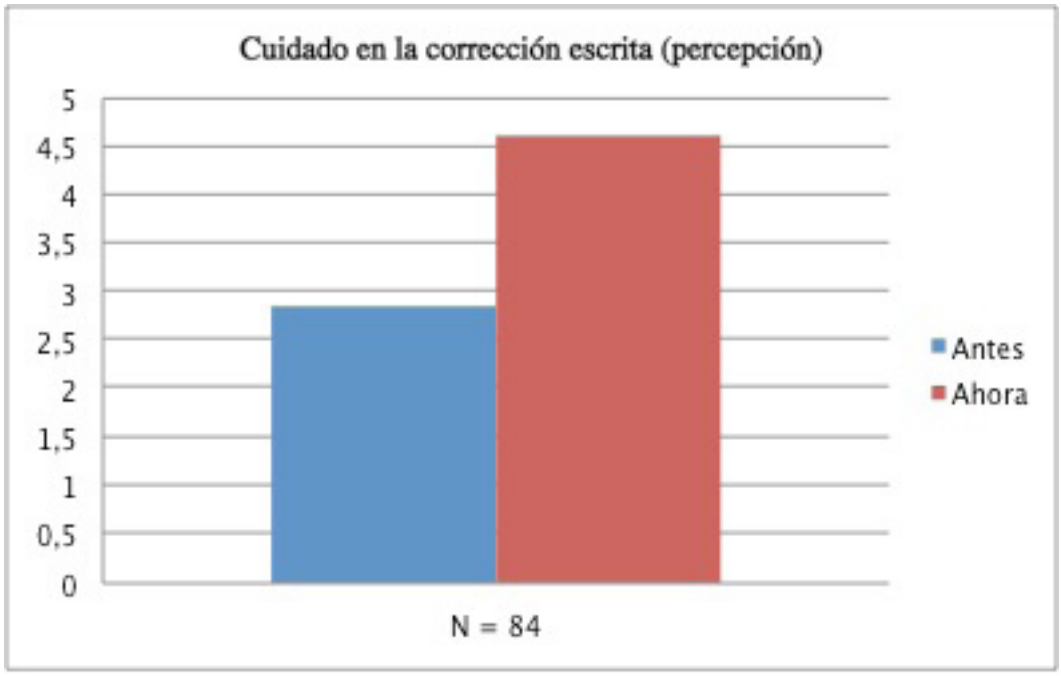


Figura 4
Cuidado en la corrección escrita (percepción). Fuente: elaboración propia.

Respecto de la percepción del juego como estímulo para la motivación, sus respuestas se distribuyeron como muestra la figura 5. Cabe destacar que solo 2 estudiantes de 84 marcaron la opción menor.

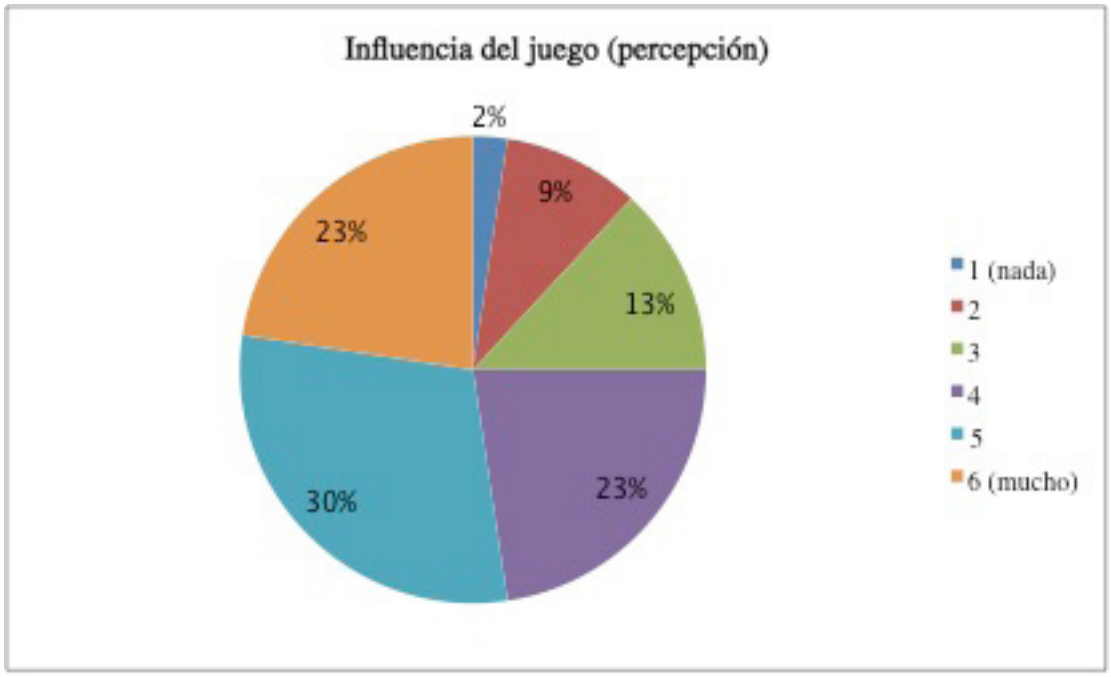


Figura 5
Influencia del juego (percepción). Fuente: elaboración propia.

El *feedback* proporcionado por la profesora obtuvo la siguiente valoración (figura 6):

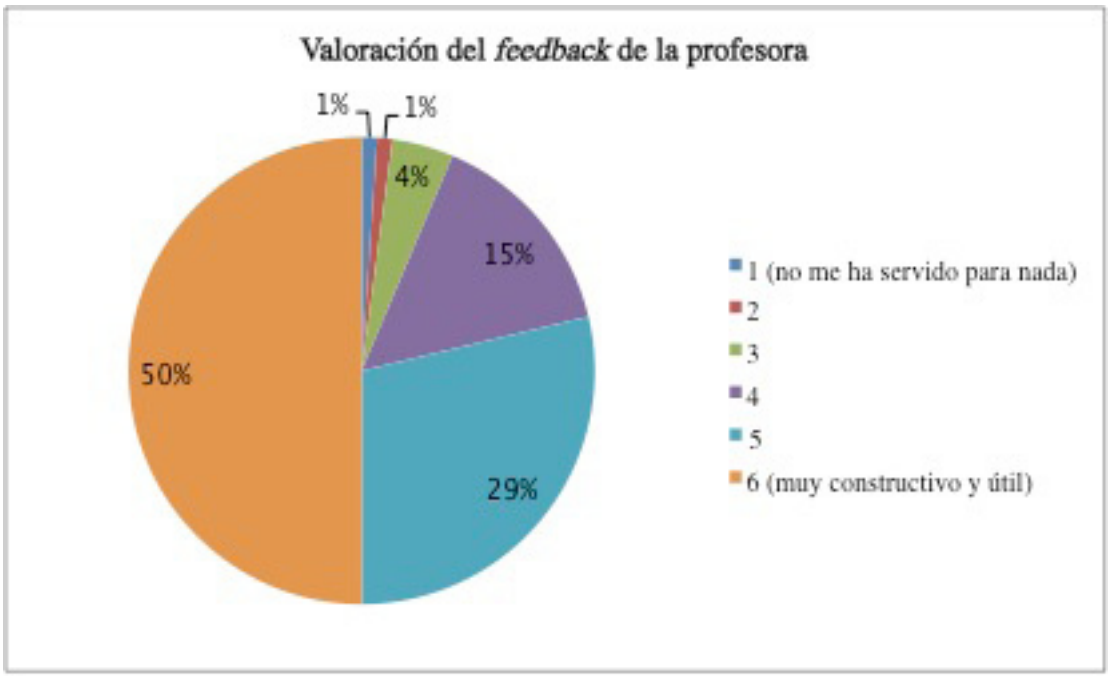


Figura 6
Valoración del feedback de la profesora. Fuente: elaboración propia.

Respecto de la influencia que pudiera haber tenido la coevaluación, los datos recogidos responden al grado de acuerdo con el ítem "Que un compañero me revise o corrija el texto me parece muy beneficioso". De esta pregunta se obtuvieron 95 respuestas, cuya distribución muestra la figura 7.

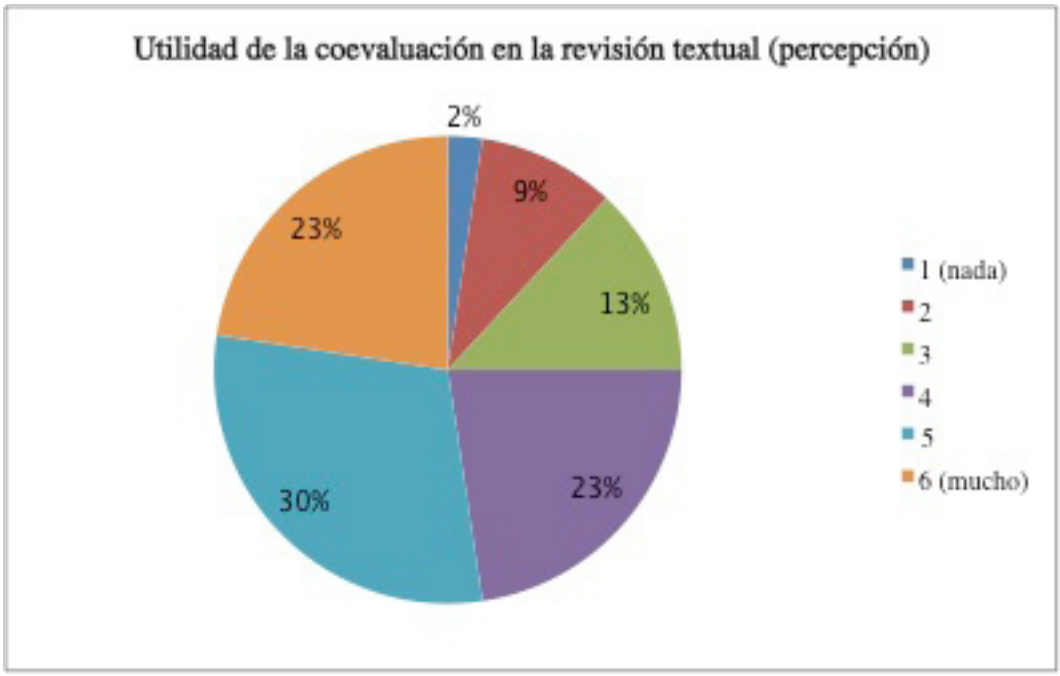


Figura 7
Utilidad de la coevaluación en la revisión textual (percepción). Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mostramos en la figura 8 los resultados de la resolución de un problema que consistía en la formulación correcta de un enunciado mediante la técnica de completar el verbo omitido. Estos datos se extrajeron de una pregunta de evaluación, a la que respondieron 88 estudiantes entre los dos grupos. Lo comparamos con el grupo control, en el que se obtuvieron 36 respuestas.

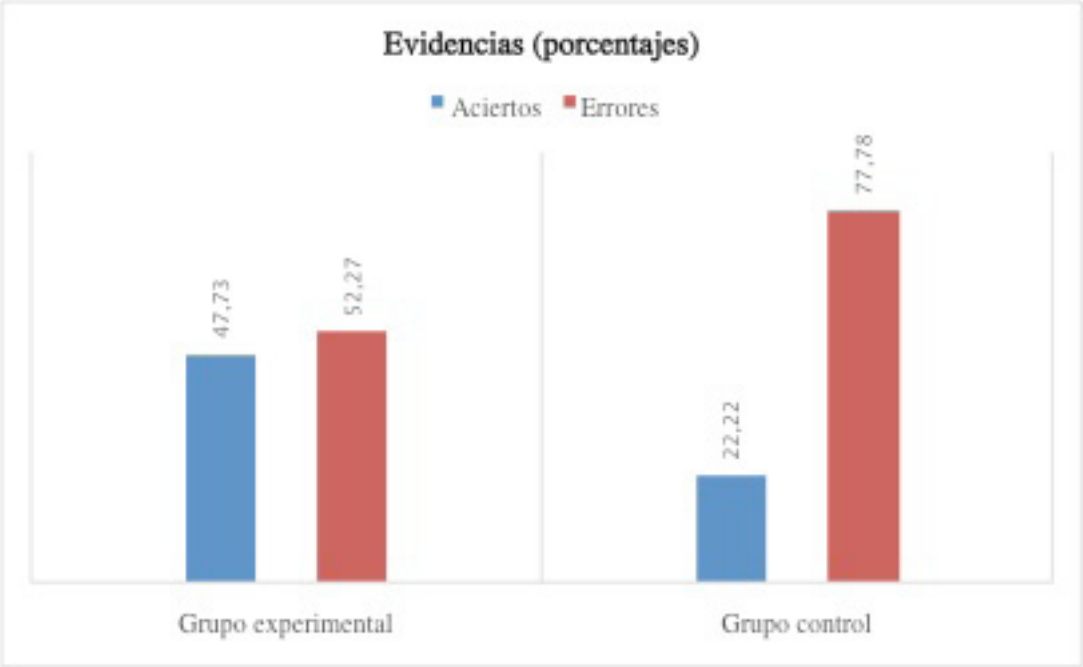


Figura 8
Evidencias: porcentajes de aciertos y errores. Fuente: elaboración propia.

Debemos precisar que la cuestión conllevaba una dificultad elevada. De hecho, en el grupo control, a pesar de que se explicó (sin los refuerzos motivacionales que se aplicaron en el experimento), solo un 22 % del alumnado logró resolverlo correctamente.

4. Conclusiones

Nuestro diseño contempló las dimensiones educativas de la persona (voluntad, inteligencia y afectos) y el triángulo educativo-sistémico (materia-docente-alumnado) en el contexto del aula como comunidad educativa. Las motivaciones sociales más fuertes o intensas (logro, poder y afiliación) las conectamos con el aprendizaje de la corrección ortográfica y gramatical en la asignatura Lengua Española para Maestros: aportamos un enfoque lúdico y diferenciamos entre experiencias de evaluación entre iguales y experiencias relacionadas con los tipos de recepción de la retroalimentación lingüística y discursiva de la profesora.

Los resultados confirmaron tres ideas relativas a la motivación: la coevaluación remite al sentido de pertenencia o afiliación; el juego, al afán de logro; y el deseo de *feedback*, al empoderamiento o mejora personal. Los tres resortes motivacionales colaboraron en la mejora de la expresión escrita: los estudiantes los valoraron positivamente de manera explícita (figuras 5, 6 y 7), percibieron que su interés había crecido a lo largo del curso (figura 4) y, efectivamente, al medir una competencia específica trabajada se observó una diferencia significativa respecto del grupo control (figura 8).

Referencias

Coll, C., y Solé, I. (2008). Enseñar y aprender. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (coords.), *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

García, G., Saneleuterio, E., y Rosell, M. (2012). Jigsaw experience in university. En *ICERI2012 Proceedings* (pp. 6337-6342). Madrid: IATED.

Gómez Devís, B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. *@tic. Revista d'innovació educativa, 12,* 26-34. DOI: 10.7203/attic.12.3556

Gómez Devís, B., y Saneleuterio, E. (2015). E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender.* Buenos Aires: Aique.

Ibarra Saiz, M.ª S., Rodríguez Gómez, G., y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación, 359*, 206-231.

Ibarra Saiz, M.ª S., y Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad, *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21* (2), 443-461.

López-Jurado, M., y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *ESE. Estudios sobre educación*, *24*, 125-147

Martín-Lobo, P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*, Madrid: Palabra.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas.* Madrid: CEU Ediciones.

Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 15*, 23-42. Disponible en http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370

Evaluación psicológica de la agresividad en adolescentes a través del Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva

Andreu Rodríguez, J.M., Peña Fernández, M.E.

Departamento de Psicología Clínica, Universidad Complutense, Madrid, España

jmandreu@ucm.es; elenapf@psi.ucm.es

Resumen

El presente trabajo describe un instrumento diseñado para la evaluación de la agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes: el CAPI-A (Andreu, 2010). Aplicado a una muestra compuesta por 825 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad (51,6% varones y 48,4% mujeres), sus puntuaciones arrojan índices psicométricos adecuados en relación con su consistencia interna y validez factorial, discriminando adecuadamente entre distintos grupos de adolescentes en función de su género. A través de modelos de regresión de lineal por pasos, distintas creencias justificativas asociadas a contextos en los cuales los adolescentes valorar el grado de aceptación de la agresividad fueron contrastadas. Se encontró que la justificación de la agresividad en defensa propia, bajo exaltación emocional o para aumentar la autoestima o reputación social fueron predictores significativos en ambos tipos de agresividad. En definitiva, el CAPI-A es un instrumento que presenta suficientes garantías psicométricas para su uso en población adolescentes en contextos socio-educativos y de intervención psicológica.

Palabras clave: agresividad premeditada; agresividad impulsiva; adolescentes; Cuestionario CAPI-A

Psychological assessment of aggression in adolescents through the Premeditated and Impulsive Questionnaire

Andreu Rodríguez, J.M., Peña Fernández, M.E.

Department of Clinical Psychology, Complutense University, Madrid, Spain

jmandreu@ucm.es; elenapf@psi.ucm.es

This paper describes a questionnaire designed to assess premeditated and impulsive aggression in adolescents: the CAPI-A (Andreu, 2010). Applied to a sample composed by 825 adolescents between 12 and 17 years (51.6% men and 48.4% women), psychometric indices were adequate in relation to internal consistency and factorial validity, adequately discriminating among different groups of adolescents based on gender differences. Through regression models linear, different justifications beliefs related with contexts in which adolescents assess the degree of acceptance of aggression, it was found that justification for aggression in self-defense, under emotional exaltation or to achieve self-esteem or reputation social were significant predictors for both types of aggression. To sum up, the CAPI-A is an instrument that reveals sounds psychometric guarantees in adolescents for being used in socio-educational and psychological intervention settings.

Key words: premeditate aggression; impulsive aggression; adolescents; CAPI-A questionnaire

1. Introducción

La complejidad de la agresividad durante la adolescencia ha dificultado la elaboración de una definición suficientemente consensuada (Ramírez y Andreu, 2006). Esto es así ya que la agresividad no es el resultado de un proceso psicológico unidimensional, sino de un proceso multicausal que implica multitud de cogniciones, emociones y conductas. En otras palabras, diferentes procesos y mecanismos psicológicos se combinan mentalmente para crear distintas formas de conducta agresiva (Liu, 2004). No obstante, este carácter multidimensional ha permitido identificar distintos componentes cognitivos, emocionales y motivacionales que son específicos de la conducta agresiva.

Son muchas las disciplinas científicas que han abordado este campo de estudio y que han generado un importante cuerpo de conocimientos al respecto. Por ejemplo, desde una perspectiva biopsicosocial, la agresividad se suele considerar como un recurso de adaptación esencial para la supervivencia. La conducta agresiva, por tanto, se expresaría ante la percepción de una amenaza real para la vida de la persona (en defensa propia) o para la satisfacción de un estado de necesidad y satisfacción de las necesidades básicas (Sanmartín, 2005).

No obstante, la agresividad suele estar acompañada de pensamientos, emociones y conductas que están intencionalmente dirigidas a controlar, manipular y/o dañar seriamente a los demás. Este tipo de agresividad ya no posee utilidad alguna para el proceso evolutivo o de adaptación biológica del ser humano, sino que es básicamente aprendida a lo largo del desarrollo social y de las experiencias individuales de cada persona. Esta agresividad, marcadamente disfuncional, tendría un marcado carácter intencional con el objetivo de conseguir fines u objetivos más allá de la defensa propia y de la mera satisfacción de una necesidad básica asociada a la supervivencia.

Así, los adolescentes agresivos inhibirían sus sentimientos de culpa, remordimientos o empatía, transgrediendo normas y provocando daño a quienes consideran su oponente. Como señala Beck (2003), al adolescente agresivo le afectarían desproporcionadamente las injusticias, la percepción sobre la violación de sus derechos, la pérdida de su estatus, de su dominio personal o incluso la puesta en duda de su eficacia personal. Es importante señalar que muchas de esas presuntas injusticias no están basadas en transgresiones o violaciones reales, sino más bien en la interpretación cognitiva individual que las personas atribuyen a eventos relativamente neutros en forma de terribles ofensas, humillaciones y/o desprecios.

La agresividad, entendida así como una reacción disfuncional, surgiría de un conjunto de procesos psicológicos (cognitivos, emocionales y conductuales) que motivarían al ofensor a hacer daño, lastimar o herir a otra persona, a su entorno o a sí mismo. En otras palabras, la agresividad implica la acción de un conjunto de procesos socio-cognitivos, emocionales y motivacionales que acaban manifestándose con el objetivo de causar daño a la víctima, influir en la conducta de otras personas o demostrar poder y dominio sobre los demás. En este sentido, la agresividad es una conducta motivada: "ninguna conducta agresiva se realiza sin motivación".

Es importante tener en cuenta que la agresividad se manifiesta también de múltiples y variadas formas en función de su naturaleza: a) a nivel físico, cuando se busca hacer daño físico o material a la otra persona a través de la agresividad; y b) a nivel psicológico, cuando se pretende herir o lastimar a la víctima mediante amenazas, insultos o menosprecios. Estos dos tipos de agresividad se pueden expresar de forma directa, cara a cara, pero también puede tomar otros cauces para dañar indirectamente o de forma relacional a la otra persona (p. ej., cuando se daña la reputación e intimidad de una persona a través de las redes sociales). Estos tipos de expresión no directa en la que no se agrede al causante de la agresividad sino que se desplaza a través de otros medios o mecanismos son menos visibles, pero no por ello menos lesivos y/o dañinos para el ofendido (Andreu y Peña, 2012).

Además de ser elicitada por factores cognitivos, emocionales y conductuales, la agresividad surge a través de la acción de una serie de motivaciones que impelen, desencadenan o dirigen la conducta con una intención u objetivo determinado. No obstante, hay que tener en cuenta que un adolescente que agrede a otro puede tener múltiples y diferentes motivos, así como también que diferentes agresores pueden realizar la misma o similar conducta por motivos completamente diferentes. Teniendo en cuenta esta perspectiva motivacional, se ha distinguido precisamente entre agresividad premeditada e impulsiva para reflejar que la agresividad puede utilizarse con distintos objetivos, como por ejemplo como una estrategia de acción intencionada y finalista cuya principal motivación no sólo es la de producir daño, dolor o perjuicio en el receptor, sino, por el contrario, la de coaccionar, dominar, resolver conflictos interpersonales y obtener así cualquier tipo de beneficio (poder, dominio, reputación y auto-estima, entre otras consecuencias).

La existencia de correlatos y predictores de la agresividad ha permitido distinguir un patrón o perfil de reactividad emocional característico de la agresividad impulsiva, al contrario del patrón o perfil instrumental, planificado y deliberado de la agresividad premeditada. Según numerosos estudios ambos tipos de agresividad presentarían factores específicos y predecirían reacciones diferentes de agresividad al estar asociados a determinados procesos y factores psicobiológicos (Bushman y Anderson, 2001; Kempes, Manthys y van Engeland, 2005; Vitaro et al., 2006).

Por una parte, la agresividad impulsiva estaría desencadenada por la percepción distorsionada de una amenaza debida a la presencia en el adolescente de fuertes sesgos o distorsiones cognitivas a través de las cuáles la conducta del receptor es interpretada como intencionalmente hostil o lesiva (es el denominado *sesgo atribucional hostil*). Estos sesgos en el procesamiento de la información social se acompañarían de una elevada activación emocional reactiva (ira, hostilidad y miedo) y un escaso auto-control de la conducta (Andreu, 2009; Raine et al., 2006). El principal

objetivo que subyace a este tipo de agresividad parece ser el de dañar al receptor sin perseguir ningún otro tipo de objetivo, meta o beneficio.

La agresividad premeditada, por el contrario, constituye una clara estrategia que el agresor pondría en marcha para la obtención de un objetivo, meta o beneficio (p. ej., coaccionar, alcanzar poder y dominio, mayor reputación y auto-estima). Dicha agresividad no requiere de una intensa activación emocional negativa (ira u hostilidad), siendo una agresividad conscientemente deliberada, instrumental, proactiva y planificada (Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Raine et al., 2006).

Teniendo en cuenta esta perspectiva téorica basada fundamentalmente en el aprendizaje socio-cognitivo, el presente trabajo describe un instrumento de evaluación de ambos tipos de agresividad en adolescentes: el CAPI-A. A continuación, se presentan sus principales propiedades psicométricas en cuanto a fiabilidad y validez, añadiendo un estudio final en el que se analizan las creencias justificativas de la agresividad como factores predictores de ambos tipos de agresividad en adolescentes.

2. Método

2.1. Participantes

Para el análisis psicométrico del cuestionario se contó con 825 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad, pertenecientes a diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid. El 51,6% fueron varones (n=426) y el 48,4% mujeres (n=399). La edad media de los participantes fue de 14,7 años (Dt=1,7). El 90,3% eran de nacionalidad española, mientras que el 9,7% restante eran inmigrantes que procedían de otros países, en su mayoría, latinoamericanos.

2.2. Medidas

Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A; Andreu, 2010). Este cuestionario, editado por TEA Ediciones, está compuesto por 24 ítems que se valoran en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Incorpora una escala adicional de sinceridad y el tiempo de aplicación ronda los 10-15 minutos aproximadamente. Se puede aplicar de forma individual y colectiva a adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad.

2.3. Procedimiento

Los centros escolares en los que se aplicó el instrumento fueron seleccionados al azar del total de los propuestos inicialmente como posibles participantes al contar con la aceptación de los respectivos Departamentos de orientación, procedimiento que ya se ha utilizado en otras investigaciones y que ha resultado eficaz para la selección de muestras en población adolescente escolarizada. Dentro de cada uno de los centros de enseñanza seleccionados, el muestreo se realizó por conglomerados, tomando el aula como unidad muestral hasta completar una muestra suficiente de sujetos en función de su curso escolar, edad y género. Se eligieron al azar las aulas participantes de cada curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato tomando en consideración la disponibilidad de los profesores-tutores y de los alumnos. Todos los sujetos participaron de forma voluntaria y la información fue tratada de forma absolutamente confidencial.

3. Resultados

En primer lugar, la Tabla 1 describe los coeficientes de regresión estandarizados y la varianza explicada de los ítems del CAPI-A obtenidos mediante la aplicación del análisis factorial confirmatorio (AFC).

Tabla 1
Coeficientes de regresión estandarizados y varianza explicada de los ítems definitivos.

Items	Factor I (Premeditado)	Factor II (Impulsivo)	Varianza explicada del ítem
P2	0,49***	---	0,24
P4	0,64***	---	0,41
P6	0,36***	---	0,13
P7	0,70***	---	0,48
P8	0,74***	---	0,54
P9	0,64***	---	0,41
P10	0,50***	---	0,23
P11	0,71***	---	0,50
P12	0,64***	---	0,41
P13	0,40***	---	0,16
P14	0,70***	---	0,48
I1	---	0,55***	0,30
I3	---	0,47***	0,23
I4	---	0,60***	0,36
I5	---	0,51***	0,26
I6	---	0,70***	0,50
I7	---	0,45***	0,20
I8	---	0,49***	0,24
I10	---	0,56***	0,31
I11	---	0,49***	0,24
I12	---	0,61***	0,37
I13	---	0,68***	0,46
I14	---	0,53***	0,28
I16	---	0,61***	0,37

*** p< .001

En segundo lugar, se calculó la consistencia interna del instrumento asumiendo la bidimensionalidad de su estructura factorial mediante el cálculo de la denominada fiabilidad compuesta (Hair et al., 2005). Los valores obtenidos fueron de 0,86 para la escala de agresividad premeditada y 0,85 para la escala de agresividad impulsiva, lo que confirma que la medida tiene valores adecuados en cuanto a su consistencia interna. A su vez, para comprobar la existencia de diferencias en el nivel de agresividad impulsiva y premeditada en función del género de los participantes se procedió a aplicar un ANOVA. En relación con la agresividad premeditada, el sexo produjo diferencias estadísticamente significativas ($F=60,05$; $p<0,001$), de forma que los varones presentaron mayores niveles de agresividad premeditada que las mujeres (32,87 frente a 27,87). El sexo también influyó en los niveles de agresividad impulsiva ($F=29,05$; $p<0,001$), por lo que los varones también mostraron mayores niveles de esta agresividad que las mujeres (36,86 frente a 32,82). No obstante, el tamaño del efecto de las diferencias, calculado por medio del estadístico eta-cuadrado parcial ($\eta 2$), fue muy bajo (0,07 y 0,03, respectivamente).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos para la agresividad premeditada e impulsiva en función del género y la edad

		Agresividad premeditada			Agresividad impulsiva		
	Grupo de edad	Medias	Desviaciones típicas	N	Medias	Desviaciones típicas	N
Varones	12-13 años	32,71	8,85	146	37,12	10,15	146
	14-15 años	32,95	9,11	150	37,15	10,17	150
	16-17 años	32,96	8,45	130	36,24	9,67	150
	Total	32,87	8,81	426	36,86	10,00	426
Mujeres	12-13 años	28,56	9,46	100	34,24	10,81	100
	14-15 años	27,26	8,88	160	32,19	10,36	160
	16-17 años	28,09	9,19	139	32,52	9,81	139
	Total	27,87	9,14	399	32,82	10,29	399

Finalmente, las Tablas 3 y 4 describen los análisis de regresión realizados lineal –método stepwise- sobre la agresividad impulsiva y premeditada tomando como factores predictores ocho situaciones en las que se valora el grado de justificación de la agresividad mediante el *Cuestionario de Creencias Justificativas de la Agresividad* (Andreu, Ramírez y Raine, 2006) en ocho diferentes situaciones: 1) en defensa propia; 2) como medio de obtención de beneficios; 3) ante dificultades de comunicación; 4) bajo reactividad emocional; 5) en defensa de la propiedad; 6) bajo provocación; 7) en defensa de otros; y 8) para aumentar la auto-estima o reputación.

Tabla 3
Regresión lineal entre creencias justificativas y agresividad premeditada

	B	Error estándar	Beta	t	p
Exaltación emocional	,686	,223	,179	3,079	,002
Autoestima	,589	,167	,179	3,519	,000
Defensa propia	,523	,237	,133	2,212	,028
Defensa de la propiedad	,430	,198	,131	2,174	,030

Tabla 4
Regresión lineal entre creencias justificativas y agresividad impulsiva

	B	Error estándar	Beta	t	p
Exaltación emocional	,805	,203	,223	3,973	,000
Autoestima	,547	,161	,176	3,398	,001
Defensa de la propiedad	,477	,176	,154	2,714	,007

4. Discusión

La agresividad hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al adolescente a hacer daño a otra persona, a su entorno o a sí mismo (Andreu, 2010). La expresión de la agresividad puede ser física (cuando se busca hacer daño físico a la otra persona), verbal (cuando se quiere herir mediante las palabras) o relacional (cuando se busca dañar las relaciones que tiene la otra persona, su estatus o reputación social).

Estas distintas formas de expresión han conducido a resultados de interés en la investigación de la etiología de la agresividad. Sin embargo, desde hace algunas décadas, gracias al enfoque teórico del aprendizaje socio-cognitivo y del procesamiento de la información, la comunidad científica se ha centrado en el estudio motivacional de la agresividad (Raine et al., 2006). En particular, se ha detenido en el estudio de la agresividad impulsiva –reactiva- y premeditada –proactiva-. La *agresividad impulsiva* hace referencia al uso de la agresividad como respuesta ante una amenaza o provocación real o percibida. Es, por ejemplo, el adolescente que ante una mirada o un comentario se siente menospreciado y responde de forma hostil. La *agresividad premeditada,* sin embargo, implica el uso de la agresividad como un medio para conseguir un objetivo. Es el caso del adolescente que intimida a sus compañeros por simple diversión o porque así obtiene algo a cambio. Esta distinción motivacional nos ha ofrecido una mejor perspectiva sobre la evaluación de la agresividad y el diseño efectivo de programas dirigidos a prevenir e intervenir psicológicamente en aquellos adolescentes con problemas de violencia y conducta antisocial (Andreu, 2010).

A tenor de los resultados descritos en el presente trabajo, el cuestionario CAPI-A puede aplicarse con suficientes garantías para evaluar la agresividad premeditada e impulsiva de los adolescentes. Su principal utilidad reside principalmente en aportarnos información de interés para la evaluación motivacional de la agresividad lo que es de ayuda de cara al diseño específico de programas de intervención socio-educativa en función de los resultados obtenidos en los perfiles de las escalas incluidas en el instrumento.

5. Conclusiones

A tenor de los análisis psicométricos realizados, el CAPI-A presenta adecuadas propiedades psicométricas referidas a su validez factorial y consistencia interna. Estos resultados avalan el uso con suficientes garantías de este instrumento en población de adolescentes en contextos educativos en los que los programas de prevención e intervención sobre este tipo de conductas son determinantes.

Referencias

Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 9,* 85-98.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresividad reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresividad en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14(1),* 37-49.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de su interrelación con la agresividad proactiva y reactiva en adolescentes. *Psicología Conductual, 18*, 57-72.

Andreu, J. M., Ramírez, J. M. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresividad: valoración mediante dos autoinformes. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 1-3,* 24-39.

Beck, A. T. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia.* Barcelona: Paidós.

Bushman, B.J. y Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review, 108,* 273-279.

Kempes, M., Matthys, W., DeVries, H., y van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children. A review of theory, findings, and relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child and Adolescent Psychiatry, 14,* 11-19.

Liu, J. (2004). Concept analysis: aggression. *Issues Ment Health Nurs, 25*, 693-714.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam y D., Reynolds, C. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*, 159-171.

Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2006). Aggression and some related psychological constructs: anger, hostility and impulsivity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30*, 276-291.

Sanmartín, J. (2005). *La violencia y sus claves* (4ª ed.). Barcelona: Ariel.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30,* 12-19.

Evaluación psicológica de la conducta antisocial en adolescentes: Escala ECADA

Andreu Rodríguez, J.M., Peña Fernández, M.E.

Departamento de Psicología Clínica, Universidad Complutense, Madrid, España

jmandreu@ucm.es; elenapf@psi.ucm.es

Resumen

En el presente trabajo se describen los estudios realizados sobre las propiedades psicométricas de la escala de conducta antisocial ECADA, diseñada y adaptada por Andreu y Peña (2013). En una muestra compuesta por 640 adolescentes, 48,4% varones (n=310) y 51,6% mujeres (n=330), la aplicación de la escala mostró una adecuada bondad de ajuste a través de un modelo uni-dimensional de conducta antisocial. La validez concurrente con medidas de agresión fue adecuada, y el nivel de consistencia interna mostrado por el instrumento fue también elevado. En otra muestra, en la que se comparó a adolescentes procedentes de la comunidad con adolescentes (n=110) de un centro de ejecución de medidas judiciales (n=70), la escala discriminó adecuadamente entre ambos grupos, arrojando niveles de consistencia interna muy elevados. En definitiva, la escala ECADA es un instrumento que permite evaluar la conducta antisocial en adolescentes con suficientes garantías psicométricas en contextos socio-educativos y de intervención.

Palabras clave: conducta antisocial, escala ECADA, adolescentes, educación, intervención.

Psychological assessment of antisocial behaviour: ECADA Scale

Andreu Rodríguez, J.M., Peña Fernández, M.E.

Department of Clinical Psychology, Complutense University, Madrid, Spain

jmandreu@ucm.es; elenapf@psi.ucm.es

Psychometric properties of the ECADA antisocial behavior scale, designed and adapted by Andreu and Peña (2013), are described at the present study. In a sample composed by 640 adolescents, 48,4% males (n = 310) and 51,6% women (n = 330), the scale showed adequate goodness of fit through a uni-dimensional antisocial behavior model. Concurrent validity with measures of aggression was adequate, and the level of internal consistency shown by the instrument was also high. Using another sample, in which adolescents from the community center (n=110) were compared with adolescents from a correctional center (n=70), the scale discriminated both groups, showing very high levels of internal consistency. To sum up, the ECADA scale is a useful tool for assessing antisocial behavior with adequate psychometric guarantees in socio-educational and intervention contexts.
Key words: antisocial behavior, ECADA scale, adolescents, education, intervention.

1. Introducción

Una de las principales dificultades de este campo de estudio deriva de la propia conceptualización de la conducta antisocial (Peña y Graña, 2006). Esto es debido fundamentalmente a la existencia de multitud de definiciones y terminologías existentes sobre dicho término ("conductas problemáticas", "conductas desviadas", "problemas de conducta", "trastornos de conducta", "conductas delictivas", "delito", "violencia"). Todos ellos hacen referencia a un constructo muy amplio y que suele emplearse haciendo referencia a un amplio conjunto de conductas claramente sin delimitar (Peña y Graña, 2006). Por otra parte, las interpretaciones que surgen desde los diferentes campos de estudio (sociológico, jurídico, psiquiátrico o psicológico), y que tratan de explicar la naturaleza y el significado de la conducta antisocial, generan orientaciones diversas que se acaban cristalizando en múltiples definiciones ya sean éstas sociales, legales o psicopatológicas (Otero, 1997).

Lo que es evidente es que la conducta antisocial engloba una serie de actos que presentan graves consecuencias. Los menores que manifiestan estas conductas se caracterizan, en general, por presentar actos agresivos repetitivos, robos, provocación de incendios, vandalismo y, en general, un quebrantamiento serio de las normas en distintos contextos (Peña y Graña, 2006), y que con frecuencia estos actos se constituyen en una de las prioridades de las políticas de salud pública para niños y adolescentes (Maughan, Rowe, Messer, Goodman y Meltzer, 2004).

A pesar de las diversas denominaciones y enfoques teóricos, es conveniente señalar algunas características comunes que convergen en la conducta antisocial tales como estabilidad, especialización, inicio temprano, progresión y pocas probabilidades de remisión una vez establecida como patrón de conducta (Silva, 2003). Más detenidamente:

- *Estabilidad*: está referida a la persistencia de la conducta antisocial infantil severa que tiende a acentuarse y a menudo evoluciona a delincuencia juvenil y adulta (Eron y Huessman, 1990; Loeber, 1990).

- *Especialización*: la conducta antisocial es diversificada, generalmente en dos grandes categorías. La primera

incluye agresión, robo, destrucción, cambios temperamentales súbitos y peleas; y la segunda incluye relaciones con pares desajustados, pertenecer a bandas o pandillas, y robar con otros (Yoshikawa, 1994).

- *Inicio temprano*: relacionado con el consenso existente de que los infractores juveniles crónicos presentan un inicio temprano de conductas antisociales (Farrington, 1999; Loeber, 1990).

- *Progresión:* referida a las diversas manifestaciones del comportamiento disruptivo y de la conducta antisocial desde la niñez hasta la adolescencia que se inician en el temperamento difícil, continuando con hiperactividad, agresividad, aislamiento, relaciones inadecuadas con pares, arrestos por delincuencia y reincidencia. Esta progresión es un importante elemento por considerar en la planificación del momento más adecuado para iniciar las estrategias de intervención y su probable pronostico cuando se establece como patrón de comportamiento (Silva, 2003).

En definitiva, la conducta antisocial hace referencia básicamente a una diversidad de actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás (Peña y Graña, 2006), comprenden acciones agresivas para terceros y contra la propiedad privada como tirar basura, consumir y comercializar drogas, cometer robos, ocasionar lesiones a terceros, convertirse en homicida, manifestar crueldad hacia los individuos o los animales, provocar incendios, utilizar las mentiras de forma sistemática, involucrarse en peleas o ataques físicos, escapar de la escuela o del hogar (Cuevas, 2003).

A pesar de sus evidentes limitaciones conceptuales, parece existir al menos cierto consenso en relación con las distintas dimensiones que permiten evaluar psicológicamente la conducta antisocial y que abarcarían desde las conductas predelictivas, agresión y ruptura de normas sociales hasta el abuso de alcohol y drogas (Burt y Donnellan, 2010; Cho, Martin, Conger y Widaman, 2010; Peña, 2011). Es más, todas estas conductas no se presentan de forma independiente durante la infancia y la adolescencia sino que estarían fuertemente asociadas entre sí, configurando agrupaciones de comportamientos problemáticos (Kazdin y Buela-Casal, 2002; Rutter *et al.*, 2000). Estas agrupaciones de comportamientos compartirían un conjunto de factores de riesgo que acabarían por configurar, bajo un factor general unidimensional, un estilo de vida antisocial (Jessor, 1993; Peña, Andreu y Graña, 2009).

En cuanto a los instrumentos de evaluación que han sido diseñados en nuestro país para evaluar este amplio rango de comportamientos, destacar que permiten una evaluación unidimensional de la conducta antisocial y presentan, por lo general, adecuadas propiedades psicométricas. No obstante, muchos de estos instrumentos no han sido revisados durante los últimos años, por lo que algunos de sus ítems resultan claramente obsoletos en nuestros días. Es por esto, por lo que se decidió la construcción de una escala que incorporase ítems de comportamientos antisociales presentes en la actualidad en los adolescentes de nuestro país.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la principal finalidad de este trabajo es presentar la escala de conducta antisocial ECADA diseñada y adaptada por Andreu y Peña (2013). Para ello, se describe a continuación su validez de constructo mediante estrategias de análisis factorial confirmatorio, así como su validez convergente a través del estudio de su asociación con otras variables relacionadas. En tercer lugar, se proporcionan datos sobre su consistencia interna y validez discriminativa entre distintos grupos de adolescentes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 640 adolescentes de distintos centros educativos de la Comunidad de Madrid. A través del contacto previo que se mantuvo con la dirección y los equipos de orientación de cada uno de los centros,

se procedió a la selección de las aulas que fueron tomadas como unidad de muestro. De los participantes, el 70% cursaban estudios de la E.S.O. y el 21% estudios de Bachillerato, mientras que el 9% restante estaban en programas de Garantía Social o en Formación Profesional. El rango de edad estuvo comprendido entre los 12 y los 18 años de edad, siendo su edad media de 15,2 años (desv. típ.=1.5). El 48,4% (n=310) eran varones, mientras que el 51,6% (n=330) fueron mujeres. El 96,9% de los encuestados eran españoles y el 3,1% inmigrantes, siendo medio el nivel socio-económico auto-informado por los participantes. La participación de los adolescentes en el estudio fue totalmente voluntaria.

2.2. Medidas

Escala de Conducta Antisocial y Delictiva (Andreu y Peña, 2013). Esta escala está compuesta por un amplio conjunto de ítems representativos del constructo conducta antisocial, acompañada por una escala de respuesta de valoración dicotómica (verdadero/falso), en la que la tarea del adolescente es señalar la presencia durante el último año de cada una de las conductas descritas en la escala. Fue construida a través de un procedimiento en el que la selección de los ítems se realizó a través del juicio de expertos lo que contribuye notablemente a incrementar la representatividad de los reactivos (Carretero-Dios, Pérez y Buela-Casal, 2006). Partiendo de las definiciones del constructo y revisando a fondo la literatura y otras escalas existentes en nuestro país, esta escala agrupa las siguientes dimensiones o factores:

a) *Comportamientos predelictivos (Factor I)*. Este factor, compuesto por cuatro ítems, incluye una serie de conductas no expresamente delictivas, aunque sí desviadas de las normas y reglas sociales: faltar al colegio, fugarse de casa, viajar en transportes públicos sin pagar, conducir vehículos sin permiso o autorización y hacer pintadas.

b) *Comportamientos vandálicos (Factor II)*. Este factor, compuesto por cuatro ítems, incluye conductas claramente delictivas realizadas sobre objetos o propiedades: daños o destrucciones de paradas de autobuses, señales de tráfico o cabinas telefónicas, daños y destrucción de mobiliario urbano.

c) *Infracciones contra la propiedad (Factor III)*. Este factor, compuesto por seis ítems, incorpora conductas delictivas como robos y hurtos en diferentes contextos y lugares: entrar sin permiso en una casa, edificio o propiedad privada.

d) *Comportamiento violento (Factor IV)*. Este factor, compuesto por seis ítems, incorporó conductas delictivas que implicaban la participación en agresiones contra personas y posesión/uso de armas: llevar un arma como una navaja, un palo o un cuchillo.

e) *Consumo de alcohol y drogas (Factor V)*. Este factor, compuesto por cinco ítems, hace referencia al consumo de alcohol y drogas vinculadas a la conducta antisocial y delictiva en la adolescencia: consumir cannabis, cocaína o anfetaminas.

Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva –RPQ- (Raine et *al.*, 2006). Para examinar la relación de la escala ECADA con otras variables relacionadas, se utilizó el RPQ. El RPQ está compuesto por 23 ítems (12 proactivos –p. ej.: *has gritado a otros para aprovecharte de ellos*- y 11 reactivos –p. ej.: *te has enfadado cuando otros te han amenazado*-). En su adaptación española en población adolescente (Andreu, Peña y Ramírez, 2009), la consistencia interna, calculada mediante el coeficiente *alfa* de Cronbrach, fue de .84 para la agresión reactiva y de .87 para la agresión proactiva. La consistencia interna de la escala total es de .91.

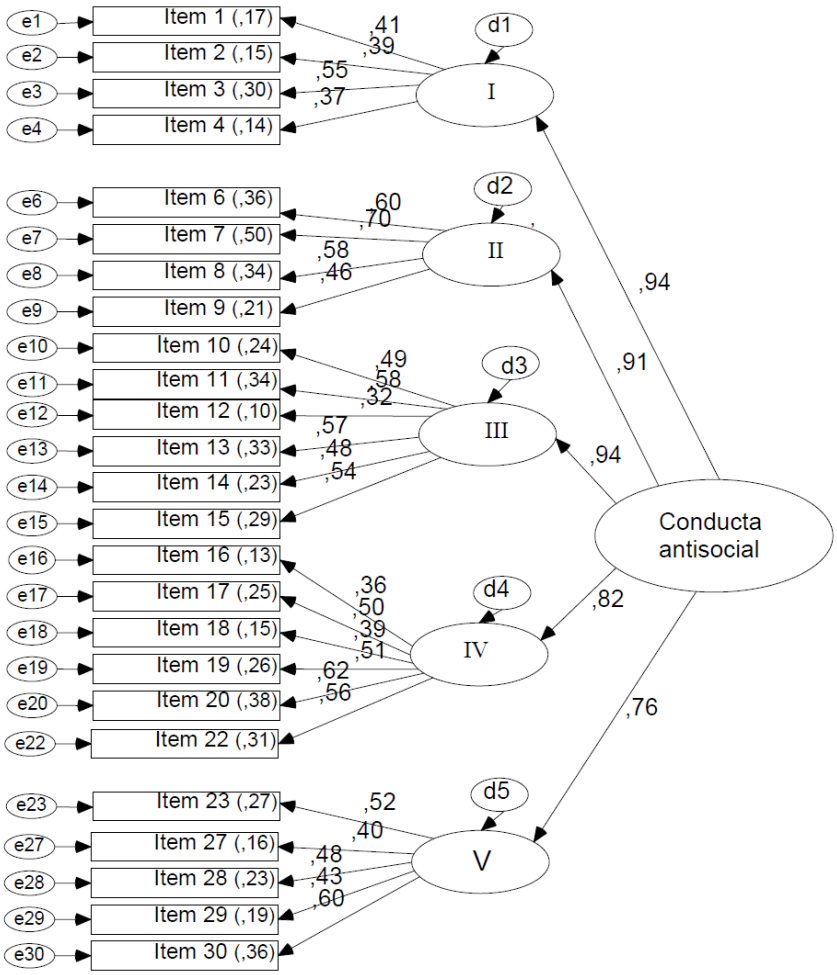
2.3. Procedimiento

Tras la selección de las aulas en cada uno de los centros educativos, el tutor del curso autorizó la participación de los adolescentes en el estudio y conjuntamente con los investigadores se organizó el calendario de las horas disponi-

bles para la aplicación de los instrumentos. La aplicación se realizó de forma colectiva en ausencia de los profesores para evitar así que los adolescentes se vieran influidos por su presencia a la hora de contestar a los cuestionarios. La duración de la prueba fue de aproximadamente 40 minutos.

3. Resultados

La Figura 1 representa el modelo unidimensional de la escala ECADA compuesta por 25 ítems. Los índices de bondad de ajuste fueron satisfactorios (GFI=.95; AGFI=.94; RMR=.008) y confirmaron una estructura unidimensional de la escala. Los cinco factores planteados en el primer modelo quedaron agrupados por un factor general que explicó el 88% de la varianza del Factor I (*Comportamiento Predelictivo*), el 82% de la varianza del Factor II (*Comporta-miento Vandálico*), el 88% de la varianza del Factor III (*Infracciones contra la Propiedad*), el 67% de la varianza del Factor IV (*Comportamiento Violento*) y, finalmente, el 58% del Factor V (*Consumo de Alcohol y Drogas*).



En cuanto a las evidencias sobre la validez convergente de las puntuaciones de la escala de conducta antisocial, se analizaron las relaciones entre la escala construida y el Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva. Las correlaciones halladas entre la escala de conducta antisocial y la agresión fueron positivas y estadísticamente significativas. En el caso de la agresión reactiva fue moderada ($r=.39$; $p<.05$), siendo la correlación obtenida en relación con la

agresión proactiva más elevada (r=.61; p<.05). La consistencia interna de la escala, estimada a través del Coeficiente alfa de Cronbach, fue de .86.

Finalmente, se analizó en un estudio independiente la validez discriminativa de la escala ECADA entre una muestra compuesta por una selección de adolescentes procedentes del mismo ámbito educativo (n=110), comparados con una muestra procedente de un centro de internamiento y ejecución de medidas judiciales perteneciente a la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor de la Comunidad de Madrid que participaron voluntariamente en esta fase de estudio (n=70). La consistencia interna mostrada por la ECADA en la muestra de adolescentes comunitarios fue elevada, con un alfa de Cronbach de .86, así como también en la muestra de adolescentes infractores, sobre la que obtuvo un alpha de .88. La prueba *t* de Student mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (t = 5.92; p<.001), siendo la puntuación media de conducta antisocial más elevada en el grupo de menores infractores (M=.29; d.t.=.24) que en el de adolescentes comunitarios (M=.12; d.t.=.15).

4. Discusión

En este trabajo se describen las principales propiedades psicométricas de la escala ECADA. Mediante análisis factorial confirmatorio, se evidenció la naturaleza unidimensional de la conducta antisocial, siendo consistentes con los resultados obtenidos por otros estudios que señalan precisamente que los comportamientos antisociales, especialmente durante la infancia y la adolescencia, configuran agrupaciones o constelaciones de comportamientos problemáticos fuertemente aso-ciados entre sí al poseer una etiología común (Jessor, 1993; Kazdin y Buela-Casal, 2002; Peña, Andreu y Graña, 2009; Peña, 2011).

Respecto a la validez convergente de la prueba en relación con las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en agresión, ha sido satisfactoria, ya que era esperable encontrar elevadas correlaciones entre la conducta antisocial y específicamente la agresión proactiva, premeditada o instrumental (Andreu, 2010; Andreu, Peña y Ramírez, 2009). La consistencia interna de la escala es también altamente satisfactoria, tanto en el estudio de validación original de la prueba, con un alfa por encima de .80, como en el estudio independiente que se realizó en las dos muestras de adolescentes pertenecientes a población comunitaria y de menores infractores, en las que el instrumento obtuvo una consistencia interna por encima de .80. Precisamente, en este último estudio se encontraron más evidencias empíricas sobre la calidad psicométrica de esta escala en cuanto a que discrimina de forma significativa entre adolescentes de población escolar y adolescentes que pertenecen a una población de menores infractores con diversos problemas de conducta delincuencial.

5. Conclusiones

Si bien, son necesarios estudios longitudinales sobre las propiedades psicométricas de la escala ECADA, en especial, en cuanto a su fiabilidad temporal y, sobre todo, en relación a su validez predictiva, la evidencia empírica descrita en este trabajo señala que la ECADA es una escala que permite evaluar de forma consistente y válida la conducta antisocial en adolescentes en contextos socio-educativos y/o de intervención psicológica.

Referencias

Andreu, J. M. (2010). *Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes.* Madrid: TEA Ediciones.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas. *Psicología Conductual, 18,* 57-72.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14,* 37-49.

Burt, S. y Donnellan, M. (2009). Development and validation of the sub-types of antisocial behavior questionnaire. *Aggressive Behavior, 35,* 376-398.

Cho, Y., Martin, M. J., Conger, R. D. y Widaman, K. F. (2010). Differential item functioning on antisocial behavior scale items for adolescents and young adults from single-parent and two-parent families. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 2,* 157-168.

Cuevas, M. C. (2003). *Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial*. En A. Silva (dir.), *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (pp. 25-64). México, DF: Editorial Pax.

Eron, L. D. y Huesmann, L. R. (1990). *The stability of aggressive behavior-even unto the third generation.* En M. Lewis y S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* (pp. 147-156). New York: Plenum Press.

Farrington, D. P. (1987). Epidemiology. En H.C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 33-61). Nueva York: Wiley.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist, 48,* 117-126.

Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2002). *Conducta antisocial: Evaluación, trata-miento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10,* 1-41.

Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., y Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defi ant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 609-621.

Otero, J. M. (1997). *Droga y Delincuencia: un acercamiento a la realidad.* Madrid: Pirámide.

Peña, M. E. (2011). *Conducta antisocial en jóvenes y adolescentes.* Madrid: Editorial Académica Española.

Peña M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia una integración conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 6,* 9-23.

Peña, M. E., Andreu, J. M y Graña, J. L. (2009). Multivariate model of antiso-cial behavior and substance use in Spanish adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 18,* 207-220.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthomer-Loeber, M y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32,* 159–171.

Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge.

Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: Un enfoque psicológico*. Mexico: Pax Mexico.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family and education on chronic delinquency and its ricks. *Psychological Bulletin, 115,* 28-54.

Diferencias en el ajuste psicológico, familiar y escolar en adolescentes agresores de cyberbullying

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L., Cava, M. J.

Departamento Psicología Social, Universitat de València, Valencia, España

Jessica.Ortega@uv.es, Sofia.Buelga@uv.es, Laura.Carrascosa@uv.es, Maria.J.Cava@uv.es

Resumen

INTRODUCCIÓN: El acoso a través de las TICs entre niños y adolescentes suscita gran preocupación en la comunidad científica. Sin embargo, en comparación con la amplia investigación realizada sobre las cibervíctimas, todavía no son muchos los estudios realizados sobre los ciberagresores. El objetivo principal del presente estudio fue analizar la existencia de diferencias entre ciberagresores (severos y ocasionales) y adolescentes no implicados en cyberbullying en los indicadores de ajuste psicológico de satisfacción con la vida y de soledad, y en las variables de clima familiar de cohesión y conflicto y de clima escolar de implicación, afiliación y amistad, ayuda al profesor. MÉTODO: La muestra estuvo formada por 1.062 adolescentes (51,5% chicos y 48,5% chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (M=14,5; DT=1,62), pertenecientes a cuatro centros educativos públicos de las provincias de Valencia y Alicante. RESULTADOS: Los resultados del análisis de varianza muestran que los ciberbullies severos, seguidos de los ciberbullies ocasionales, obtienen con respecto a los adolescentes no implicados en cyberbullying, puntuaciones significativamente más bajas en las variables de satisfacción con la vida, cohesión familiar, implicación en tareas escolares y ayuda al profesor, y puntuaciones más altas en conflicto familiar. No se observan diferencias significativas entre los grupos de ciberagresores y de adolescentes no implicados en las variables de soledad y afiliación y amistad. CONCLUSIONES: Estos resultados sugieren que los ciberbullies (severos y ocasionales), aunque presentan un perfil psicosocial más desajustado en algunas variables, no tienen problemas de soledad y aislamiento social, a diferencia de lo que ocurre con las cibervíctimas.

Palabras clave: cyberbullying; agresores; adolescentes; ajuste psicosocial

Differences in the Adjustment psychological, family and school n adolescents perpetrators of cyberbullying

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L., Cava, M. J.

Social Psychology Department, University of Valencia, Valencia, Spain

Jessica.Ortega@uv.es , Sofia.Buelga@uv.es , Laura.Carrascosa@uv.es , Maria.J.Cava@uv.es

INTRODUCTION: The harassment through new technologies among children and adolescents causes great concern in the scientific community. However, compared to the extensive research on cybervictims are still not many studies on the cyberbullies. The main objective of this study was to analyze the existence of differences between adolescents cyberbullies (severe and occasional) and not cyberbullies in these variables: psychological adjustment of satisfaction with life and loneliness, in the variables of family climate of cohesion and conflict, and the variables of school climate of involvement in homework, affiliation and friendship and teacher support. METHOD: The sample consisted of 1,062 adolescents (51.5% boys and 48.5% girls), aged between 12 and 18 years (M = 14.5; SD = 1.62) from four public schools in the provinces of Valencia and Alicante. RESULTS: The results of the analysis of variance show that severe cyberbullies, followed by occasional cyberbullies, obtained significantly lower scores in the variables of life satisfaction, family cohesion, involvement in homework and teacher support, and high scores in family conflict. There were not significant differences between cyberbullies and not cyberbullies in the variables of loneliness and affiliation and friendship. CONCLUSIONS: These results suggest that cyberbullies (severe and occasional) have a worse psychosocial adjustment in some variables of this study. However, cyberbullies have not problems of loneliness and social isolation, unlike what happens with cybervictims.

Key words: cyberbullying; perpetrators; adolescents; psychosocial adjustment

1. Introducción

La aparición y el uso cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, a partir de ahora) ha posibilitado ya no solo nuevas formas de interacción entre los adolescentes (Navarro & Yubero, 2012), sino también el surgimiento de nuevos tipos de violencia digital muy variados, entre los cuales destaca el cyberbullying. Este problema es definido como la utilización de medios tecnológicos, principalmente Internet y el teléfono móvil, para dañar, intimidar y maltratar a los iguales (Buelga, Iranzo, Cava & Torralba, 2015).

Uno de los focos de la literatura científica en el estudio del cyberbullying es su prevalencia. Las investigaciones indican que la prevalencia de adolescentes agresores a través de las TIC ha aumentado de forma considerable en los últimos años (Garaigordobil, 2011). Así, mientras que Patchin & Hinduja (2006) encontraban en su estudio una prevalencia de adolescentes ciberacoso del 10.7%, casi diez años después, en España, el estudio de Buelga, et al., (2015) señala que más de la mitad de los adolescentes han acosado a sus iguales a través de las TIC en el último año. Autores como Garaigordobil (2011) sugieren que una causa explicativa de este aumento podría deberse a la expansión del uso diario de nuevos dispositivos tales como el Smartphone.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el cyberbullying tiene unas características propias que hacen que el aumento de este tipo de intimidación entre iguales sea muy preocupante por el potencial dañino que causa en las víctimas (Navarro & Yubero, 2012). El anonimato del agresor en Internet hace sentirse a la víctima muy indefensa puesto que desconoce la identidad de su acosador, y a su vez, esto hace que los agresores queden impunes de sus actos (Durán-Segura & Martínez2015). También la rápida difusión de las ciberagresiones a un gran número de personas en muy poco tiempo, hace que estas intimidaciones se conviertan en humillaciones públicas para las víctimas. Además, las ciberagresiones se pueden reenviar en el ciberespacio en todo momento sin posibilidad de deternerlas, haciendo sentir a la víctima que no tiene control para terminar con esta intimidación y sufrimiento (Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016).

Si bien es cierto que, aunque existen muchos estudios sobre el perfil psicosocial de víctimas de cyberbullying, son más escasos los trabajos centrados en el perfil de los ciberagresores. Una de las variables psicológicas analizadas en los ciberagresores es la soledad, aunque las investigaciones no son concluyentes a este respecto. Mientras Sahín (2012) en su estudio no encuentra relación entre la soledad y la ciberagresión, Brewer & Kerslake (2015) indican que los sentimientos de soledad predicen una parte importante de la agresión cibernética. Por otro lado, parece haber más acuerdo entre los autores, en la idea que los ciberagresores en comparación a los adolescentes que no están involucrados en el acoso cibernético tienen una menor satisfacción con la vida (Moore, Huebner & Hills, 2012).

Asimismo, y respecto a las variables familiares, la evidencia empírica ha demostrado la importancia del clima familiar en las conductas violentas de los adolescentes. Uno de los primeros estudios fue realizado por Ybarra & Mitchell (2004), quienes encuentran que una pobre relación familiar, con falta de vínculo emocional y disciplina severa se asocia a una mayor implicación de adolescentes en conductas de cyberbullying. En esta línea, estudios más recientes encuentran que el entorno familiar de los cyberbullies se caracteriza por una pobre vinculación emocional del hijo con sus padres (Ybarra & Mitchell 2004), carencia de apoyo parental (Fanti, Demetriou & Hawa, 2012) y conflictos familiares (Tanrikulu & Campbell, 2015).

Otro factor de riesgo que se ha asociado a la participación del adolescente en conductas violentas son los factores escolares, habiendo también menos estudios sobre los ciberagresores que sobre las cibervíctimas. Las investigaciones coinciden en señalar que la percepción de un clima escolar positivo en los adolescentes actúa como factor protector en la agresión en línea y que los ciberagresores presentan más problemas académicos y una percepción negativa de la escuela (Ortega-Barón, et al., 2016).

Teniendo en cuenta estos antecedentes y que todavía existen muchas variables por explorar en el perfil del agresor de cyberbullying, los objetivos específicos del presente estudio han sido: (1) estudiar la prevalencia del cyberbullying en función de la intensidad del acoso, el sexo y el ciclo académico de los ciberagresores; (2) analizar las relaciones entre el cyberbullying y las variables de ajuste psicológico, familiares y escolares; y (3) determinar las diferencias existentes entre tres grupos de contraste (ciberagresores ocasionales, severos y adolescentes no involucrados) en las variables de ajuste psicológico (satisfacción con la vida y soledad), clima familiar (cohesión, y conflicto familiar), y clima escolar (percepción de ayuda del profesor, afiliación entre compañeros, e implicación en tareas escolares).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 1062 adolescentes de ambos sexos, 547 chicos (51.5%) y 515 chicas (48.5%) de edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14.51$, $DT = 1.62$). Los participantes del estudio

pertenecían a cuatro centros educativos públicos de las provincias de Valencia y Alicante (España). Un 44.7% de los participantes cursaba primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (n = 475), un 39.5% segundo ciclo de la E.S.O (n = 420), y un 15.7% Bachiller (n = 167).

2.2. Medidas

Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-AG: Buelga & Pons, 2012) a través de 10 ítems evalúa, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (a menudo), la frecuencia de participación de los adolescentes en comportamientos agresivos a través de las tecnologías durante el último año, (ejemplo, "Me he hecho pasar por otro para hacer cosas malas en internet o por el móvil"). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para esta escala en este estudio fue de .81.

Escala de Satisfacción con la vida (adaptación española Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) a través de 5 ítems evalúa, con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), el bienestar vital que percibe el adolescente en su vida (ejemplo, "No estoy contento/a con mi vida."). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para esta escala en este estudio fue de .75.

Escala de soledad (UCLA; adaptación española Expósito y Moya, 1993) a través de 20 ítems evalúa, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre), la frecuencia de los sentimientos de soledad que percibe el adolescente en su vida cotidiana cuando necesita de los demás (ejemplo, "Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para esta escala en este estudio fue de 89.

Escala de clima familiar (FES; adaptación española Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989), a través de 27 ítems de verdadero-falso se evalúa la calidad del clima familiar que percibe el adolescente en su familia. Esta escala se compone de 3 subescalas con 9 ítems cada una: cohesión familiar (ejemplo, "En nuestra familia nos apoyamos y ayudamos unos a los otros") y conflicto familiar (ejemplo, "En nuestra familia reñimos mucho"). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en este estudio para las dimensiones cohesión familiar y conflicto familiar fue de .84 y .86. respectivamente.

Escala de clima escolar (CES; adaptación española de Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989) a través de 30 ítems de verdadero-falso evalúa la calidad del clima escolar que percibe el adolescente en su centro educativo. Esta escala se compone de 3 subescalas con 10 ítems cada una: percepción de ayuda del profesor (ejemplo, "Los profesores hace más de lo que deben para ayudar a los alumnos"), afiliación entre compañeros (ejemplo, "En esta clase se hacen muchas amistades"), e implicación en las tareas escolares (ejemplo, "En clase, casi todos ponen realmente atención a lo que dicen los profesores"). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en este estudio para las dimensiones percepción de ayuda del profesor, afiliación entre compañeros, e implicación en las tareas escolares fue de .75, .64, .64 respectivamente.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo por conglomerados, los centros educativos fueron las unidades de muestreo. Una vez seleccionados los cuatro centros, y obtenidos todos los permisos de los centros escolares para realizar la investigación y las autorizaciones paternas, investigadores previamente entrenados procedieron a la aplicación de los instrumentos a los adolescentes en horario escolar. En el pase de cuestionarios los adolescentes fueron informados de que su participación en la presente investigación era voluntaria y anónima, garantizando de este modo la privacidad de los participantes y reduciendo los posibles efectos de deseabilidad social en la presente investigación.

3. Resultados

En primer lugar, y respecto a la prevalencia, los datos indican que de la muestra total de 1062 adolescentes, el 53.1% de los sujetos (*N*= 564) nunca han agredido por internet y por el móvil, mientras que el 35.3 % (*N*= 375) de los adolescentes han ciberagredido de forma ocasional y el 11.6% (*N*= 123) de forma severa en el último año. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los adolescentes ciberagresores (ocasionales y severos) y adolescentes no involucrados en el cyberbullying en función del sexo y el ciclo académico.

Tabla 1
Distribución de los grupos de ciberagresores en función del sexo y del ciclo académico: frecuencia (porcentaje)

	1º ciclo ESO		2º ciclo ESO		Bachiller		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Total
No agresores	151 (27.6%)	119 (23.1%)	106 (19.4%)	107 (20.8%)	37 (6.8%)	44 (8.5%)	564 53.1%
Ciberagresores ocasionales	60 (11%)	92 (17.9%)	81 (14.8%)	82 (15.9%)	32 (5.9%)	28 (5.4%)	375 35.3%
Ciberagresores severos	34 (6.2%)	19 (3.7%)	31 (5.7%)	13 (2.5%)	15 (2.6%)	11 (2.2%)	123 11.6%

Por otra parte, el análisis de correlación de Pearson revela la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre el cyberbullying y la mayoría de las variables analizadas en este estudio (Tabla 2). En concreto, el cyberbullying correlaciona positivamente con la variable conflicto familiar (r=.20, p <0.01) y con la variable soledad (r=.06, p < 0.05), y correlaciona negativamente con las variables cohesión familiar (r= -.19, p <0.01), implicación en las tareas escolares (r= -.10, p <0.01), y satisfacción con la vida (r= -.13, p <0.01). No se observan correlaciones significativas entre el cyberbullying y la percepción de ayuda del profesor y la afiliación entre compañeros.

Tabla 2
Correlaciones de Pearson entre la variable cyberbullying y las variables de ajuste psicológico, familiar y escolar objeto de estudio.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CB	-							
2. SV	-.13**	-						
3. SO	.06*	-.48**	-					
4. CF	-.19**	.36**	.-31**	-				
5. CNF	.20**	-.25**	.19**	-.49**	-			
6. AP	-.05	-.03	.01	-.07*	.05	-		
7. AF	.00	-.00	.04	-.02	-.01	.37**	-	
8. IT	-.10**	.02	-.01**	-.05	.07*	.15**	-.05	-

Nota: CB=Cyberbullying-Ciberagresión; SV=Satisfacción con la vida; SO=Soledad; CF=Cohesión Familiar; CNF= Conflicto Familiar; AP= Ayuda del profesor; AF: Afiliación entre compañeros; IT: Implicación en tareas escolares.

*p < 0.05, **p < 0.01.

Finalmente, respecto al análisis de varianza entre los grupos de ciberagresores y no agresores, los datos indican, como se puede constatar en la Tabla 3, que en la variable cohesión familiar, F (2, 1062) = 15.01, p <0.001, los cibe-

ragresores severos presentan puntuaciones significativamente más bajas que los ciberagresores ocasionales, y estos a su vez, más bajas que los no agresores. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los ciberagresores severos y ocasionales, pero sí entre estos dos grupos respecto a los no agresores, en las variables satisfacción con la vida, F (2, 1062) = 9.44, p <0.001, y conflicto familiar F (2, 1062) = 23.72, p <0.001). Así, se observa que los adolescentes ciberagresores severos y ocasionales puntúan significativamente más bajo en satisfacción con la vida y más alto en conflicto familiar, en comparación al grupo de adolescentes no agresores.

Tabla 3
ANOVA de las diferencias entre los grupos de agresores de cyberbullying y las variables independientes

Variables	Grupos de agresores de cyberbullying#			*F*
	No agresores	Agresores ocasionales	Agresores severos	
Satisfacción con la vida	3.74[a] (0.77)	3.53[b] (0.82)	3.50[b] (0.81)	9.44***
Soledad	1.88 (0.45)	1.93 (0.44)	1.95 (0.40)	2.21
Cohesión familiar	1.81[a] (0.20)	1.77[b] (0.22)	1.70[c] (0.23)	15.01***
Conflicto familiar	1.29[b] (0.17)	1.35[a] (0.19)	1.38[a] (0.21)	23.72***
Ayuda del profesor	1.50[a] (0.23)	1.48 (0.24)	1.44[b] (0.23)	3.02*
Afiliación compañeros	1.44 (0.24)	1.46 (0.25)	1.44 (0.22)	.64
Implicación escolar	1.53[a] (0.22)	1.51 (0.23)	1.46[b] (0.24)	4.43**

Nota: Medias (desviaciones típicas); [#] α = .05, a > b > c; *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

En lo que concierne a las variables escolares, las diferencias son estadísticamente significativas entre el grupo de ciberagresores severos y el grupo de no agresores en las variables de percepción de ayuda del profesor, F (2, 1062) = 3.02, p <0.05, y de implicación en las tareas escolares, F (2, 1062) = 4.43, p <0.01. Los datos sugieren por otra parte, que no existen diferencias significativas entre los grupos de contraste en las variables percepción de la soledad y afiliación entre los compañeros.

4. Discusión

Teniendo en cuenta que todavía son escasos los trabajos centrados en el perfil del agresor de cyberbullying, el objetivo principal del presente trabajo fue analizar variables individuales, familiares y escolares sobre este rol. En concreto, se analizó el ajuste psicológico (satisfacción con la vida y soledad), clima familiar (cohesión y conflicto familiar), y clima escolar (percepción de ayuda del profesor, afiliación, e implicación en tareas escolares) entre ciberagresores severos, ciberagresores ocasionales y adolescentes no involucrados en cyberbullying. Previo a este objetivo, se estudió la prevalencia de la ciberagresión, teniendo en cuenta en este análisis la intensidad del ciberacoso y la distribución por sexo y ciclo académico. Los resultados indican que, del total de la muestra, el 35.3 % de los adolescentes son ciberagresores ocasionales y el 11.6% ciberagresores severos. Los resultados muestran que hay un mayor número de chicas que ciberagreden de forma ocasional, y de chicos que ciberagreden de forma severa. Estos resultados están en coherencia a los encontrados por Garmendia, Garitaonandia, Martínez-Fernández & Casado (2011). Nuestros datos sugieren también que existen relaciones significativas entre la ciberagresión y las variables de ajuste psicológico de satisfacción con la vida y soledad, así como también con las variables familiares, resultados

que están en la línea a los obtenidos por Moore et al., (2012), y Taiariol (2010). No se evidencian relaciones significativas entre las variables ayuda del profesor y afiliación con la ciberagresión al contrario de los que sucede con las cibervíctimas (Ortega-Barón et al., 2016).

En referencia al propósito principal de la presente investigación, los resultados obtenidos confirman como Moore et al., (2012) que los ciberagresores (ocasionales y severos) tienen una menor satisfacción con la vida en comparación a los adolescentes no implicados en el cyberbullying. Por lo que respecta a las variables familiares, los ciberagresores severos seguidos de los ocasionales presentan una menor cohesión familiar en comparación al grupo de no agresores. Estos resultados, igual que sucede en el acoso tradicional, confirman la importancia de la cohesión familiar como un factor protector en la implicación en conductas violentas por parte del adolescente, tanto en el mundo real como en el entorno virtual (Martínez, Moreno, Amador & Orford, 2011). En esta línea, Garaigordobil (2016), sugiere la existencia en la adolescencia de una constelación de factores de riesgo familiares, lo cual parece apoyar nuestros resultados que muestran que los ciberagresores, ya sean ocasionales o severos, obtienen puntuaciones más elevadas en conflicto familiar.

En relación a las variables escolares analizadas en nuestro trabajo, el grupo de ciberagresores severos presentan puntuaciones más bajas tanto en la percepción de ayuda por parte del profesor como en la implicación en las tareas escolares en comparación a los adolescentes no implicados en el cyberbullying. La baja implicación en las tareas escolares, podría relacionarse con variables tales como el peor rendimiento escolar y mayores tasas de absentismo escolar, al igual que sucede con las víctimas de cyberbullying (Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor, 2006). Además, la menor percepción de ayuda de los ciberagresores por parte de los profesores, junto con el hecho de que los bajos niveles de unión entre profesor y alumnos son un predictor de ciberacoso (Pabian & Vandebosch, 2015) enfatiza la importancia de la implicación del profesorado en esta problemática.

Los resultados no muestran diferencias significativas entre los grupos de ciberagresores (ocasionales y severos) y no agresores en las variables soledad y afiliación con amigos. Este resultado sugieren, como en el acoso escolar, que el agresor en muchos casos, aunque no está satisfecho con su vida, es popular entre sus iguales, logrando su reputación social a través de su conducta violenta cara a cara y virtual que es apoyada por los iguales (Buelga, 2013; Estévez, Inglés & Martínez-Monteagudo, 2013). Por tanto, las futuras investigaciones e intervenciones deberían focalizarse en gran parte en los adolescentes que apoyan y refuerzan la conducta violenta del ciberagresor.

5. Conclusiones

Los resultados de este trabajo confirman la importancia de que tienen ciertas variables psicológicas, familiares y escolares en la conducta violenta del adolescente agresor de cyberbullying. Como sucede en otros estudios, el presente trabajo cuenta con algunas limitaciones. Así, al tratarse de un estudio transversal, no es posible determinar relaciones de causalidad entre las variables, por lo que sería necesario realizar futuros estudios longitudinales para comprender la influencia mutua entre estas variables, así como la evolución del comportamiento violento a través de las TIC a través del tiempo. Además, las respuestas de los adolescentes a los cuestionarios pueden tener efectos de deseabilidad social, aunque a este respecto estudios previos han demostrado que la medición a través de autoinformes en la adolescencia es aceptable (Flisher, Evans, Muller & Lombard, 2004). A pesar de estas limitaciones, este trabajo aporta datos novedosos que permiten avanzar en el conocimiento del rol del ciberagresor en la problemática creciente del cyberbullying, lo cual aportan ideas sugerentes para futuras investigaciones.

Agradecimientos: Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación ACIF/2014/110 “Prevención del acoso en adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la de la Información y de la Comu-

nicación: Programa Prev@cib", subvencionado por la Consellería de Educació, Cultura i Esport. de la Generalitat Valenciana dentro del Programa VALi+d para investigadores en formación.

Referencias

Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior, 48*, 255-260.

Buelga, S. (2013). El cyberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez (Comp). *Los problemas en la adolescencia: Repuestas y sugerencias para padres y profesionales*. (pp. 112 – 134). Madrid: Síntesis.

Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social, 30*(2), 382-406.

Durán-Segura, M., & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar, 22*, 159–167.

Estévez, E., Inglés, C. J. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers.European *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 1*, 22-32.

Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining riskand protective factors. European Journal of *Developmental Psychology, 9*(2), 168-181.

Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27*(2), 207-212.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.

Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. Advance online publication. doi:10.1016/j.psi.2015.12.002

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez-Fernández, G., & Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: EU Kids Online. Retrieved from http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3155&tipo=documento

Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention, 20* (2), 149-160

Moore, P. M., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2012). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research, 107*(3), 429-447.

Navarro, R., & Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología (Internet), 5*(3), 4-15.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar, 24*, 57–65.

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents'(cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148–169.

Sahín, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictmization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review, 34*(4), 834-837.

Taiariol, J. (2010). Cyberbullying: The Role of Family and School. (Tesis Doctoral). http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations.

Tanrikulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and youth services review, 55*, 138-146.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308–1316.

Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics, 118*, 1169-1177.

Autoconcepto en estudiantes de una escuela formadora de docentes

Farfán, C., Navarrete, E., Labastida, P., Morales, I.

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

mcfarfang@uaemex.mx

enavarretes@uaemex.mx

pedrolabastida@yahoo.com.mx

imh@uaemex.mx

Resumen

En la juventud como en otras etapas existen rasgos de la personalidad que influyen de manera notable en el proceso de adaptación, entre uno de ellos se puede mencionar el autoconcepto el cual es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo, ya que proporciona pautas para interpretar la experiencia además de ser un marco de referencia sobre la cual se organizan todas las experiencias, en gran medida la conducta del ser humano está determinada por este factor, es necesario tener un autoconcepto positivo para una conveniente adaptación de la persona además como menciona Papalia (1997) su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro, por lo tanto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos así como controlar nuestra conducta. Con base en lo anterior el presente estudio se realizó con la finalidad de describir el autoconcepto en estudiantes de la licenciatura en secundaria con especialidad en español de una Escuela Normal, se aplicó la escala de autoconcepto elaborada por Valdez (1991), la muestra se integró por 33 alumnos, 13 hombres y 18 mujeres, que cursaban el cuarto grado de licenciatura, cuyas edades se encontraban entre los 20 y 22 años.

Los resultados obtenidos indican que en general los jóvenes participantes, tienen un autoconcepto favorable ya que se perciben como individuos limpios, leales, respetuosos, amigables, buenos y cariñosos, y los que menos los definen son: mentiroso, desobediente agresivo, rebelde y criticón todos ellos pertenecen al factor rebeldía, a partir de lo cual se puede decir que en los estudiantes estos factores considerados como la parte negativa del autoconcepto no son dominantes.

Palabras clave: autoconcepto; estudiantes; formación; docente

Self concept in students of a teachers school

F Farfán, C., Navarrete, E., Labastida, P., Morales, I.

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

mcfarfang@uaemex.mx

enavarretes@uaemex.mx

pedrolabastida@yahoo.com.mx

imh@uaemex.mx

In youth, like in other stages, there are characteristics of personality that influence in a strong way in the process of adaptability, among one of them it can be mentioned the self concept, this is one of the most important results in the social and educational process.

It gives the guidelines to interpret experience besides being one point of reference over which all the experiences get organized; in a great measure the behavior of the human being is determined by this factor; it is necessary to have a positive self concept for the convinent adaptation of the person, furtthermore, like Papalia (1997) mentions is to guide us to decide what we will be and what we will do in the future; therefore, it help us to understand ourselves and to control our behavior. Based upon that, the present study was made with the objective to describe the self concept in students of the bachellor degree with specialty in spanish of a Teachers School. The applied scale of self concept was designed by Valdez (1991); the sample was integrated by 33 students; 13 men and 18 women that were taking the fourth grade of their bachellor degree, their ages were between 20 and 22 years.

The results obtained indicate that in general the youngters that participated have a positive self concept because they see themselves as clean, loyal; respectful, friendly, good, and affective individuals; and the results that less define them are: lier, desobidient, agresive, rebel and fault-finder; all these belong to the factor of rebelliousness, from which it could be said that the students on these factors are considered with a negative self concept and they are not dominant.

Key Words: self concept; students; school; teachers

1. Introducción

La educación hoy en día es un punto de interés en el ámbito social y personal, especialmente cuando se habla de educación en alguna de las etapas importantes de la vida como lo es la juventud, ya que se trata de una período en la que si bien ya se pasó por todos los cambios biológicos, no significa que los de tipo psicológico, emocional, social y cognitivo hayan llegado a su culminación, ya que en el desarrollo de cada persona influyen diversos factores individuales, sociales y culturales que ejercen gran influencia en el ritmo de desarrollo personal.

En esta etapa como en otras existen rasgos de la personalidad que influyen de manera notable en ese proceso de adaptación uno de ellos es el autoconcepto el cual es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo, ya que proporciona pautas para interpretar la experiencia además de ser un marco de referencia sobre la cual se organizan todas las experiencias, en gran medida la conducta del ser humano está determinada por este factor,

es necesario tener un autoconcepto positivo para una conveniente adaptación de la persona además como menciona Papalia (1997) su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro, por lo tanto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos así como controlar nuestra conducta.

Considerando que en la vida escolar existen múltiples factores que intervienen en el desempeño académico el autoconcepto tiene un papel importante debido a que un autoconcepto positivo influirá para que un alumno tenga un mejor desempeño académico a lo largo de su formación profesional.

Por lo tanto el nivel de autoconcepto que tenga una persona está muy ligado con su conducta, porque mientras más confianza tenga en sí mismo le será más fácil adaptarse a la sociedad y relacionarse con las personas y el mundo que le rodea, además de que el medio donde se desarrolle será determinante para aprender a valorarse a sí mismo.

A lo largo de diferentes épocas se han realizado infinidad de investigaciones sobre el autoconcepto, pero a pesar de que ha sido difícil ponerse de acuerdo en un solo concepto o definición los autores han llegado a la conclusión de que ninguna persona es igual a otra, para poder entender lo anterior de una manera general se revisaran algunas de las definiciones que algunos autores han enunciado respecto al autoconcepto:

Kinch (1963, citado por Magaña 1983) describe el autoconcepto como la organización de cualidades que un individuo se atribuye a sí mismo.

Fits (1968) entiende por autoconcepto el aspecto positivo del sí mismo, es decir la autoestima o el criterio que una persona tiene de ella misma.

Cooley (1968) refiere que el autoconcepto es una evaluación del individuo derivada en gran medida de la evaluación refleja, es decir de su interpretación de las relaciones de otros frente a él, es decir el individuo debe intentar verse como lo ven los otros.

Hurlock (2000) menciona que es la imagen que el individuo tiene de sí mismo, es decir sus capacidades, sus características y sus relaciones con su medio, es decir la imagen que el individuo se forma sobre lo que cree que la gente significativa piensa de él.

Tamayo (1982, citado por Balcazar 1996) entiende por autoconcepto el conjunto de percepciones, sentimientos, autoatribuciones, imágenes así como juicios de valor que se refieren a uno mismo comprendiendo el autoconcepto como un proceso psicológico.

William James (1968, citado por Hamacheck, 1979) refiere que el autoconcepto es la suma total de todo lo que la persona puede denominar suyo, teniendo en cuenta todas las creencias actitudes y opiniones que tiene respecto de si misma.

Así mismo Tamez y Muñoz (1989, citados por González, 1995) definen el autoconcepto como el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma, y como a lo largo de su vida se forma una serie de ideas e imágenes que la llevan a creer que así es.

Para Salvarezza (1998) este término suele definirse, en sentido genérico, como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo. Así, es posible diferenciar dos componentes o dimensiones en el autoconcepto: los cognitivos (pensamientos) y los evaluativos (sentimientos). Los primeros se refieren a las creencias sobre uno mismo tales como la imagen corporal, la identidad social, los valores, las habilidades o los rasgos que el individuo considera que posee. Los segundos, también llamados autoestima, están constituidos por el conjunto de sentimientos positivos y negativos que el individuo experimenta sobre sí mismo.

Por su parte Valdez (1994) lo define como una estructura mental de carácter psicosocial que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales e ideales acerca del propio individuo.

El autoconcepto es el sentido de sí mismo, la base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho, su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro, por lo tanto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y también a controlar o regular nuestra conducta. Papalia (1997).

Teorias explicativas del autoconcepto

En relación al desarrollo del autoconcepto, así como existen numerosas definiciones, también se han generado diversos enfoques o corrientes teóricas para explicar el desarrollo del autoconcepto, algunas de ellas se describen a continuación:

a) Teorías humanistas

Estas teorías tienen como propósito forjar una caracterización humana lo más posible de la experiencia del hombre. Estos teóricos consideran que la conciencia y el inconsciente son un proceso humano fundamental, destacan la capacidad creativa del individuo y su necesidad de crecimiento personal, se preocupan ante todo por ayudar a cada cual a alcanzar el sentido de dirección del sí mismo, subrayan la importancia de la autorrealización que es un proceso de crecimiento psicológico continuo y de mejora. Klausmeier (1997)

Dentro de estas teorías los autores más destacados son, Carl Rogers quien cree que se nace sin autoconcepto y ningún yo, pero que se tiene un ansia innata por convertirse en una persona que funcione completamente y que este actualizada. (Mc Connell, 1992). Otro autor destacado de estas teorías es Abraham Maslow teórico humanista que subraya la necesidad innata de autorrealización de cada individuo para lograr el pleno desarrollo de sus capacidades. Por lo que las personas se perciben a sí mismas, lo mismo que a los demás como seres que se determinan espontáneamente y que en forma creativa procuran alcanzar metas. Grace (1991)

b) Teorías del aprendizaje social

Dentro de estas teorías destaca Bandura (citado por Balcazar, 1996) quien introdujo el estudio del self en relación con autorrecompensa y autocastigo, denominados como autorrefuerzo y en función de éste y su frecuencia dependía el autoconcepto.

Este autor sostiene que los procesos cognitivos tan complejos desempeñan una parte importante principalmente en el proceso de socialización en el que está inmerso el self, considera que a menudo el individuo aprende conductas muy complejas mediante el aprendizaje por observación o vicario.

c) Teorías cognoscitivas

Estas teorías resaltan el procesamiento que da el individuo a la información proveniente de la realidad, la forma en que se interpretan las situaciones cotidianas formulando planes de acción para encontrar un significado personal en el mundo y de ese modo darle sentido.

Papalia (1997) considera el método de procesamiento de información y ve el autoconcepto como un auto esquema o base de las estructuras del conocimiento, el cual organiza y guía el proceso de información acerca de sí mismo.

Kelly (citado por Balcázar, 1996) considera al self como una estructura cognitiva o conjunto de estructuras que modifican e integran funciones de la persona.

d) Teoría Interaccionista simbólica

Esta teoría se basa en que el sí mismo se desarrolla por medio de la interacción social y que actúa en relación con los objetos y las personas.

Kinch (1963, citado por Johnson, 1972) preciso tres postulados básicos de esta teoría:

1.- El autoconcepto del individuo se basa en su percepción de la manera como otros le responden

2.- El autoconcepto del individuo actúa dirigiendo su conducta.

3.- La manera como el individuo percibe las respuestas de otros para él influye en su conducta y auto concepto

Mead (citado por Phillips, 1991) consideraba la interacciones con los demás como una interacción simbólica es decir, interacción basada en símbolos y que estos son fenómenos que representan algo diferente de sí mismos.

scriba o copie su texto aquí; Interlineado 1.5; Tipo de Fuente: Times New Roman; Tamaño Fuente: 12; Texto justificado. Escriba o copie su texto aquí; Interlineado 1.5; Tipo de Fuente: Times New Roman; Tamaño Fuente: 12; Texto justificado.

2. Método

Objetivo general

Describir el autoconcepto de estudiantes de Licenciatura en Secundaria con especialidad en Español

Planteamiento del problema

Durante la vida escolar de una persona existen múltiples factores que intervienen en el desempeño escolar, uno de ellos es el autoconcepto el cual ha sido últimamente un tema de interés debido a la importancia que este tiene en el desarrollo de la personalidad del ser humano, ya que la persona que se acepta, se conoce y tiene confianza en sí misma logrará tener éxito en todos los sentidos (Carmona y Rojas. 1997). Por lo cual un autoconcepto positivo influirá para que un alumno tenga un mejor desempeño académico, a lo largo de su formación profesional.

De lo anterior surge la importancia de la presente investigación y se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de autoconcepto de estudiantes de Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Español?

2.1. Participantes

Se trabajó bajo la directriz de una muestra de carácter propositivo no aleatorio, integrándola los alumnos que cursaban el 4° grado de la licenciatura en Secundaria con especialidad en Español. De esta forma la muestra se integró de 33 alumnos de los cuales 13 son hombres y 18 son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 20 y 22 años, inscritos en el ciclo escolar 2014-2015.

2.2. Medidas

Para el procesamiento de la información se utilizó estadística descriptiva, la cual se ocupa de la recolección, clasificación y descripción de un conjunto de datos, dichos datos se procesaron en EXCEL empleándose la media y desviación

2.3. Procedimiento

Para la realización de la investigación se aplicó la escala de autoconcepto elaborada por Valdez (1991), la cual consta de 37 reactivos (atributos) con cinco opciones de respuesta que van desde la presencia del atributo (1) hasta la carencia de dicho atributo (5). Partiendo de la pregunta ¿qué tanto consideras que tienes de cada una de las carac-

terísticas que aparecen en el cuestionario?, su aplicación puede ser individual o colectiva y no tiene límite de tiempo aunque regularmente se contesta en 15 minutos como promedio, se puede aplicar desde 4° de primaria a un nivel superior.

Se compone de 6 factores que son:

1.- Social expresivo: Permite observar la parte afiliativa es la forma de expresión de los mexicanos (bromista, relajiento, platicador, amigable, amable, travieso y simpático)

2.- Social normativo: Permite observar las características propias de la cultura mexicana, es considerado como el seguimiento de normas (ordenado, responsable, acomedido, atento, trabajador, bueno, activo, obediente estricto y limpio)

3.- Expresivo afectivo: Permite ver la parte afectiva de expresión del mexicano (romántico, sentimental, detallista y cariñoso)

4.- Ético moral: Permite observar los valores positivos establecidos por la sociedad mexicana (honesta, sincera, leal, compartida y respetuosa)

5.- Trabajo intelectual: Permite ver las capacidades que los sujetos mexicanos perciben tener (estudioso, inteligente, aplicado)

6.- Rebeldía: Permite observar las características negativas que los sujetos perciben tener como parte de su autoconcepto (mentiroso, voluble, desobediente, agresivo, rebelde, criticón, necio y enojón)

El instrumento tiene un buen nivel de validez de constructo al permitir explicar el 46.9% de varianza total del instrumento respecto a los índices de consistencia interna (Alpha Chronbach) que se aplicaron para los 37 reactivos del instrumento, se muestra que el alpha total es de .82 por lo que se puede decir que la dispersión que hay entre los reactivos es baja por lo tanto hay un claridad conceptual y una buena consistencia interna y una adecuada confiabilidad entre los reactivos que componen el instrumento.

3. Resultados

Después de haber aplicado el cuestionario de autoconcepto de Valdez (1991), se procesaron los resultados en el paquete Excel, con el fin de obtener las medias y desviación estándar de cada uno de los reactivos, observando así la tendencia de la respuesta del grupo de estudio para analizar los resultados obtenidos y determinar cuál es el autoconcepto de la muestra con la que se trabajó.

Los 6 factores que integran el instrumento (social-expresivo, social normativo, expresivo-afectivo, ético-moral, trabajo-intelectual y rebeldía); permiten presentar los siguientes resultados contenidos en las siguientes tablas.

Media y Desviación estándar de autoconcepto

REACTIVO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
AMABLE	1.63	.54
HONESTO	1.78	.48
PLATICADOR	1.90	1.12
RELAJIENTO	1.96	1.21
ENOJON	2.18	1.04
ACTIVO	1.87	.64
LIMPIO	1.51	.56
SINCERO	1.60	.70
TRAVIESO	2.42	1.09
MENTIROSO	3.42	.93
ESTUDIOSO	2.12	.78
OBEDIENTE	1.84	.79
LEAL	1.51	.66
RESPETUOSO	1.54	.61
SIMPATICO	1.78	.81
VOLUBLE	2.90	1.15
NECIO	2.66	1.19
APLICADO	2.12	.81
AMIGABLE	1.48	.79
ROMANTICO	1.81	.98
DETALLISTA	1.72	.97
DESOBEDIENTE	3.21	1.19
COMPARTIDO	2.00	1.03
BUENO	1.51	.56
ORDENADO	2,27	1.09
AGRESIVO	3.15	1.39

4. Discusión

Con base a los resultados obtenidos y respecto a lo que es el autoconcepto considerándolo como una estructura mental de carácter psicosocial que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos acerca del propio individuo Valdez (1994) se pudo observar que los estudiantes de la muestra se perciben como individuos limpios, leales, respetuosos, amigables, buenos y cariñosos, y los adjetivos que menos los definen son: mentiroso, desobediente agresivo, rebelde y criticón todos ellos pertenecen al factor rebeldía, a partir de lo cual se puede decir que en los estudiantes estos factores considerados como la parte negativa del autoconcepto no son dominantes.

De acuerdo con los adjetivos que más definen a la muestra Díaz Guerrero (1994) menciona que los individuos tienden a tener características de personalidad de tipo obediente y afiliativo, las cuales distinguen a los mexicanos de cualquier otra cultura en el mundo, por lo cual los individuos tenderán a mostrarse respetuosos de las normas sociales muy afectivos, amigables, amables y sometidos a cualquier forma de autoridad.

Por otra parte al comparar el autoconcepto en hombres y mujeres se encontró que las mujeres se perciben como buenas, amigables, respetuosas, sentimentales, cariñosas detallistas y limpias destacando más el factor afectivo, por su parte los hombres se consideran sinceros, leales y cariñosos destacando más el factor ético moral y tanto en hombres como mujeres el factor afectivo tiende a considerarse más con esas características.

En el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984):

Los orientados al dominio: Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso: Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso: Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para "proteger" su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

5. Conclusiones

Con base en los aspectos teóricos investigados y los resultados obtenidos en la presente investigación se postulan las siguientes conclusiones:

- El autoconcepto no es innato, se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar, social y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso.
- Con los resultados obtenidos y de acuerdo al objetivo, se puede concluir que; los participantes se perciben como individuos limpios, leales, respetuosos, amigables, buenos y cariñosos, y los adjetivos que menos los definen son: mentiroso, desobediente agresivo, rebelde y criticón todos ellos pertenecen al factor rebeldía, a partir de lo cual se puede decir que en los estudiantes estos factores considerados como la parte negativa del autoconcepto no son dominantes.
- Es importante resaltar la importancia del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, pero es sumamente importante resaltar en los estudiantes que se están formando como docentes el tener un autoconcepto positivo, ya que el docente tiene una actividad igual de valiosa al tener la responsabilidad de formar ciudadanos que se inserten a la estructura social de manera adecuada, al ser un ejemplo el docente debe de trabajar en conformar un autoconcepto positivo, porque finalmente es lo que va a transmitir.

Referencias

Acosta, R. (2000) Estudio descriptivo del autoconcepto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales del nivel primaria. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Arnett, J. (2008) Adolescencia y adultez emergente, un enfoque cultural. México: Prentice Hall.

Balcazar, P. (1996) Autoconcepto real, autoconcepto ideal y vació existencial en estudiantes de tres niveles académicos de la ciudad de Toluca. Tesis de Maestría. México: UAEMex.

Carmona, M y Rojas, (1997) Estudio sobre la relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes del turno vespertino del plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria, UAEM. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Cerdá, E. (1967) Una Psicología hoy. Barcelona:Herder

Craing, G (2001) Desarrollo psicológico. México: Mc Graw Hill

Cooley, C. H. (1968) The social self: on the meaning of I in Gordon, C y Gergen, K the self in social interacción. New York.

De Oñate, P. (1995) El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.

Díaz G. (1994) Psicología del mexicano. México: Trillas

Esquivel, A. (2003) Autoconcepto y autoestima en adolescentes del nivel secundaria. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Fits, S. (1968) Tennesse self-concept manual. Nashville, Tennesse: Counselor recording and test

Garcia, R. (2010) Autoconcepto y valores en adolescentes de preparatoria. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

González, S. (1995) Estudio descriptivo del clima familiar y el autoconcepto en estudiantes del nivel medio básico. Tesis de Licenciatura. México: UAEMex.

Grace, J.C (1991) Desarrollo psicológico. México: Mc Graw Hill

Hamachek. E (1979) La motivación en la enseñanza y el aprendizaje México: Libro del colegio

Hurlok, E. (2000) Psicología de la adolescencia. España: Paidós

Ituarte, A. (1997) Adolescencia y personalidad. México: Trillas

Kerlinger, F. (1986). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw Hill.

Klausmeier, H.J. (1997) Enciclopedia de Psicología educativa. Vol I México: University Prees-Harla

L´Ecuyer. R. P (1985) El auto concepto de sí mismo. España: Oikos

Magaña, M. (1983) Autoconcepto, adolescencia y familia. Tesis de Licenciatura. México: UNAM

Mc Conell, J.V (1992) Enciclopedia practica de Psicología Tomo III. México: Mc Graw Hill.

Meza, I. (2008) Autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos que cursan el segundo grado en la Escuela secundaria official No 120 “Lic. León Guzman” de Tenango del Valle. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Monroy, R. (2009) La disciplina y el apoyo afectivo de los padres en el rendimiento académico de los hijos, en Revista Magisterio, Año 9, número 9.

Muñiz, C. (1991). Los padres y el maestro en relación con el autoconcepto del niño. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Papalia, D. (1997) Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill

Phillips. B. (1990) Sociología del concepto a la práctica. México: Mc Graw Hill

Pick, S. y López, A. (1996) Como investigar en Ciencias Sociales. México: Trillas.

Romero, B. (2006). Autoconcepto y rendimiento escolar en adolescentes que cursan el tercer grado de la educación media básica. Tesis de Licenciatura. UAEMex.

Salvarezza, L. (comp) (1998) La vejez: una mirada gerontológica actual. Buenos Aires: Paidós

Salinas, G. (2003) Nociones de Psicología. Peru:Adunk.

Tovar, H. (2004) Relación entre el rendimiento escolar y las habilidades cognoscitivas de los estudiantes de la escuela secundaria de Cualcan. Tesis de Licenciatura. UAEM ncluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA. Incluya referencias en formato APA.

Valdez, M. (1994). El autoconcepto del mexicano, estudios de validación. Tesis de Doctorado. UNAM.

Woolfolk. A (1990) Psicología Educativa. México: Prentice Hall

Influencia en el perfil educativo parental del estilo educativo recibido de sus progenitores

García-Jiménez, J. J., Andreo, Y., Hernández-Peréz, E. & Rabadán, J. A.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

jrabadan@um.es

Resumen

La interacción con nuestro entorno es una de las mayores fuentes de información y conocimiento que tenemos para ir desarrollándonos como personas. En base a ello iremos constituyendo nuestra forma de pensar, nuestros valores, nuestras singularidades propias. Y el primer y principal contexto que tenemos al comenzar nuestra vida es la familia. Ésta nos proporciona las situaciones necesarias para la interacción, siendo nuestros progenitores los principales precursores. Sin embargo, estas situaciones no son asépticas. Al ser nuestros padres quienes nos las proporcionan, se ven condicionadas por toda una serie de influencias externas (religión, cultura…), que son las que les caracterizan como seres humanos. Cabe pensar que, entonces, nosotros estaremos predispuestos hacia una religión o una cultura específicas, dependiendo de aquellas que influyan en las situaciones que experimentemos. En la mayoría de ocasiones, también estas variables estructuran los métodos pedagógicos y las prácticas educativas que utilizan, lo que podríamos entender como el estilo educativo parental. Por lo que, ya no sólo nos influyen en nuestra socialización, sino también en nuestra educación. La presente investigación pretende discernir si, así como nuestros progenitores condicionan muchos aspectos de nuestra vida con las situaciones de interacción que nos proporcionan, también condicionarían el estilo educativo que desarrollaríamos en el futuro con nuestros propios hijos.

Palabras clave: Estilo educativo parental, progenitores, socialización.

Influence of the educational style received on our parental educational profile

García-Jiménez, J. J., Andreo, Y., Hernández-Peréz, E. & Rabadán, J. A

Department of theory and history of education, University of Murcia, Murcia, Spain

jrabadan@um.es

Abstract

Interaction with our environment is one of the largest sources of information and knowledge that we have to develop ourselves as people. Based on that, we will be making our way of thinking, our values, and our own singularities. And the first and main context we have is the family. They provide us the necessary situation for interaction, being our parents the main precursor. However, these situations are not neutral. As our parents provide us those situations, these are conditioned by a multitude of external influences (religion, culture…), that are those that characterize them as human being. We could think that we will be predisposed to a religion or a culture specific, depending on those that influence the situations that we experience. In most cases, these variables also structured teaching methods and educational practices that they use, which is understood as parental educational style. So, influence both our education and our socialization. The present study aims to discern if, as well as our parents influence many aspects of our lives with the situations that they provide us, also constrain the educational style that we would develop in the future with our own children.

Key words: parental educational style, parents, socialization.

1.Introducción

La familia supone el primer y principal contexto en el que nos desarrollamos y socializamos. Es la base fundamental de la adquisición de nuestras creencias, del conocimiento social, de nuestras prácticas y valores culturales, de nuestros patrones comportamentales, de nuestra personalidad (Maccoby, 1984). Asimismo, si es la familia y el hogar nuestro primer contexto de socialización y conocimiento, nuestros padres serán los principales protagonistas. Ellos tendrán su propia forma de pensar, sus propias creencias y su propio estilo educativo, basados en las experiencias de los propios padres sobre las prácticas educativas deseables aprendidas de su propia familia (Todorović & Matejević, 2014).

"Los estilos educativos parentales representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos" (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). En cuanto a esta cuestión, una de las investigaciones que más ha profundizado ha sido la de Baumrind (1966), estableciendo tres tipos diferentes en base a tres variables paternas fundamentales: control, comunicación e implicación afectiva. Dicha autora estable los siguientes estilos parentales: el permisivo, el autoritario y el democrático. Los padres que podríamos clasificar con un estilo autoritario se caracterizarían por controlar en gran medida a sus hijos y, al mismo tiempo, ser poco afectivos con ellos. Los que se considera que son democráticos presentarían, de forma simultánea, gran control y afecto hacia sus hijos. Por último, los padres permisivos mostrarían un alto nivel de afecto pero un pobre nivel de control (Carpio, Casanova, Cerezo & De la Torre, 2011). Sin embargo, el trabajo aportado posteriormente por Maccoby y Martin (1983) sirvió para perfeccionar la propuesta de Baumrind y establecer, finalmente, cuatro tipos de estilos parentales: los mencionados anteriormente y el negligente. Éstos, se caracterizarían por tener un pobre o inexistente compromiso con sus responsabilidades paternas.

El estilo educativo que despliegan los padres lo van adquiriendo a lo largo de la vida, influyendo distintos factores, tanto personales como ambientales. Uno de estos factores es el estilo educativo recibido por tus progenitores, el vivido durante tu infancia (Penelo, 2009; Todorović & Matejević, 2014).

Nos planteamos como objetivo general de esta investigación describir la relación que existe entre el estilo educativo que muestra un padre con sus hijos y su percepción del estilo que recibieron en su infancia por sus progenitores.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por 121 progenitores destinatarios de talleres de formación en centros educativos en la Región de Murcia, España. El 62.3% de los familiares que participan son madres. Más del 80% de los progenitores que cumplimentan los cuestionarios ofrecidos, supera los 35 años. El estado civil de más de tres cuartas partes del total de la muestra es *casado*. La formación de los padres participantes se reparte de forma equitativa entre las diferentes opciones propuestas. Así, el 26.7% afirma que dispone de estudios primarios, el 32.5% dice contar con estudios técnicos no universitarios y el 27.5% revela que su formación es universitaria.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes

Parentesco		**Edad**		**Estado civil**		**Formación**		**Situación laboral**	
Madre	81	< 25	1	Casado	106	Primarios	32	Desempleado	12
Padre	40	26-30	2	Soltero	7	Bachiller	16	Labores hg.	21
		31-35	11	Separado	7	Técnico no univ.	39	Contratado	57
		36-40	50			Universitarios	33	Autónomo	31
		>40	57						
	121								

2.2. Medidas

- *Perfil de Estilos Educativos (PEE) (Magaz-Lago y García-Pérez, 1998).* Cuestionario formado por 48 ítems, valora la percepción que los padres tienen acerca de la forma de abordar la crianza y educación de sus hijos. Es una herramienta de autoinforme que, a través de sentencias que han de ser respondidas escogiendo entre la respuesta dicotómica SI/NO, revelan el perfil de estilo educativo, discerniendo entre *Sobreprotector, Inhibicionista, Asertivo* y *Punitivo.*

- *Cuestionario Variables Socio-culturales,* elaborado de forma específica para esta investigación.

- *Cuestionario percepción estilo educativo recibido.* Elaborado para esta investigación donde los padres indican como fue el estilo educativo recibido de sus progenitores.

2.3. Procedimiento

Para la investigación, se pidió la colaboración de los padres asistentes a las Escuelas de Padres en Lorca. Se acudió a los diferentes colegios en diferentes sesiones. Al no ser una reunión específica para la investigación, ya que la

participación en la misma era totalmente voluntaria, no todos los padres que asistían eran participantes. A los que accedieron a participar, se les proporcionó una primera hoja donde debían rellenar, en ese mismo momento, datos como: edad, número de hijos, situación laboral, nivel de estudios, estilo educativo que creían poseer, estilo educativo que creían que poseían sus progenitores, etc. Una vez cumplimentada, entregaban esa hoja al responsable de la investigación y se les entregaba una hoja con una dirección web, que les remitiría a una los cuestionarios utilizados, para que pudiesen rellenarlos en sus casas.

3. Resultados

La cumplimentación por parte de los progenitores del *Perfil de Estilos Educativos,* ofrece información acerca de la percepción que los padres tienen sobre la forma en que abordan la educación y crianza de sus hijos. En la *tabla 2* aparecen recogidos los estadísticos descriptivos *M* (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función del parentesco

Estilos educativos	**Parentesco**			
	Madre		Padre	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.9	2.74	4.33	2.87
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.914
Punitivo	5.67	1.92	5.69	2.13
Inhibicionista	3.37	1.79	3.26	2.01

De acuerdo con la información aportada por las familias, el estilo educativo prevalente, según la autopercepción de los progenitores, es el *Asertivo*. Independientemente del parentesco (madre o padre), el perfil educativo exhibido con mayor frecuencia por los padres participantes en la investigación es el caracterizado por un alto nivel de asertividad (Madres *M* = 10.47; Padres *M* = 10.49) y un bajo grado de inhibición (Madres *M* = 3.37; Padres *M* = 3.26)

El modo de afrontar la educación y crianza de sus hijos es, así mismo, valorado en función de la edad de los progenitores. En la *tabla 3* se detallan los estadísticos descriptivos *M* (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista, en función de la edad. En función de la distribución de los datos sociodemográficos obtenidos, discernimos entre los padres con una edad inferior a los 40 años o superior.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos del perfil de estilos educativos en función de la edad

Estilos educativos	**Edad**			
	< 40		>40	
	M	SD	M	SD
Sobreprotector	4.59	2.45	4.86	3.10
Asertivo	10.47	1.12	10.49	.869
Punitivo	5.81	2.11	5.46	1.88
Inhibicionista	3.25	1.88	3.40	1.83

De acuerdo con los datos recogidos en la *tabla 3*, la distribución de los estadísticos descriptivos analizados *M* (Media) y SD (Desviación Típica) para cada uno de los estilos educativos valorados, es similar en ambos grupos de edad. Independientemente de si el padre que responde es menor o mayor de 40 años, presenta un estilo educativo caracterizado por una elevada puntuación en asertividad. De igual modo, ocurre con los demás estilos valorados. Aunque con puntuaciones muy cercanas, los padres mayores de 40 años parecen presentar un mayor grado de sobreprotección, frente a los menores de 40 años (< 40*M* = 4.59; >40*M* = 4.86), quienes RECURREN con mayor frecuencia a medidas educativas punitivas que los padres de mayor edad (< 40*M* = 5.81; >40*M* = 5.46).

En la *tabla* 4 se analizan las diferencias entre las medias exhibidas por los padres en función de su edad. Se persigue determinar si es posible aceptar la hipótesis nula (H_0) que parte de la premisa de igualdad de medias, no condicionadas por la edad de los progenitores que responden los cuestionarios.

Tabla 4
Test Wilcoxon para el perfil de estilos educativos condicionado por la edad

Perfil de Estilos Educativos		
	z	p
Sobreprotector	-.396	.692
Asertivo	-5.50	.000
Punitivo	-2.96	.003
Inhibicionista	-2.94	.003

Para un nivel de significación de .05, aceptamos la hipótesis nula (H_0) que asume la igualdad de medias (independientemente de la edad) en el estilo educativo *Sobreprotector*. Así pues, las medias logradas por los progenitores con una edad igual a inferior a 40 años o aquellos con una edad superior a 40, no son significativamente diferentes (no existen diferencias estadísticamente significativas). Por el contrario, si existen diferencias estadísticamente significativas para los estilos educativos *asertivo* (p .000), *punitivo* (p .003) e *inhibicionista* (p < .003).

En la tabla 5 aparece recogida la frecuencia de los progenitores que han respondido al *PEE*, en función de si han obtenido una puntuación baja (< 3), moderada (>4 - <7) o alta (>8)

Tabla 5
Distribución de las puntuaciones ofrecidas por los padres

Estilos educativos			
	< 3*	>4 - <7**	>8***
Sobreprotector	44	57	20
Asertivo	0	2	119
Punitivo	17	83	21
Inhibicionista	71	48	2

*Baja; **Moderada; ***Alta

De acuerdo con la distribución de las puntuaciones recogida en la tabla 6, los padres exhiben con mayor frecuencia (119) un estilo educativo *asertivo* (> 8). Así mismo, en función de sus propios juicios, estiman que la *inhibición* no forma parte de las estrategias exhibidas para el abordaje de la crianza de sus hijos.

Tabla 6
Distribución de los perfiles educativos combinados

Estilos educativos	Frecuencia
Sobreprotector	9
Inhibicionista-punitivo	0
Punitivo	0
Asertivo	17
Sobreprotector-punitivo	3
Falso asertivo	21
Indefinido	0

Tabla 7
Percepción de los padres del estilo educativo ostentado por sus progenitores

Estilos educativos	Padre	Madre
Sobreprotector	2.85 *(1.57)*	3.10 *(.97)*
Asertivo	2.91 *(1.42)*	3 *(.956)*
Punitivo	3.10 *(1.61)*	3 *(.973)*
Inhibicionista	2.53 *(1.51)*	2.88 *(.89)*

4. Discusión y conclusiones

Las respuestas recogidas tras la administración del *Perfil de Estilos Educativos* (PEE), permiten conocer la percepción que los padres tienen acerca del modo de afrontar la educación y crianza de sus hijos. De acuerdo con la información aportada por las familias, el estilo educativo prevalente, según la autopercepción de los progenitores, es el *Asertivo,* independientemente del parentesco (madre o padre) o la edad (<40 - >40).

Una vez recogidos los cuestionarios, pretendimos organizar la información recabada tras la administración del PEEen *perfiles de estilos educativos* dado que, habitualmente, no suelen darse *estilos educativos puros*.El *Perfil de Estilos Educativos* propugna la existencia de diferentes perfiles que hemos tratado de hallar entre nuestros participantes. Así, un *perfil de estilo educativo sobreprotector*, correspondería a un padre que ha obtenido una alta puntuación en *Sobreprotección, baja puntuación en Inhibición, moderada puntuación en Punición y alta puntuación en Aserción.* De los 121 participantes con los que contamos, tan solo 9 podrían catalogarse bajo este perfil. Sorprende, sin embargo, el elevado número de participantes (17,4%) que exhiben un estilo falso asertivo (dado que han respondido buscando dar respuestas más próximas a lo socialmente aceptado que a sus creencias reales acerca de la crianza).

Finalmente, pretendimos conocer la percepción que los padres que participaron en la investigación descrita, tenían del estilo educativo exhibido por sus progenitores. Con tal fin, solicitamos que catalogasen las prácticas de crianza recibidas de acuerdo a cinco dimensiones (1- muy autoritario, 2- estricto, 3- dialogante, 4- permisivo y 5- ausente). Hallamos ciertas coincidencias entre la apreciación de los progenitores participantes que se autodefinen con un perfil educativo *inhibicionista* (padres que han puntuado por encima de 8 en la dimensión *Inhibición*), con las pautas de crianza vivenciadas. Así, padres que se conciben como inhibicionistas recibieron, de acuerdo, con la información aportada, una educación que catalogan como *estricta.* El excesivo autoritarismo que habría caracterizado las prácti-

cas de sus padres llevan al repudio (consciente o inconsciente de las mismas), exhibiendo un estilo educativo inhibicionista (totalmente opuesto al recibido), caracterizado por normas muy laxas o inexistentes, pudiendo, incluso, renunciar al castigo.

Referencias

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior.

Child Development, 37(4), 887-907.

Carpio, M., Casanova, P. F., Cerezo, M. T. & De la Torre, M. J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *EuropeanJournal of Education and Psychology, (4),* 51-61.

Maccoby, E. E. (1984). Socialization and Developmental Change.*Child Development,*

55, 317-328.

Maccoby, E. E & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family.Parent-child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology. Vol. 4 *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Magaz Lago, A., y Garcia Perez, E. M. (1998). *PEE, Perfil de Estilos Educativos*. Madrid, Bilbao, Santander, Iberoamerica: Grupo Albor-Cohs.

Penelo, E. (2009). *Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): Propiedades psicométricas en nuestra clínica española.* Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

Todorović, J. & Matejević, M.(2014). Transgenerational Transmission of the Beliefs of Competent Parenting. *Procedia – Social and BehavioralSciences, 141,* 275-279.

Torío, S., Peña, J.V. & Rodríguez-Menéndez (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria*, *20*, 151-178.

Evolución del autoconcepto académico en Educación Secundaria Obligatoria

Rodríguez-Rodríguez, D., y Guzmán, R

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España

drodriguez@gruposhine.com y rguzman@ull.edu.es

Resumen

Byrne (1984) concibió el autoconcepto como un constructo multidimensional que tiene un factor general y varios específicos, siendo uno de los cuales el autoconcepto académico. El autoconcepto académico es la imagen que el sujeto se forma de sí a partir de su rendimiento escolar y las capacidades que lo determinan, aspectos importantes para él, en la medida en que también lo son para el medio que les rodea. En la investigación educativa, se ha demostrado que no es el autoconcepto general, sino el autoconcepto académico, la variable que tiene una de las mayores influencias sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de este estudio fue analizar la evolución del autoconcepto académico en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se utilizó una muestra de 379 alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de la isla de Tenerife. Los estudiantes fueron evaluados con la escala Qué opinas de ti mismo (Brookover, Erickson y Joiner, 1967). Los resultados de esta investigación avalan los encontrados en otros estudios en los que se confirma que el autoconcepto académico va evolucionando a medida que el alumnado va pasando de curso en Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: autoconcepto académico; Educación Secundaria Obligatoria.

Academic self-concept's evolution in Secondary Education

Rodríguez-Rodríguez, D., and Guzmán, R.

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, San Cristobal de La Laguna, Spain

drodriguez@gruposhine.com and rguzman@ull.edu.es

Byrne (1984) conceptualized the self-concept as a multidimensional construct that has a general factor and some specifics, one of which is academic self-concept. The academic self-concept is the image that the person formed about itself from academic performance and capabilities that determine it, important aspects for student, which are also relevant for his context. In educational research, it has shown that is not the general self-concept, but academic self-concept, the variable that has a major influence on academic performance in Secondary Education. The aim of this research was to analyze the academic self-concept's evolution in students of Secondary Education. For that, we use a sample of 379 students from 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of Secondary Education from Tenerife. Students were evaluated with scale What do you think about yourself (Brookover, Erickson and Joiner, 1967). Results of this research support those found in other studies that confirm that academic self-concept develops according as student body passes course in Secondary Education.
Key words: academic self-concept; Secondary Education.

1. Introducción

Según Postic (1982) el proceso de constitución del autoconcepto académico tiene lugar cuando el alumno lleva a cabo una serie de conductas que le llevan a un determinado grado de rendimiento. Dicho rendimiento es objeto de distintas valoraciones por parte de los profesores, padres y compañeros del alumno, quien asume una vez las ha confrontado e interpretado, extrayendo una valoración personal en el plano académico. Byrne (1984), concibe el autoconcepto como un constructo multidimensional que tiene un factor general y varios específicos, siendo uno de los cuales el autoconcepto académico. El autoconcepto académico es la imagen que el sujeto se forma de sí a partir de su rendimiento académico y las capacidades que lo determinan, aspectos importantes para el sujeto, en la medida en que también lo son para el medio que les rodea.

El autoconcepto se considera como la variable psicológica que más influencia tiene en el rendimiento académico. Lo que no está tan claro es sí su relación es directa y bidireccional, como afirman muchos estudios, o que es indirecta, siendo una variable mediadora entre la motivación y el rendimiento, como afirmó Weiner en la década de los noventa. Beltrán (1995) afirma que existen dos tendencias en la investigación sobre el autoconcepto académico y el rendimiento. La primera sostiene que el autoconcepto actúa causalmente sobre el rendimiento académico y, por tanto, es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos. La segunda defiende que el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento académico, por lo que aboga por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción individualizada. Chappman y Lambourne (1990) en un estudio longitudinal con niños de tres a once años concluyen la predominancia de la relación rendimiento – autoconcepto. Señalan que el autoconcepto es un producto del rendimiento académico, el medio sociofamiliar influye sobre el autoconcepto general a través del rendimiento en los primeros años escolares y el

efecto del autoconcepto sobre el rendimiento se produce a través de la comparación externa y la percepción sobre el nivel de logro.

En uno de los primeros metaanálisis sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico Hansford y Hattie (1982) informaron que la correlación promedio entre medidas de autoconcepto general y rendimiento académico fue moderadamente baja, aunque positiva (.21). Sin embargo, cuando se consideraron medidas de autoconcepto académico, la correlación aumentó a .42. Marsh, Byrne y Shavelson (1988) mediante la técnica de ecuaciones estructurales encontraron un efecto causal moderado y significativo, del autoconcepto académico sobre el rendimiento. El coeficiente de regresión se situó en .15. En un trabajo muy importante por los resultados que obtuvo, Hattie (2009) afirmó que es probable que el autoconcepto incida más directamente sobre el aprendizaje que en el rendimiento, y que el autoconcepto incide en el rendimiento por medio de la influencia en otras variables, como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación o el establecimiento de metas adecuadas. Por tanto, vemos que la importancia que tienen el autoconcepto académico sobre el rendimiento académico. De entre las definiciones dadas para el autoconcepto académico destacamos la dada por Kurtz-Kostes y Schneider (1994) que lo conciben como la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante. En cuanto a cuáles son los componentes que forman este autoconcepto académico, nos parece el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el más indicado para definirlos. En este modelo se distinguen dos componentes, uno cognitivo o competencial y otro afectivo. El primero de los componentes se refiere a la capacidad que percibe el alumno que tiene en un área determinada, la percepción que tiene de si es bueno en una materia determinada o si aprende con rapidez. El segundo componente se refiere a los sentimientos que experimenta el alumno respecto a sus atributos. Viene definido por el interés del alumno en las materias, si las valoras o le hace ilusión ejecutar tareas relacionadas con ellas o si las disfruta haciéndolas. Esta estructura de dos componentes se evidencia en diversos ámbitos del autoconcepto académico (matemático, lingüístico y general) y entre alumnos de distintas edades, que además es estable a lo largo del tiempo.

En cuanto a cómo se origina el autoconcepto académico, el alumno utiliza varias fuentes para su formación. Se basa en el contraste de una actuación en una materia con los resultados previos y con los de otras áreas, se compara con otros alumnos y tiene en cuenta las opiniones de sus padres y de sus profesores (Skaalvik y Skaalvik, 2002).

En la etapa en la que se encuentran los estudiantes de Educación Secundaria, en plena adolescencia, el autoconcepto adquiere una importancia fundamental. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas personales da lugar a la elaboración de profecías de autocumplimiento: si un alumno se percibe poco capaz estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico (Santana Vega y Feliciano García, 2011). En el desarrollo del autoconcepto académico del alumno van a influir en gran medida la percepción que las otras personas tienen sobre él (amigos, compañeros, padres, profesores, etc.), por tanto, la manera en que estas personas se dirigen y apoyan al alumno deberían estar dirigidas de tal manera que su influencia en el desarrollo del autoconcepto académico del estudiante fuera positiva. Se considera que el desarrollo adecuado del autoconcepto del alumnado debiera ser uno de los objetivos básicos de la enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria, pues con su cumplimiento se garantiza tanto la mejora educativa de los/las alumnos/as como su desarrollo integral como personas.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de participantes estaba compuesta por 379 alumnos (176 chicos y 203 chicas) de Educación Secundaria Obligatoria de 15 centros educativos públicos de la isla de Tenerife. La distribución muestral por cursos es de 94

alumnos de 1º, 100 alumnos de 2º, 82 de 3º y 103 de 4º. Del total de la muestra, 107 alumnos habían repetido algún curso y 272 no habían repetido nunca. Para la selección de la muestra se verificó con el profesorado que ninguno de los sujetos incluidos tuviera alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo o estuviera en diversificación.

2.2. Medidas

Para la obtención de los datos sociodemográficos se elaboró un cuestionario, que el alumnado debía de responder de forma anónima.

La variable autoconcepto académico se analizó con una adaptación para Educación Secundaria Obligatoria de la versión de Rodríguez Espinar (1982) de la escala "¿Qué Opinas de Ti Mismo?" de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Esta escala contiene 7 ítems con valor categorizado de 1 a 5 en cada uno de ellos (a 5; b 4; c 3; d 2; e 1), y analizan la valoración que el alumno hace sobre su faceta académica. Para nuestra investigación se obtuvo un α de Cronbach de .82, lo que muestra una buena fiabilidad de la escala. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0.723 que resulta adecuado para el análisis factorial, y la prueba de esfericidad de Bartlet resultó significativa ($p < 0.000$).

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por los evaluadores junto con los tutores de cada clase, aplicados en el horario de las sesiones de tutoría en un único momento temporal. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban.

3. Resultados

El análisis de datos fue realizado a través del programa SPSS.21. Para el análisis del autoconcepto académico se tuvieron en cuenta tres variables diferentes, el curso, el sexo, y si han repetido curso. En lo que se refiere a la media y desviación típica de la muestra, las Tablas 1 y 2 nos muestra los resultados descriptivos obtenidos en base al curso, sexo de los alumnos y si han repetido curso.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

Curso	Sexo	Repetido curso	M	SD
1º ESO	Hombre	Sí	21.59	6.85
		No	25.22	3.35
	Mujer	Sí	22.23	5.39
		No	27.13	3.67
2º ESO	Hombre	Sí	23.4	4.27
		No	25.61	3.67
	Mujer	Sí	21.18	3.44
		No	26.14	3.49
3º ESO	Hombre	Sí	24.12	4.88
		No	24.2	4.40
	Mujer	Sí	22.7	2.83
		No	24.47	4.79
4º ESO	Hombre	Sí	20.77	3.11
		No	26.55	4.69
	Mujer	Sí	20.76	3.01
		No	26	3.94

Se llevó acabo un ANOVA de un factor, usando como variable dependiente la puntuación obtenida en la escala. Los resultados obtenidos muestran que no hay variación significativa de la variable autoconcepto académico a lo largo de los cursos, ni entre chicos y chicas, pero sí se observó que el autoconcepto académico del alumnado que no ha repetido es significativamente mayor en todos los cursos de la E.S.O. del alumnado que sí ha repetido ($F= 56.08$ $p < .000$).

4. Discusión

De los resultados obtenidos se desprende que el autoconcepto académico es una variable estable en el tiempo, que no varía en el alumnado a lo largo de su etapa académica en la Educación Secundaria Obligatoria. La principal aportación de este trabajo es la gran diferencia encontrada entre el autoconcepto académico de los alumnos que repiten curso frente a los que no han repetido a lo largo de su escolaridad.

5. Conclusiones

Numerosas investigaciones han relacionado la importancia que tiene para el rendimiento escolar el autoconcepto académico (Amezcua y Fernández, 2000; Hansford y Hattie, 1982; Moreano, 2005) , y en base a los resultados que hemos obtenido en esta investigación, el hecho de que el alumnado que ha repetido curso tenga un autoconcepto académico inferior al alumnado que no ha repetido pone en riesgo su trayectoria educativa, más aún si tenemos en cuenta que no hay una variación del constructo a lo largo de los cursos, y que por tanto esa diferencia se va a mantener estable en su etapa educativa. Por tanto, sería conveniente que los alumnos repetidores siguieran una intervención educativa específica que tratara de reducir las diferencias con el resto de sus iguales, con el fin de conseguir un aumento en sus posibilidades de superar la Educación Secundaria Obligatoria con éxito. También se considera necesaria el planteamiento de investigaciones futuras que estudien otras variables como pueden ser las metas académicas, las

estrategias de aprendizaje o la autoeficacia de los alumnos repetidores, con el objetivo de comprobar si la tendencia de los posibles resultados es la misma que la obtenida en el caso concreto del autoconcepto académico.

Agradecimientos: se agradece la financiación concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Referencias

Amezcua, J. y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, *16*(2), 207-214.

Beltrán, J.A. (1995): Estrategias de aprendizaje. En J.A. Beltrán y J.A. Bueno (eds.): *Psicología de la Educación***.** Barcelona: Boixazeu Universitaria.

Brookover, W., Erickson, E. y Joiner, L. (1967). *Self Concept of Ability and School achievement, III*. Cooperative Research Project, nº 2831. East Lasing, Michigan State University.

Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research,* 54*,* 427-456.

Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psuchology,* 60, 142-152.

Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*(1), 123-142.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Kurtz-Costes, B.E. y Schneider, W. (1994). Self-concept attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 199-216.

Marsh, H.W., Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relations to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 366-380.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 1, 5-37.

Postic, M. (1982). *La relación educativa.* Madrid: Narcea.

Rodríguez-Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar.* Barcelona: Oikos Tau.

Santana Vega, L.E. y Feliciano García L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación, 355,* 493-519.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and external frame of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist, 37*(4), 233-244.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 584-573.

Weiner, B. (1986). *An attibutional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review,* 12(1), 1-14.

Weinstein, C.E., y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Teatro y la autoestima en estudiantes de Educación Secundaria

Hugon, M.

Laboratory PS-DT, University Jean Jaurès, Toulouse, France.

E-mails: mandarinehugon@yahoo.fr

Resumen

Nos preguntamos acerca de los efectos de los diferentes métodos de enseñanza del teatro en la escuela secundaria sobre la construcción de la identidad durante la adolescencia. El objetivo de este estudio es evaluar con mayor precisión los efectos de la actividad teatral realizadas en la escuela secundaria sobre la socialización de los adolescentes y las diferentes dimensiones de la autoestima (medidos por la "Echelle Toulousaine d'Estime de Soi ", Oubrayrie, Safont, de Leonardis, 1994). El teatro fue trata con la experiencia teatral, sino también el significado y el valor que los estudiantes atribuyen a esta actividad artística, medida por un cuestionario diseñado para este estudio. La muestra incluye 176 estudiantes de secundaria y todos están involucrados en un programa de teatro en la escuela (82 experimentados y 94 principiante). Los resultados (MANOVA) muestran que la experiencia teatral tiene un efecto positivo en la autoestima global y emocional mientras que la dimensión social de la autoestima está más influenciada por el significado y el valor asignado a esta actividad. Estudiantes que ven el teatro como una actividad de ocio parecen tener más habilidades sociales (auto alta sociales, p <0,05). Un ambiente de aprendizaje más entretenido podía seguir fomentando el desarrollo de las interacciones sociales? Este estudio pone de manifiesto el interés de ofrecer actividades creativas y divertidas para los adolescentes, ya que podrías desarrollar las habilidades sociales necesarias para la construcción de la identidad.

Palabras clave: actividades teatrales; adolescencia; autoestima; aprendizaje de socialización.

Theatrical practice and self-esteem among secondary school students

Hugon, M.

Laboratory PS-DT, Jean Jaurès University, Toulouse, France.

E-mail: mandarinehugon@yahoo.fr

Abstract

We question the effects of different ways of theatrical teaching at high school on identity construction during teenage years. The goal of this study is to assess more exactly the effects of the theatrical activity practiced at the high school on adolescent socialization and the various dimensions of self-esteem (measured by the "Echelle Toulousaine d'Estime de Soi", Oubrayrie, Safont, de Léonardis, 1994). Theatrical practice was tapped by the theatrical previous experience but also by the meaning and value that students assign to this art activity, measured by a questionnaire designed for this study. The sample comprises 176 twelfth grade students all being involved in a theatrical program at school (82 beginners *vs.* 94 experienced). The results (MANOVA) show that the theatrical previous experience has a positive influence on global and emotional self-esteem while the social dimension of self-esteem is more influenced by the meaning and value assigned to this activity. Students who consider theatre as a leisure activity seem to have more social skills (higher social self, $p<.05$). Would a more entertaining learning environment encourage more social interactions development? This study highlights the interest in offering creative and playful activities for teenagers because it could develop the social skills needed for identity construction.

Key words: adolescence; self-esteem; socialization learning; theatrical activities.

1. Introduction

French school system is increasingly open to artistic activities, such as drawing, music and drama. Do arts need to be developed in schools? As new pedagogical approaches, what art can bring to students? Both literary and cultural learning, the theatrical practice, considered as an innovative learning which involves a multi-disciplinary approach, help notably in development of openness toward oneself and others, thereby promoting self-construction (Théberge, 2006). We wonder whether artistic activities offered in high schools affect the construction of identity in adolescence.

Many research focus on analyzing psychological benefits of various artistic productions as a therapeutic support with people with psychological, physical or social difficulties. However, few researches focus on the psychological effects of theatrical activities performed at school during teenage years (Daykin and *al.,* 2008). Besides, methodologies used for research, primarily in the United States, are limited: the researcher is fully involved in the study since he leads the theatrical activity, and self-esteem has been studied only in a one-dimensional way.

The goal of this study is to assess the effects of theatrical experience at school on twelfth grade students' self-esteem.

In French high school, three forms of drama education are possible: acting classes are practiced in a playful way or in a school way. The academic option "specialty", only for students in the Literary series, consists of a thorough practical and theoretical classes over three years (five hours weekly in final year) and completed with written (3 credits) and oral (3 credits) examination as part of the baccalaureate. The academic option "voluntary drama," open

to all students, is also assessed by an oral examination to the Baccalaureate (1 credit) that relies on a dossier and a collective drama work. At last, "the drama workshop" open to all students (two hours a week outside school hours), does not imply any evaluation. Here, drama is further proposed as a leisure activity. Most options and workshops are run in a complementary way, by both a teacher and an artist. Each of the before mentioned contexts of theatrical practice has a different objective. Will it produce a different effect on self-esteem?

Barbot (2005) shows in particular that the most creative teenagers have a more positive image of themselves. Moreover, theatrical practice would have a positive effect on the development of social skills and peer interactions (Iwai, 2002), highly valued by teenagers and whose role is essential in the evolution of self-representations.

Self-esteem is a "process by which an individual carries on himself - on his performances, abilities and attributes - positive or negative judgments" (Oubrayrie, de Leonardis and Safont, 1994, 311). The multidimensional approach of self-esteem requires that appreciation that the subject makes on himself is global but also depends on the importance given subjectively to more specific areas estimated (Harter, 1998). Considering self-esteem as multidimensional, we assume that the various skills related to drama practice value the person in various areas, including creative, social, physical and emotional fields. We will approach the effect of theatrical practice on self-esteem by considering the theatrical experience in terms of context but also of years of practice and the fact that drama is practiced outside the school as a complementary activity.

Adopting an interactionist perspective, we consider that the subject is actor of his own development, which leads us to consider the meaning it gives to his activities. So, theatrical practice is tapped by theatrical experience characteristics but also by the meaning and value that students assign to this art activity. We will refer to it as a "relationship to drama," which means the relation of meaning and value maintained by the subject toward theatrical practice. It takes into account the reasons given by the teenager to explain the choice of this discipline in high school, but also the definition and purpose attributed to the practice of this art. We assume then that not only the theatrical experience but also the meanings given to theatrical practice in schools («relationship to drama») orientate the overall self-esteem and the emotional, social, physical and creative dimensions of self-esteem.

2. Method

2.1. Participants

The sample is composed of 176 twelfth grade students, all being involved in a theatrical program at school. A large majority of students practicing drama are girls. For this variable, our sample is representative of the population of students enrolled in an educational drama in French high school.

Our sample is divided in two groups of subjects according to the theatrical experience: 46.6% of adolescents surveyed practiced drama for less than three years, we consider them as beginners since they have just learned the basics and technical of drama; 53.4% have been practicing for four or more years (so they started at primary school, or college) and are considered as experienced. These students learned the basics and know well drama; they are no more in a context of discovery.

		Numbers	%
Years of expérience	Beginners	82	46,6
	Experienced	94	53,4
Practice after school	No	143	81,2
	Yes	33	18,7
Academic status of drama practice	Several contexts	43	24,4%
	Speciality school option	63	35,8%
	Voluntary school option	57	32,4%
	Workshop	13	7,4%
Gender	Girls	143	81,3
	Boys	33	18,8
Socio professional category of parents	Very favored	58	33
	Favored	45	25,6
	Popular	32	18,2
	Middle	25	14,2
Total		**176**	**100%**

Table 1
Sample characteristics

2.2. Measures

To answer our hypothesis, we conducted a quantitative study based on questionnaires completed by a qualitative study conducted through semi-structured interviews with voluntary adolescents practicing drama at school.

Three data collection instruments have been employed: a questionnaire measuring their theatrical experience; a scale of "relationships to drama"; and the "Echelle Toulousaine d'Estime de Soi" (Oubrayrie, de Léonardis and Safont, 1994), a scale which assess the various dimensions of self-esteem.

To assess the "Relationship to drama," we built and validated a Lickert scale consisting of 22 items (Hugon, 2009), based on analysis of semi-structured interviews conducted among 20 teenagers practicing theatre at school (Hugon and De Léonardis, 2007). We identified four dimensions of "relationship to drama":

- "The identity relationship to drama" refers to personal development and corresponds to acting in order to "feel more comfortable", to "overcome shyness", to "express himself more easily in speech "and to "control emotions better".

- "The epistemic relationship to drama" corresponds to considering this practice in a more objective way. Teenagers are focused on the content of this learning, its cultural and artistic interest (that is "acquiring an artistic culture," "creating, inventing" and "discovering a world").

- "The utility relationship to drama" puts more emphasis on drama as a "way to get better grades" or "to learn the acting profession".

- And "The playful relationship to drama", where the practice is regarded more as a leisure, a way to "get out of the everyday", "forget the school context", to "liberate" and "have fun with friends ".

2.3. Procedure

The questionnaires were distributed in person in 26 different public high schools located in Southern France (Midi Pyrénées ; Aquitaine ; Limousin ; Languedoc Roussillon).

To understand the effects of the theatrical experience and each dimension of «relationship to the drama» on self-esteem dimensions, we made analysis of variance multivariate (MANOVA) and univariate (ANOVA) using the software SPSS.14.

3. Results

3.1. Adolescents and "relationship to drama"

The results show that high school students have diverse types of relations to drama.

Dimensions	Average	SD	Variance	Asymmetry	Flattening
R. epistemic	**3,93**	0,69	0,48	-0,88	0,74
R. playful	3,65	0,89	0,79	-0,63	-0,06
R. identity	3,45	0,97	0,96	-0,43	-0,39
R. utility	**2,91**	0,64	0,41	0,21	0,09

Table 2
Average scores associated with each dimension of the relationship to drama

\sIt seems that the surveyed adolescents tended to do drama to acquire an artistic culture, and have an interest for the content of that learning («Epistemic relationship to drama» ; M=3,9 ; ET=0,69). Furthermore, adolescents seem to be many to design drama as a way of development and of personal construction (M=3,4 ; ET=0,97) but also as a playful practice (M=3,6 ; ET=0,89). But respondents seem to consider drama less as a way get better grades, or a way to learn the profession («Utility relationship to drama»; M=2,91 ; ET=0,64).

3.2. Adolescents and Self-esteem

The sample under investigation reveals a rather positive level of self-esteem. This self-esteem level of adolescents in our sample (average age = 17.7) can be explained in part by age (Oubrayrie, Lescarret and Léonardis, 1996).

Dimensions	Average	SD	Variance	Intervalle	Min	Max
Emotional	3,13	.65	.429	3,67	1,08	4,75
Social	**4,08**	.54	.292	2,57	**2,43**	5
Academic	3,12	.59	.353	2,92	1,67	4,58
Physical	3,02	.75	.565	3,57	1,14	4,71
Creative	3,06	.66	.437	3,13	1,5	4,63
Overall	3,28	.39	.155	2,08	2,08	4,15

Table 3
Average scores associated with each dimension of self-esteem

The highest average score corresponds to the social self which is the representation of interactions with others and sense of social recognition (Oubrayrie, Safont and Leonardis, 1994). This is in line with the work of Ucar-Martinez (2004), which shows that theatrical practice encourages learning of openness to others, social interaction and communication.

3.3. Theatrical experience and self-esteem

First, we didn't find any significant link between the academic drama status of practice and self-esteem dimensions. Therefore, more than the context of practice, the meaning that adolescents assign to this activity and their experience seem to have an effect on self-esteem. Indeed, we will see that the multidimensional approach of self-esteem helps to highlight the variation of some dimensions of self-esteem according to the theatrical experience and the "relationship to drama".

	Years of theatrical practice						
	[1 ; 3] years		> 3 years		ddl	F	p.
	M	SD	M	SD			
Global self	3,21	.42	**3,34**	.35	1 ; 174	5,02	0,02
Emotional Self	3,02	.71	**3,22**	.58	1 ; 174	4,52	0,03

Lambda de Wilks=0,037; p>.05 ; η_p^2 *=0,081*

Table 4

Comparison of average scores of self-esteem with theatrical experience

	Drama practice outside the school						
	No		Yes		ddl	F	p.
	M	SD	M	SD			
Emotional self	3,08	.65	**3,33**	.61	1 ; 174	3,91	**.049**

Lambda de Wilks=0,671; p<.05 ; η_p^2 *=0,025*

Table 5

Comparison of average scores of self-esteem with complementary practice of drama

Our results confirm previous studies who show theatrical practice effects on global self-esteem (Iwai, 2002) but we can deepen this first results indicating that being experienced in drama would not only positively assess the overall skills but also emotional control. Indeed, theatrical experience (more than 3 years of practice and complementary practice) positively influences the overall self and emotional self. Being experienced in drama may further encourage to control emotions, to control impulsivity and to evaluate positively overall skills. Learning to distinguish reality from fiction will enable teenagers to control their emotional reactions (Zucchet, 2001) because an imaginary encounter can activate the emotional system in the same way that a real meeting (Harris, 2007). Essential in theatrical practice, teenagers will identify these emotions and learn to manage them; artistic activities allow generally self control (Cloutier, 1996).

3.4. Relationship to drama and self-esteem

The "utility relationship to drama" has a positive effect on creative self (p <.05). Teenagers with a high "utility relationship to drama", have average scores of creative self-esteem (M = 3.22 ; SD = 0.68) higher than adolescents which tend less to practice drama in order to be successful (M = 2.89, SD = 0.59). Conceiving drama as a way to succeed academically or professionally would allow a better assessment of creative skills.

However, considering drama mainly as a leisure activity involves low physical self-esteem (p <.05). Students who have a low "playful relationship to drama" have a score of physical self higher (M=3.13 ; SD= 0.74) than those who consider drama to be more a place of leisure and relaxation (M=2.89 ; SD = 0.73).

It is possible that the more teenagers give importance to drama as an artistic practice, the more they value their physical skills. Indeed, drama, practiced intensively, requires more body involvement including through specific exercises.

3.5. Interactions between theatrical experience, relationship to drama and self-esteem

Emotional and social self are the only self-esteem dimensions, which vary depending on interaction between each indicator of theatrical experience and dimensions of "relationship to drama".

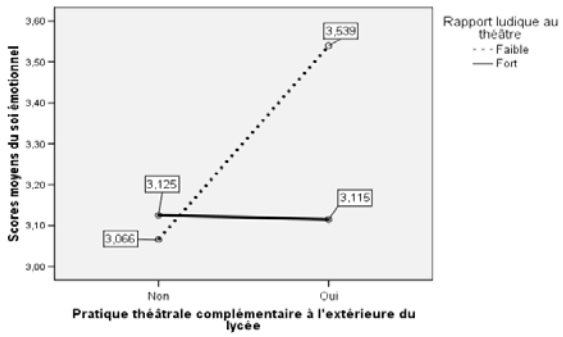


Figure 1
Average scores of emotional self and complementary practice of drama outside school and playful relationship to drama

First, students who consider drama less than a leisure activity (low "playful relationship to drama"), and complete their drama practice outside of high school, have an emotional self higher than those who just do drama in high school. Moreover, among students who practice drama outside school, those who maintain a low playful relationship to drama are also those with the highest emotional self.

Practicing drama intensively (practical completed outside of school) would highlight emotional-self and, especially, when drama is not considered as a leisure activity. But, when drama is just practiced at school, it seems to be important to consider it as a leisure in order to have a higher emotional-self.

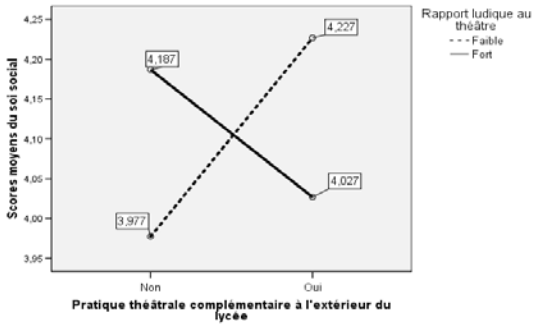


Figure 2
Average scores of social self and complementary practice of drama outside school and playful relationship to drama

High school students who have a low playful relationship to drama have a different level of social-self according to their drama practice (or not) outside of school. Those who practice drama in a complementary way outside school have a higher social-self than those who practice only drama in high school. So, it seems that considering drama less as a leisure activity and practicing it complementary outside school positively influences social self-esteem level, such as emotional self-esteem.

We see a reverse trend when students have a strong playful relationship to drama: in this case, those who practice only drama in high school have a higher social-self than those who practice it outside of school. It can be explained by the fact that students practicing drama at school seem to feel more positive effects when they are in heterogeneous groups (various ages and levels) and when they see theatre as a leisure activity (not scholar).

At school, to develop the adolescent social-self, it would be important to develop the "playful relationship to drama". However, when we propose drama outside schoola, it seems not important to develop the "playful relationship to drama" for having a high score of social self.

3.6. Effects of theater practice contexts ?

To complete these results, we conducted semi-structured interviews with five teenagers (four girls and one boy), 18 average age (enrolled in university) and having practiced theater in high school but with different theatrical experience. Our interviewing guide allows to explore how adolescents define theatrical art, what this means to them and what it brings. The speeches of adolescents questioned are fairly homogenous. According to them, drama would seem offer a framework in which we learn to understand the other, oneself and openness to others : "*Besides developing the creativity and imagination, the thing that attracts me the most in theatre, it is the relational side*" (Clément).

Emotional control, being valued and complicity in the working group, key elements in learning theater, seem to be a lever to promote self confidence : " *It really opens me more to others. Now, I'll go talk to them more rather than staying isolated in a corner [because theater] really pushes us to surpass ourselves*" (Sophie). According to interviewed teenagers, this artistic activity seems to encourage a new relationship to the other, because of the public presence and socialization it involves : " *I learnt to be looked and thus, I look at people differently, I judge less quickly, I learn more easily to go to the people*" (Marie).

However, the positive effects of drama are less raised among youth people who practice theater on specialty academic option. They conceive it as a school activity, which leads them to differentiate themselves from their peers not enrolled in this option, thus they feel "categorized". This practice is not as conducive to socialization development as a voluntary practice.

4. Discussion

To summarize, our results show that students practicing theater have high global and social self-esteem. So, theater could then enhance the positive assessment of the capacities of adolescents, including social capacities, by the game of interactions, exchange and openness to others which it implies.

Theatrical experience seems to have better effects on self-esteem dimensions, especially emotional, social and overall self: at school, the more drama is longer practiced, the more it will have effects.

The analysis of semi-structured interviews shows that for these adolescents, theatrical activity, medium of cultural expression and communication, has positive effects on interactions between peers. Furthermore, the more the environment learning is playful at school, the more it could encourage relationships with others and develop the emotional autonomy. Would a more entertaining learning environment encourage more the development of social interactions?

The school context involving students of all levels (workshop) seems to promote openness to others. A playful teaching with mixed ability groups should be developed at secondary school to encourage social interactions.

Finally, we may wonder whether the speech of adults and educators on the effects of drama practice (activity to improve self-confidence, for example) influences the choice of the teenagers to practice it and their representation.

5. Conclusions

This exploratory study highlights the interest to offer creative and playful activities for adolescents because it seems to develop the social skills needed to identity construction. However, these first results put theatrical practice effects in perspective: practice in schools should be offered on a playful way, on a sufficiently long term basis and the meaning attributed to the activity must be questioned.

Proposing drama option to teenagers, choosing a school teaching drama or a more playful drama, seem more important to observe identity development on them. Indeed, it is necessary that they remain voluntary for their drama practice and that the school context chosen is consistent with the meaning and value they put on it.

Moreover, interviews analysis highlights the interest of thinking about activities and theatrical techniques to propose to teenagers that would be more conducive to the development of social skills. It also seems necessary to propose different activities depending on the difficulties encountered by the young and on his personality.

Furthermore, this research must be deepen, especially by other longitudinal and comparative studies (for example, students practicing drama versus students not making drama).

Acknowledgements: Thank schools and pupils who have allowed me to carry out this study.

References

Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(4), 25-37.

Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 125-146). Paris : Delachaux et Niestlé.

Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology, 13(2),* 251-264.

Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2006). Young People's Leisure Contexts and their Relation to Adult Outcomes. *Journal of Youth Studies, 9*(3), 305-327.

Iwai, K. (*2002*). The contribution of arts education to children's lives. *Prospect*, 32(4), 407-420.

Hugon, M., & de Léonardis, M. (2007). Pratique du théâtre, développement personnel et expérience scolaire à l'adolescence. *Congrès International, AREF*. Strasbourg, 28-31 Août. *http://www.congresintaref.org/actes_pdf/*

Hugon, M. (2009). *Pratique du théâtre, estime de soi et rapport au savoir chez des lycéens de terminale générale.* Thèse de Doctorat nouveau régime. Université de Toulouse, UTM.

Oubrayrie, N., Safont, C. & de Léonardis, M. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 44(4)*, 307-317.

Oubrayrie, N., Lescarret, O., & de Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance, 3*, 383-403.

Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans le contexte rural franco-ontarien. *Education et Francophonie, XXXIV*(1), 133-147.

Ucar Martinez, X. (2004). Le théâtre et l'éducation : chercher, imiter, interpréter et représenter. In INRP & APRIEF, *7ème Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Apprendre soi-même, connaître le monde.* Lyon.

La autoestima, estrés, autoconcepto y apoyo social como factores de eficiencia terminal de la maestría en educación.

Tamez Herrera, C. y Ramírez Reyes, A.

Tamez Herrera, C. Posgrado, Escuela de Ciencias de la Educación, Monterrey, N. L. México.

tamezclaudia@yahoo.com.mx

Ramírez Reyes, A.

Posgrado, Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" Monterrey, N. L. México.

alfonsoramrey@gmail.com

1. Introducción

El estudio en su primer apartado presenta el método trabajado siendo este un enfoque cuantitativo, donde a través de revisiones estadísticas se midieron magnitudes del fenómeno presentado en los educandos de maestría en educación sobre los factores de autoestima, estrés, autoconcepto y apoyo social en su desarrollo como estudiantes, en esta investigación participaron 51 personas que se les suministró cuatro instrumentos de escala Likert donde se analizaron diversas variables que permitieron valorar los resultados donde la edad, el estado civil y si habían reprobado alguna materia era preponderante para el logro de su grado académico.

2. Método

Fue un estudio cuantitativo donde se analizaron los datos utilizando métodos estadísticos y descriptivos, lo que permitió validar los mismos y realizar correlaciones utilizando el programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Cabe mencionar que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y así como probar teorías. Las características principales de este enfoque se orientaron para plantear en primer lugar el problema de estudio delimitado y concreto en este caso la autoestima, estrés, autoconcepto y apoyo social como factores de eficiencia terminal de la maestría en educación, dada la importancia de apoyar a los estudiantes para que logren terminar sus estudios de manera satisfactoria. Por lo anterior se formularon las hipótesis y recolectaron los datos numéricos de los fenómenos mediante procesos de investigación. Dicha recolección de datos se fundamentaron en la medición y dichas mediciones se transformaron en valores numéricos que veremos a mayor detalle en esta investigación (Teddlie y Tashakkori, 2003).

Para verificar la confiabilidad de los instrumentos aplicados Cronbach (1972) señala el índice de consistencia interna que toma valores considerados entre 0 y 1 este apoya para comprobar si el instrumento que se aplicó recopila información no fidedigna y por lo tanto lleva a conclusiones equivocadas o si el instrumento es fiable realizando mediciones estables y consistentes de los cuatro instrumentos, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach (2011), primero con todos los ítems y posteriormente se procedió a eliminar los ítems con la menor correlación entre ítems con el fin de incrementar la confiabilidad inicial. Los coeficientes obtenidos antes y después de eliminar ítems, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Ítems	Alfa inicial (todos los ítems)	Alfa final	Ítems eliminados
Autoestima	10	0.664	0.682	3, 8
Autoconcepto	30	0.705	0.770	9, 10, 11, 22, 23
A. Académico	6	0.828	0.851	11
A. Social	6	0.712	0.806	22
A. Emocional	6	0.853	0.892	23
A. Familiar	6	0.749	0.753	9
A. Físico	6	0.767	0.778	10
Estrés	14	0.841	0.841	-
Apoyo Social	15	0.874	0.874	-

2.1. Participantes

La muestra se conformó por 51 estudiantes de maestría en Educación. El perfil de la muestra en relación al sexo se estableció que más de la mitad de los encuestados fueron mujeres, el estado civil de los participantes se encontró que más de la mitad estaban casados(as) y más de una tercera parte eran solteros(as). Esto demuestra que en el área educativa existe mayor preferencia por el sexo femenino dado que es una profesión más maternal.

Una mayor frecuencia de encuestados son de los semestres cuarto o sexto, mientras que una menor frecuencia es del semestre uno. Una mayor reiteración de encuestados ha cursado entre una y dos materias y una menor frecuencia ha cursado entre nueve y diez materias. Casi la mitad de los participantes no ha reprobado materias en ningún nivel, mientras que de los que han reprobado, la mayor frecuencia lo ha hecho en Preparatoria o bien en otro nivel o niveles.

Con relación a la edad de los participantes una mayor frecuencia de encuestados tenía entre 27 y 32 años de edad, mientras que una menor frecuencia oscilaban entre 51 y 52 años de edad. Sobre el promedio en sus calificaciones se encontró que más de la mitad de los encuestados tiene un promedio en el semestre anterior entre 88 y 93 puntos, mientras que una menor frecuencia tiene un promedio entre 85 y 87 puntos.

2.2. Medidas

Se suministraron cuatro cuestionarios con escala Likert y algunas de carácter abierto para tener las variables de correlación como: semestre en que se ubica el participante, edad, estado civil, sexo, promedio general del año o semestre anterior y materias reprobadas en etapas anteriores. Se aplicaron los cuestionarios con Escalas Likert diseñado el de autoestima por Rosenberg (1989). Dando a las variables AU para su análisis y valoración, con diez diferentes ítems, señalando en las respuestas a cada uno con una puntuación del uno al cuatro donde uno es muy en desacuerdo, dos en desacuerdo, tres de acuerdo y cuatro muy de acuerdo, el rango del cuestionario es de 10 a 40 una puntuación tanto mayor cuanto mayor es la autoestima. Punto de corte en la población adulta es de 29 puntos, cabe señalar que los ítems dos, cinco, ocho, nueve y diez deben tener invertidas las respuestas.

Además se suministró un instrumento escala Likert para el autoconcepto diseñado por García y Musitu, (1999), para la escala de autoconcepto se invierten los ítems 4, 12 14 y 22. La forma de codificación es de la siguiente forma Académico:(01+06+11+16+21+26), Social: (02+07+17+27+(12–(12+22), Emocional:36–(03+08+13+18+23+28), Familiar: (09+19+r24+29+(12–(04+14) y Físico: (05+10+15+20+25+30). Aquí contestaron las frases con la respuesta que consideraron más apropiada donde el uno fue nunca, dos en casi nunca, tres de vez en cuando, cuatro a menudo y cinco muy a menudo, este instrumento contiene 30 ítems, para valorar el estrés se suministró el propuesto por Cohen, dando a la variable la letra E, valorando con cero nunca, uno casi nunca, dos de vez en cuando, tres a

menudo y cuatro muy a menudo señalando que debían considerar el último mes en que frecuencia se presentó, este instrumento tiene 14 ítems y por último para el apoyo social se consideró valorar con uno para nunca, dos para muy pocas veces, tres algunas veces, cuatro muchas veces y cinco siempre donde contestaron 15 ítems relacionado a esta variable con un cuestionamiento sobre ***¿Con qué frecuencia cuentas con alguien cuando lo necesitas?***

Para asociar los ítems con los factores, se utilizaron las cargas factoriales ≥ 0.5, las cuales están seleccionadas de un color diferente para cada uno de los factores en la matriz de factores rotados. De acuerdo con este criterio, solo cuatro de los diez ítems forman parte de alguno de los dos factores, quedando fuera seis de ellos.

2.3. Procedimiento

Se realizaron diversos análisis paramétricos como: Análisis factorial, Análisis de correlación lineal, Análisis de regresión lineal, ANOVA de un factor - comparación de medias y Pruebas con t de *student*. Al realizar la correlación esta permitió realizar una correspondencia entre dos variables, se considera que dos variables de tipo cuantitativo presentan correlación la una respecto de la otra cuando los valores de una ellas se modifiquen constantemente con respecto a los valores semejantes de la otra. Para trabajar las variables cuantitativas se recurrió a los índices que permitieron dicha relación como fueron: la covarianza y la correlación de Pearson.

Un apartado especial fue la correlación de Pearson este coeficiente apoya para saber el grado de relación entre dos variables si esta es perfecta su valor será 1 ó -1; el rango para considerar un valor alto es de r > 0,80 (Torres, 2012) dicha correlación y su gráfica respectiva revisaron como una prueba estadística permite analizar la relación que tienen dos variables, medida por intervalos o por razón. Respecto a la Regresión lineal siendo una técnica estadística que se utiliza para estudiar la relación que existe entre las variables lo señala Torres (2012) la regresión lineal o ajuste lineal fue el método matemático utilizado que modeló la relación entre una variable dependiente Y, las variables independientes Xi y un término aleatorio ε. (Kerlinger, 2002).

Dentro de los últimos apartados se estudió la T de *student* que Hernández, Fernández y Baptista (2010) la consideran como una prueba estadística que sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa con respecto a los valores de sus medias. Por último se revisó la ANOVA de un factor que permitió comparar varios grupos dentro de un análisis cuantitativo.

3. Resultados

Para rescatar la información esta se dividió en los factores como la autoestima, estrés, autoconcepto y apoyo social dentro del procedimiento estadístico análisis factorial, para revisar el logro de la eficiencia terminal de los estudiantes de una maestría en educación

Análisis factorial

Kerlinger (2002) señala que el análisis factorial es la técnica de reducción de datos, que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que se correlacionan entre sí (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

Autoestima

Dada la Medida de adecuación muestral KMO > 0.5 y realizando la Prueba de esfericidad de Bartlett con un 95% de confianza (Sig < 0.05), se concluye que el análisis factorial es aceptable para determinar el número de dimensiones subyacentes al instrumento «Autoestima». Para la extracción de los factores se eligió el Método de Máxima Verosi-

militud, ya que los estimadores obtenidos mediante este método tienen buenas propiedades estadísticas (asintóticamente insesgados, eficientes y normales si las hipótesis del modelo factorial son ciertas); además de que se determina el número de factores mediante contraste sucesivo de hipótesis.

Para asociar los ítems con los factores, se utilizaron las cargas factoriales ≥ 0.5, las cuales se seleccionaron de colores diferentes para cada uno de los factores en la matriz de factores rotados. De acuerdo con este criterio, solo cuatro de los diez ítems forman parte de alguno de los dos factores, quedando fuera seis de ellos. La explicación a este hecho, está dada por la poca relación entre ítems en este instrumento.

Tabla 2
Matriz de factores rotados

25 de abril de 2012

Matriz de factores rotados[a]

Ítems	Factor	
	1	2
1. Sientes que eres una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	.027	.376
2. Te inclinas a pensar que, en general eres un fracasado(a)	.303	.335
3. Crees que tienes varias cualidades buenas	-.010	.163
4. Puedes hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente	.123	.215
5. Crees que no tienes muchos motivos para sentirte orgulloso(a) de tí	.188	.841
6. Tienes una actitud positiva hacia tí mismo(a)	.998	-.053
7. En general estás satisfecho(a) de tí mismo(a)	.597	.096
8. Desearías valorarte más	.376	.214
9. A veces te sientes verdaderamente inútil	.169	.361
10. A veces piensas que no sirves para nada	.138	.645

Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Por la matriz anterior, se establece la asociación de los ítems con los factores de la siguiente manera: Factor 1 (Actitud positiva): 6. Tienes una actitud positiva hacia ti mismo(a) 7. En general estás satisfecho(a) de ti mismo(a). Factor 2 (Actitud negativa): 5. Crees que no tienes muchos motivos para sentirte orgulloso(a) de ti. 10. A veces piensas que no sirves para nada.

Autoconcepto Para asociar los ítems con los factores, se utilizan las cargas factoriales ≥ 0.5, las cuales están seleccionadas en colores diferentes para cada factor en la matriz de factores rotados. Los ítems en blanco no están asociados a algún factor.

Tabla 3.
Matriz de factores rotados de autoconcepto

Matriz de factores rotados[a]

Ítems	Factor 1	2	3	4	5
1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales)	-.197	.617	.055	.146	.024
2. Hago fácilmente amigos	.028	.039	.834	.056	-.002
3. Tengo miedo de algunas cosas	.771	.089	.035	-.286	-.091
4. Soy muy criticado(a) en casa	-.392	.106	.007	.608	.072
5. Me cuido físicamente	-.108	.000	-.034	.276	.678
6. Los profesores me consideran buen estudiante	-.040	.596	-.028	.323	.075
7. Soy una persona amigable	.084	.260	.377	.172	.088
8. Muchas cosas me ponen nervioso(a)	.865	-.048	.160	-.040	-.166
9. Me siento feliz en casa	-.100	.305	.302	.247	.101
10. Me buscan para realizar actividades deportivas	-.207	-.340	-.041	.181	.461
11. Trabajo mucho en clase (en la escuela)	-.015	.425	.099	.043	-.106
12. Es difícil para mí hacer amigos	-.138	-.103	.898	.181	.086
13. Me asusto con facilidad	.593	.093	.132	.125	-.157
14. Mi familia está decepcionada de mí	-.047	.126	.322	.648	.014
15. Me considero elegante	-.230	.453	.043	-.043	.601
16. Mis profesores (superiores) me estiman	.017	.597	.112	.135	.152
17. Soy una persona alegre	.100	.285	.385	.434	.120
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso(a)	.899	-.112	.030	-.183	-.009
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	-.082	.324	.292	.546	.222
20. Me gusta como soy físicamente	-.371	.363	.210	-.199	.539
21. Soy un buen trabajador (estudiante)	-.024	.816	.156	.136	.206
22. Me cuesta hablar con desconocidos	-.387	-.088	.118	.093	.269
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)	.324	-.154	-.204	-.332	-.226
24. Mis padres me dan confianza	-.165	.038	.095	.691	.218
25. Soy bueno haciendo deporte	.042	-.100	-.064	.320	.658
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador	.166	.744	.203	.292	.126
27. Tengo muchos amigos(as)	.134	.061	.799	.076	-.138
28. Me siento nervioso(a)	.726	-.157	-.134	-.147	-.272
29. Me siento querido por mis padres	.172	.429	.261	.366	.097
30. Soy una persona atractiva	-.293	.481	.125	-.187	.681

Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Por la matriz anterior, se establece la asociación de los ítems de las dimensiones a priori con los cinco factores: Factor 1 (Autoconcepto Emocional): formado por los ítems 3, 8, 13, 18 y 28. De la dimensión establecida inicialmente, solo quedó fuera el ítem 23. Factor 2 (Autoconcepto Académico): formado por los ítems 1, 6, 16, 21 y 26. De la dimensión establecida inicialmente, solo quedó fuera el ítem 11. Factor 3 (Autoconcepto Social): formado por los ítems 2, 12 y 27. De la dimensión establecida inicialmente, quedan fuera los ítems 07, 17 y 22. Factor 4 (Autoconcepto Familiar): formado por los ítems 4, 14, 19 y 24. De la dimensión establecida inicialmente, quedan fuera los ítems 09 y 29. Factor 5 (Autoconcepto **Físico): f**ormado por los ítems 5, 15, 20, 25 y 30. De la dimensión establecida inicialmente, solo quedó fuera el ítem 10. Los cinco factores explican el 61.79% de la varianza total de este instrumento, y los ítems corresponden con los que se habían definido inicialmente.

Estrés

Se utilizan las cargas factoriales ≥ 0.5, las cuales están seleccionadas en color diferente para cada uno de los factores en la matriz de factores rotados.

Tabla 4
Matriz de factores rotados del estrés

Matriz de factores rotados[a]

Ítems	Factor 1	2
1. ¿Con qué frecuencia has estado afectada por algo que ha ocurrido inesperadamente?	.775	.275
2. ¿Con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes de tu vida?	.413	.022
3. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso(a) o estresado(a) (llena de tensión)?	.692	.161
4. ¿Con qué frecuencia has manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	.141	.741
5. ¿Con qué frecuencia has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?	.052	.726
6. ¿Con qué frecuencia has estado segura sobre tu capacidad de manejar tus problemas personales?	.370	.428
7. ¿Con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?	.220	.791
8. ¿Con qué frecuencia has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer?	.413	.236
9. ¿Con qué frecuencia has podido controlar las dificultades de tu vida?	.154	.507
10. ¿Con qué frecuencia has sentido que tienes el control de todo?	.461	.069
11. ¿Con qué frecuencia has estado enfadada porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control?	.855	.215
12. ¿Con qué frecuencia has pensado sobre las cosas que no has terminado (pendientes de hacer)?	.417	.172
13. ¿Con qué frecuencia has podido controlar la forma de pasar el tiempo (organizar)?	.080	.129
14. ¿Con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?	.602	.321

Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Por la matriz anterior, se establece la asociación de los ítems con los factores de la siguiente manera: Factor 1 (Falta de control): considera los ítems 1, 3, 11 y 14; Factor 2 (Éxito): considera los ítems 4, 5, 7 y 9. No están determinados los ítems 2, 6, 8, 10, 12 y 13 en algún factor, por lo que, para establecerse en alguno de los 2 factores anteriores, tal vez se tenga que considerar un tamaño de muestra mayor.

Apoyo social

Se utilizan las cargas factoriales ≥ 0.5, las cuales están seleccionadas en colores diferentes para cada uno de los factores en la matriz de factores rotados.

Tabla 5.
Matriz de factores rotados apoyo social

Matriz de factores rotados[a]

Ítems	Factor		
	1	2	3
1. Cuentas con alguien de tu familia para poder platicar cuando lo necesitas	.479	.416	.136
2. Cuentas con algún amigo(a) con quien puedas platicar cuando lo necesitas	.828	.083	.127
3. Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema	.413	.909	.044
4. Cuentas con algún amigo(a) que te ayude a resolver algún problema	.820	.425	.231
5. Tus padres te demuestran cariño y/o afecto	-.005	.512	.380
6. Cuentas con algún amigo(a) que te demuestre afecto	.514	.278	.646
7. Confías en tu familia para hablar de las cosas que te preocupan	.432	.615	.125
8. Confías en algún amigo(a) para hablar de las cosas que te preocupan	.878	.120	.223
9. Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo	.172	.104	.388
10. Alguien de tus amigos(as) te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo	.123	.058	.417
11. Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela	.109	.570	.191
12. Alguien de tus amigos(as) te apoya cuando tienes problemas en la escuela	.372	.248	.664
13. En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (papás, hijos, hermanos)	-.079	.195	.454
14. Estás satisfecho(a) con el apoyo que recibes de tu familia	.072	.603	.373
15. Estás satisfecho(a) con el apoyo que recibes de tus amigos(as)	.496	.218	.572

Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Por la matriz anterior, se fundamenta la asociación de los ítems con los factores de la siguiente manera: Factor 1 (Confianza en la amistad): considera los ítems 2, 4 y 8. Factor 2 (Apoyo familiar): considera los ítems 3, 5, 7, 11 y 14. Factor 3 (Demostración de amistad): considera los ítems 6, 12 y 15. No están determinados los ítems 1, 9, 10 y 13 en alguno de los factores, por lo que, para establecerse en alguno de los tres factores anteriores, tal vez se tenga que considerar un tamaño de muestra mayor para el análisis.

4. Discusión

Autoestima: se generaron dos factores, cada uno de ellos con dos ítems (cargas factoriales > 0.5). Seis ítems no cargan en ninguno de los factores, encontrándose en esta categoría los ítems 3 y 8 que se sugería eliminar en el análisis de la confiabilidad. Esto fortalece aún más la decisión de eliminar estos ítems de este instrumento e incluso replantear la redacción del instrumento completo dada su baja confiabilidad (alfa de Cronbach) y la cantidad tan pequeña de ítems en los factores.

Autoconcepto: se realizó el análisis factorial manteniendo los cinco factores que estaban predefinidos. Ocho ítems no cargan en ninguno de los factores, encontrándose en este grupo, los cinco (9, 10, 11, 22 y 23) que se había sugerido eliminar en el análisis de confiabilidad. Esto fortalece aún más la decisión de eliminar estos ítems del instrumento, o bien verificar su redacción.

Estrés: Se generaron dos factores. Seis ítems no cargan en ninguno de los factores; por los cual, se sugiere revisar la redacción de estos ítems o ver la posibilidad de eliminarlos del análisis.

Apoyo social**:** Se generaron tres factores. Cuatro ítems no cargan en ninguno de los factores; por los cual, se sugiere revisar la redacción de estos ítems o ver la posibilidad de eliminarlos del análisis.

Correlación inversa

Rodríguez y Moreno (2009) señalan que cuando dos variables se correlacionan o están relacionadas entre sí se dice que varían de forma conjunta o cavarían para utilizar este procedimiento se recurre al diagrama de dispersión, donde se determinan la magnitud de la covariancia para esto se manejan una serie de índices, llamados coeficientes de correlación empleados para las variables y cuantificar dicha relación. En esta investigación se realizaron las siguientes correlaciones. Relación directa o positiva entre Autoestima y Autocontrol: puntuaciones altas en el instrumento de Autoestima, están asociadas con puntuaciones altas en el instrumento de Autocontrol y viceversa. Relación inversa o negativa entre Autoestima y Estrés: puntuaciones bajas en Autoestima, están asociadas con puntuaciones altas en Estrés y viceversa. Relación directa o positiva entre Autoestima y Apoyo Social: puntuaciones altas en el instrumento de Autoestima, están asociadas con puntuaciones altas en el instrumento de Apoyo social y viceversa. Relación inversa o negativa entre Autocontrol y Estrés: puntuaciones bajas en Autocontrol, están asociadas con puntuaciones altas en Estrés y viceversa.

Relación directa o positiva entre Autocontrol y Apoyo Social: puntuaciones altas en el instrumento de Autocontrol, están asociadas con puntuaciones altas en el instrumento de Apoyo social y viceversa. Relación inversa o negativa entre Estrés y Apoyo Social: puntuaciones bajas en el instrumento de Estrés, están asociadas con puntuaciones altas en el instrumento de Apoyo social y viceversa.

Regresión lineal

En estadística es una técnica que se utiliza para estudiar la relación que existe entre las variables (Torres 2012) la regresión lineal o ajuste lineal es un método matemático que modela la relación entre una variable dependiente Y, las variables independientes Xi y un término aleatorio ε (Kerlinger, 2002). La variable dependiente (estrés) tiene una relación inversa con las dos variables involucradas en el modelo (AC_Emoc y AC_Acad) lo que indica que puntuaciones altas de estas variables, están asociadas con puntuaciones bajas en Estrés. Se verificó la significancia del modelo de regresión y de cada una de las variables para la predicción de la puntuación en Estrés. Este modelo es significativo a un 99% de confianza. Se verificó el cumplimiento de los cinco supuestos de la regresión lineal, encontrando que no se cumple con el supuesto de varianza constante, lo que ocasiona que si se calculan intervalos de confianza, estos serán más amplios de lo normal.

En principio se asume la hipótesis de que las puntuaciones del Autoestima, del Autocontrol, Estrés y Apoyo Social, están asociadas con el promedio del semestre anterior o la edad, sin embargo, al analizar la relación entre estar variables, esta no es significativa, descartando esa hipótesis.

Análisis de varianza de un factor y comparación de medias (ANOVA)

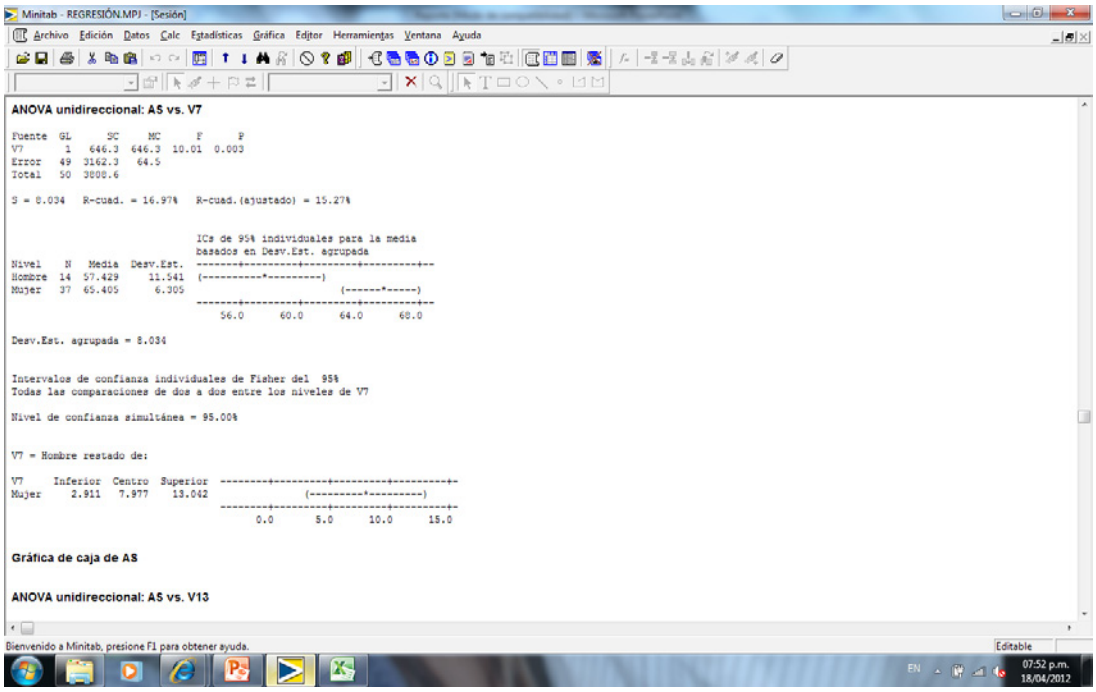
Este procedimiento es equivalente a la aplicación de la T de Student lo señalan Pérez y Martínez (s/f) pero es utilizado cuando son más de dos muestras, para esto se realiza una comparación de medias en las variables cuantitativas. En la siguiente tabla se muestran los valores para cada uno de los Análisis de varianza propuestos, en donde la variable dependiente se muestra en la primera columna.

Tabla 6
Análisis de varianza al comparar medias

Variable dependiente	Estado civil (V3)	Semestre (V5)	Sexo (V7)	Nivel de materias repobadas (V13)
Promedio general (V12)	0.713	0.07	0.352	0.184
Autoestima (AE)	0.556	0.905	0.351	0.782
Autocontrol (AC)	0.259	0.545	0.113	0.874
Estrés (ES)	0.28	0.811	0.789	0.628
Apoyo social (AS)	0.564	0.646	0.003 Significativa	0.817

En total se realizaron 20 Análisis de varianza, pero no tenía sentido analizar y hacer la prueba de comparación de medias de todos ellos si no fueron significativos. Solo una prueba resulta significativa a un 95% de confianza (valor p<0.05), es decir, se verifica que hay una diferencia significativa entre las puntuaciones promedio obtenidas por hombres y mujeres. Esta prueba es la que corresponde a la puntuación de Apoyo Social. Enseguida se muestra el análisis correspondiente:

Tabla 7
Análisis de varianza entre Apoyo social y sexo de los participantes



En general, los hombres tienden a asignar una calificación menor (57.429) que las mujeres (65.405) a la variable de Apoyo Social (obtenida de forma aditiva). Es decir, las mujeres consideran que cuentan con más apoyo cuando tienen problemas, ya sea de amigos o familiares, que los hombres. Además, la puntuación de los hombres presenta mayor variabilidad que la puntuación de las mujeres.

T student: comparación de medias con base en el sexo

La t de *student* contribuye a pronosticar la probabilidad de que dos promedios que corresponden a una misma población o que procedan de distintas poblaciones. El procedimiento para comparar medias señala Pérez y Martínez (s/f) ofrece opciones en función de la procedencia para comparar los datos que se tienen. A continuación se muestran los resultados obtenidos en el software SPSS para la comparación de medias entre las puntuaciones obtenidas en las variables Autoestima, Autoconcepto (y sus dimensiones), Estrés y Apoyo social con base en el Sexo.

Tabla 8.
Comparación de medias en los diversos factores con base al sexo

Prueba de muestras independientes

Variable / Suposición sobre la varianza		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntuación total de autoestima	Se han asumido varianzas iguales	1.701	.198	-.943	49	.351	-.981	1.040	-3.072	1.110
	No se han asumido varianzas iguales			-.881	20.778	.388	-.981	1.113	-3.296	1.335
Puntuación total de autoconcepto	Se han asumido varianzas iguales	2.497	.121	-1.616	49	.113	-4.124	2.552	-9.252	1.005
	No se han asumido varianzas iguales			-1.393	18.319	.180	-4.124	2.961	-10.336	2.089
Puntuación total de autoconcepto académico	Se han asumido varianzas iguales	.643	.427	-1.043	49	.302	-.902	.864	-2.639	.836
	No se han asumido varianzas iguales			-.993	21.434	.332	-.902	.908	-2.787	.984
Puntuación total de autoconcepto social	Se han asumido varianzas iguales	.618	.435	-2.614	49	.012	-1.658	.634	-2.933	-.384
	No se han asumido varianzas iguales			-2.587	23.010	.016	-1.658	.641	-2.984	-.332
Puntuación total de autoconcepto emocional	Se han asumido varianzas iguales	2.889	.096	1.389	49	.171	2.062	1.484	-.921	5.045
	No se han asumido varianzas iguales			1.748	40.131	.088	2.062	1.179	-.322	4.445
Puntuación total de autoconcepto familiar	Se han asumido varianzas iguales	2.552	.117	-2.401	49	.020	-1.060	.441	-1.947	-.173
	No se han asumido varianzas iguales			-2.083	18.486	.051	-1.060	.509	-2.127	.007
Puntuación total de autoconcepto físico	Se han asumido varianzas iguales	.000	.988	.639	49	.526	.751	1.175	-1.610	3.112
	No se han asumido varianzas iguales			.615	21.862	.545	.751	1.220	-1.781	3.283
Puntuación total de estrés	Se han asumido varianzas iguales	.651	.424	-.269	49	.789	-.662	2.457	-5.600	4.275
	No se han asumido varianzas iguales			-.285	26.294	.778	-.662	2.327	-5.442	4.117
Puntuación total de apoyo social	Se han asumido varianzas iguales	10.524	.002	-3.164	49	.003	-7.977	2.521	-13.042	-2.911
	No se han asumido varianzas iguales			-2.451	16.028	.026	-7.977	3.254	-14.874	-1.080

Con base en los resultados mostrados en la tabla anterior, a un 95% de confianza, se concluye que existe una diferencia estadística significativa entre las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres en las variables de Autoconcepto social, Autoconcepto familiar y Apoyo social. La puntuación obtenida por los hombres en Autoconcepto social presenta menos variabilidad que la puntuación de las mujeres, aunque esta última es significativamente más alta en promedio. A diferencia del punto anterior, en Autoconcepto familiar la puntuación obtenida por las mujeres presenta menos variabilidad que la puntuación de los hombres, y además, es significativamente más alta en promedio. La puntuación obtenida por los hombres presenta mayor variabilidad que la puntuación de las mujeres, y además es significativamente más baja en promedio que la puntuación de las mujeres.

Con base en los resultados mostrados en la tabla anterior, a un 95% de confianza, se concluye que existe una diferencia estadística significativa entre las puntuaciones obtenidas por encuestados casados(as) y solteros(as) en las variables de Autoconcepto familiar y Autoconcepto físico.

La puntuación obtenida por casados(as) en Autoconcepto familiar presenta menos variabilidad que la puntuación de soltero(as), y además, es significativamente más alta en promedio. A diferencia del punto anterior, en Autoconcepto físico la variabilidad de las puntuaciones en ambos grupos es muy similar, solo que en el grupo de casados(as) la puntuación promedio es significativamente mayor que en el grupo de solteros(as).

Con base en los resultados mostrados en un 95% de confianza, se puede concluir que **no existe** diferencia estadística significativa entre las puntuaciones obtenidas por los encuestados, sobre el hecho de tener materias reprobadas o no en niveles anteriores no afecta la puntuación total obtenida en los cuatro instrumentos evaluados

5. Conclusiones

En principio se asume la hipótesis de que las puntuaciones de Autoestima, de Autoconcepto, Estrés y Apoyo Social, están asociadas con el promedio del semestre anterior o la edad, sin embargo, al analizar la relación entre estas variables, esta no es significativa, descartando la hipótesis. También se consideró en principio que las puntuaciones de Autoestima, de Autoconcepto, Estrés y Apoyo Social, están afectadas de manera significativa por variables como el semestre, estado civil o sexo, sin embargo, esto sucede únicamente en la puntuación de Apoyo Social y sexo y entre Autoconcepto en algunas de sus dimensiones de sus categorías y sexo y estado civil.

Los resultados generales, tanto de la validación de los instrumentos como del análisis factorial se vuelven más robustos si se toma un tamaño de muestra mayor al menos, cuatro veces el número de variables. Pero dadas las circunstancias de la cantidad de estudiantes que se encuentran en este nivel educativo es difícil ampliar la muestra.

Este estudio, exploración y análisis de los factores permitieron revisar que es necesario que los estudiantes valoren las actitudes, el Autoconcepto en los diversos contextos como: emocional, académico, social, familiar y físico; así como la falta de control, el éxito, confianza en la amistad y el apoyo familiar, para el logro de una carrera profesional donde diversos factores son muy reconocidos para el éxito en niveles de educación básica, pero aquí cuando los participantes ya se encuentran en un grado de posgrado su autoestima, Autoconcepto y apoyo social son muy altos que el estrés se va disminuyendo en relación al nivel de estudios logrado.

Además esta investigación aporta elementos innovadores referentes a la formación de los profesores motivándolos al logro de sus metas. La importancia de la formación docente y los trayectos formativos, desde esferas como psicosocial y pedagógica, así como los efectos terminales de los estudiantes. Por otro lado la necesidad de revisar el punto de partida y los logros en este estudio investigativo y por ende, lo prospectivo de nuevas investigaciones similares o análogas.

Referencias

Cálculo del índice Alfa de Cronbach (2011). Recuperado el 4 de abril de 2015 de: http://bioestadistico.com/alfa-de-cronbach

Cronbach, L. (1972).*Fundamentos de la exploración psicológica*. Instituto Cubano del Libro. La Habana: Edición Revolucionaria.

García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. 4ª Edición. McGraw-Hill.

Pérez, N. & Martínez, D. (s/f). *Comparar medias*. Departamento de medicina preventiva y salud pública e historia de la ciencia. Universidad Complutense de Madrid SPSS para Windows. Tema 10.

Rodríguez, M. & Moreno, E. (2009). Correlación y regresión. Landero, R. & González M. (2009). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación.* México: Trillas.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of the mixed methods in the social and behavioral studies. En A. Tashkkori, & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of fixed methods in social & behavioral research*. (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage.

Torres, F. (2012). *Análisis factorial*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de http://ece.edu.mx/doctorado/mod/resource/view.php?id=1026.

Promoción de las Relaciones Tempranas Sanas en un Grupo de Madres, Familias, Bebé en la Comuna 6 de Popayán–Cauca Colombia.

Castro Franco Bibiana Edivey

Calvo Echeverri María de los Ángeles

Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Cauca

bibianacastro01 @ hotmail.com

Mariange308 @hotmail.com

Área temática: ***Psicología del Desarrollo***

Resumen

El presente artículo alude a la investigación realizada entre el 2014 y 2016 en algunos barrios de la comuna 6 de Popayán titulado "Promoción de las relaciones tempranas sanas en un grupo de madres, familias, bebé de la comuna 6 de Popayán". Adscrito a la línea de investigación del grupo Cognoser de Desarrollo Humano y Social, y la Sublínea: crianza, familia niñez y adolescencia. El proyecto se ejecutó en fases, la primera denominada "Exploración de las relaciones entre cuidadores primarios y niños entre 0 a 2 años de edad de algunos hogares del barrio Alfonso López de Popayán comuna 6 durante el año 2014". El cual constituyó una exploración de las relaciones sostenidas entre el cuidador (usualmente la madre) y el niño. En la segunda parte, ejecutada entre el 2015 y el 2016, se buscó intervenir con base en el conocimiento adquirido en la fase de exploración sobre las relaciones tempranas. El estudio se denominó "Fortalecimiento de las relaciones tempranas entre familia y bebé, a partir de un proyecto de intervención basado en una perspectiva contextual en hogares con niños de (0-2) años de edad del barrio Alfonso López de Popayán comuna 6". Durante el proceso de diagnóstico e intervención se pretendió fortalecer las condiciones personales de los cuidadores del bebé.

La investigación basada en el estudio de caso cualitativo, empleó la descripción etnográfica y la interpretación hermenéutica; recurrió a la entrevista a profundidad y a la observación participante. En la fase de exploración se empleó la entrevista semiestructurada, adaptación de la entrevista de prototipos de apego adultos de Strauss y Lobo- Drost (2001, citados por Moreira 2007), realizadas a diez cuidadores primarios, además de las observaciones de baño y juego llevadas a cabo con los participantes y sus bebés y en la fase de intervención se desarrollaron talleres para participantes. Entre los resultados y conclusiones se tiene que el rol de cuidador se plantea desde lo que el medio exige, mas no se proyecta necesariamente en la práctica, existiendo poca sincronización en la diada.

Palabras claves: desarrollo infantil, crianza, niñez.

Healthy Early Relationships Promotion in a Group of Mothers, Families, Babies in the Borough Six in Popayán – Cauca, Colombia

Castro Franco Bibiana Edivey; Calvo Echeverry María de los Ángeles

Fundación** Universitaria de Popayán (**University), Popayán, Cauca

Bibianacastro01 @ hotmail.com

Mariange308 @hotmail.com

This article encompasses the research carried out between 2014 and 2016 in some neighborhoods in the borough 6 in Popayán, entitled "Healthy Early Relationships Promotion in a Group of Mothers, Families, Babies in the Borough six in Popayán - Cauca Colombia. This study was implemented in stages; the first stage was "Exploring relationships between primary caregivers and children aged 0 and 2 years old from some families in Alfonso López Neighborhood in Popayán, borough 6 during the year 2014"; that was a diagnosis of the relationship between caregivers (usually mother) and the child. In the second stage, one intervention based on the previous early relationships diagnosis was addressed; the study was called "Strengthening of the early relationships between family and baby from an intervention project based on the contextual perspective in families with 0 to 2 year- old children from Alfonso López neighborhood in Popayán, borough 6". During the diagnosis and intervention process, strengthening the baby's caregiver personal conditions was aimed. This research is based on the qualitative case-study; it uses the ethnography description and the hermeneutic interpretation, drawing upon the deep interview and the participant observation. In the diagnosis, the semi-structured interview was used, adaptation of the prototype interview of adult attachment by Strauss and Lobo-Drost (2001, cited in Moreira 2007), both made to ten primary caregivers, as well as the observations during showering and playing between these participants and their babies, and in the intervention stage, workshops to the caregivers were developed. In the results and conclusions, it is observed that the caregiver's role came from the environment demanding, but it is not necessarily reflected in the practice, and also there is little synchronization in the dyad.

Key words: childhood development, upbringing, childhood.

1. Introducción

El desarrollo infantil integral suele definirse a través de los cambios que los niños atraviesan en términos físicos, cognitivos, emocionales y sociales que los habilitan a una vida autónoma y plena. Muchas de estas dimensiones son por todos reconocidas y solemos encontrar abundante literatura sobre la mayoría de ellas (salud en primera infancia, desarrollo cognitivo, físico, entre otros). Sin embargo, es menos habitual contar con información relevante sobre un pilar del desarrollo infantil como lo es el desarrollo emocional (Unicef 2012).

Como lo refiere Puche, Orozco, Orozco, Correa y Corporación Niñez y Crecimiento (2009), "Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño crece, nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones tempranas que experimenta" (p. 8).

Con base en lo anterior, nace la iniciativa de explorar las relaciones que se establecen entre algunos cuidadores partícipes del proyecto y sus bebés, con el fin de comprender sus formas de relacionarse, estilos de crianza y capacidad de sincronización con sus respectivos bebés, a fin de entender los sujetos que en ese contexto se desenvuelven, ya que es una de las zonas de la ciudad donde hay un índice de menores y adultos en condición de drogodependencia y vulnerabilidad.

Considerando lo anterior, el presente capítulo responde a la investigación realizada entre el 2014 y marzo del 2016 en algunos barrios de la comuna 6 de Popayán titulada "Promoción de las relaciones tempranas sanas en un grupo de madres, familias, bebé en la comuna 6 de Popayán", la cual intentó conocer las relaciones sostenidas por un grupo de familias en condiciones de vulnerabilidad con los bebés de dichos hogares.

El estudio se ejecutó en dos fases, la primera denominada "Exploración de las relaciones entre cuidadores primarios y niños de 0 a 2 años de edad de algunos hogares del barrio Alfonso López de Popay***án comuna 6 durante el año*** 2014". La cual constituyó una exploración de las relaciones sostenidas entre el cuidador (usualmente la madre) y el niño. Respondiendo al objetivo de caracterizar las relaciones tempranas entre padres (familiares) y niños de 0 a 2 años participantes en el proyecto de vínculo afectivo. En la segunda fase, desarrollada entre el 2015-2016 se buscó realizar algunos procesos de intervención para fortalecer las condiciones personales de los cuidadores del bebé, con base en el conocimiento adquirido en la fase de exploración sobre las relaciones tempranas. El estudio se denominó "Proyecto de intervención basado en una perspectiva contextual en el grupo de hogares con niños de (0-2) años de edad del barrio Primero de Mayo en la ciudad de Popayán durante el periodo (2015-2016)".

A nivel metodológico, la investigación se basó en el estudio de caso cualitativo, empleando la descripción etnográfica y la interpretación hermenéutica como medio de comprensión. Entre los resultados y conclusiones se encontró que el rol de cuidador se expresa en el discurso desde lo que el medio exige, mas no se proyecta necesariamente en la práctica, existiendo poca sincronización en la relación de la diada madre - bebé. Igualmente, se brindaron algunas herramientas tendientes a favorecer el establecimiento de relaciones afectivas sanas, mediante la promoción de estados de reflexión en el cuidador.

2. Método

La investigación del proyecto fue en la primera fase de tipo cualitativo, exploratoria haciendo uso de recursos de la Etnografía y hermenéutica, esta última, en lo que hace referencia a tratar de mantener una actitud de diálogo con los actores sociales. Se recurrió a la entrevista a profundidad, observación participante, entrevista semiestructurada, adaptación de la entrevista de prototipos de apego adultos (Martínez y Nuñez, 2007), realizadas a diez cuidadores primarios, además de las observaciones de baño y juego llevadas a cabo con los participantes y sus bebés.

En la fase de intervención, el método empleado fue el estudio de caso, donde las familias abordadas constituyeron un caso múltiple, se retomaron aspectos de la etnografía, acudiendo a diferentes técnicas de acuerdo a las necesidades, tal como lo plantean Denzin y Lincoln (2015, p. 1-32) para el investigador considerado "bricoleur" (citado en Castro, 2011, párr. 10); Se recurrió a la descripción etnográfica, y la interpretación hermenéutica por medio del análisis de catorce "*Diarios Experienciales*", elaborados por los cuidadores y que fueron empleados como herramienta de reflexión, al entrar en contacto consigo mismos(as); además se utilizó técnicas como entrevista a profundidad e instrumentos como el diario de campo y la observación participante. Igualmente, se recurrió a un proceso de intervención psicológica grupal por medio de implementación de doce (12) talleres que abarcaban procesos de auto-reflexión y juego (interacción madre-hijo).

En cuanto a los hallazgos, en la primera y segunda fase, se organizaron a partir de la descripción etnográfica y la interpretación hermenéutica. Para la categorización se partió del contenido de la información suministrada tanto en las entrevistas como en los momentos registrados en la observación in situ, los diarios experienciales, cuestionarios, diarios de campo, de los cuales se extrajeron las categorías obtenidas mediante la codificación abierta y axial.

2.1. Participantes

En la primera fase, la exploración del vínculo afectivo se llevó a cabo con 10 cuidadores primarios y sus respectivos bebés de 0 a 2 años de edad, habitantes del barrio Alfonso López (comuna 6) de la ciudad de Popayán. El barrio cuenta con cinco hogares FAMI, programa del ICBF (organismo del gobierno que se encarga del cuidado y asistencia de la familia, los niños y adolescentes), el cual apoya el desarrollo físico e integral de los niños, brindando orientación a madres gestantes como a madres con hijos menores de 2 años de edad, que tienen como propósitos orientar y brindar herramientas a las madres para garantizar el ejercicio pleno de sus derechos y el de sus hijos. En la segunda fase, se abordaron 14 madres habitantes del barrio Primero de Mayo (comuna 6) integrantes de uno de los hogares FAMI del barrio que estuvo motivado a participar en el proyecto.

A nivel socioeconómico las madres y demás cuidadores participantes pertenecen al estrato uno y dos, presentan condiciones de alta vulnerabilidad social, y se evidencia que la mayor parte de sus habitantes ejercen en el reciclaje, ventas ambulantes, empleo doméstico, oficios varios y otros se encuentran en condición de desempleo.

2.2. Procedimiento

El estudio se desarrolló en dos fases. La primera fase, de tipo exploratorio, donde cada familia se constituyó en un caso (10 casos), partícipes de las entrevistas de apego para adultos y de las observaciones in situ. En la segunda fase, se hizo intervención a un grupo de madres y cuidadoras (14) que asistieron a los talleres y elaboraron los diarios experienciales.

La reflexión sobre los hallazgos se desarrolló a partir de las teorías psicoanalíticas que abordan las relaciones tempranas como son: Freud, Melanie Klein, Winicott, María Eugenia Villalobos y Esteban Levin, De otro lado, los aportes de la Etología de Bowbly y Boris Cirulnik. Igualmente, el enfoque constructivista de Piaget y el enfoque histórico cultural, a partir de las aproximaciones teóricas de Aries, 1981, Moreno, Granada 2014, Rossetti, & Costa (2012), Amorim, Costa, Rodríguez, Moura & Ferreira (2012), Silva, Rossetti- Ferreira, Carvalho (2004), Souza (2012).

Resultados

En relación con los resultados en la primera fase se obtuvieron las siguientes categorías: relaciones parentales, relación con el sistema familiar, experiencias de socialización en la niñez y adolescencia, relación consigo misma, relación madre - hijo, relación conyugal, promoción o interrupción de la comunicación madre-hijo, madre perceptiva frente a las acciones del niño, manifestaciones de afecto, promoción o interrupción de expresiones y juego en el niño, expresión de protección y anticipación del riesgo, reconocimiento de la identidad del bebé, manifestación de búsqueda, familiares y niños como cuidadores sustitutos y/o apoyo en la crianza.

Respecto a la segunda fase, se obtuvieron las siguientes categorías a partir de los diarios de campo y el diario experiencial: Características de los estímulos físicos en el Hogar FAMI, estado de bienestar del cuidador, vínculo afectivo, relaciones afectivas, relaciones con el sistema familiar cuidador- niños(as) y padre e hijo(a), juego infantil, situaciones generadoras de ansiedad, procesos culturales arraigados, nuevas concepciones y vivencias de la maternidad, compartir de saberes, conciencia de sí, medios de sustentación económica, evocación en experiencias de socialización con los otros, posición frente al otro (actos comunicativos) y crianza.

A nivel general los resultados de la primera fase señalan que los entrevistados expresan diversidad en cuanto a las percepciones de las relaciones establecidas con sus respectivos padres en la infancia: afecto, atención, cuidado y en otros casos distanciamiento físico y/o afectivo, abandono por no reconocimiento del hijo desde el nacimiento, ausencia por ocuparse de labores del trabajo, indiferencia y agresividad derivada del padre.

Además, los entrevistados hacen parte de núcleos familiares más amplios y guardan con ellos una relación significativa bien sea porque cuentan con ellos para el cuidado de sus hijos y/o reciben soporte económico y emocional de los familiares, o bien porque toman a los familiares como referente de identificación o de rechazo en las relaciones que construyen con sus propios hijos, en esta categoría se hace evidente las comunicaciones de los entrevistados y sus familiares. En otras ocasiones la relación es poco fuerte, casi distante con la familia extensa, presentando una comunicación diluida con dichos familiares y no contando con el apoyo emocional de los mismos.

Así mismo, se encuentra hogares en donde la convivencia no solo se da con familiares sino igualmente con extraños que pernotan por temporadas en la casa con la familia, acostumbrándose los entrevistados a compartir con estas personas, disminuyéndose de esta manera los límites entre la familia y demás personas.

Algunos de los entrevistados manifiestan haber contado con familiares que les brindaron afecto cuando ellos eran niños, en ocasiones estos familiares son resaltados por los entrevistados y valorados por encima de sus figuras parentales. De otro lado algunos entrevistados manifiestan haber sido cuidados por distintos adultos quienes les ofrecieron calidades de afecto diferentes.

En relación con la autoridad y la norma las vivencias son muy variadas no solo para cada adulto participante del proyecto, igualmente fue contradictoria en la experiencia personal de cada cuidador en ocasiones porque los diferentes adultos que ejercían autoridad y administraban las sanciones lo hacían en forma diversa incluso opuesta. Los castigos físicos y emocionales fueron vivenciados por algunos de los cuidadores primarios en su infancia de manera frecuente y en ocasiones provenían de diferentes adultos que ejercía poder sobre ellos, con frecuencia estas experiencias, han sido consideradas arbitrarias por el cuidador

En lo que respecta a la promoción de la relación entre el cuidador y el bebé, se observa que en la comunicación el cuidador busca mantener y no perder el contacto con su hijo mientras se encuentra realizando alguna actividad que involucre al niño, para ello la madre utiliza un lenguaje verbal y cercanía física como medio de comunicación, sin embargo, en ocasiones durante las interacciones entre la madre y el hijo se presentan interrupciones por factores externos que son priorizados por los mismos cuidadores.

De otro lado, en términos generales se observa pobreza lingüística durante la comunicación,

basada en dar órdenes como forma privilegiada de regulación lingüística, omitiéndose otras regulaciones que promuevan la fantasía, las secuencias interactivas, las variaciones, esto lo observamos con más frecuencia y relevancia en los cuidadores.

Los entrevistados a lo largo de la crianza con sus hijos han logrado o creen reconocer ciertos gestos, actitudes y conductas de su hijo, por lo tanto ante una situación en la que el niño se encuentre inmerso buscan interpretar sus gestos y acciones, con el fin de actuar conforme a las necesidades que creen experimenta su bebé, teniendo en cuenta que no siempre logran entrar en sintonía con los mismos. En algunos cuidadores se evidencia que la comunicación y manifestación de afecto para con sus hijos tienen lugar mediante expresiones afectivas poco estables, que surgen abruptamente y que desaparecen rápidamente, generando en ocasiones tensión en él bebé.

En ocasiones la interacción entre el cuidador y su hijo evidencia que no se logra promover o sostener la iniciativa de juego en él bebé, dando lugar a una interrupción abrupta respondiendo más a los intereses del adulto o a una falta

de sintonización con las acciones del niño. Se observa como el bebé manifiesta su cercanía, apego o vínculo a la figura afectiva significativa cuando esta se pierde por ejemplo, lo expresa mediante gritos, palabras, gestos o sonidos y la tendencia.

A partir de las observaciones se encuentra que la mayoría de los entrevistados con frecuencia recurren a sus hijos mayores o familiares para que cumplan funciones de apoyo en el cuidado de los niños pequeños, incluso en ocasiones remplazando al padre y madre del niño. De esta manera terminan por atribuir a los menores o a familiares el cuidado y responsabilidad del bebé como parte de sus obligaciones y no como una opción a tomar.

En la segunda fase, se evidenció en los cuidadores discursos vacíos, incoherentes en relación con lo deseado por ellos y lo deseado por la sociedad se convierten en seres vulnerables ante lo que la cultura quiere y espera de ellos. También se identificó la ausencia de reflexión como sujetos psicológicos y poca consciencia de sí. Los mecanismos de defensa que usan los entrevistados emergen en dichos relatos; los cuales permitieron dar cuenta de la falta de empoderamiento, necesidad de reconocimiento, baja autoestima, inseguridad, dificultad para expresarse, impaciencia, y un sentido de vida que no es acorde a su deseo como sujeto psicológico

Conclusiones

Teniendo en cuenta los discursos de los participantes y mediante las diferentes visitas domiciliarias que se realizaron se puede decir que en estos contextos la figura afectiva no está delegada a una sola persona o como la sociedad lo viene presentando (al género femenino) es así que se encontró que las personas con las que se sostiene vínculos de afecto pueden ser cualquiera de los miembros de la familia o varios simultáneamente (particularmente los hermanos mayores) específicamente aquellos que asuman un rol de cuidadores en ocasiones con disposición, aunque no siempre, diferentes de la madre y/o padre que suelen ser pensados como quienes están al cuidado del bebé únicamente.

Mediante las observaciones in situ de baño y juego que se realizaron a los cuidadores con sus respectivos bebés, se puede decir que se encontró una generalidad en cuanto a la carencia o pobreza lingüística, afectiva, cognitiva, debido a que los encargados de la asistencia de los niños se dedicaban a verbalizar las acciones que ellos realizaban mas no daban una interpretación a las acciones y gestualidad que observaban en sus bebés. Así mismo se evidenció disminución en la promoción de juego y fantasía en el infante, observándose en los entrevistados síntomas de cansancio y desmotivación luego de unos minutos de interacción con los niños.

De otro lado, se observa que el discurso de los entrevistados está influenciado por el entorno social, ya que no existe un discurso propio como madres, es decir que hablan de su rol de madre desde lo que el medio les exige, con el fin de tener un reconocimiento maternal, por lo tanto, no son autocríticos en cuanto a la crianza de sus hijos, tendiendo a reproducir lo que aprendieron en el transcurso de sus vidas hacia sus bebés.

En síntesis, se evidencia que la relaciones establecidas entre el cuidador y su bebé se dan mediante caricias con frecuencia intermitentes, contacto físico, disponibilidad de tiempo, atención alimentaria, vestido y cuidados de salud, así mismo se establecen relaciones por medio de una constante anticipación de peligros que pueda afectar al menor, como manifestaciones afectivas, no obstante, existe una falta de sincronización entre adulto y el niño, debido a que no se han logrado reconocer y diferenciar entre las necesidades que experimenta el entrevistado y las que vive el bebé. Además la diada cuidador primario y bebé siempre está expuesta a interrupciones por influencia del medio (teléfonos, televisor y diálogo con familiares u otros), generando una desconexión entre cuidador-niño.

En la segunda fase, el relato de las participantes revela sentimientos ambivalentes en la relación con el hijo. En algunos casos los entrevistados expresan sentirse plenas y satisfechas en la realización de las funciones maternas,

pero otras veces sienten que las demandas de la maternidad sobrepasan sus capacidad afectiva para con el niño. Así terminan derivando estas tareas a sus madres o a profesionales del centro donde residen (Calesso, 2007).

Se puede concluir que la complejidad de las concepciones en torno a la maternidad y la presión social en el intento de construir un sujeto psicológico en algunos cuidadores; tienden a desvalorizar su rol como encargado de la crianza y a que sus hijos(as) empiecen a ser vistos como carga; considerando incluso como interferencias en las motivaciones de realización profesional y deseos de tener una lugar propio en la sociedad.

Referencias

Amorim, K. (2012). Cultura, significão e afectividade. *Temas em Picologia*, 20 (2).

Amorim, K, Costa, N, Rodrigues, L, Moura, G. & Ferreira. L. (2012). O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. Temas psico, 20(2): 309-326. Recuperado de http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-03

Andrade, M., Lossa, M. y Muñoz, M. (2008). *Influencia del vínculo afectivo en el desarrollo psicomotor del neonato hasta los 3 meses de vida dentro del contexto que lo rodea*. Recuperado de: http://186.3.0.87/jspui/bitstream/123456789/328/1/ANDRADE%20INFLUENCIA%20DEL%20VINCULO%20AFECTIVO.pdf

Aries, P. (1981). História social da criança e da família. (2ª), Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Calesso, M. (2007). *Vínculo afectivo y estrés en la maternidad adolescente: un estudio con metodología combinada*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5459/mcm1de1.pdf?sequence=1

Castro, B. (2006). Análisis de las formas de regulación lingüística utilizadas en el contexto de los hogares comunitarios de bienestar: un estudio realizado en el sector sur de la ciudad de Popayán. *Revista infancia, adolescencia y familia. 1(1), pp. 95-114.*

Castro, B., y Peñaranda, F. (2011). La comprensión de los significados de la maternidad: el caso de un programa de cuidado prenatal en un centro de salud en Popayán, Colombia. En: *Salud Colectiva*. 7 (3), 333 – 345.

Cyrulnik, B., Lavallée, M., Colmenares, M., Villalobos, M. y Balegno, L. (1997). *Psicosis y cognición del nacimiento de la significación a la construcción del símbolo*. Cali Colombia: Casa editorial RAFUE.

Levin, E. (2014). *La experiencia de ser niño: plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Nueva Edición.

Martínez, C. y Nuñez, C. (2007). Entrevista de Prototipos de Apego Adulto (EPAA): Propiedades Psicométricas. *Journal of Psychology*, 41(3): 261-274. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/284/28441301.pdf

Mead, G. (1991). *La génesis del self y el control social*. Trd. Ignasio Sanches de la Yincera. En Reis.

Moreno M. y Granada, P. (2013). Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 121-139. Recuperado de http://www.unicef.org/peru/spanish/InteraccionesVincularesEnSistemaCuidadoInfantil.pdf

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. y Correa, M. (2009). Corporación niñez y crecimiento. *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Rossetti, M. & Costa, N. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: Importancia y polémicas. *Scripta* Nova, XVI, 395 (2). Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-395/sn-395-2.htm

Silva, A, Rossetti- Ferreira M, Carvalho, A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In Rossetti- Ferreira, M, Amorim K, Silva, A y Carvalho, A (eds). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano (81-92). Porto Alegre (BR): Artes Médicas.

Souza, M. (2012). Os simbolismos infantis e a mágica dos contos: uma compreensão piagetiana. Temas em Psicologia, 20(2): 327-335.

UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional: clave para la primera infancia*. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

Diferencias en las respuestas de tareas mentalistas de meteduras de pata en niños con Trastorno del Espectro Autista Nivel 1 y 2.

Garcia-Molina, I., Nieto-Garoz, R. y Clemente Estevan, R.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I, Castellón, España.

imolina@uji.es ; raquel.nieto@uji.es ; clemente@uji.es

Resumen

Las tareas de metedura de pata son consideradas de nivel avanzado dentro de la Teoría de la Mente, ya que para su correcta comprensión se ven implicadas diversas apreciaciones mentalistas sobre la historia contada. El objetivo principal en este estudio es evaluar la comprensión de meteduras de pata a través de preguntas dicotómicas y abiertas con la finalidad de crear un nuevo material de intervención basado en los resultados.

En este estudio se evaluaron 28 participantes, 25 niños y 3 niñas entre 7 y 12 años, diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista (TEA) 18 de ellos de Nivel 1 (grupo 1), y 10 de Nivel 2 (grupo 2); según DSM-5.

Se administraron 4 tareas de metedura de pata diseñadas por Baron-Cohen, O'Riordan, Jones, Stone y Plaisted (1999) e ilustradas por nuestro equipo. Se evaluó: 1) detección de la metedura de pata; 2) detección de personaje; 3) emoción provocada; 4) intención del personaje; 5) moralidad del acto; 6) falsa creencia y 7) explicación de la metedura de pata.

Los resultados demostraron una clara diferencia entre ambos grupos, siendo significativa en detección, personaje, intención, moralidad, falsa creencia y explicación. En referencia a las preguntas abiertas de explicación, se mostró una clara diferencia entre grupos, especialmente en las historias 1 y 4, obteniendo peor puntuación el grupo TEA nivel 2. Por otro lado, en preguntas relacionadas con emociones (de respuesta cerrada) no existieron diferencias significativas entre grupos, obteniendo ambos grupos puntuaciones semejantes.

En las conclusiones se proponen formas distintas de intervención. Los niños con TEA nivel 2, necesitan más ayuda en preguntas de respuesta dicotómica (de toma de decisión) y explicación, en cambio, con los niños TEA nivel 1, sería preciso acotar las pautas de intervención en las explicaciones más abiertas (justificaciones verbales). Finalmente, cabe destacar que son necesarios materiales de intervención novedosos en Teoría de la Mente, con instrucciones claras de intervención según el perfil del niño.

Palabras clave: Teoría de la Mente; Trastorno del Espectro Autista; metedura de pata; falsa creencia

Differences in responses of mentalist tasks about *faux pas* in children with Autism Spectrum Disorder Level 1 and 2.

Garcia-Molina, I., Nieto-Garoz, R. y Clemente Estevan, R.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I, Castellón, España.

imolina@uji.es ; raquel.nieto@uji.es ; clemente@uji.es

Abstract

The *faux pas* tasks are considered in an advanced level within Theory of Mind (ToM), as for a proper understanding several mentalists appreciations about the story told are involved. The main objective of this study is to evaluate the understanding of faux pas by closed and opened questions in order to create a new intervention material based on these results.

In this study 28 participants were assessed, 25 boys and 3 girls between 7 and 12 years, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) including 18 of Level 1 (group 1) and 10 of Level 2 (group 2); according to DSM-5.

Four *faux pas* tasks designed by Baron-Cohen, O'Riordan, Jones, Stone and Plaisted (1999) and illustrated by our team were administered. We evaluated: 1) detection of faux pas; 2) detection of character; 3) resulting emotion; 4) intention of the character; 5) morality of the act; 6) false belief and 7) explanation of faux pas.

Results showed a clear difference between both groups, being substantial in detection, character, intention, morality, false belief and explanation. Referring to the open questions of explanation, there was a clear difference between groups. Especially in the stories 1 and 4 the score was worse in ASD Level 2. On the other hand, questions related to emotions (closed answer) showed no significant differences between groups, both obtaining top scores.

In conclusion, children with ASD Level 2 need more help in questions with a dichotomous answer and explanation. In turn, regarding children with ASD level 1, it would be necessary to refine the guidelines for intervention in the more open explanations. Finally, it should be noted that new materials for intervention in ToM with clear instructions according to the child's profile are necessary.

Key words: Theory of Mind; Spectrum Disorder Autism; *faux pas*; false belief.

1. Introducción

En los últimos 30 años, el número de casos diagnosticados de autismo ha crecido de forma dramática (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). Por esta razón, desde hace unos años tenemos más información acerca del trastorno y se han creado e ideado materiales específicos de diagnóstico como el ADOS (Rutter, DiLavore, Risi, Gotham, y Bishop, 2012) o ADI-R (Rutter, Le Couteur, Lord, y Faggioli, 2005) y métodos de intervención en relación a las carencias que en este grupo prevalecen, como el método TEACCH (Mesibov, Shea, y Schopler, 2004). Entre los problemas más comunes en el autismo, incluso en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Nivel 1 (según DSM-5, el grupo que necesitaría ayuda menos considerable en relación con los otros grupos: TEA Nivel 2 y 3), se encuentran las dificultades en la interacción social o en la comunicación, como por ejemplo: su disposición reducida

por compartir intereses o emociones, anomalías en el contacto visual o lenguaje corporal, dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales, entre otros (DSM-5).

La cognición social constituye la base de nuestra capacidad para engañar, cooperar, empatizar, o para leer el lenguaje corporal de los demás. También nos permite anticipar con precisión el comportamiento de otras personas, casi como si pudiéramos leer sus mentes (Gallagher y Frith, 2003). Así pues, naturalmente, los humanos podemos explicar el comportamiento de las otras personas basándonos en lo que pensamos sobre sus conocimientos, sus creencias y sus deseos (Frith y Frith, 2005). Esta excepcional capacidad se conoce como tener "teoría de la mente" (término acuñado por Premack y Woodruff en 1978).

Cuando hablamos de tareas de Teoría de la Mente (desde ahora ToM) solemos imaginar las tareas más sencillas de primer orden como "Sally y Anne" –cambio de ubicación- (Baron-Cohen, Leslie y Firth, 1985; Wimmer y Perner, 1983) o la prueba de los "Smarties" –contenido inesperado- (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986), o la historia del heladero (Baron-Cohen, 1989), de segundo orden. Pero como cualquier habilidad, la ToM tiene diferentes hitos de desarrollo que se alcanzan progresivamente con la edad y la complejidad de las relaciones sociales (Astington, 2001; Steele, Hodges, Kaniuk, Hillman y Henderson, 2003; Wellman y Lagattuta, 2000; Wellman y Liu, 2004). El hecho es que al tratarse de un proceso madurativo que se basa en la superación de diferentes estadios o niveles, son necesarias también tareas de ToM más avanzadas dirigidas a participantes menos dañados o mayores, tanto de evaluación como para intervención.

Dentro de estos niveles más elevados (3º y 4º de los señalados por Serrano, 2012), podríamos encontrar tareas relacionadas con comprensión en emociones secundarias (de carácter social), y en intenciones comunicativas implícitas, como las mentiras piadosas, las ironías, las meteduras de pata o con la comprensión de los estados mentales a través de la mirada.

Hoy en día, existen pocos materiales para intervenir o evaluar en estos estadios de mayor nivel de ToM. Algunos de los materiales de gran interés para la comunidad de expertos y maestros que trabajan con escolares con TEA utilizan Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación, en un principio pensados para los niños sin habla, pero que pueden ser utilizados para la comprensión más pautada de actividades o órdenes para niños con TEA de más alto nivel, debido a su soporte visual. En este sentido, varias investigaciones relacionadas con aspectos mentalistas que se citan en el párrafo anterior: ironías, mentiras piadosas, intencionalidad, o expresión de las emociones a través de los ojos utilizan deliberadamente elementos visuales para los niños con TEA como tiras cómicas, viñetas, fotografías… (Baron-Cohen et al., 1999; Brunet et al., 2000; Happé, 1994; Monfort y Monfort, 2001; Sebastian, Fontaine, Bird, Blakemore, Brito, McCrory, et al., 2012; Völlm, Taylor, Richardson, Corcoran, Stirling, McKie, et al., 2006), en contraposición con solo el input verbal para la comprensión, por ejemplo, de una historia.

Para este trabajo se han seleccionado las meteduras de pata como una de estas tareas más complejas, que son, a su vez, frecuentemente utilizadas en la interacción de niños y niñas cercanos a la pubertad. Tareas que, por otro lado, reciben un fuerte soporte lingüístico (gramatical y pragmático) con significado ligado a la intencionalidad pragmática del hablante.

Una metedura de pata (se suele utilizar su nombre en francés: un *faux pas*), se produce cuando existe un error social embarazoso o un desliz en la conducta, en los modales, o en las reglas sociales. Según Baron-Cohen et al. (1999) la definición de *faux pas* debería incluir el "*Oh-oh*" de reacción, el "*¡Ojalá no hubiera dicho eso!*», o el gesto de taparse la boca en actitud de arrepentimiento por la conducta verbal producida.

Para entender bien una historia de metedura de pata, es necesario que el niño sea capaz de recordar los antecedentes, reconocer los estados mentales, las emociones, las intenciones y los deseos de los protagonistas intervinientes

(Banerjee, Watling y Caputti, 2011). Por un lado, se necesita detectar que el emisor no sabe o no recuerda cierto hecho y por otro lado, es necesario apreciar el impacto emocional (habitualmente negativo) que puede hacer el comentario sobre el oyente. Por tanto, hay una diferencia entre el nivel compartido de conocimiento sobre el tema que tienen el emisor de la metedura de pata y el oyente (Baron-Cohen et al., 1999). La comprensión de este combinado complejo de sucesos, debe ocurrir en la mente del niño o niña que resuelve la tarea para llegar a la conclusión de que: el personaje emisor metió la pata, actuó sin querer/sin saber/sin recordar, y el oyente se sintió ofendido.

Es por toda esta amalgama de comprobaciones y apreciaciones mentalistas que las tareas de metedura de pata están incluidas en un 4º nivel de ToM considerado como "complejo".

Baron-Cohen et al. (1999) diseñó y utilizó deliberadamente su tarea de "faux pas" hipotetizando su posible dificultad para niños y niñas de entre 7 y 11 años con y sin diagnóstico de autismo. En sus estudios, se encontró que en el grupo normotípico, las niñas resolvieron mejor las tareas. En un segundo estudio, los niños con TEA tuvieron mayor dificultad en resolverlas que el grupo control. En relación con juzgar los hechos, el experimento 2 de Moran, Young, Saxe, Lee, O'Young, Mavros et al. (2010) reflejó la complejidad y la deficiencia en la integración de información del estado mental (por ejemplo, en creencias o intenciones) para el juicio moral en los participantes con TEA. También, uno de los primeros estudios en la tarea de *faux pas* de Baron-Cohen et al. (1999) centrado en la respuesta de los adultos (Zalla, Sav, Stopin, Ahade, y Leboyer, 2008) reveló que éstos aunque detectaran el *faux pas* y a la persona, generalmente, fueron incapaces de proporcionar justificaciones correctas en términos de razones o intenciones en la descripción de lo ocurrido. Además, también fallaron en las preguntas sobre creencia falsa y sobre el impacto emocional resultado del comportamiento inadecuado.

Partiendo de estos estudios y de dicha tarea, y con el propósito de ampliar el material original mediante ilustraciones, se ha realizado el siguiente estudio. El objetivo principal del cual es crear un material a partir de los resultados y grado de dificultad encontrado en tareas de meteduras de pata en niños con TEA Nivel 1 y 2, con la finalidad de adaptar una guía de intervención para que el adulto sea capaz de interactuar con el niño según su grado de comprensión de la historia.

Así pues, se pretende averiguar si:

1. Los niños diagnosticados de TEA Nivel 1 responden y entienden mejor las tareas de meteduras de pata con apoyo visual que los de diagnóstico TEA Nivel 2. Y a su vez, detectar las dificultades de ambos grupos.

2. El grupo de Nivel 1 responde mejor a las preguntas dicotómicas que a aquellas de origen abierto que explican el *porqué* de las historias. Y determinar si el grupo de Nivel 2 falla tanto en las preguntas dicotómicas como en las de explicación. Así como, averiguar qué tipo de fallos cometerán en las explicaciones los dos grupos.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por 28 participantes diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista, de los cuales 25 eran niños y 3 eran niñas. El rango de edad se comprendió entre los 7 (88 meses) y los 12 años (152 meses), con una media de edad de 112 meses.

Todos los participantes fueron diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista por uno o varios profesionales. Estos se dividieron en dos grupos: TEA Nivel 1 (N=18; M=110 meses; rango= 88-146) y TEA Nivel 2 (N=10; M=118 meses; rango= 93-152), siguiendo los criterios del DSM-5. La prueba T no difirió significativamente en edad (Sig.= .315; $p<.05$).

Los grupos fueron divididos de acuerdo a:

1. El diagnóstico de origen por parte del Centro de Atención Neuropsicológica: TEA Nivel 1 (o Asperger según DSM IV) o TEA Nivel 2 (o Trastorno del Desarrollo Generalizado según DSM-IV).

2. El grado de limitaciones y el nivel de ayuda en aspectos sociales, de comunicación o conducta, tanto en la escuela como fuera de ella: TEA Nivel 1, requiere ayuda; y TEA Nivel 2, requiere ayuda considerable.

3. Todos los niños fueron evaluados por la Escala de Inteligencia de Weschler para niños, WISC-IV (Weschler, 2003) usando una forma corta de dos pruebas: Cubos y Vocabulario (puntuación de alta fiabilidad según Sattler, 1988). Así pues, todos los participantes del grupo de nivel 1 tenían un CI Total superior a 90 (M=109; DT=18.78; rango= 93-135), y el grupo de nivel 2 obtuvieron un CI Total por debajo de 90 (M=78; DT=19.27; rango= 60-88).

2.2. Medidas

La tarea de *faux pas* de Baron-Cohen (1999) comprende diez historias, de las cuales se han escogido cuatro de ellas para ilustrarlas bajo consentimiento del equipo de Baron-Cohen: 1) historia de la cocinera, 2) historia del avión, 3) historia de los baños y 4) historia del pastel de manzana. Las historias fueron reescritas en español por el equipo y dibujadas por Garcia-Molina (en prensa) para el libro sobre Historias complejas de Teoría de la Mente (Garcia-Molina, Clemente y Andrés, en prensa). Las cuatro historias consistieron en la historia verbal en formato audio y escrito, acompañadas de 2 viñetas como soporte gráfico. Estas dos viñetas seguían apareciendo durante las preguntas, para que así no afectase ningún lapso en la memoria sobre algún detalle de la historia. En las cuatro historias se observaron situaciones en las que un personaje se equivoca, insulta u ofende no-intencionadamente a otro, debido a la falta de conocimiento sobre alguna característica importante del otro personaje. Una vez presentada la historia, se procedía a realizar las preguntas en formato dicotómico y con elección visual relacionadas con: 1) detección de la metedura de pata, 2) reconocimiento del personaje, 3) emoción provocada, 4) intención del personaje, 5) moralidad del acto, y 6) falsa creencia. Además, se añadió una séptima pregunta abierta para la explicación de la metedura de pata (¿*Por qué alguien dijo algo que no debería haber dicho*?). La forma de puntuar las preguntas dicotómicas fue: 0 = respuesta errónea; 1 = respuesta correcta. La forma de puntuar las explicaciones fue la siguiente:

0= No sabe o no contesta; responde algo absurdo

1= Identifica lo que se dijo.

2= Identifica lo que se dijo y el personaje afectado.

3= Identifica lo que se dijo, el personaje afectado y el desconocimiento o el no recuerdo del emisor.

2.3. Procedimiento

Anteriormente a la aplicación del material, se pidieron los permisos pertinentes a las autoridades autonómicas y escolares. Una vez conseguidos, se realizó una reunión con el equipo directivo, psicólogos y maestros de los centros. Tras la aceptación del centro escolar, la familia o tutor legal del niño o niña firmaba los permisos correspondientes para su valoración.

Como resultado de estas reuniones, 5 centros públicos y 1 centro privado de atención neuropsicológica (todos ellos de la Comunidad Valenciana, España) participaron en el trabajo. En los días sucesivos, se administraron las diferentes pruebas a los niños elegidos (WISC-IV e historias de metedura de pata) en espacios habilitados para ello: sin distractores, con una mesa y dos sillas. La duración de la sesión se calculó en 20 minutos aproximadamente por participante. No se descartó ningún participante, sino que se agruparon por grupos según su nivel, y pocas semanas después de finalizar el experimento se les entregaron a todos un informe con sus puntuaciones y recomendaciones para trabajar aspectos mentalistas de alto nivel.

3. Resultados

Para todos los análisis, el valor de *p* para establecer la significación estadística fue de .05. Las puntuaciones se analizaron a través de un análisis T para muestras independientes y de una tabla de contingencia usando el paquete estadístico SPSS Statistics 20.

Para dar respuesta al objetivo principal: *si el grupo TEA Nivel 1 responde mejor a las tareas de faux pas que el grupo TEA Nivel 2*, se observaron las puntuaciones generales en las cuatro historias en ambos grupos. El grupo TEA Nivel 1 obtuvo mejor puntuación en el total de las respuestas de toma de decisión de las cuatro historias, siendo la diferencia significativa a .000 (TEA Nivel 1: media = 23.83, DT = 3.58; TEA Nivel 2: media = 17.10, DT = 4.79). También respondió mejor el grupo de TEA Nivel 1 cuando se añadieron los resultados de las preguntas de explicación abierta, con un nivel de significación de .001 (TEA Nivel 1: media = 28.33, DT = 6.07; TEA Nivel 2: media = 18.70, DT = 6.52).

Además, se analizaron los resultados divididos por categorías. Como se observa en la tabla 1, las puntuaciones difirieron significativamente entre ambos grupos, puntuando mejor el grupo TEA Nivel 1. Tan sólo los dos grupos puntuaron semejante en la pregunta relacionada con la identificación de emociones, siendo su diferencia no significativa (.407).

Tabla 1
Media de puntuaciones por preguntas en ambos grupos.

		Media (DT)	t	Sig.
Detección	TEA N1	3.67 (0.48)	-3.46	.002
	TEA N2	2.40 (1.43)		
Personaje	TEA N1	3.33 (.77)	-3.14	.004
	TEA N2	2.30 (.95)		
Emoción	TEA N1	3.44 (.70)	-.84	.407
	TEA N2	3.20 (.79)		
Intención	TEA N1	3.50 (.86)	-2.70	.012
	TEA N2	2.50 (1.08)		
Moralidad	TEA N1	3.61 (.61)	-2.63	.014
	TEA N2	2.80 (1.03)		
Falsa Creencia	TEA N1	3.22 (.88)	-4.58	.000
	TEA N2	1.50 (1.08)		

Puntuación mínima en la Media: 0; Puntuación máxima en la Media: 4

Se observa que en todas las preguntas dicotómicas, el grupo TEA Nivel 1 se acercó a la puntuación máxima (detección, personaje, emociones, intención, moralidad, falsa creencia).

En referencia al objetivo número 2 de este estudio (¿qué tipo de problemas en las explicaciones existen en ambos grupos?), es necesario un análisis más minucioso. A continuación, se presentan 4 tablas referentes a las 4 historias, en las que se detalla el número de niños en ambos grupos que obtuvieron dichas puntuaciones. La forma de puntuar (0, 1, 2 o 3) se encuentra detallada en el apartado *2.2 Medidas*.

Tabla 2
Número de niños por grupo y sus puntuaciones en las Historias de Faux Pas.

		0	1	2	3
Historia 1	Nº niños TEA N1	4	10	3	1
	Nº niños TEA N2	5	5	0	0
Historia 2	Nº niños TEA N1	5	6	7	3
	Nº niños TEA N2	7	1	2	0
Historia 3	Nº niños TEA N1	6	7	4	1
	Nº niños TEA N2	8	1	1	0
Historia 4	Nº niños TEA N1	3	11	2	2
	Nº niños TEA N2	7	3	0	0

En la tabla 2 se puede observar como muy pocos niños del Nivel 1 pueden alcanzar la máxima puntuación (máximo 3 niños en la historia 2), así como ningún niño del Nivel 2 alcanza la máxima puntuación. En las historias 1 y 3, tan sólo un niño del nivel 1 es capaz de obtener la máxima puntuación. Se observa que en ambos grupos, una cantidad importante de niños obtienen 0 (no sabe o no contesta/responden algo absurdo) o 1 (solo identifican lo que se dijo que no se debería haber dicho) en las cuatro historias.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue observar los errores por grupos de nivel de TEA en una tarea compleja de ToM, para así acercar más la intervención a su nivel real y ofrecer una intervención más pautada según los requerimientos mentales de los niños. Así pues, diversos hallazgos emergen del presente estudio:

En general, el grupo TEA Nivel 1 puntuó mejor en la tarea de *faux pas* con ayuda visual, que el grupo TEA Nivel 2, tanto en preguntas de toma de decisión (dicotómicas) como en la pregunta de explicación abierta, siendo siempre su diferencia significativa.

Analizados los resultados por preguntas (detección de la metedura de pata, personaje, emoción, intención, moralidad y falsa creencia) se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en todas las preguntas excepto en la de emoción provocada, con puntuaciones en los dos grupos muy similares. Así pues, se puede aventurar que dicha tarea de *faux pas* (aun con apoyo visual) le resulta complicada al grupo TEA de Nivel 2, excepto en las preguntas relacionadas con emociones. Los niños incluidos en este grupo tuvieron problemas en detectar la metedura de pata y el personaje que la produjo, en saber si la intención del hablante fue accidental o a propósito, en la moralidad del acto (lo que hizo estuvo bien o mal) y la falsa creencia (¿ella sabía que…?). Esto puede ser debido a que no llegan a comprender o no recuerdan detalles importantes de la historia, ni la dificultad mental que supone cognitivamente el enredo. Es decir, tienen dificultades en recordar la primera parte de la historia: un hecho ocurrido en un tiempo pasado del cual el propio niño es espectador. Por ejemplo, en la historia del pastel, en la primera parte *Inés hace con mucha ilusión un pastel de manzana para su tío*. Y en la segunda parte, en la que participa el emisor de la *faux pas*: *El tío dice que no le gustan los pasteles de manzana,* y el niño/a que resuelve la tarea, debe ponerse en su "mente" y en la del receptor (el personaje afectado o "víctima": en este caso Inés), para llegar a la conclusión de lo que ocurrió (que el tío metió la pata cuando le dijo eso a Inés).

En cambio, el grupo TEA de Nivel 1, parece responder de forma correcta a las preguntas dicotómicas, y de forma más adecuada que el grupo de Nivel 2 a las explicaciones de meteduras de pata. Aun así, después de un análisis más minucioso (véase Tabla 2), se puede observar que pocos niños puntúan en los valores de 2 o 3 en las diferentes

explicaciones de las cuatro historias. Es decir, ambos grupos tienen problemas para identificar el personaje afectado y el desconocimiento del personaje emisor de la metedura de pata. En cambio, podemos encontrar que la mayoría de los niños, tanto de un nivel como del otro, detectaron que el personaje emisor dijo *algo que no debería haber dicho,* es decir, metió la pata, respecto a lo sucedido en partes previas de la historia. Muchas veces, la respuesta era correcta (1 punto) por repetición exacta (ecolálica) de la propia historia, ya que respondían citando literalmente lo ocurrido en la historia o lo que el personaje decía durante el diálogo, y por tanto no entendiendo la historia en sí misma. Es decir, podían reproducir palabra por palabra lo que el personaje emisor decía, ya que muchas veces estos niños tienen una capacidad memorística extraordinaria, pero sin interpretación mentalista de la historia narrada.

Así pues, para averiguar lo que entendió realmente el niño, cabría reincidir con más preguntas dirigidas a la comprensión de las situaciones y de los aspectos mentalistas implicados. Por ejemplo, con más de una pregunta relacionada con las emociones (tanto de la persona afectada como del emisor de la metedura de pata), o de la moralidad del personaje y de su pretensión (el niño es bueno porque no lo hizo a propósito), o incluso, con indagar si el niño puede poner otros ejemplos de meteduras de pata en su vida cotidiana.

5. Conclusiones

En conclusión, después del análisis de las respuestas de los niños de ambos grupos, se puede percibir que, los niños con TEA Nivel 2, necesitan más ayuda (no tan solo visual) en las preguntas de respuesta dicotómica. En cambio, aunque los niños con diagnóstico de nivel 1 respondan mejor a éstas, también necesitarían ayuda para planificar una explicación correcta con justificaciones más centradas en los detalles de las situaciones de metedura de pata.

Dicho esto, y como en la introducción se remarcó, son necesarios materiales de intervención que den al profesional o adulto unas pautas de actuación para la resolución de situaciones que requieran aspectos mentales más avanzados, y que en este estudio ya se pueden empezar a vislumbrar. En una primera fase, en ambos grupos se debería intervenir en aspectos de falsa creencia, en la información conocida por los personajes y el niño-espectador, y en la memoria de trabajo para afianzar aspectos importantes de la historia narrada. Y más concretamente:

En niños con TEA Nivel 2 se debería ayudar a través de elección de respuesta (solo 2 o 3), con soporte gráfico y preguntas muy pautadas que dirigieran el pensamiento infantil hacia la comprensión de la intención socialmente inadecuada.

En niños con TEA Nivel 1 se debería ayudar a través de soporte gráfico y de preguntas relacionadas con recordar partes importantes de la historia verbal, con aspectos mentalistas o con ponerse en el lugar de los protagonistas.

Agradecimientos: Queremos agradecer a todos los niños y profesionales que han hecho posible este trabajo, así como a la ayuda para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral del Programa VALi+D, de la Generalitat Valenciana.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *DSM 5*. American Psychiatric Publishing.

Astington, J. W. (2001). The Future of Theory of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, *72*(3), 685-687.

Banerjee, R., Watling, D., y Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child development*, *82*(6), 1887-1905.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *30*(2), 285-297.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition, 21,* 37-46.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V., y Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *29*, 407-418.

Brunet, E., Safarti, Y., Hardy-Bayle, M.C., y Decety, J. (2000). A PET investigation of the attribution of intentions with a nonverbal task. Neuroimage, 11, 157-166.

Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Autism Spectrum Disorder (ASD) data & statistics*. Revisado en Mayo, 2015.

Frith, C., y Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current Biology*, *15*(17), 644-645.

Gallagher, H. L., y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'.*Trends in cognitive sciences*, *7*(2), 77-83.

Garcia-Molina, I., Clemente, R.A., y Andrés-Roqueta, C. (en prensa). *Historias complejas de Teoría de la Mente: meteduras de pata, juicios morales e ironías.* Universitat Jaume I, Castelló.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 129-154.

Hogrefe, G. J., Wimmer, H., y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, *57*(3), 567-582.

Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.

Monfort, M., y Monfort-Juárez, I. (2001). *En La Mente: Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en el niño.* Entha Ediciones, Madrid, Spain.

Moran, J. M., Young, L. L., Saxe, R., Lee, S. M., O'Young, D., Mavros, P. L., y Gabrieli, J. D. (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2688-2692.

Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1,* 512-526.

Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., y Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule:*

ADOS-2. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Rutter, M., Le Couteur, A., Lord, C., y Faggioli, R. (2005). *ADI-R: Autism diagnostic interview-revised: Manual*. OS, Organizzazioni speciali.

Sattler, J.M. (1988). *Assessment of Children (3rd edition).* San Diego, California.

Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S. J., De Brito, S. A., McCrory, E. J., et al. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social cognitive and affective neuroscience, 7*(1), 53-63.

Serrano, J. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral, Universitat de Girona, Girona.

Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., y Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy*, *29*(2), 187-205.

Völlm, B. A., Taylor, A. N., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., Deakin, J., y Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, *29*(1), 90-98.

Wellman, H. M., y Lagattuta, K. H. (2000). Developing understandings of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.) 21–49. Oxford, UK: Oxford University Press.

Wellman, H. M., y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child development*, *75*(2), 523-541.

Wechsler, D. (2003). Wechsler intelligence scale for children–Fourth Edition (WISC-IV). *San Antonio, TX: The Psychological Corporation*.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*(1), 103-128.

Zalla, T., Sav, A. M., Stopin, A., Ahade, S., y Leboyer, M. (2009). Faux pas detection and intentional action in Asperger Syndrome. A replication on a French sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(2), 373-382.

Comprensión del Humor Gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje y con Trastorno del Espectro Autista

Andrés-Roqueta, Clara y Ballester Manuel, Laia

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I de Castellón, España

candres@uji.es

Resumen

Algunos niños con dificultades del desarrollo muestran problemas en la pragmática del lenguaje y la teoría de la mente. No obstante, el campo del humor ha sido poco explorado en niños y niñas con trastornos del desarrollo, y no está claro a qué capacidades se pueden deber los distintos problemas para captar el humor. Por ello, en el presente estudio se comparó la habilidad para captar el humor gráfico en niños con Trastorno Específico del Lenguaje y niños Trastorno del Espectro Autista. Además, se comparó su nivel a otro grupo de edad similar con desarrollo típico, y los tres grupos fueron medidos en sus habilidades lingüísticas y de cognición social. Los resultados demostraron que ambos grupos clínicos fueron capaces de entender algunos tipos de humor visual, aunque fueron menos competentes que sus iguales con desarrollo típico. Sin embargo, los factores relacionados con dicha capacidad y el análisis cualitativo de las respuestas fue distinto para cada grupo clínico. Se concluye sobre la importancia de incluir este tipo de tareas en la evaluación de la pragmática infantil, así como desarrollar métodos de intervención que entrenen la comprensión del humor.

Palabras clave: humor gráfico, Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno del Espectro Autista, lenguaje, teoría de la mente.

Graphic Humour understanding in children with Specific Language Impairment and children with Autistic Spectrum Disorder.

Andrés-Roqueta, Clara & Ballester Manuel, Laia.

Department of Psychology, Education, Social and Methodology, Universitat Jaume I, Spain

candres@uji.es

Some children with developmental disorders show problems in the pragmatics of language and theory of mind. However, the field of humour has been little explored in children with developmental disorders, and it is unclear what capacities can be causing various problems to capture the humour. Therefore, in the present study the ability to capture the humour compared children with Specific Language Impairment (SLI) and children Autistic Spectrum Disorders (ASD). In addition, their level was compared to a typically developing group of similar age, and the three groups were measured with language and social cognition tasks. The results showed that both clinical groups were able to understand some types of visual humour, although they were less competent than their peers with typical development. However, the factors related with humor capacity and the qualitative analyses of the answers were different for each clinical group. The importance of including these tasks in the assessment of child pragmatic skills and the development of intervention methods to train the understanding of humour is concluded.
Key words: graphic humour, Specific Language Impairment, Autism Spectrum Disorder, language, theory of mind.

1. Introducción

El humor: definición, patrón evolutivo y tipos de humor

Según Bergson (1940), cuando una secuencia lógica se rompe (por inversión, interferencia, interrupción o repetición), produce sorpresa en los niños, desencadenando risa o gracia. El humor se desarrolla a una edad muy temprana. Los bebés ya desarrollan ciertas formas de humor con sus cuidadores: cuando éstos provocan risa o atención en ellos, tienden a repetir la misma acción para generar humor. Más adelante, entre los 2 y los 3 años, los niños empiezan a comprender que las otras personas pueden querer decir o hacer algo incorrecto o erróneo a propósito, y a los 4 años, ya son capaces de entender la diferencia entre una mentira y un chiste (Semrud-Clikeman y Glass, 2010).

Los niños encuentran mayor placer cuando el humor se adapta a su desarrollo. Si el humor es verbal, es necesario realizar dos pasos fundamentales para comprenderlo: identificar la incongruencia y resolverla para producir cohesión (Semrud-Clikeman y Glass, 2010). Dicha capacidad aparece entre los 6 y 8 años. Por otro lado, para detectar el humor visual, es necesario percibir de manera simultánea dos representaciones del mismo objeto o situación: una conflictiva (o subversiva) y una congruente. Además, se debe entender la relación entre la violación explícita de la imagen (incongruencia plasmada de manera visual) y su sentido implícito (deducible a partir de la interpretación de la transgresión). Puche-Navarro (2013) demostró que el humor visual se comprende de manera más temprana que el verbal (entre los 3 y 4 años).

Capacidades implicadas en la comprensión del humor.

Entender un chiste o una broma requiere distintas habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Semrud-Clikeman y Glass, 2010). Nipplod (2007) demostró que el humor verbal está íntimamente ligado al desarrollo del lenguaje, y en especial, al desarrollo de las habilidades metalingüísticas y pragmáticas. A nivel pragmático, el humor implica reciprocidad y comprensión de los intereses comunes con la otra persona para que sea capaz de identificar aquello que le hace gracia y disfrutar (Lyons y Fitzgerald, 2004; Puche-Navarro, 2004). Además, comprender el humor requiere tener en cuenta el contexto y los conocimientos sociales y culturales previos sobre el objeto del chiste.

Por otro lado, la apreciación del humor requiere habilidades de razonamiento lógico, para poder decidir qué información adicional o implícita se debe añadir; memoria de trabajo, que le permita retener la información; o funciones ejecutivas, para poder diferenciar entre el sentido figurado y el sentido literal (Southam, 2005).

Finalmente, cabe enfatizar el papel de las habilidades de teoría de la mente (TM) como aspecto fundamental en la comprensión del humor. Estudios actuales, confirman que cuando los niños son capaces de diferenciar entre ficción y realidad, también son capaces de comprender la violación de lo esperado y entender el humor (Puche-Navarro, 2004; Roncancio y Puche-Navarro, 2012; Semrud-Clikeman y Glass, 2010). Según Puche-Navarro (2013), en la comprensión del humor no sólo inciden las acciones de los personajes representados, sino también los estados mentales que generan la acción (deseos, creencias y sentimientos de los personajes).

Desarrollo del humor en los niños y niñas con trastornos del desarrollo

La literatura científica, se ha interesado por las dificultades pragmáticas demostradas por las personas con trastornos del desarrollo en la comprensión de intenciones comunicativas y sentidos no literales. Sin embargo, uno de los campos menos explorados dentro de la pragmática ha sido el sentido del humor (Norbury, 2014).

Por sus características particulares, la mayoría de estudios de este campo se han centrado en las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la edad adulta, son personas que cuentan y entienden los chistes de niveles que se corresponden a niños en inicio de la escolaridad (Van Bourgondien y Mesibov, 1987). Los niños y niñas con TEA también demuestran cierto retraso temporal (o un estilo diferente) respecto sus iguales con desarrollo típico en su expresión y comprensión bromas o chistes (Gill, White y Allman, 2011; Semrud-Clikeman y Glass, 2010). Sin embargo, sí que aprecian cierto humor no-verbal (cosquillas o payasadas) o formas básicas de humor verbal como juegos de palabras o chistes simples (Gill, et al., 2011).

La variabilidad entre los resultados de distintos estudios, se replica en la explicación de las causas atribuidas a la dificultad para detectar el humor en las personas con TEA, habiendo sido atribuido tanto a su déficit en TM (Baron-Cohen, 1997), como a su funcionamiento lingüístico y otras habilidades cognitivas, sobre todo en relación a su pensamiento concreto típico y su inhabilidad para entender otros significados más allá de la interpretación literal (Gill et al., 2011).

De la misma forma que en los participantes TEA, la literatura también ha puesto en relevancia sus dificultades en la comprensión del lenguaje figurado y metafórico en los/las niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Rinaldi, 2000). Los infantes con TEL presentan unas capacidades de lenguaje notablemente por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, e incluso el desarrollo de una TM adecuada a la edad.

En relación a la comprensión del humor, Andrés, Clemente, Cuervo y Górriz (2009) demostraron que los niños con TEL tenían mayores dificultades que los niños con desarrollo típico, no en detectar elementos lúdicos de acuerdo a su edad, sino en la explicación verbal de dicha elección. Por tanto, las autoras concluyeron que explicar *por qué*

algo te parece gracioso requiere de más habilidades lingüísticas a nivel semántico, gramatical y pragmático. Sin embargo, quedó por explorar a qué habilidades deficientes dentro de esta población se debe dicho retraso.

Aunque la comprensión del humor gráfico se ha relacionado teóricamente con la edad, la TM, el lenguaje y las habilidades cognitivas, no existen estudios empíricos que evidencien dichas relaciones mediante estudios predictivos. Por tanto, deberían esclarecerse los motivos por los cuales los niños con TEA y con TEL tienen problemas para detectar el humor, y si éstos son similares o diferentes.

Objetivos e hipótesis

Por todo lo expuesto anteriormente, el **primer objetivo** de este trabajo es comparar las habilidades de niños y niñas con TEA y con TEL a las de sus iguales con desarrollo típico, en las tareas de humor gráfico. En este sentido, se establece una primera hipótesis que predice que los participantes con TEA tendrán mayores dificultades en la identificación e interpretación del humor que aquellos con TEL, que a su vez obtendrán puntuaciones inferiores al grupo de la misma edad con un desarrollo típico.

El **segundo objetivo** es explicar qué variables predicen una mayor competencia en la tarea de chistes gráficos en cada uno de los grupos. A partir de este objetivo, se plantea la segunda hipótesis que prevé la influencia de la edad, el razonamiento no-verbal, lenguaje y la TM en la ejecución de la tarea de chistes gráficos.

Finalmente, el **tercer objetivo** del presente estudio es realizar un análisis cualitativo de las respuestas de los participantes de cada grupo. Así, como tercera hipótesis**,** se espera encontrar un patrón distinto entre los grupos, siendo el grupo con desarrollo típico el que ofrecerá respuestas más elaboradas, el grupo TEL el que aportará respuestas lingüísticamente más simples, y el grupo TEA el que dará justificaciones basadas en elementos no relevantes / incoherentes para justificar el humor.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron tres grupos de infantes con edades comprendidas entre 3;6 y 9;1 años: grupo de desarrollo típico, grupo TEA y grupo TEL. Los criterios de selección de participantes para los grupos clínicos fueron: presentar una historia clínica de TEL o TEA, estar recibiendo en el momento de la investigación Atención Logopédica y/o de Pedagogía Terapéutica por parte de los especialistas del centro, que sus dificultades fueran consecuencia directa de sus trastornos, que el castellano (o el catalán) fuese su idioma materno y que no presentaran trastornos comórbidos al TEL o TEA. Por otro lado, para seleccionar el grupo control se procuró respetar al máximo la igualdad entre las variables edad y sexo.

El CI no-verbal de todos los participantes fue medido a través del *Test de Matrices Progresivas, Escala de Color* (Raven, Raven y Court, 1998) para asegurar la normalidad cognitiva de los grupos.

2.2. Medidas

Tarea de humor gráfico.

Como medida de humor gráfico, se utilizó la tarea de chistes gráficos diseñada por Puche-Navarro (2004). Se seleccionaron ocho chistes gráficos de cuatro tipos: mentalistas, hiperbólicos, de substitución y complejos. Cada chiste está compuesto por tres imágenes diferentes: el chiste original, el chiste modificando el elemento transgresor convirtiéndolo en una imagen sin ningún atractivo lúdico, y el chiste con un elemento distractor.

Para su evaluación, se mostraron las imágenes a los niños, y se realizaron las siguientes preguntas:

1- *De estas imágenes, ¿cuál te parece más graciosa?*. Se puntuó de la siguiente forma: elección de la imagen correcta (2 puntos); elemento distractor (1 punto); imagen sin atractivo lúdico (0 puntos).

2- ¿Y por qué te parece más graciosa?: Se puntuó de la siguiente forma: respuesta correcta (2 puntos), respuesta simple (1 punto), no respuesta/incoherente (0 puntos).

Posteriormente, para el análisis cualitativo, se especificó con más detalle la respuesta proporcionada por el niño. En este caso, se adjudicaron: "Completa", respuestas totalmente completas y correctas; "Simple", respuestas contextualmente adecuadas pero simples; "No relevante", respuestas justificadas basándose en elementos no relevantes; "Incoherente", a las respuestas que hacían referencia a algún detalle del fondo o eran incoherentes y sin sentido.

Medidas de lenguaje.

Para evaluar el lenguaje se utilizaron cuatro pruebas estandarizadas diferentes: el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) y tres subpruebas del test de Evaluación del Lenguaje Infantil (Saborit y Julián, 2005): vocabulario, memoria de frases y pragmática. Para los estudios correlacionales, todas las tareas lingüísticas se sumaron en una variable global: Lenguaje Total.

Medidas Teoría de la Mente.

Para evaluar la habilidad en TM se utilizaron tres pruebas: 1) La tarea emocional de Borke (1971), de la que se seleccionaron seis emociones simples (felicidad, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco); 2) Las historias extrañas de Happé (1994), de la que se seleccionaron seis historias para evaluar la comprensión de intenciones comunicativas mentira, mentira piadosa, ironía, chiste, fingimiento y frase hecha; 3) Comprensión de las creencias falsas mediante las tareas clásicas de contenido inesperado y cambio de ubicación (Wimmer y Perner, 1983). Para los estudios correlacionales, se sumaron las puntuaciones formando la variable "TM Total".

Medida de razonamiento cognitivo no-verbal.

Para evaluar la inteligencia general no-verbal de los participantes se utilizó la Escala de Color de Raven (Raven et al., 1988).

2.3. Procedimiento

Tras pedir los permisos necesarios en *Conselleria* de Educación, a los centros educativos y a los padres y madres de los niños, los miembros del grupo de investigación recogieron la información de los niños en diferentes colegios de la provincia de Castellón. Las pruebas se administraron de forma individual y aleatorizando el orden de presentación.

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los datos de comparación inter-grupal. Los tres grupos no se diferenciaron en la edad ni en el CI no-verbal. En cambio, las puntuaciones obtenidas en las variables de lenguaje y TM muestran que ambos grupos clínicos obtuvieron puntuaciones significativamente menores que el grupo control, pero no se diferenciaron entre ellos.

En la parte inferior de la Tabla 1 se muestran los datos relativos a la identificación del humor en los chistes gráficos y la argumentación verbal de la respuesta escogida. Los grupos TEA y TEL no se diferenciaron entre ellos (aunque sí del grupo control) de forma significativa ni en la identificación de la imagen chistosa ni en el razonamiento verbal de su elección.

Tabla 1

Datos descriptivos de los grupos: edad cronológica, CI no-verbal, lenguaje y TM

	(a) TEL		(b) TEA	(c) Control	F	P	Post Hoc
	X (dt)		X (dt)				
Edad	71.10 (18.90)		76.10 (17.79)	72.45 (18.99)	.38	ns	a = b a = c b = c
CI no-verbal	21.15 (5.40)		22.00 (5.82)	23.05 (6.10)	.54	ns	a = b a = c b = c
Lenguaje	97.40 (28.50)		99.70 (27.38)	125.72 (26.77)	5.93	.005	a = b a < c ** b < c *
TM	13.80 (6.92)		11.29 (7.36)	24.85 (7.44)	18.98	.000	a = b a < c ** b < c **
Chistes gráficos							
Identificación	10.10 (2.69)	9.60 (2.89)		12.30 (2.47)	5.69	.006	a = b a < c * b < c **
Respuesta	5.90 (3.00)	4.95 (2.92)		8.30 (1.68)	8.73	.000	a = b a < c * b < c **

Nota. * $p<.05$; ** $p<.01$

En la Tabla 2 se detallan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en la tarea de chistes gráficos de los grupos TEA y TEL, con las variables edad, lenguaje, CI no-verbal y TM. Los valores por debajo de la diagonal (grupo TEA), demuestran que la edad de los niños TEA no correlacionó de forma significativa ni con la variable de identificación de la imagen graciosa ni con la de explicación verbal de la elección. Sin embargo, ambas correlacionaron significativamente con el lenguaje y el nivel de TM. Por otro lado, dentro del grupo TEL (valores sobre la diagonal), se evidencia que la identificación de la imagen lúdica correlacionó de manera significativa únicamente con la edad de los participantes. Sin embargo, respecto a la variable de la explicación verbal de la imagen elegida, todas las variables lingüísticas, cognitivas, de edad y de TM correlacionaron significativamente.

Tabla 2

Correlaciones entre las medidas clave y las variables de los chistes gráficos en el grupo TEA (bajo de la diagonal) y TEL (encima de la diagonal).

	Edad	TM	Lenguaje	CI no-verbal	Chistes identificación	Chistes respuesta
1. Edad	-	.748 **	.833 **	.526 *	.457 *	.774 **
2. TM	.456	-	.749 **	.662 **	.314	.699 **
3. Lenguaje	.483 *	.916 **	-	.585 **	.405	.815 **
4. CI no-verbal	.519 *	.392	.384	-	.144	.727 **
5. Chistes identificación	.297	.841 **	.630 **	.163	-	.482 *
6. Chistes respuesta	.129	.786 **	.740 **	.275	.775 **	-

Nota. * $p<.05$; ** $p<.01$

Finalmente, se realizó el análisis cualitativo de las respuestas de la tarea de chistes gráficos separadas por grupos. De manera general se observa que el tipo de respuesta que ofrecieron cada uno de los grupos fue distinta: el grupo control predominaron las respuestas de la categoría "simples" (46.25%), seguida por las "incoherente" y "no relevantes" (20%, 20%); y finalmente "completas" (13.75%). En el grupo TEL predominaron respuestas tanto "simples" (37.5%) como "incoherentes" (40%), seguidas de respuestas "no relevantes" (18.12%) y finalmente "completas" (4.37%). Por último, en el grupo TEA predominó la categoría "incoherentes" (46.25%), seguido de "simples" (20.65%), "no relevantes" (28.12%) y en menor medida "completas" (5%).

4. Discusión

La presente investigación tenía como objetivo principal comparar la comprensión de los niños y niñas con TEL y con TEA en una tarea de chistes gráficos, así como analizar su relación con la edad, CI no-verbal, lenguaje y TM de los participantes. Además, se pretendía analizar cualitativamente el tipo de respuesta dada por cada grupo.

En primer lugar, los análisis inter-grupales no mostraron diferencias significativas entre los grupos clínicos (TEA y TEL) en cuanto a la capacidad para "identificar" el humor gráfico, refutando parte de la primera hipótesis de la presente investigación. No obstante, su ejecución sí fue inferior significativamente a la del grupo control.

Además, parte de la innovación del presente estudio es ampliar la información que ofrece la tarea de Puche-Navarro (2004) analizando, además, el razonamiento verbal que dan los participantes después de su elección. Elegir o identificar aquella imagen que les resulta más graciosa (parte cerrada) es más sencillo e incluso puede ser aleatorio, sin embargo razonar verbalmente la selección (parte abierta) permite que se pueda medir su capacidad para razonar sobre chistes/bromas, así como realizar una análisis cualitativo. En este sentido, las diferencias inter-grupales en la condición de "explicación" demuestran que los niños con TEL y con TEA, en comparación a sus iguales con desarrollo típico, también les es más complejo justificar su elección de manera completa y adecuada.

En segundo lugar, los datos del presente estudio demuestran que la mayoría de variables estudiadas se relacionan con la comprensión del humor, aunque en cada grupo se observó un patrón. En el grupo TEL, la capacidad de "identificación" del humor se relacionó únicamente con la edad, mientras que la adecuación de la "explicación", se relacionó, además de la edad, el nivel lingüístico, las variables cognitivas y de TM de los participantes. Sin embargo, para el grupo TEA fue el lenguaje y el nivel de TM las variables con mayor relación tanto con la "identificación" como en la "explicación". Por tanto, parece que, para identificar correctamente el humor gráfico, los niños con TEA no emplean su razonamiento no-verbal o su experiencia social (ganada con la edad), sino que es su lenguaje y TM los que influyen les ayudan a superar con éxito la tarea.

En este sentido, Puche-Navarro (2004) demostró que los niños con un desarrollo típico de entre 2 y 4 años son capaces de comprender el humor en su tarea. El presente estudio complementa dichas evidencias demostrando que los niños con TEL y con TEA siguen un patrón distinto, puesto que muestran una menor competencia en comparación al grupo control por edad. Parece ser que los niños TEL tienen un leve retraso respecto a los niños con desarrollo típico que, probablemente, superarán a medida que crezcan. Sin embargo, en el grupo TEA parece existir una dificultad más compleja, relacionada con sus dificultades lingüísticas y de TM, las cuales son heterogéneas dentro del grupo experimental estudiado.

Finalmente, el tercer objetivo de la investigación era realizar un análisis cualitativo de las respuestas aportadas por los participantes de la investigación. En el grupo control, se esperaba que se razonara la elección con respuestas más "completas", y en cambio sus respuestas predominantes fueron de tipo "simple". No obstante, las hipótesis plan-

teadas para los grupos TEL y TEA sí que se confirmaron ya que, por un lado, los niños TEL emplearon respuestas "simples"; y por otro, los niños con TEA de tipo "incoherentes" o "no relevantes".

Estos datos son interesantes, puesto que ofrecen evidencias empíricas que complementan la información de estudios anteriores sobre el tipo (y la causa) de las dificultades pragmáticas relacionadas con la comprensión del humor en niños con TEL y TEA (Gill et al., 2011; Semrud-Clikeman y Glass, 2010).

5. Conclusiones

Los datos de este trabajo concluyen que los participantes con TEA y con TEL tienen dificultades para interpretar chistes gráficos de manera adecuada a su edad. Por tanto, el presente estudio demuestra que la tarea de los chistes gráficos se presenta como una herramienta para evaluar las habilidades pragmáticas mediante dos vertientes: identificación (ser capaz de usar el contexto para detectar el objeto lúdico) y respuesta (ser capaz de dar una respuesta suficientemente informativa a un receptor).

Siguiendo el estudio de Según Semrud-Clikeman y Glass (2000) los niños obtienen más placer cuando el humor se adapta a su desarrollo, por lo que futuras líneas de investigación podrían ir dirigidas a averiguar cuál es el tipo de humor que les provoca más placer a los niños con TEL y TEA, y poder utilizarlo así de manera terapéutica. Asimismo, en la presente investigación se ha demostrado que las variables lenguaje, edad, CI no-verbal y TM inciden de diferente manera en la ejecución de las tareas lúdicas. Por tanto, también sería interesante investigar la correlación de otras posibles variables como las funciones ejecutivas en la comprensión e interpretación del humor gráfico, así como desarrollar métodos de intervención que entrenen la comprensión del humor.

Agradecimientos: los autores quieren agradecer a la ayuda financiada otorgada por el proyecto GV/ 2015/092 subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España)..

Referencias

Andrés, C., Clemente, R.A., Cuervo, K. y Górriz, A.B. (2009). ¿Necesita Superman alas para volar?. Comprensión del humor gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(3), 257-266.

Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry and Related Science 34*(3), 174-178.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5,* 263-269.

Gill, C., White, G. y Allman, T. (2011). Theaching Lexical Humor to Children with Autism. *Studies in Literature and Language, 2,* 1-10.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Development Disorders, 24,* 129-154.

Lyons, V., y Fitzgerald, M. (2004). Humor in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(5), 521-531.

Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., y Fresneda, M. D. (2005). Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG). *Lexicografía y enseñanza de la lengua española*, 151.

Nipplod, M. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults.* Autism: Pro. Ed.

Norbury, C. F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(3), 204-216.

Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*(5), 345-355.

Puche-Navarro, R. (2013). La comprensión del humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional. *Infancias Imágenes,* 28-32.

Raven, J., Raven, J.C. y Court, J.H. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *35,* 1-29.

Roncancio Moreno, M. y Puche-Navarro, R. (2012). Humor gráfico y comprensión de deseos. *Diversitas, 8,* 345-360.

Saborit, C., y Julián, J.P. (2005). La evaluación del Lenguaje Infantil. ELI. Castellón: Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Colección: Educación.

Semrud-Clikerman, M. y Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: social, adaptive and emotional aspects. *Journal of Child Neurology, 25*(10)*,* 1247-1260.

Southam, M. (2005). Humor Development: An Importat Cognitive and Social Skill in the Growing Child. *Physical and Occupational Therapy in Prediatrics*, *25.*

Van Bourgondien, M. E., y Mesibov, G. B. (1987). Humor in high functioning autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17,* 417-424.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 21,* 103-128.

Cuando la biología y la cultura se encuentran. Evaluación de un niño con síndrome de Chiari en situación de desventaja socio cultural.

Rodríguez, I.[1], Valdunquillo, M.I.[2], Rebón, L.[3] Morcillo, A.[3], de Sixte, R.[2]

[1] Didáctica, Organización y M.I.D.E., Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España. [2] Psicología Evolutiva y de la Educación, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España. [3] SIADOE, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España

inesr@usal.es

El presente *paper* recoge el abordaje y resultados de la evaluación de un niño con síndrome de Chiari de 9 años de edad de etnia gitana y en situación de desventaja sociocultural que no lee ni escribe. El síndrome de Chiari es una malformación del cerebelo cuyas repercusiones en el desarrollo parecen no estar del todo claras. Algunos trabajos han encontrado cierta comorbilidad entre este síndrome y algunos trastornos del espectro del autismo; otros parecen indicar cierto déficit respecto a la memoria. Sin embargo, la literatura existente no explica suficientemente las dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua escrita de este niño. Tampoco la situación socio-familiar ofrece una explicación plausible a las dificultades del menor aunque probablemente sea una variable a considerar. El diseño de la evaluación se concretó en las siguientes áreas: neuropsicológica y cognitiva, lenguaje oral, lenguaje escrito y competencia metalingüística. Los resultados parecen apuntar a déficits en procesos cognitivos y en el lenguaje oral y escrito. Los datos obtenidos parecen también corroborar alteraciones en la memoria, sobre todo en la verbal, que ha sido resaltada en la revisión documental.

Palabras clave: Síndrome de Chiari; Neuropsicología; Lenguaje Escrito; Dificultades Específicas de Aprendizaje.

When Biology and Cultural influences meet: The Evaluation of a Child with Chiari's Malformation in a context of social and cultural disadvantage.

Rodríguez, I.[1], Valdunquillo, M.I.[2], Rebón, L.[3], Morcillo, A.[3], de Sixte, R.[2]

[1] Didáctica, Organización y M.I.D.E., Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España. [2] Psicología Evolutiva y de la Educación, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España. [3] SIADOE, Escuela Universitaria de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Ávila, España

inesr@usal.es

This paper gathers the data and the previous design of the evaluation of a 9 year-old child with Chiari Malformation who belongs to a Romani ethnicity and is currently neither able to read nor to write. Chiari's Malformation is a cerebellum's malformation whose effects on childrens' development are not completely clear. Previous research has found comorbidity between this malformation and the autism spectrum disorders (ASD); other research seems to indicate some deficits on the subject's memory. However, current literature fails to explain the specific learning difficulties in the acquisition of written language process presented by this child accurately enough. Neither the family nor the cultural context offer a precise explanation about this 9 year-old's learning difficulties, although the effects of this last variable should be taken into account. The evaluation was designed focussing on neuropsychological and cognitive areas, as well as oral language, written language and metaphonological abilities. The results show a deficit within the cognitive processes, and in oral and written language. In particular, the data seem to corroborate the alterations within the child's memory, especially the verbal type one, which was pointed out in the former literature review.

Key words: Chiari malformation; Neuropsychology; Written Language; Specific Learning Disabilities.

1. Introducción

El síndrome de Chiari es una alteración congénita que consiste en un desplazamiento de la porción caudal del cerebelo y, en algunos casos, también del tronco del encéfalo, en el foramen magno. La presión que ejercen estas estructuras alteran su funcionalidad modificando la circulación del líquido cefalorraquídeo y acumulándose en los ventrículos y médula espinal. Su origen se relaciona con un espacio reducido en la parte posterior del cráneo. Al síndrome se asocian la hidrocefalia, la siringomielia y el mielomeningocele o espina bífida. La clasificación de Arnold Chiari (1892), describe cuatro tipos: En el Tipo I, sin alteraciones en el tubo neural, descienden las amígdalas cerebelosas -en torno a 5 mm- hacia el foramen magno; en el Tipo II el tubo neural es defectuoso y se acompaña de un desplazamiento de amígdalas, vermis y la parte inferior del IV ventrículo, con hidrocefalia y espina bífida; el Tipo III afecta a todo el cerebelo y el Tipo IV muestra hipoplasia cerebelosa. El Tipo I incluye herniación pero no dilatación ventricular, asociándose a una gran variedad de síntomas como alteraciones anatómicas y en la base del cráneo. La sintomatología en niños difiere de la de los adultos, siendo muy frecuente el dolor de cabeza de la región occipital. La variedad de síntomas clínicos van desde dolor en el cuello, dificultades en el equilibrio, debilidad muscular, insom-

nio, depresión y dolor de cabeza, y frecuentes alteraciones en el desarrollo. El tratamiento es médico-quirúrgico para descomprimir las amígdalas cerebelosas, aunque no siempre se produce una mejora. Los estudios epidemiológicos muestran que puede afectar al 1% de la población (Aitken, 2009); sus posibles causas se pueden encontrar en daños perinatales, traumatismos o hidrocefalia, pudiendo aparecer también en familias. Los trabajos sobre cómo el síndrome afecta se han enfocado en buena parte desde una perspectiva médica y, en menor medida, sobre las repercusiones que puede tener en el desarrollo y aprendizajes escolares. Algunos estudios han resaltado comorbilidad con TEA (Jayarao, Sohl y Tanaka, 2015) otros, han resaltado déficits en memoria (Tavano *et al*., 2007; Vachha, Adams y Rollins, 2006). Sin embargo, aunque son abundantes los trabajos que analizan las manifestaciones cognitivas de personas con daños a nivel del cerebelo (e.g. De Smet *et al.*, 2013), son significativamente más escasos los que analizan las repercusiones evolutivas, conductuales y cognitivas en niños con este tipo de malformación (Seibert, Groenwald, Moreno, Aguilar y Muñoz, 2010; Vachha, Adams y Rollins, 2006), y mucho menores aquellos que analizan la dificultad desde el ámbito educativo. Esto puede redundar en la creencia de que el síndrome no presenta repercusiones en el desarrollo y aprendizaje infantil, manteniendo la idea, algo ingenua, de que el cambio evolutivo y el aprendizaje se producen al margen del funcionamiento cerebral. Riva*,* Usilla, Saletti, Esposito y Bulgheroni (2011), basan sus datos en una muestra más amplia, aunque presentan con detalle dos casos en los que analizan las manifestaciones cognitivas atípicas que en dos niños con Chiari tipo I. Ambos muestran alteraciones significativas en comprensión y producción del lenguaje. Este estudio, con diseño pre-post cirugía, sugiere que aunque se extirpe la hernia, siguen presentando dificultades, aunque más atenuadas. Estos datos indican que crecer con un funcionamiento cerebral atípico ocasiona redes neurales peculiares que es necesario restablecer a través de procesos de instrucción explícita que permitan alcanzar logros en los dominios afectados, en este caso, en el lenguaje. Sin embargo, otros autores (Bonfield y Tyler-Kabara, 2013; Carr*et al*., 2010) sugieren que las limitaciones lingüísticas de algunos de los casos se relacionan más con el habla que con el lenguaje. Otros, no obstante, señalan una presencia frecuente de dificultades lingüísticas más graves en sintaxis y semántica (Fischbein *et al.* 2015). Otras manifestaciones en alteraciones en memoria de trabajo (Fischbein *et al*., 2015; Vaccha, Adams y Rollins, 2006), memoria de trabajo verbal (Richardson, 2001), memoria visual (Jiménez y Pasto, 1994) o en funciones ejecutivas (Koziol y Barker, 2013) han sido también descritas. Schmahmann (2013) explica que algunos casos de malformaciones congénitas del cerebelo como el síndrome de Chiari, se acompañan de daño cerebral que podría justificar la existencia de limitaciones cognitivas. Estos datos indican que pueden producirse alteraciones en las vías de acceso a la corteza prefrontal desde el tronco del encéfalo y el cerebelo (Tirapu-Ustarroz, 2001) que justifiquen un funcionamiento cognitivo limitado.

Recientes estudios en personas con DCA en el cerebelo han revelado la presencia de déficits asociados en tareas lingüísticas, cognitivas y afectivas (De Smet, Paquier, Verhoeven y Mariën, 2013). Fawcett y Nicolson (2004) explican que un funcionamiento congénito atípico del cerebelo ocasiona alteraciones en la fluencia del habla, problemas respecto a la percepción de los sonidos y, en consecuencia, dificultades para operar con el lenguaje (conciencia fonológica). Otros trabajos también han constatado la presencia de dificultades en la lectura y la escritura (Fabbro*et al.*, 2004; Mariën *et al.*, 2009; Palmer *et al.* 2010). La relación entre alteraciones en el lenguaje y malformaciones en el cerebelo ha sido confirmada por múltiples estudios, destacando la presencia de disprosodia, agramatismo o anomias (De Smet *et al.*, 2013; Fabbro *et al.*, 2004; Schmahmann, 2013; Tavano *et al,* 2007). Levisohn, Cronin-Golom y Schmahmann (2000) encontraron que el 56% de su muestra (N=19) presentaba déficits en el lenguaje expresivo y recuperación léxica. Otros trabajos reseñan alteraciones en funciones ejecutivas y habilidades visoespaciales (Tavano*et al,* 2007).

Riva *et al.* (2011) señalan que el funcionamiento cognitivo depende de otros muchos factores casi tanto como presentar Chiari. En cualquier caso se necesitan más estudios que confirmen si todos los casos muestran las mismas

dificultades para poder analizar el rol del contexto. La acumulación de factores sociales, culturales, económicos y biológicos pueden implicar dificultades en muy diversos ámbitos del desarrollo y del aprendizaje, por ello, no resulta sencillo determinar la naturaleza de las dificultades a nivel oral y escrito, fijar áreas de intervención o anticipar los posibles resultados de los procesos educativos.

El objetivo de este trabajo pretende esclarecer, justamente, las dificultades en lenguaje oral y escrito en un niño con Chiari, de etnia gitana y con desventaja sociocultural. De forma más específica se pretende: 1) Diseñar una línea de evaluación multidisciplinar que permita determinar qué dificultades presenta para establecer áreas de intervención educativa y 2) Reflexionar sobre el valor de la evaluación educativa y, en concreto, de la evaluación cualitativa.

2. Método

2.1. Participantes

Se presenta un estudio de caso en el que se muestra el diseño y resultados de una evaluación compleja. P. tiene 9 años y 5 meses y no aprende a leer ni a escribir a pesar de haber tenido suficientes oportunidades escolares. La familia demandó atención porque no había aprendido a leer a pesar de haber estado escolarizado. Es de etnia gitana con escasos recursos económicos. Los informes médicos confirman la presencia de Chiari tipo I. El diagnóstico se produjo a los 5 años tras dolores de cabeza persistentes que aún continúan. Hay antecedentes familiares de migraña y trastornos del desarrollo. Los datos evolutivos revelan un retraso en la aparición del habla y del lenguaje y retraso psicomotor; ha seguido una escolarización normal, actualmente cursa 3º E.P. sin adaptación curricular pero con apoyos escolares. Tiene una competencia curricular de 2º Educación Infantil.

2.3. Procedimiento

La evaluación se diseñó con un triple objetivo: constatar las dificultades referidas, buscar posibles explicaciones y localizar áreas de intervención. A tales fines se diseñó una evaluación de carácter cuantitativo y cualitativo enfocada a cuatro ámbitos: cognitivo y neuropsicológico, lenguaje oral, lenguaje escrito y conocimiento básico matemático. Se llevó a cabo en tres sesiones individuales de 60 minutos y una cuarta de 90 minutos de duración. Se alargó durante mes y medio debido a sus reiteradas ausencias por dolores de cabeza.

3. Diseño de la Evaluación y Resultados.

Los resultados se ofrecen en cada uno de los cuatro ámbitos evaluados (Tablas 1 y 2).

*Evaluación cognitiva y neuropsicológica***:**Se eligieron distintas pruebas estandarizadas, aunque la población objetivo de algunas de ellas era inferior a su edad, se seleccionaronpara identificar áreas discrepantes.

Tabla 1
Dimensiones evaluadas y Resultados de la evaluación cognitiva y neuropsicológica

Psicomotricidad	**CUMANIN Subprueba de Psicomotricidad (Cuestionario de Madurez Neuropsicólogica Infantil)** (Portellano, Mateos, Martínez-Arias, granados y Tapia, 1999) Centil=45
Atención	**CUMANIN Subprueba de Atención** Centil=5
Integración visoespacial	**Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Complejas de Rey** (Formas A y B) (Cruz, Seisdedos y Cordero, 1997, adapt. española) EdadEquivalente: 5:6
Memoria	**Subpruebas de Movimientos de Manos, Repetición de Números, Orden de Palabra y Memoria Espacial de la Batería K-ABC** (Kaufman, 1983) Movimientos de Manos: **Edad equivalente 3:6** Repetición de Números: **Edad equivalente: 3**. Orden de Palabra: **Edad equivalente: 6:6.** Memoria Espacial: **Edad equivalente: 6:6**
Procesamiento cognitivo y estilo de procesamiento	Batería K-ABC (Kaufman, 1983) Procesamiento Secuencial **PT= 51**, Procesamiento Simultáneo= **PT=58**, PMC= **PT=55**, Escala No verbal **PT=54**

La subprueba de *Psicomotricidad* de CUMANIN muestra dificultades en control del equilibrio, lentitud en la ejecución y dificultades para la disociación de movimientos. Los resultados de la subprueba de *Atención* de CUMANIN le sitúan en un nivel muy bajo; su rendimiento está más mediatizado por la lentitud y dificultad para realizar la praxia que con el control atencional, aunque éste también está afectado. Los resultados del *Test de la Figura de Rey* confirman la existencia de significativas dificultades de carácter visoperceptivo incluso aplicando la Forma B inferior a su grupo normativo. Los datos mostraron dificultades práxicas y de organización perceptiva en tareas de reproducción y memoria. Los resultados de la evaluación específica de la *memoria de trabajo* numérica, motórica, verbal, espacial y visual indican también dificultades relevantes en torno a 5 ó 6 años por debajo del patrón de desarrollo. En tareas verbales tiene dificultades para la evocación de la etiqueta léxica incluso después de haberla escuchado. Los resultados de la *Batería K-ABC* indican un nivel cognitivo global bajo para procesar información y resolver problemas. El rendimiento en ambos estilos de procesamiento no muestra diferencias. Los valores obtenidos le sitúan en torno a tres desviaciones típicas por debajo de la media. Su ejecución en las tres pruebas correspondientes al procesamiento secuencial está cuatro años por debajo de parámetros típicos. El rendimiento es inferior también en las pruebas correspondientes al procesamiento simultáneo, no obstante, sus áreas más fuertes las encontramos en tareas de procesamiento e integración visual. El rendimiento en tareas de resolución de problemas sin lenguaje corroboran los datos anteriores, aunque igualmente con rendimientos alejados de la media. Para resolver problemas, solo hace uso dela estrategia de ensayo y error; su ejecución es lenta y le cuesta comprender la tarea mostrando inseguridad y una clara dependencia de la aprobación del adulto. Es reseñable la escasa resistencia que el niño muestra ante la realización continuada de tareas que le son demandantes, dando la impresión de estar poco acostumbrado a un trabajo escolar sostenido.

*Evaluación del lenguaje oral:*se evaluó específicamente y como un posible origen de las dificultades que el niño presentaba a nivel escrito, de tal manera que la evaluación se dirigió a la exploración de todas las dimensiones implicadas en el lenguaje oral, tal como figura en la Tabla 2. Para ello se utilizaron pruebas estandarizadas y algunas tareas creadas *ad hoc*. En ocasiones, la población objetivo de las pruebas fue inferior a la edad del niño pero se utilizaron como instrumento para establecer la línea base del diseño de intervención.

Tabla 2

Resultados evaluación en dimensiones del lenguaje

Requisitos instrumentales	Funciones orofaciales	**Evaluación de funciones orofaciales (Grandi y Donato, 2008).**			
		Dentro de la normalidad			
	Praxias fonoarticulatorias	**Protocolo SIADOE**			
		Dentro de la normalidad			
Forma	Fonología	**R.F.I. (Monfort y Juarez, 1999)**			
		Palabras correctas: 21/57			
		Errores articulatorios: l x d, s x z, r x l, m x r, z x s, c x g. Omisión de r en final de palabra y sílabas trabadas. Omisión de n en final de palabra. Omisión l en sinfones. Inserción l en trabadas. Incapacidad para repetir palabras de 3 o más sílabas.			
	Morfosintaxis	T.S.A. (Aguado, 1997).			
			Comprensión	Expresión	Total
		P.D.	38	18	56
		Centil	< 1 para 7 años	< 1 para 7 años	< 1 para 7 años
		Mejor centil posible	C50 en 4:3años	C 30 en 3 años	C50 en 3:3años
Contenido	Semántica	PEABODY (Dunn, Dunn y Arribas, 2006)			
		P.D.		63	
		Centil		< 55	
		C.I.		< 0.1.	
		Edad equivalente		5:8 años	
Uso	Pragmática	**Evaluación cualitativa**			
		Presentes las funciones instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística e informativa. Dificultades para estructurar el lenguaje y expresar narraciones.			
Comprensión Oral		**Subprueba TSA; Subprueba CUMANIN; Subprueba Comprensión Oral PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007); Evaluación Cualitativa**			
		Dificultades en todas las tareas; Saturación en órdenes de 3 o más elementos. Subprueba CUMANIN: P.C. 4			

Tal como podemos observar los *requisitos instrumentales* se encuentran dentro de la normalidad. La *competencia fonológica* se encuentra por debajo del patrón típico mostrando procesos de simplificación fonológica que debería haber superado, sobre todo en palabras largas. Además, aparecieron circunloquios, parafasias y anomias, sin embargo, puesto que el niño pertenece a una comunidad lingüística concreta estos errores articulatorios han de analizarse con cautela. Muestra alteraciones en la *organización y estructuración* del discurso en producción y comprensión. Tiene un *vocabulario* receptivo limitado. No se evidenciaron dificultades pragmáticas salvo en la construcción de historias narrativas. Aunque muestra un buen nivel de *comprensión* del contexto que le rodea y es capaz de comprender órdenes sencillas, evidencia dificultades cuando las órdenes se complejizan o debe hacer uso de la memoria de trabajo. De nuevo, las limitaciones en la memoria, en sus distintos niveles, parecen estar comprometiendo la comprensión oral.

*Evaluación del lenguaje escrito***:** Aunque el planteamiento inicial era administrar al menos las subpruebas reconocimiento de letras, sílabas y palabras del PROLEC-R, los resultados encontrados hicieron que solo se utilizaran reconocimiento de letras y comprensión oral. Después se decidió comprobar mediante tareas *ad hoc* el conocimiento y reconocimiento de letras: 1) nombrar letras en relieve en aislado; 2) Identificar letras en relieve en aislado; 3) Reconocer palabras sencillas y conocidas; 4) Escribir palabras sencillas con ayuda 5) Conciencia segmental (léxica, silábica y fonológica). Los resultados confirman que el niño no reconoce ninguna de las letras repitiendo un silabeo recurrente independientemente del grafema presentado. Tras estos resultados se decidió detener la aplicación del test,

salvo el apartado de comprensión oral; ésta permitía comprobar el grado de comprensión narrativa a través de una serie de preguntas literales e inferenciales. No contestó correctamente ninguna de las preguntas. En las tareas de reconocimiento y denominación de letras tampoco reconoció ningún grafema otorgando nombres aleatorios y recurriendo a vocales. Tampoco las identificó en aislado: ante la demanda de una letra concreta, las selecciona al azar. Al pedirle que diga las letras de su propio nombre, realiza las siguientes asignaciones: A, U, I, E, A. Cuando se le pide que escriba la palabra CASA, con ayudas, escribe: C (que copia de la examinadora), A, U, O; la palabra GOMA, de nuevo con ayudas, escribe: C, A, U, O. Al mostrarle su nombre escrito, sin decirle que lo es, no lo reconoce. En la evaluación de conciencia segmental se le ofreció la tarea de conciencia léxica en la que tenía que dar un golpe por cada palabra de la frase, pero no fue capaz de realizarla correctamente. En todas las respuestas une el determinante con el nombre y los artículos con la palabra con significado posterior. Estos resultados llevaron a detener la aplicación de la prueba para evitarle más situaciones de fracaso.

*Evaluación del conocimiento matemático***:** Las dificultades del niño en diversas áreas de desarrollo llevaron a la decisión de evaluar si las bases del conocimiento matemático estaban bien asentadas. Por ello se aplicó el Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT, Navarro *et al.*, 2009). Se decidió usar esta prueba a modo de *screening* aplicando sólo los 20 primeros ítems. Permitió evaluar si los prerrequisitos de la competencia matemática estaban bien adquiridos: comparación, clasificación, correspondencia y seriación. Tiene adquiridos los conceptos de comparación, clasificación, semejanza y referencia. Los fallos se computan en tareas que le exigen mantener la atención sostenida y clasificar los dibujos en base a un criterio dado. Mantener un criterio de forma constante en su memoria de trabajo resulta demandante para él, lo que hace que pierda la instrucción y dé respuestas erróneas. Las mayores dificultades se encuentran en seriación que solo está adquirida hasta el número 10 y en la comprensión de instrucciones. A nivel cualitativo se evaluó el conteo verbal.Presenta una serie numérica verbal correcta y estable hasta el número 10 pero a partir de este número la serie sigue siendo estable pero ya incorrecta: “8, 9, 10, 11, 13...24...40”. Para analizar el etiquetado numérico-verbal de objetos se le pidió que contara y recogiera objetos y que los metiera en una caja. Fue capaz de hacer un uso correcto del principio de correspondencia y cardinalidad al preguntarle por el número total de animales recogidos.

4. Discusión y Conclusiones

Este *case report* ha pretendido analizar las dificultades en la lengua oral y escrita en un niño con síndrome de Chiari y en situación de desventaja sociocultural mediante una evaluación interdisciplinar desde la que se ha intentado vincular las características definidas en el síndrome con las alteraciones en su desarrollo y aprendizaje escolar.

La revisión teórica ha puesto de manifiesto la escasez de estudios relacionados con Chiari desde perspectivas diferentes a la clínica sobre en lo que se refiere a las relaciones con el desarrollo y aprendizajes escolares. Son estos últimos los que pueden permitir entender cómo la variedad de manifestaciones del síndrome repercuten en los aprendizajes permitiendo diseñar así líneas eficaces de intervención educativa. Por tanto, se precisan más evidencias desde un marco interdisciplinar que justifiquen la relación que antes se apuntaba. Por ello, no podemos afirmar en el momento actual, que todas las dificultades del caso presentado puedan atribuirse exclusivamente al Chiari, aunque la revisión teórica parece corroborar lo observado en la evaluación realizada. Los contextos en los que se produce el desarrollo han podido también ejercer una importante influencia en la evolución del niño; es posible pensar que en otro entorno más estimulante las manifestaciones hubieran podido aparecer de forma más atenuada. Si bien, es evidente que las dificultades que presenta el caso no pueden ser atribuidas en exclusiva a un contexto poco favorable.

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación diseñada nos permiten confirmar las dificultades lingüísticas encontradas por otros autores (Bonfield, Tyler y Kabara, 2013; Carr, 2010; Fischbein et al., 2015). A pesar de la heterogeneidad de manifestaciones que esta revisión resalta, el origen de las dificultades se puede encontrar, probablemente, en una limitada capacidad de almacenamiento y recuperación de la información, es decir, en las distintas modalidades de memoria de trabajo, sobre todo en la verbal (Levisohn, Cronin-Golom y Schamahmann, 2000), ello puede permitir explicar por qué el niño no avanza en el aprendizaje de la lengua escrita. Otros trabajos han confirmado la relación existente entre dificultades en la recuperación de la información escrita y alteraciones en el cerebelo (Mariën *et al.*, 2009). Por otro lado, las alteraciones en los procesos lingüísticos y viso-perceptivos pueden ser una línea que permita explicar también la presencia de dificultades para procesar correctamente el lenguaje escrito.

Sabemos que el objetivo último de una evaluación es que ésta dé respuesta a un plan de intervención ajustado a las características reales y modalidades de aprendizaje de los alumnos; por ello, en ocasiones, como la que se presenta, enfocar la evaluación desde un punto de vista cualitativo permite destacar áreas y puntos fuertes que en el caso de utilizar solo una evaluación normalizada puede resultar más difícil.

Referencias

Aguado, G. (1997). El Desarrollo de la Morfosintáxis en el Niño T.S.A. Madrid: CEPE.

Aitken, L.A., Lindan, C.E. Sidney, S. et al., (2009). Chiari type I malformation in a pediatric population. *Pediatric Neurology*, 40: 449-454.

Bonfield, C.M. & Tyler-Kabara, E. (2013). Unusual Presentations of the Chiari I Malformation. En Tubbs, R.S. & Oakes, W.J.*The Chiari Malformations* (pp.261-264). New York: Springer.

Carr, C. W., Moreno-De-Luca, D., Parker, C., Zimmerman, H. H., Ledbetter, N., Martin, C. L., ... & Abdul-Rahman, O. A. (2010). Chiari I malformation, delayed gross motor skills, severe speech delay, and epileptiform discharges in a child with FOXP1 haploinsufficiency. *European Journal of Human Genetics*, *18*(11), 1216-1220.

Cruz, Seisdedos& Cordero, (1997). *Test de Copia y de Reproducción de memoria de figuras geométricas complejas de Rey.* Edición Española. Madrid: Tea Ediciones.

Cuetos, F., Rodríguez, B. Ruano, E. & Arribas, D. (2007).*PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada*. Madrid: Tea ediciones.

De Smet, H.J., Paquier, P., Verhoeven, J., Mariën, P., 2013. The cerebellum: its role in language and related cognitive and affective functions. *Brain & Language*, 127 (3), 334-342.

Dunn, Ll. M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *PEABODY. Test de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: Tea Ediciones.

Fabbro, F., Tavano, A., Corti, S., Bresolin, N., De Fabritiis, P., &Borgatti, R. (2004). Long-term neuropsychological deficits after cerebellar infarctions in two young adult twins. *Neuropsychologia*, 42(4), 536-545.

Fawcett, A.J. & Nicolson, R.I. (2004). Dyslexia: the role of the cerebellum. En Reid, G. & Fawcett, A. J. *Dyslexia in Context. Research, Policy and Practice.* (25-47). London: Whurr Publishers.

Fischbein, R., Saling, J. R., Marty, P., Kropp, D., Meeker, J., Amerine, J., & Chyatte, M. R. (2015). Patient-reported Chiari malformation type I symptoms and diagnostic experiences: a report from the national Conquer Chiari Patient Registry database. *Neurological Sciences*, 36 (9), 1617-1624.

Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983). *Batería de Evaluación de Kaufman para niños K- ABC*. Madrid: Tea Ediciones

Koziol, L. F., & Barker, L. A. (2013). Hypotonia, jaundice, and Chiari malformations: Relationships to executive functions. *Applied Neuropsychology: Child*, *2*(2), 141-149.

Jayarao, M., Sohl, K., & Tanaka, T. (2015).Chiari malformation I and autism spectrum disorder: an underrecognized coexistence. *Journal of Neurosurgery: Pediatrics*, 15(1), 96-100.

Levisohn, L., Cronin-Golomb, A. &Schchmann, J.D. (2000). Neuropsychological consequences of cerebellar tumour resection in children. *Brain*, 123 (5), 1041-1050

Mariën, P., Baillieux, H., De Smet, H. J., Engelborghs, S., Wilssens, I., Paquier, P., & De Deyn, P. P. (2009). Cognitive, linguistic and affective disturbances following a right superior cerebellar artery infarction: a case study. *Cortex*, 45(4), 527-536.

Monfort, M. &Juarez, A. (1999). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE

Navarro, J. I.; Aguilar, M.; Alcalde, C.; Marchena, E.; Ruiz, G.; Menacho, I. y Sedeño, M. G. (2009). *Test de evaluación matemática temprana (TEMT) versión española*. Madrid: EOS

Palmer SL, Hassall T, Evankovich K, Mabbott DJ, Bonner M, Deluca C, Cohn R, Fisher MJ, Morris EB, Broniscer A, Gajjar A. (2010). Neurocognitive outcome 12 months following cerebellar mutism syndrome in pediatric patients with medulloblastoma. *NeuroOncol.* 12 (12), 1311-1317.

Portellano, J.A., Mateos, R., Martínez-Arias, R., Granados, M.J. & Tapia, A. (1999).*Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil, CUMANIN*. Madrid: TEA Ediciones.

Riva, D., Usilla, A., Saletti, V., Esposito, S., & Bulgheroni, S. (2011).Can Chiari malformation negatively affect higher mental functioning in developmental age? *Neurological Sciences*, *32*(3), 307-309.

Seibert, T. E., Oliveira, C. L., Moreno, L., Aguilar, R.M., & Muñoz, V. (2010). Conceptos lógico-matemáticos en la Enseñanza Primaria en un niño con Espina Bífida y Síndrome de Arnold Chiari. *Números*, (73), 41-61.

Schmahmann, J. D. (2013). Cerebellar cognitive affective syndrome and the neuropsychiatry of the cerebellum. In Manto, M., Schmahmann, J.D., Rossi, F., Gruol, D.L. & Koibuchi, N. *Handbook of the Cerebellum and Cerebellar Disorders* (1717-1751). New York: Springer.

Tavano, A., Grasso, R., Gagliardi, C., Triulzi, F., Bresolin, N., Fabbro, F., &Borgatti, R. (2007).Disorders of cognitive and affective development in cerebellar malformations. *Brain*, *130*(10), 2646-2660.

Vachha, B., Adams, R. C., & Rollins, N. K. (2006). Limbic Tract Anomalies in Pediatric Myelomeningocele and Chiari II Malformation: Anatomic Correlations with Memory and Learning—Initial Investigation 1. *Radiology*, *240*(1), 194-202.

Comprensión emocional en adultos con Síndrome de Down. Variables implicadas.

Soria-Izquierdo, Eloy y Andrés-Roqueta, Clara

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I de Castellón de la Plana, España

esoria@uji.es, candres@uji.es

La competencia emocional resulta esencial para un buen desarrollo de las relaciones sociales y comprender las conductas de otras personas. Entre otras poblaciones, las personas con Síndrome de Down (SD) también presentan dificultades en este campo, incluso en la edad adulta, aunque esta población ha sido menos estudiada. Este estudio pretende ofrecer una descripción de la comprensión emocional en personas adultas con SD, ampliando la información previa sobre este tema, así como observar de qué variables depende dicha competencia. Dieciocho adultos con SD, se evaluaron con una el Test de Comprensión Emocional (TEC), junto con otras tareas de razonamiento no-verbal, gramática, vocabulario, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. La población con SD demostró en general un nivel bajo en la tarea de competencia emocional. Además, distintas variables se relacionaron con la resolución, especialmente las lingüísticas. A la luz de estos resultados se destaca la importancia de llevar a cabo una intervención en la comprensión emocional en adultos con SD, y así poder mejorar la calidad y percepción de las relaciones sociales con los iguales.

Palabras clave: Síndrome de Down; comprensión emocional; adultos; teoría de la mente.

Emotional understanding in adults with Down Syndrome. Variables involved.

Soria-Izquierdo, Eloy & Andrés-Roqueta, Clara

Department of Psychology, Education, Social and Methodology, Universitat Jaume I of Castellón de la Plana, Spain

esoria@uji.es, candres@uji.es

Emotional competence is essential for the proper development of social relationships and the understanding of other people's behaviour. Among other populations, people with Down Syndrome (DS) also have difficulties in this area, even in adulthood, although this population has been less studied. This study aims to provide a description of the emotional understanding in adults with DS, extending the background information on this issue and see how other variables are related to this competence. Eighteen adults with DS were evaluated with the Test of Emotional Understanding (TEC). Also, non-verbal reasoning, grammar, vocabulary, working memory and processing speed skills were assessed.SD population showed generally poor performance in the task of emotional competence. In addition, other variables were seen related to the emotional competence, especially the language skills. In light of these results the importance of carrying out an intervention in emotional understanding in adults with DS is expressed, and it is addressed to improve the quality and perception of social relationships with peers.
Key words: Down Syndrome; emotional understanding; adults; social cognition.

1. Introducción

1.1 Teoría de la Mente y competencia emocional

La Teoría de la Mente (TM), permite a los seres humanos comprender y predecir la conducta de otras personas a partir de la inferencia de sus conocimientos, emociones, intenciones y creencias (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). A nivel evolutivo está constatado que el desarrollo de las habilidades de TM se adquiere de forma gradual durante los primeros años de la vida de las personas (Pons, Harris y de Rosnay, 2004).

Concretamente como un nivel clave dentro de la TM, Pons et al. (2004) establecen nueve componentes evolutivos dentro de la comprensión emocional: el primero de ellos, alcanzado antes de los 5 años de edad, se centra en el aspecto emocional externo de las emociones e incluyen los componentes de reconocimiento, recuerdo y causas externas. El segundo, adquirido sobre los 7 años, consiste en comprender los aspectos mentales de las emociones, e incluye la comprensión de creencias, deseos y esconder emociones. Por último, entre los 9 y los 11 años, se logra comprender la manera en que un individuo puede pensar sobre un evento con carga emocional desde más de una perspectiva, y contempla los componentes de moralidad, regulación emocional y emociones mixtas.

La literatura ha demostrado que la adquisición del lenguaje favorece el desarrollo de la TM y viceversa (Milligan, Astington y Dack, 2007). El lenguaje parece ser un prerrequisito para iniciar o mantener relaciones interpersonales para cualquier persona y su carencia puede contribuir a la aparición de desajustes conductuales o incluso un retraso en el desarrollo de la TM (Milligan et al., 2007). Paralelamente, otro grueso de autores afirma que también existe una fuerte relación entre las funciones ejecutivas y la TM, concretamente, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la planificación y la inhibición (Serrano, 2012).

1.2 Teoría de la Mente en personas con Síndrome de Down: competencia emocional.

El Síndrome de Down (SD) es una alteración genética propia de la especie humana desde sus orígenes que forma el 25% de las personas con Discapacidad Intelectual (Down, 1866). Existe mucha variabilidad entre las personas con SD, aunque se pueden identificar características físicas comunes y formas de actuar frecuentes en este grupo de personas (por ejemplo, poca inhibición a nivel conductual o mucha resistencia al cambio) perfiladas antes de los 12 o 13 años (Troncoso, 2003). Además, a nivel cognitivo, suelen presentar un retraso significativo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas las cuales no se desenvuelven siguiendo el mismo patrón que el resto de habilidades cognitivas (Miller, Leddy y Leavitt, 2001).

Diversos autores han intentado identificar qué aspectos del desarrollo del lenguaje están primordialmente relacionados con la TM, poniendo énfasis a la semántica, la sintaxis, la pragmática o incluso el lenguaje en general (Serrano, 2012). Aun así, no está tan claro qué aspecto propio del lenguaje es el más relacionado con el desarrollo de la TM en poblaciones clínicas y, en menor medida, en la población con SD.

Entre las evidencias empíricas existentes, se observa que la mayoría de estudios se han basado en niños y niñas, y no tanto en adultos, puesto que se presupone que las personas adultas con SD no manifiestan especiales dificultades en la adquisición de la TM. En este sentido es importante resaltar que la percepción estereotipada de que las personas con SD son "muy sociables", contribuye a que haya una falta de estudios comprehensivos sobre sus habilidades de cognición social (Gilmore, Campbell y Cuskelly, 2003).

En el campo infantil, los niños con SD y otras dificultades intelectuales han sido tomados comúnmente como "grupo control" de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estableciendo que la TM en los sujetos con TEA estaba ligada a un déficit específico atribuido a su atípica adquisición del lenguaje, mientras en el resto de grupos con discapacidad intelectual dependía de su coeficiente intelectual no-verbal (ej., Yirmiya, Erel, Shaked y Solomonica-Levi, 1998). De una manera más completa, Amadó (2014) estudia las habilidades de TM en niños y niñas con SD, más allá de tareas de engaño y creencia falsa, y demuestra que las habilidades globales de TM (comprender intenciones, deseos, creencias o emociones de los demás) son inferiores a niños y niñas con desarrollo típico, pero al igual que afirman Yirmiya et al. (1998), van mejorando con la edad.

Estudios en población con SD de edad adulta demuestran que concretamente, en relación a la competencia emocional, son personas que no presentan ningún déficit específico en asignar emociones a representaciones faciales (Kasari, Freeman y Hughes, 2001; Williams, Wishart, Pitcairn y Willis, 2005). Sin embargo, estudios posteriores se han demostrado dificultades en el reconocimiento y discriminación de expresiones faciales (Carvajal, Fernández-Alcázar, Rueda y Sarrión, 2012; Fernández-Alcaraz, Rueda, García-Andres y Carvajal, 2010).

En este sentido, la literatura contempla la presencia de ciertos problemas en el comportamiento social y emocional por parte de estos individuos (por ejemplo, Jahromi, Gulsrud y Kasari, 2008). Sin embargo, qué capacidades están relacionadas con la competencia en habilidades de TM dentro del Discapacidad Intelectual en general, y del SD en particular, es otro tema a estudiar en profundidad. Los distintos estudios apuntan a la importancia de factores diversos: por un lado, los estudios más antiguos han enfatizado el papel de la edad y del coeficiente intelectual (por ejemplo, Moore, 2001; Orit y Boaz, 2002; Simon, Rosen y Ponpipom, 1996); sin embargo, los más actuales apuestan por el nivel lingüístico de los sujetos (Hippolyte, Barisnikov y Van der Linden, 2008).

A modo de resumen, se puede observar una falta de información sobre las habilidades de competencia emocional en población adulta con SD. Además, se ha indagado su habilidad de reconocimiento de expresiones faciales, pero no sobre otros componentes incluidos en la comprensión emocional que podrían explicar algunas de sus dificultades sociales (Pons, et al., 2004). Además, aunque se haya demostrado en otras poblaciones clínicas que la TM guarda una

estrecha relación con las habilidades lingüísticas y las funciones ejecutivas, no se ha estudiado en profundidad que variables son más influyentes en una misma población adulta con SD.

1.3 Objetivos

Por todo ello, los principales objetivos de esta investigación son:

1) Ofrecer una descripción amplia de la comprensión emocional en personas adultas con SD.

2) Observar qué habilidades están más relacionadas con la competencia emocional de las personas adultas con SD.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron 18 adultos con SD de la ciudad de Castellón de edades comprendidas entre 18 y 41 años (M = 27 años; *DT* = 74.33 meses), 7 de ellos hombres y 11 mujeres. Todos los participantes proceden de la Fundación Síndrome de Down de Castellón de la Plana, donde dividen su modalidad de escolarización en tres tipos: formal (22.2%), no formal (50%) y ocupacional (27.8%).

2.2. Medidas

Razonamiento no verbal: Matrices Progresivas, escala de Color (Raven, Court y Raven, 1996).

Habilidades lingüísticas:

a) Medida gramatical: Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005).

b) Medida de vocabulario: coeficiente verbal evaluado mediante el Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006)

Funciones ejecutivas: memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, subtest Números y Símbolos del WISC-R.

a) Memoria de trabajo: prueba de Números de la escala de inteligencia Wechsler para niños revisada (WISC-R, 1994).

b) Velocidad de procesamiento: prueba de Símbolos del WISC-R (1994). Para obtener la puntuación directa, se calcula según el manual (resta: aciertos – errores).

Instrumento de comprensión emocional*: Test de Comprensión Emocional - TEC.*

El TEC (Pons y Harris, 2000) es un instrumento relativamente novedoso que evalúa la competencia emocional de una manera completa, a niños y niñas entre 3 y 11 años, mediante 9 componentes distintos: Componente I: Reconocimiento; Componente II: Causas externas; Componente III: Emociones basadas en deseos; Componente IV: Emociones basadas en creencias; Componente V: Emociones basadas en recuerdos; Componente VI: Regulación de las emociones; Componente VII: Ocultar emociones; Componente VIII: Emociones mixtas; y Componente IX: Moralidad. Los componentes I, II y V se superan alrededor de los 5 años. Los componentes II, IV, VII, se superan alrededor de los 7 años de edad. Y finalmente entre los 9 y los 11 años se superan los componentes VI y VII y IX.

En cada ítem, se narran historias acompañadas por dibujos en blanco y negro a modo de apoyo visual, y se pide al sujeto que realice una predicción sobre el estado emocional del protagonista, señalando la expresión emocional correcta entre cuatro opciones: feliz, triste, enfadado, asustado y bien.

Nota sobre las medidas: Al ser participantes adultos y todas las pruebas de edades infantiles, se utilizó la puntuación directa para realizar el análisis de datos (y no los percentiles).

2.3. Procedimiento

En primer lugar se contactó con la Fundación Síndrome de Down de Castellón para realizar el presente estudio. Posteriormente, se solicitaron todos los permisos pertinentes, así como las autorizaciones individuales a los alumnos y sus familias. Una vez finalizado este, todas las pruebas fueron administradas de forma individual en aulas de la Fundación en el horario escolar de los alumnos.

Finalmente, las pruebas fueron corregidas y se introdujeron en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22 para proceder a su análisis.

3. Resultados

3.1 Descriptivos

A continuación se muestran los datos descriptivos de la muestra, por un lado se muestran los de las variables, y por otro lado se muestran los del TEC.

La Tabla 1 representa los datos descriptivos de la muestra en cuanto a su edad, género, razonamiento no-verbal, habilidades lingüísticas (gramática y vocabulario) y habilidades de función ejecutiva (memoria de trabajo y velocidad de procesamiento). En ella se puede apreciar una media baja en todas ellas, a pesar de que las pruebas administradas son para niños hasta 16 años.

Tabla 1
Descriptivos de las variables de control y selección de la muestra.

	SD (n=18)		
	M	**DT**	**Rango**
Edad (meses)	324.61	74.33	227 - 492
Género [M/F]	7/11	-	-
Razonamiento no-verbal (rango: 0 - 36)	16.94	6.13	4 - 27
Gramática (rango: 0 - 80)	45.11	11.09	30-73
Vocabulario (rango: 0 - 192)	83.94	29.89	44 - 142
Memoria de trabajo (rango: 0 - 16)	3.52	8.50	4 - 14
Velocidad de procesamiento (rango: 0 - 45)	16.72	10.49	0 - 33

En la Tabla 2 se puede observar los datos descriptivos del TEC. En este caso también se pueden apreciar medias muy bajas en la totalidad de componentes. Sobre todo, las medias fueron más bajas en los componentes 4 (emociones basadas en creencias), 5 (emociones basadas en recuerdos), 6 (regulación de emociones), 8 (emociones mixtas) y 9 (moralidad).

Tabla 2
Descriptivos en la tarea de la comprensión emocional (TEC).

		SD (n=18)		
	Edad de superación	**M**	**DT**	**Rango**
Componentes TEC total (0 - 9)	4-11 años	5.67	1.71	3 - 9
C1: Reconocimiento	5 años	.83	.38	0 - 1
C2: Causas externas	5 años	.78	.43	0 - 1
C3: Emociones basadas en deseos	7 años	.89	.32	0 - 1
C4: Emociones basadas en creencias	7 años	.44	.51	0 - 1
C5: Emociones basadas en recuerdos	5 años	.50	.51	0 - 1
C6: Regulación de las emociones	9 - 11 años	.50	.51	0 - 1
C7: Esconder emociones	7 años	.83	.38	0 - 1
C8: Emociones mixtas	9 - 11 años	.44	.51	0 - 1
C9: Moralidad	9 - 11 años	.44	.51	0 - 1

Nota: (C) componente.

3.2 Análisis correlacional

Para averiguar la relación entre la competencia emocional y las variables afectadas en SD, se realizó un estudio correlacional. En la Tabla 3 se observan correlaciones significativas entre las variables lingüísticas (gramática y vocabulario) y de función ejecutiva (memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) y los componentes del TEC. Sin embargo, no se observó correlación con la edad y el razonamiento no-verbal de los participantes. Si se observa cada componente por separado, cabe destacar la correlación hallada entre el componente 2 (causas externas) con la memoria de trabajo; entre el componente 6 (regulación de las emociones) con el nivel gramatical, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento; y entre el componente 7 (esconder emociones) con la edad y el nivel gramatical.

Tabla 3
Correlaciones de la tarea TEC y las variables: edad, razonamiento no verbal, lenguaje y funciones ejecutivas.

			SD (n=18)			
	Edad	**R n-v**	**Gram.**	**Vocab.**	**Mem. Trab.**	**Vel. Proc.**
Componentes TEC total	-.126	.412	.769**	.675**	.731**	.573*
C1: Reconocimiento	-.143	.246	.309	.220	.458	.266
C2: Causas externas	.001	.085	.266	.257	.508*	.418
C3: Emociones basadas en deseos	.140	-.003	.332	.462	.258	.303
C4: Emociones basadas en creencias	.373	.215	.302	.344	.098	-.074
C5: Emociones basadas en recuerdos	-.339	.028	.196	.166	.146	.169
C6: Regulación de las emociones	-.124	.420	.526*	.384	.796**	.649**
C7: Esconder emociones	-.572*	.296	.530*	.312	.327	.222
C8: Emociones mixtas	.091	-.067	.032	.083	.000	.013
C9: Moralidad	.025	.309	.458	.379	.229	.225

Nota: *p< .05; **p< .01; C = Componente.

4. Discusión

Al comienzo del presente estudio, se planteaban dos objetivos principales. El primero de ellos era ofrecer una descripción de la comprensión emocional en personas adultas con SD, más allá de la comprensión de expresiones faciales. En primer lugar, los datos del estudio permiten afirmar que las personas adultas con SD tienen sí dificultades en su competencia emocional, evaluada en este estudio mediante el TEC. Las dificultades más destacadas se pueden apreciar en la comprensión de emociones basadas en creencias, las emociones basadas en recuerdos, las emociones mixtas, la moralidad y sobretodo en la regulación de las emociones. Por tanto, pese a que estas personas no presentan grandes dificultades en el reconocimiento de emociones simples como asignar una emoción a las caras, sí que las manifiestan en otros aspectos dentro de la interpretación de las emociones como bien se ha afirmado anteriormente (Kasari, et al., 2001; Williams, et al., 2005). Dichas dificultades pueden explicar que las personas con SD tengan carencias a la hora de interpretar situaciones emocionales o incluso puedan llegar a exagerar sus emociones ante una situación determinada (Kasari, et al., 2001).

El segundo objetivo planteado era estudiar de qué variables depende una correcta adquisición de la competencia emocional en esta población, y averiguar qué aspectos de esta tienen mayor relación con una buena competencia emocional en la edad adulta. A la luz de los datos correlacionales del presente trabajo, se puede afirmar la variable más relacionada con la mayoría de componentes de competencia emocional evaluados es el nivel de lenguaje, al igual que como ocurre en la mayoría de poblaciones con y sin dificultades del desarrollo (Hippolyte, et al., 2008). Además, tal y como ya demuestra Amadó (2014) en niños y niñas con SD, también son importantes las funciones ejecutivas en este rango de edad, evaluadas en el presente estudio con medidas de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. En cambio, el razonamiento no-verbal no resultó una variable importante en la superación del TEC, lo cual está de acuerdo con autores como Hippolyte, et al. (2008), que afirmaron que no hay relación directa entre el reconocimiento de expresiones faciales y el CI no verbal.

5. Conclusiones

Las personas con SD sí que presentan ciertos problemas en la competencia emocional y, por tanto, la adquisición de ciertas habilidades de TM, no se ha llevado a cabo a través de su desarrollo de manera esperable a su edad. Autores como Fernández-Alcaraz, et al. (2010) ya apuntaron que esta población tenía ciertos problemas en algunos niveles de TM, sobre todo en el nivel del reconocimiento de emociones. Se trata de un dato relevante, puesto que puede rebelar las causas de las dificultades a la hora de relacionarse con otras personas, o interpretar sus conductas de una manera sesgada.

En futuras investigaciones sería interesante ampliar las variables que podrían estar implicadas en la competencia emocional (y de otros niveles de TM) de estas personas, tanto a nivel intrapersonal (por ejemplo otras variables de lenguaje u otras de función ejecutiva) como a nivel interpersonal (por ejemplo estilos parentales o socialización entre iguales).

Asimismo, el componente emocional en población adulta con SD parece estar altamente relacionado con el nivel de lenguaje y correcto funcionamiento de las habilidades ejecutivas de los sujetos, tal y como se ha demostrado en otras poblaciones (Milligan et al., 2007). Por tanto, en futuras investigaciones se deberían diseñar materiales de intervención especializados para esta población, en aquellos componentes de la competencia emocional donde deba hacerse más hincapié. El diseño de este tipo de intervenciones es de vital importancia ya que, habitualmente, no se suele dar suficiente importancia al trabajo de esta área, sobretodo en edad adulta. Sin embargo, resulta esencial para la correcta socialización de las personas y su convivencia entre iguales en distintos ámbitos de la vida cotidiana, mejorando considerablemente la autoestima y la calidad de vida de las personas.

Agradecimientos: Este estudio ha sido posible gracias a la participación de la Fundación Síndrome de Down de Castellón de la Plana. Además, los autores quieren agradecer a la ayuda financiada del proyecto GV/ 2015/092 subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España).

Referencias

Amadó, A. (2014). *Habilitats sociocognitives i de funcionament executiu en nenes i nens amb Síndrome de Down d'entre 4 i 12 anys.* Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Girona, Girona.

Carvajal, F., Fernández-Alcaraz, C., Rueda, M. y Sarrión, L. (2012). Processing of facial expressions of emotions by adults with Down syndrome and moderate intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 783–790.

Down, J.L.H. (1866) Observations on an ethnic classification of idiots. *London Hospital Clinical Lectures and Reports, 3*, 259-62.

Dunn, LL.M., Dunn, L.M., y Arribas, D. (2006). *Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III).* Madrid: TEA Ediciones.

Fernández-Alcaraz, C., Rueda, M., García-Andres, E., y Carvajal, F. (2010). Emotion recognition in Down's syndrome adults: Neuropsychology approach. Madrid: Universidad Autónoma of Madrid. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2072–2076.

Gilmore L., Campbell J. y Cuskelly M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability Development and Education, 50*, 63-78.

Hippolyte, L.M.M., Barisnikov, K. y Van der Linden, M. (2008). Face Processing and Facial Emotion Recognition in Adults With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 113* (4), 292-306.

Jahromi, L.B., Gulsrud, A., y Kasari, C. (2008). Emotional competence in children with Down sydnrome: Negativity and regulation. *American Journal on Mental Retardation, 113*, 32-43.

Kasari, C., Freeman, S. F. N., y Hughes, M. A. (2001). Emotion recognition by children with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 106*, 59–72.

Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, Mª D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales.* TEA ediciones. Madrid.

Miller, J.F., Leddy, M., y Leavitt, L.A. (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje y habla.* Barcelona: Masson.

Milligan, K., Astington, J.W. y Dack, L.A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development, 78* (2), 622-646. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x.

Moore, D.G. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. *American Journal on Mental Retardation, 106* (6), 481-502.

Orit, H. y Boaz, O. (2002). Effects of intelligence level and place of residence on the ability of individuals with mental retardation to identify facial expressions. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 369–378.

Pons, F. y Harris, P.L. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC) – Spanish version – (Translated by Carlos Hernandez Blasi & Francisco Pons)*. Oxford University.

Pons, F., Harris, P.L., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1* (2), 127-152.

Raven, J.C., Court, J.H., y Raven, J. (1996). *Raven. Matrices progresivas. Eescalas Color (CPM), General (SPM), Superior (APM)*. Madrid: TEA Ediciones.

Serrano, J. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Girona, Girona.

Simon, E.W.H, Rosen, M., y Ponpipom, A. (1996). Age and IQ as predictors of emotion identification in adults with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 17* (5), 383-389.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología, 44* (8), 479-489.

Troncoso, M.V. (2003). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista Síndrome de Down, 20*(2), 55-59.

Wechsler, D. (1994). *La escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Williams, K.R., Wishart, J.G., Pitcairn, T.K., y Willis, D.S. (2005). Emotion recognition by children with Down syndrome: Investigation of specific impairments and error patterns. *American Journal of Mental Retardation, 110*, 378–392.

Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. y Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin, 124*, 283-305.

Desarrollo cognitivo en los niños atendidos por un equipo de Atención Temprana

Orteso, J., Pérez-López, J. y Sánchez-Caravaca, J.

Departamento de Psicología, Universidad Católica de Murcia, Murcia, Spain

Departmento de Psicología Evolutiva, University of Murcia, Murcia, Spain

jorteso@ucam.edu juliopl@um.es juansan@um.es

Resumen

Desde el Equipo de Atención Temprana nº 2 de Murcia se realizan diversas acciones sobre las familias y los niños que presentan problemas en el desarrollo, o que presentan una situación de riesgo biológico o socioambiental. El **objetivo** del presente estudio es comprobar la influencia del conjunto de estas acciones sobre el desarrollo mental, al finalizar el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil. El **Método** empleado en la investigación es un estudio "*ex post facto*", retrospectivo, sobre una muestra de 88 sujetos. El instrumento empleado es la escala mental de la prueba "Escalas de evaluación del desarrollo infantil" de Bayley, segunda edición BSID-II. Se compararon los resultados obtenidos en esta prueba, al inicio de la intervención, con la última de las evaluaciones realizadas. Con las puntuaciones obtenidas se llevó a cabo una prueba de diferencia de medias "t" de Student para muestras relacionadas, obteniendo diferencias estadísticamente significativas. A través de estos **resultados,** se puede constatar que los sujetos participantes en los programas de intervención temprana obtienen beneficios de las diferentes acciones que se llevan a cabo, en cuanto a la evolución cognitiva se refiere. Como **conclusión,** puede desprenderse que el progreso mental de los niños, en la última evaluación realizada, mejora significativamente la situación inicial.

Palabras clave: Atención Temprana; Desarrollo mental; Discapacidad intelectual; Equipo Atención Temprana; Educación Infantil.

Cognitive development in children cared for by a team of early intervention

Orteso, J., Pérez-López, J. y Sánchez-Caravaca, J.

Department of Psychology, Catholic University of Murcia, Murcia, España

Department of Developmental Psychology, Universidad de Murcia, Murcia, España

jorteso@ucam.edu juliopl@um.es juansan@um.es

Abstract

The Early Intervention Team number 2 (EIT-2) from Murcia, which develops several actions aimed at children who have problems in development or who are in biological or social risk and their families. The main objective about this investigation is checking the influence of all these actions on mental development, after the first cycle of preschool education (0-3 years). The method of this investigation was "ex post facto" It means that we take the information after the intervention, and we analyzed a sample of 88 children. About the instrument, a mental scale which is called ´Scales of assessment of child development` which author is Bailey, second edition BSID-II. We compared the first result (when child are evaluated by EIT) and the last result (the last evaluation of EIT). With the two punctuations of test, we conduct student's t-test, having as result statistically significant differences between the results of tests. Throw the results, it is possible to confirm that subjects which take part into early intervention programs, profit from the different actions carried out in terms of cognitive development. In conclusion, the mental progress of child is significantly better in the last evaluation than in the first on them.

Key words: Early Attention; Mental Develop; intellectual disabilities; Early Attention team; Preschool Education.

1. Introducción

El modelo educativo de la etapa de Educación Infantil, especialmente en lo que se refiere al primer ciclo, coincide plenamente con la concepción actual de la Atención Temprana (Candel, 2004). Esta afirmación puede sustentarse en la visión global que se tiene del niño, la importancia que se da al aprendizaje a través del juego, la influencia de los contextos (familiares, grupales, sociales) en el desarrollo del niño y la coincidencia en la edad de intervención (0-6 años).

Sánchez-Caravaca y Candel (2012) destacan que el trabajo de los Equipos de Atención Temprana presenta un enfoque educativo, entendido éste en el sentido de que si con estas intervenciones se modifica la forma en que el contexto estimula e interactúa con el niño, se está haciendo una labor eminentemente educativa, que, en caso necesario, se puede complementar con otros tratamientos específicos y especializados que el niño pueda precisar.

El Equipo de Atención Temprana de Murcia (EAT) es un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector, que viene desarrollando su actividad en este Municipio, desde su fundación, en el año 1987. Los profesionales que componen el Equipo de Atención Temprana son siete, distribuidos en las siguientes especialidades: cuatro orientadores educativos, profesores de enseñanza secundaria de la especialidad Orientación Educativa (psicólogos, pedagogos, o psicopedagogos), un diplomado en Magisterio, especialista en Audición y Lenguaje, un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (Trabajo Social) y un Fisioterapeuta.

Alguno de los programas que lleva a cabo el EAT se realizan en colaboración con Servicios Sociales y Sanitarios, pero la mayor parte de actividades se centran en el marco educativo, más específicamente en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Entre dichos programas de intervención, destacamos los siguientes (Equipo Atención Temprana, 2012):

- Programa de Apoyo Psicopedagógico en Escuelas Infantiles.
- Programa de Servicio Abierto o Ambulatorio.
- Programa de Detección y Atención Temprana para niños con dificultades especiales y niños con riesgo.
- Programa de Atención Temprana Hospitalario, para niños con estancias hospitalarias prolongadas.

A continuación, se describen brevemente aquellos programas que mayor incidencia pueden tener sobre la población atendida por el equipo:

Programa de Apoyo Psicopedagógico a las Escuelas Infantiles

Este programa va orientado a proporcionar apoyo psicopedagógico a las diferentes Escuelas Infantiles, de carácter público, existentes en el Municipio de Murcia. Las acciones que se llevan a cabo van dirigidas a los niños, los padres, los educadores y el equipo directivo. Destacamos los siguientes elementos de la intervención:

- Asesoramiento psicopedagógico a la Escuela Infantil, en general, sobre cuestiones de programación y organización educativa.
- Desarrollo del programa de integración para alumnos con necesidades educativas especiales, en cada uno de los centros.
- Orientación en las medidas de atención a la diversidad, en todos aquellos casos que demande el centro educativo.
- Seguimiento directo de aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales transitorias o permanentes.

Programa de Detección y AT para niños con dificultades y niños con riesgo

Otro de los programas a destacar es el destinado a la detección de niños que presentan algún problema o dificultad en su desarrollo, o riesgo de padecerlos. Una de las características principales del programa es que va dirigido a niños de 0-2 años.

Los **objetivos** que se persiguen son los siguientes: detectar, valorar e intervenir en la situación personal, familiar y social de los niños, proponer la escolarización más adecuada, orientar y asesorar a la familia, derivar a otros servicios, programas, tratamientos e instituciones, y coordinarse con los principales recursos del sector.

Las **actividades** que se destacan, en relación a este programa, son las siguientes:

- En relación a los servicios comunitarios (sociales, educativos y sanitarios) de la localidad: Colaborar en la detección y confirmación, en su caso, de aquellos sujetos que pueden presentar problemas o dificultades en su desarrollo, coordinarse para la derivación a exploraciones complementarias y/o a tratamientos especializados, elaborar y remitir a los órganos competentes ~~de~~ las propuestas de escolarización o reubicación escolar que se hayan dictaminado.
- En relación a los niños y sus familias: evaluación y emisión de informes de los niños y su situación familiar, seguimiento de la situación del niño y familia, colaboración familiar para promover una visión positiva y realista de sus hijos, propuesta de medidas de carácter educativo y de tratamientos necesarios, información sobre recursos y ayudas existentes tales como ayudas, becas, etc.

- En relación con la organización y la información, la creación de una base de datos donde se vaya recogiendo toda la información sobre los niños atendidos en este servicio.

Programa de Servicio Abierto

La peculiaridad de este programa, en relación con el anterior, es que va dirigido a la población infantil, una vez que los niños han cumplido los dos años de edad. Comparte, de hecho, una gran parte de los objetivos y actividades con el programa de detección y AT para niños con dificultades y niños con riesgo, aunque las intervenciones realizadas por el EAT, en cuanto el número de seguimientos, orientaciones y valoraciones del niño antes de su derivación, en el 2º ciclo de educación infantil, es inferior y, sobre todo, por la edad de inicio, no permite establecer programas de seguimiento a medio o largo plazo.

Además, el Equipo de Atención Temprana desarrolla otros programas tales como: "Programa de AT Hospitalaria para niños con estancias hospitalarias prolongadas", "Programa de Traspaso de información al 2º ciclo de Educación Infantil" y el "Programa de Formación".

Como puede desprenderse de la información anterior, todos los niños no reciben las mismas intervenciones por parte del Equipo de Atención Temprana. Se trataría, por tanto, de averiguar si el conjunto de intervenciones realizadas durante los primeros años de vida, en los distintos programas del Equipo de Atención Temprana, contribuyen a una potencial mejora de la capacidad cognitiva de los niños.

El Equipo de Atención Temprana desarrolla la mayor parte de sus actividades dentro de la prevención secundaria, entendida tal y como la describe el libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000), teniendo por objeto la detección y el diagnóstico precoz tanto de situaciones de riesgo como de trastornos en el desarrollo. En línea con Valcarce (2008), el EAT persigue detectar cuanto antes los problemas o riesgos que pueden aparecer en la población infantil, para tratar de intervenir positivamente en su desarrollo. Esta intervención tiene una orientación ecológica, transaccional y sistémica (Sánchez-Caravaca, 2006), dando importancia a los ambientes que rodean al niño en su evolución, especialmente aquellas personas que más se relacionan con el niño (Candel, 2005).

Estas acciones de prevención se llevan a cabo sobre aquellos niños que presentan situaciones de riesgo. Entendemos por riesgo cualquier circunstancia que aumente la probabilidad de presentar un déficit o alteración futura (Brito, 2004); existen dos grandes grupos hacia los que se dirigen las acciones de prevención desde la Atención Temprana (Gútiez, 2005; Robles-Bello y Sánchez-Teruel, 2013): niños con riesgo biológico y niños con riesgo socio-ambiental, sobre ambas poblaciones dirige sus actividades el Equipo de Atención Temprana nº-2 de Murcia.

Desde las primeras investigaciones que analizaron la influencia de los programas de Atención Temprana sobre el desarrollo se encontró que más del 90% de las publicaciones destacaban la eficacia de la misma (Simeonsson, Cooper y Scheiner, 1982). Casto y Mastopieri (1986) concluyeron, tras un meta-análisis, que los programas de AT producen cambios positivos en el desarrollo de los niños, mejorando las distintas áreas, demostrando así su eficacia. Las intervenciones, desde los programas de AT, en los tres primeros años de vida, mejoran el funcionamiento intelectual de los niños en edades posteriores (Maulik y Darmstadt, 2009; Hielkema et al, 2010; Wallander et al, 2010), siendo el área cognitiva donde se han observado los mayores efectos.

Objetivo: a través del presente estudio, pretendemos averiguar la influencia del conjunto de intervenciones realizadas, sobre el niño y su familia, en la mejora del desarrollo mental de los menores, al finalizar el primer ciclo de Educación Infantil.

2. Método

Se trata de un estudio ex post facto retrospectivo, sobre la evolución del nivel cognitivo, según consta en cada uno de los expedientes custodiado por el Equipo de Atención Temprana nº-2 de Murcia, en una muestra de niños que ya han abandonado el servicio.

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 88 sujetos, de los cuales 56 son niños y 32 niñas. En cuanto al lugar de procedencia, el 38,6% tienen el domicilio familiar en Murcia (casco urbano), el 39,8 en las pedanías de la ciudad de Murcia y el 16,9% restante pertenece a otros municipios de la Región de Murcia. El 65,9% de los sujetos presenta una situación de riesgo biológico, el 6,8% de los sujetos presenta riesgo socioambiental y en el 27,3% de los casos se observa una patología evidente. En cuanto a la causa principal por la que se remitió al niño y su familia al EAT, el 47,1% de los niños nació prematuro, un 16,1% de los sujetos presentó algún retraso en el desarrollo, el 14,9% de los niños tuvo problemas médicos o sanitarios, el 10,3% presentó problemas motores, en el 5,7% se detectó algún síndrome genético, mientras que en 5,7% de los casos se observaron otros problemas. La edad media de los niños en la primera exploración fue de 11,2 meses, el más pequeño tenía 11 meses 6 días y el mayor 34 meses.

En cuanto a la edad media de los padres, en la primera exploración de sus hijos, el padre se situó en 35,4 años y la madre en los 33,4 años. Respecto de las profesiones de los progenitores, el 62,3% de los padres trabajaban en una empresa privada, un 26,4% eran autónomos, el 9,4% empleados públicos y el 1,1% estaban parados; en el caso de las madres, el 50,9% de las mismas son amas de casa, el 35,8% trabajan en una empresa privada, el 9,4% son empleadas públicas y el 3,8% autónomas.

2.2. Medidas

A partir de la aplicación de la Escala Mental del Bayley, segunda edición (Bayley, 1993), se obtuvieron, entre otras, las edades equivalentes en la escala mental. A partir de estas puntuaciones se calculó el progreso mental de los niños, tanto en la evaluación inicial como en la última evaluación realizada por el EAT. Para el cálculo del progreso mental se aplicó la fórmula siguiente:

Progreso =

Esta variable ha sido utilizada en diversas investigaciones (Pérez-López, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero y Brito, 2012; Pérez-López y Sánchez-Caravaca, 2008; Sánchez-Caravaca, 2006) y las puntuaciones obtenidas deben ser interpretadas del siguiente modo: Cuando la puntuación final es positiva, nos informa que la edad de desarrollo del niño es superior a la edad en que se tomó la medida. Ante una puntuación negativa, podemos interpretar que el desarrollo mental del niño es inferior a la edad en que se tomó la medida. Por último, una puntuación de cero, o cercana a este valor, indicaría que la edad del desarrollo mental del niño es, aproximadamente, la misma en que se tomó la medida.

2.3. Procedimiento

Los datos de la muestra han sido seleccionados de los expedientes, custodiados por el Equipo nº 2 de Atención Temprana de Murcia, pertenecientes a cada uno de los niños que han sido atendidos entre los años 2005-2011. Previamente, se solicitaron los oportunos permisos a la Consejería de Educación, estableciendo el compromiso de no recoger el dato de los apellidos para garantizar la confidencialidad de la información.

Todos los datos de esta investigación se recogieron durante un curso académico, en visitas periódicas al Equipo de Atención Temprana, durante uno o dos días por semana. En los informes de los niños, que aparecen en su expe-

diente, no se dispone de todos los datos que se han ido extrayendo para esta investigación, lo que provocó, que en cada una de las variables analizadas, el número de sujetos que aparece pueda variar. La selección de la muestra ha sido aleatoria.

La **variable** principal extraída, de cada uno de los informes, ha sido la puntuación obtenida en la Edad Equivalente Mental (EEM), en la prueba Bayley II.

Además, se han recogido las siguientes variables relacionadas con los participantes y su familia:

Variables en relación a cada uno de los niños:

- Sexo: varón o mujer.
- Edad del sujeto en la primera exploración.
- Tipo de riesgo: estableciendo tres categorías: Biológico, Socioambiental y Patología Evidente.
- Causa principal de la intervención: Motivo por el que el niño fue derivado al EAT: prematuridad, problemas sanitarios, problemas sensoriales, dificultades motoras, cromosomopatías, retrasos en el desarrollo y otras causas.
-

Variables familiares:

- Localidad del domicilio familiar: Murcia capital, pedanías de Murcia y otras localidades o municipios son las divisiones propuestas.
- Profesión padre. Estableciendo las siguientes categorías: autónomos, empleados empresa privada, empleados públicos y parados.
- Profesión madre: autónomas, empleadas de empresa privada, empleadas de empresa pública, paradas y trabajo en el hogar familiar.
- Edad del padre y de la madre en la primera exploración del niño.

3. Resultados

Para realizar la comprobación del objetivo se han llevado a cabo pruebas de diferencias de medias "t" de Student para muestras relacionadas. Los resultados correspondientes a los estadísticos pueden consultarse en la tabla 1 donde puede apreciarse la mejora de la puntuación en el progreso mental en la última evaluación, inicialmente la puntuación se sitúa a 13,54 puntos de nivel esperado para la edad real de los niños, en la última evaluación se observa una mejora de 5,12 puntos, situándose la puntuación a una distancia de 8,42. La prueba de muestras relacionadas en la tabla 2 nos indica que las diferencias observadas son significativas desde el punto de vista estadístico **(p=.009)**, mientras que el tamaño del efecto, observado por la "delta" de Cohen, es de 0,21. También se ha añadido un gráfico (Figura 1) donde visualmente puede apreciarse la diferencia de puntuación en el progreso mental, entre la evaluación inicial y la final.

Tabla 1
Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desvia típica	Error típ. media
Progreso Mental primera evaluación	-13,54	88	19,26	2,05
Progreso Mental última evaluación	-8,42	88	15,23	1,62

Tabla 2
Prueba de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)	Tamaño del efecto Δ
Progreso Mental primera evaluación	-5,12	88	17,86	1,90	-2,691	87	,009	0,21
Progreso Mental última evaluación								

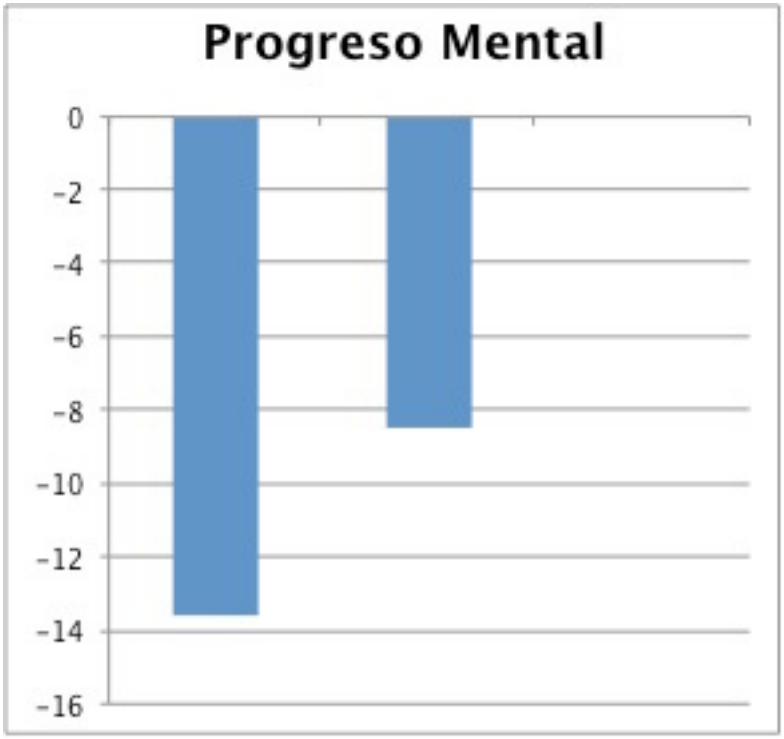


Figura 1
Puntuaciones medias del progreso mental primera y última evaluación

De los resultados obtenidos destacamos, en primer lugar, las diferencias estadísticamente significativas (0.009), que hemos hallado en la variable progreso mental, entre la evaluación inicial y la última evaluación. Estas puntuaciones podrían señalar que la intervención temprana puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños, dado que el progreso en la segunda evaluación es mayor que en la primera.

Además, se realizan cálculos complementarios, recomendados por la comunidad científica para tratar de cuantificar cómo es la diferencia observada entre las variables, a través de uno de los procedimientos más empleados, nos referimos al "Tamaño del efecto" (Morales, 2012). Para observar la relevancia clínica de los datos, calculamos el

tamaño del efecto, a partir del estadístico delta "Δ" de Cohen, observando una puntuación de 0,21 esta puntuación es indicativa de una baja relevancia clínica.

4. Discusión y Conclusiones

Al ser un estudio singular de análisis de funcionamiento de un Equipo de Atención Temprana, no existen otras investigaciones con las que discutir los resultados y, por ello, redactamos directamente las conclusiones.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los niños atendidos por el Equipo de Atención Temprana Murcia 2 evolucionan positivamente, en cuanto al desarrollo intelectual se refiere. De forma más concreta, y respondiendo al objetivo planteado en la presente investigación "Averiguar la influencia del conjunto de intervenciones realizadas, sobre el niño y su familia, en la mejora del rendimiento intelectual de los menores, al finalizar el primer ciclo de Educación Infantil", nuestros resultados nos permiten concluir que el progreso mental obtenido por los niños, es mayor en la última evaluación. Lo que indica una mejora en el rendimiento de los niños y por tanto confiere eficacia al conjunto de intervenciones realizadas.

Estos resultados muestran la importancia de la Atención Temprana para prevenir alteraciones en el desarrollo de los niños de riesgo.

Referencias

Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development* (Second Edition). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Brito, A. (2004). Prevención en el ámbito de las poblaciones de riesgo biológico. En J. Pérez-López y A. Brito, (Coords.), *Manual de Atención Temprana* (pp.85-118). Madrid: Pirámide .

Candel, I. (2004). Prevención desde el ámbito educativo: patologías no evidentes. En J. Pérez-López y A. Brito, (Coords.), *Manual de Atención Temprana* (pp.119-132). Madrid: Pirámide.

Candel I. (2005). Elaboración de un programa de Atención Temprana. *Revista electrónica de investigación educativa, 7(3),* 151-192.

Casto, G., y Mastropieri, M.A. (1986). The efficacy of early intervention programs: a meta-analysis. *Exceptional Children*, *52*, 417-424.

Grupo Atención Temprana G.A.T. (2000*). Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Equipo de Atención Temprana (2012). *Plan anual de trabajo 2012-13*. Murcia: Consejería Educación, formación y empleo.

Gútiez, P. (Coord.) (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0-6)*. Madrid: Editorial Complutense.

Hielkema, T., Hamer, E.G., Reinders-Messelink, H.A., Maathuis, C.G., Bos, A.F., Dirks, T., van Doormaal, L., Verheijden, J., Vlaskamp, C., Lindeman, E., y Hadders-Algra, M. (2010). Learn 2 move 0-2 years: effects of a new intervention program in infants at very high risk for cerebral palsy; a randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, *2,* 10-76.

Maulik, P.K., y Darmstadt, G.L. (2009). Community-based interventions to optimize early childhood development in low resources settings. *Journal of Perinatology*, *29(8),* 531-542.

Morales, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementario al contraste de medias. Disponible en http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf

Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M.T., Díaz-Herrero, A., y Brito, A. (2012). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educar em Revista*, *43*, 17-32.

Pérez-López, J., y Sánchez-Caravaca, J. (2008). Riesgo y tratamiento como factores responsables del progreso en los niños prematuros. En: González-Pienda, J. A.; Núñez-Pérez, J. C. (Ed.), *Psicología y Educación: un lugar de encuentro* (pp. 1631-1640), Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Robles-Bello, M.A., y Sánchez-Teruel, D. (2013). Atención Infantil Temprana en España. *Papeles del Psicólogo, 34*(2), 132-143.

Sánchez-Caravaca, J. (2006). *Eficacia de los programas de atención temprana en niños de riesgo biológico.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/99/1/Sanchez-Caravaca.pdf

Sanchez-Caravaca, J., y Candel, I. (2012). Aplicación de programas de Atención Temprana siguiendo un modelo educativo. *Educar em Revista*, *43*, 33-48.

Simeonsson, R.J., Cooper, D.H., y Scheiner, A.P. (1982). A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs. *Pediatrics*, *69*, 635-641.

Valcarce, A. (2008). Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años). *Revista de Educación*. *397*, 141-153.

Wallander, J.L., McClure, E., Biasini, F., Goudar, S.S., Pasha, O., Chomba, E., Shearer, D., Wright, L., Thorsten,V., Chakraborty, H., Dhaded, S.M., Mahantshetti, N.S., Bellad, R.M., Abbasi, Z., y Carlo, W. (2010). BRAIN-HIT Investigators. Brain research to ameliorate impaired neurodevelopment--home-based intervention trial (BRAIN-HIT). *BMC Pediatrics*, *30,* 10-27.

Prevención y diagnóstico temprano del autismo en trabajo conjunto: secretaría de salud y secretaría de educación, en durango México.

Esparza Moreno A. Y. Puigdellívol, I.

Secretaria de Educación, Universidad de Barcelona, Durango, México.

yadira_bry@hotmail.com

Resumen

El desconocimiento de las cifras de personas que viven la Condición del Espectro Autista en México (INEGI,2013), puntualiza la importancia que como país y como estado se ha dado a este caso, en la actualidad su impacto social ha obligado a la creación de una Ley en la República Mexicana con el fin de buscar una alternativa de atención y respuesta.

La organización internacional autismo Speaks estima en México la prevalencia de uno por cada 100 nacimientos, es decir, de los 2 millones 500 mil nacimientos que hay en promedio al año, 25 mil niños tendrán un trastorno del espectro autista.

Siendo la secretaría de salud la encargada de diagnosticar, un 80% de los diagnósticos no se realizan hasta las edades de los cinco o seis años, el no involucrar a las estancias infantiles, quienes se encargan del cuidado y del desarrollo infantil de las y los niños Duranguenses en la primera infancia, limita un diagnóstico temprano, así como una intervención integral.

Al mismo tiempo resultan imprescindibles determinadas acciones:

Fortalecer las técnicas de cribaje para detectar situaciones de riesgo y señales de alarma desde el nacimiento, brindando así la posibilidad de seguimiento y atención temprana. Estas observaciones iniciarán en el hospital y tendrán una continuidad en las estancias infantiles, con personal capacitado para detectar la prevalencia de las señales de riesgo focalizadas por pediatría, o la aparición de nuevas señales de alertas en los infantes.

Por las características de la investigación, se realiza con la concepción socio critica, defiende una metodología dialógica, participativa y democrática, la investigación requiere un dialogo, entre quien investiga y los sujetos investigados.

Como primeros resultados, se tiene en inicio de la actualización a pediatría y enfermería, para identifican específicamente señales características del espectro autista.

Se inicia la capacitación al sistema de estancias infantiles para la aplicación de la cartilla señales de alerta relacionadas al autismo, así como del trato que se debe brindar al niño o niña y a la familia, con objetivo de detección y prevención.

Palabras claves: Autismo, intervención temprana, prevención, diagnóstico temprano.

Prevention and early diagnosis of autism joint work by secretary of health and secretary of education, in durango, Mexico

Esparza Moreno A.Y. Puigdellívol, I.

Secretary of education, University of Barcelona, Durango, Mexico.

yadira_bry@hotmail.com

The unknown numbers of people living with the Autism Spectrum Condition in Mexico (INEGI, 2013), specifies the importance the Nation and State has given to this matter, currently its social impact has forced the creation of a law in the Republic of Mexico that seeks to find alternatives for response and care. The international organization Autism Speaks estimates the prevalence of autism in Mexico to be one in every 100 births, that is to say, of the average 2.5 million births per year, 25 thousand children will have an autism spectrum disorder.

Being that the Secretary of Health is responsible for diagnosing, 80% of the diagnoses are not performed until the ages of five or six. Not involving child care centers which are in charge of the early childhood development and care of the children of Durango, limits early diagnosis, as well as a comprehensive intervention.

As a result essential actions are determined:

Strengthening the screening techniques in order to detect risks and warning signs since birth, thus providing the possibility of early monitoring and follow-up. These observations will begin in the hospital and will continue into childcare, with trained and qualified personnel capable of detecting the predominance of the signs of risk focused by pediatrics, or the appearance of new warning signs in infants.

By the characteristics of the research investigation, carried out with the partner review, it defends a dialogical, participatory and democratic methodology, research requires a dialogue, between who investigates and investigated subjects.

For initial results, the first updates should be for pediatricians and nurses, in order to identify specific signals of the autism spectrum.

The training would initiate in the child care system in order to apply the warning signs related to autism, as well as how to deal with both the child and family, with the target goal of detection and prevention.

Keywords: Autism, early intervention, prevention, early diagnosis.

1. Introducción

Desde hace más de dos décadas la investigación sobre la Condición del Espectro Autista (CEA) ha estado centrada no sólo en el estudio de las características inherentes al trastorno, sino también en el análisis y comprensión del estrés que provoca la presencia en la familia de un hijo con dicho trastorno. Desde los primeros estudios sobre el impacto del autismo en la familia (DeMyer MK. 1979), se ha podido comprobar de qué manera la alteración cualitativa tanto en el desarrollo social como en la comunicación, así como la inflexibilidad en los patrones de conducta e intereses (rasgos nucleares de la CEA), tienen un efecto claro en la dinámica familiar.

Junto con esas características, la frecuente presencia de alteraciones en el sueño, hipersensibilidad, problemas de conducta, hiperactividad y trastornos alimentarios son otros de los factores estudiados como potenciales fuentes de estrés en los familiares de las personas con autismo.

Los datos de diversos estudios muestran que muchas familias con hijos que presenta la CEA, presentan un grado de estrés por encima del considerado clínicamente significativo (Pozo, P, Sarriá E, Méndez L ,2006), y son las variables tales como la gravedad del trastorno (Cuxart, F, 1997), y los problemas de conducta (Gottlieb, A, 1998),los factores que han mostrado una relación más directa con el estrés sufrido por los padres.

El autismo es un padecimiento que afecta a millones de personas en el mundo, en nuestro país, se calcula que 1/100 niños, sufre en algún grado este trastorno. Otro dato revela que la incidencia del autismo supera la del cáncer, la del sida, la diabetes infantil; todas ellas juntas.

En el año 2004 el INEGI estimo que en México existen alrededor de 45 mil niños que presentan la Condición del Espectro Autista y cada año se diagnostican 6 mil más. La CEA consiste en una alteración del neurodesarrollo caracterizada por el déficit en las áreas de comunicación, habilidades sociales y la presencia de conductas restrictivas y comportamientos repetitivos.

Se considera como uno del más frecuente trastorno del neurodesarrollo cuya prevalencia ha aumentado notablemente en las últimas décadas. Este incremento ha generado una alarma en los sistemas de salud pública de Estados Unidos.

No cabe duda de que la convivencia con una persona que presenta estas alteraciones va a ser más compleja y difícil y que, de manera inevitable, va a provocar cambios significativos tanto en las dinámicas familiares como en las vidas personales de los distintos miembros del núcleo familiar. Aunque la convivencia con niños o niñas con la CEA de alto funcionamiento podría parecer, a priori, más fácil (debido a que estos niños muestran un desarrollo cognitivo y lingüístico dentro de la media), estudios como el de Rao (Rao PA, 2009), han mostrado que también en estos casos los niveles de ansiedad de los padres son significativamente elevados. Es decir, la presencia de un desarrollo intelectual adecuado o incluso superior no protege a los padres de las dificultades, frustraciones y estrés que provoca la crianza y educación de un niño con los rasgos y alteraciones nucleares de la CEA.

Los síntomas en la CEA van evolucionando con la edad y con el desarrollo del niño. Por regla general, los síntomas deben de comenzar antes de los 3 años y en ocasiones, están presentes desde el nacimiento.

Como señalan Martínez y Cruz (2008), el estrés familiar es el resultado de la interacción de tres factores: las características propias del niño, los apoyos con los que cuenta la familia y la percepción que la familia tiene del problema. Las familias que reciben más apoyos y que a su vez los perciben como más útiles, presentan niveles más bajos de estrés (Pozo P, Sarriá E, Méndez L.,2006).

2. Método

La concepción socio critica toma sus asunciones de la teoría crítica, de los primeros trabajos de Habermas (1987/1981), para Cohen, Manion y Morrison (2000), es un enfoque emergente de investigación social, que considera incompletas las concepciones anteriores al no tener en cuenta los contextos políticos e ideológicos en la investigación social, de acuerdo con Guba y Lincoln (19994) en su dimensión ontológica se posiciona en un realismo histórico, al asumir que la realidad es aprehendida (entendida) y constituida por estructuras que están situadas históricamente, que son limitadas y que se consideran ”reales”, ante la ausencia de comprensiones más transformadoras, están cristalizadas como estructuras naturales e inmutables.

Desde esta concepción (coincidiendo también con otras perspectivas), se afirma que la realidad natural existe en el mundo externo con independencia de la mente de los sujetos.

En cuanto a la realidad social, ésta se constituye a través de las definiciones que los actores se dan y mediante sus interacciones, ya que se parte de la capacidad que tienen las personas para interpretar y de la autoconcepción que tienen los individuos y las sociedades.

La posición socio critica define una epistemología praxológica. Asume que quien investiga y el objeto investigado se vincula interactivamente, de forma que los valores de la persona investigadora inevitablemente influyen en la investigación. Por eso, el conocimiento, que se genera a través de la ilustración y autorreflexión continua, crece y cambia a través de un proceso dialectico.

La perspectiva comunicativa critica, que define una epistemología centrada en la intersubjetividad donde el dialogo es el eje clave, basa su validez en el consenso permanente y no coactivo, es decir, no impuesto si no comunicativamente alcanzado. La ciencia más que una forma de producir enunciados verdaderos es un conjunto de afirmaciones y enunciados aceptados provisionalmente sobre aquello que llamamos realidad.

Las características más importantes que distinguen a la orientación comunicativa crítica es que concibe la realidad social y su posible transformación a través de la interacción y la comunicación que se produce en ellas, abogando por una interpretación conjunta de la realidad social hecha por las personas investigadoras y las investigadas en base de igualdad.

La concepción socio critica defiende una metodología dialéctica, participativa y democrática, la investigación requiere un dialogo, entre quien investiga y los sujetos investigados y así están en posición de confrontar la ignorancia y la falsa comprensión. El cambio tiene lugar cuando los individuos desarrollan una mayor comprensión de la situación existente y son estimulados a actuar sobre ella.

Entre las personas investigadoras se crea una situación interactiva, de diálogo y negociación, lo que genera autoconciencia de la realidad social y capacidad para tomar decisiones en orden a transformarla.

La acción es fuente de conocimiento, y la investigación una acción transformadora.

En donde el análisis de la información se hará mediante la observación comunicativa, la interpretación es intersubjetiva donde sobre una misma acción pude haber dos puntos de vista, el de la persona observadora que aporta las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio y el de la persona observada, que busca puntos en común a través del dialogo para llegar a un consenso. Esto es precisamente lo que convierte la observación en comunicativa.

La finalidad del análisis de la información, se vincula al propósito de la investigación: describir, explicar, comprender, interpretar y/o transformar la realidad social.

En donde esta investigación se sentará específicamente en la dimensión trasformadora ya que en ella se contribuye a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas a prácticas o beneficios sociales.

2.1. Participantes

Equipos cooperativos entre la Secretaria de Salud y la Secretaria de Educación Pública, creando un vínculo que busque la prevención, intervención y diagnóstico temprano de las y los niños duranguenses, que por situaciones diversas presentan situaciones de alerta o señales de alarma, relacionadas al espectro autista en su desarrollo durante la primera infancia.

2.2. Medidas

La trascendencia de garantizar un acompañamiento a las familias y los infantes que viven un proceso diagnóstico, brindando un enfoque adecuado de los casos, fortalecer los puntos de prevención y tratamiento a las personas que viven la Condición del Espectro Autista.

- Proponer modelos de abordaje a las familias desde las instituciones que brindan diagnósticos y servicios de salud a las personas con las CEA, específicamente Sistema de Salud Pública y Privada, planteando la triangulación de la información y la intervención como apoyo a la atención global de la persona con las CEA, el apoyo familiar en el proceso antes, durante el diagnóstico y durante el tratamiento. Fortalecer los apoyos en el trato a las familias por parte del personal de Salud Pública y Privada, en el momento de dar el diagnóstico, puntualizando el impacto que determina la forma de entregárselo a las familias.

- Diseñar estrategias informativas en conjunto con Servicios Social de Salud Pública y Privada, para crear grupos en red de información sobre los factores de riesgo y signos de alarma en la primera infancia a madres primerizas, para favorecer un diagnostico e intervención temprano de las personas que pudieran presentar la CEA.

- Diseñar estrategias de apoyo en conjunto con el Sistema de Educación Pública (SEP) para incluir a los docentes de Educación Especial, Educación Básica y Formación Laboral, en el reconocimiento de la importancia, de apoyo a los padres desde el trato dialógico en la intervención, tomando en cuenta los beneficios que este otorga, buscando la concienciación de un ofrecimiento de apoyo, en la triangulación de la información con las instituciones encargadas de la atención de las personas que presentan las CEA, Servicios de Salud y Sistema Educativo.

2.3. Procedimiento

Secretaria de salud.

v Fortalecer la formación dentro del Sistema de Salud, específicamente del personal que forma parte de neonatología, como lo son enfermeras, pediatras, ginecólogo, neurólogos y paidopsiquiatras con la visión de poner en prácticas medidas específicas de observación para identificar señales de riesgo relacionadas al autismo.

v Capacitar personal para aplicar test de observación como lo es el de observación de bebes de Esther Bick.

v Aplicación del Test de Brazelton o sistema de observación de la conducta del recién nacido.

v Entrega de diagnósticos tomando en cuenta el impacto emocional que determina en la familia.

v Favorecer el trato durante el proceso diagnóstico.

v Capacitar profesionales, para brindar información, concienciar a los padres de una intervención temprana ante situaciones específicas que vean durante el desarrollo de su hijo, buscando una intervención temprana, observación consiente.

v Capacitar profesionales que apliquen tecinas de círculos de contención, para padres y madres de infantes que por algún motivo relacionado a prematuridad viven una estancia prolongada en hospitalización.

v Conformar equipos cooperativos que no solo compartan información, sino que elaboren y organicen sus propias propuestas. Secretaria de salud y secretaria de educación, desde las áreas de neonatología y pediatría, con el área de educación especial.

Secretaría de educación.

v Capacitar profesionales capaces de guiar grupos de padres, grupos de maestros y grupos de terapeutas, para brindar contención en el acompañamiento durante un proceso diagnóstico y durante el tratamiento, dependiendo de la etapa de aceptación en la que se encuentren los padres.

v Capacitar profesionales que sean capaces de aplicar pruebas estandarizadas para identificar a fondo las señales de alarma relacionadas al autismo, en educación inicial y preescolar.

v Actualizar a los docentes de educación especial que atienden alumnos que presentan la condición del espectro autista, potenciando, fortalecer el trato y no solo el tratamiento de los niños y las niñas que viven un proceso pre diagnostico o con un diagnostico dado.

3. Resultados

En la primera fase: Se tiene en inicio de la actualización a pediatría y enfermería, para identifican específicamente señales características del espectro autista.

4. Discusión

Desde las primeras señales que por medio de Secretaria de Salud identifique posibles complicaciones multifactoriales durante el embarazo, llevar un seguimiento de acompañamiento a los padres para fortalecer vínculos con su hijo o hija, buscando mantener situaciones emocionales saludables.

Mantener procesos de observación al nacimiento del niño o niña, así como orientar a los padres para identificar los momentos de desarrollo del infante.

Aplicación de test de Brazelton o sistema de observación de la conducta del recién nacido, como técnica de cribaje para identificar los infantes que podrían presentar situaciones de alerta o señales de alarma, perfiladas a autismo.

Intervenir de manera temprana ante la aparición de una señal de alarma perfilada a autismo, creando grupo de padres y grupo de profesionales, creando grupos de contención o de acompañamiento, si el infante se encuentra dentro de un sistema de guardería o educación inicial.

Actualizar al personal de educación inicial, que labora con educación especial, específicamente con la formación de observación de bebes, contrastando acciones del niño y la niña en equilibrio con su edad y desarrollo.

5. Conclusiones

Se prevendrá las posibilidades sociales que, mediante el fortalecimiento del vínculo afectivo, padre-hijo-madre, descartaremos un posible factor social, que es el relacional como agente que determina la situación emocional y fortaleza de desarrollo de los infantes.

Los niños y niñas diagnosticados dentro del espectro autista, recibirán un tratamiento temprano fortalecido con el trato que antecede al diagnóstico clínico, desde esta forma la intervención nos brindara la oportunidad de continuar con lo oportuno de la intervención, uniendo la teoría más la clínica, dando como resultados modelos específicos para cada etapa en la que se encuentre el niño o la niña.

Salud y Educación darán respuesta a la Ley de protección a las personas que presentan la Condición de Espectro Autista, no de una manera aislada, sino como un grupo de especialistas que conocen, atienden y previenen posibilidades ante lo multifactorial que es el espectro autista.

Referencias

Centers for Disease Control and Prevention, (2012).

Cuxart F. (1997). El impacto del niño autista en la familia. In Polaino-Lorente A, Doménech E, Cuxart F, eds. El impacto del niño autista en la familia. Navarra: Rialp; p. 61-71.

Dawson G, Osterling J. (1997). Early intervention in autism. In Guralnick M, ed. The effectiveness of early intervention. Baltimore: Paul H. Brookes.

DeMyer MK. (1979) Parents and children in autism. New York: Wiley.

Donenberg G, Baker B. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. J Abnorm Child Psychol.

Echeita, (2007), La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 6, No. 2.

Flecha, R, (2008), Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial.

Folstein, (1999) Genes, Brain and Development: The Neurocognition of Genetic Disorders, United Estate of America, Cambridge

Gómez, J.Latorre, A. Sanchéz, M y Flecha, R.(2006). Metodología Comunicativa critica, El Roure, Barcelona, España.

Gottlieb A. (1998). Single mothers of children with disabilities: the role of sense of coherence in managing multiple challenges. In McCubbin HI, Thompson EA, Thompson AI, Fromer JE, eds. Stress, coping and health in families. Thousand Oaks, CA: Sage; p. 189-204.

Ingersoll BR, Wainer AL. (2011) Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. Autism.

Kaiser A, Hancock T, Nietfeld J. (2000). The effects of parent implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. Early Educ Dev.

Kashinath S, Woods J, Goldstein H. (2006) Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. J Speech Lang Hear Res.

King et Bearman. (2009). Institute for Social and Economic Research and Policy, Columbia University, 420 W.

Krantz P, MacDuff M, McClannahan L.(1993) Programming participation in family activities for children with autism: parents' use of photographic activity schedules. J Appl Behav Anal.

Laski K, Charlop M, Schreibman L.(1998) Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. J Appl Behav Anal.

Mario, M. (2014) Apego y motivación, una lectura psicoanalítica. Madrid, Psimatica, Pp 22-78.

Martínez MA, Cruz M.(2008). Acercamiento a la realidad de las familias con autismo. Intervención Psicosocial.

Silver et Rapin, (2012). The Molecular Basis of Autism; University of Minnesota, Minneapolis, Springer.

Medina, J.L. (2003) La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. Educare21. Revista Electrónica de Educación en Enfermería. www.enfermeria21.com. (1), 1.

Medina, J. L. (2004). Sobre la noción de paradigma. Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

Medina, J.L. (2004) Notas para una epistemología didáctica, Universidad de Barcelona.

Medina, J.L. (2006) *Extracto del texto:* La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Buenos Aires: Lumen. Capítulo 3.

Moran D, Whitman T. Developing generalized teaching skills in mothers of autistic children. Child Fam Behav Ther 1991; 13: 13-37.

Morín, E. (1987) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona.Gedisa.Pp.87-118.pedagógicos y formación de profesorado, Universidad de Barcelona.

Newschaffer et Curran (2003). Articles from Public Health Reports are provided here courtesy of **Association of Schools of Public Health.**

Peterson et Barbel (2013). Wong's Nursing Care of Infants and Children,St. Louis Missouri,Elsevier

Pozo P, Sarriá E, Méndez L.(2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. Psicothema.

Rao PA. (2009) The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment and family functioning. Behav Modif.

Cyberbullying y género en una muestra de adolescentes colombianos

Redondo, J. y Luzardo, M.

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

E-mails: jesus.redondo@upb.edu.co

Resumen

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono móvil) son herramientas que han generado nuevos modelos de expresión y comunicación, acceso a la información, participación y recreación cultural (Sánchez, 2007; Beranuy & Sánchez-Carbonell, 2007) pero que, a luz de las particularidades de su mal uso, ha traído consigo formas tradicionales de acoso entre iguales, suscitando la violencia en los contextos sociales, principalmente en el ámbito educativo, a través de manifestaciones conflictivas basadas en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre agresor y víctima (Defensor del pueblo, 2007; David-Ferdon, & Hertz, 2007; Caldevilla, 2010; Río, Sádaba, Bringué, 2010; Cabra & Marciales, 2012; León del Barco, Mira, Verdasca, Castaño, & Gómez, 2013).

En Colombia el fenómeno del Cyberbulling ha sido poco estudiado en la actualidad por lo que el objetivo del presente estudio fue analizar y describir la incidencia del cyberbullying a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono celular), examinando las posibles diferencias que se pueden presentar respecto al género. La muestra estuvo constituida por 1080 estudiantes adolescentes de cuatro colegios de Bucaramanga y su zona metropolitana (Colombia) (chicos N = 437, chicas N = 643). Los resultados indicaron que el 17.4% (a través del teléfono celular) y el 21.8% (a través de internet) de la muestra ha sido víctima de Cyberbullying por lo menos en una ocasión; la duración de éste es para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a 1 mes. Además, en la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas fueron más acosadas que los chicos.

Palabras clave: cyberbullying, género, adolescencia

Cyberbullying and gender in a sample of Colombian adolescents

Redondo, J. y Luzardo, M.

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

E-mails: jesus.redondo@upb.edu.co

The new information and communications technology (Internet and cell phone) are tools that have generated new models of expression and communication, access to information, participation and cultural recreation (Sánchez, 2007; Beranuy & Sánchez-Carbonell, 2007) but that, in light of the particular of its misuse, he has brought traditional forms of peer harassment, giving rise to violence in social contexts, mainly in education, through conflicting manifestations based on a hierarchical relationship of domination-submission between aggressor and victim (Ombudsman, 2007; David-Ferdon, & Hertz, 2007; Caldevilla, 2010; Rio, Sádaba, Bringué, 2010, Goat & Martial, 2012; León del Barco, Mira, Verdasca, Brown, & Gomez , 2013).

In Colombia the phenomenon of Cyberbulling has not been studied much today so the aim of this study was to analyze and describe the incidence of cyberbullying through new information and communications technology (Internet and cell phone), examining the any differences that may arise with respect to gender. The sample consisted of 1080 adolescent students from four schools in Bucaramanga and its metropolitan area (Colombia) (N = 437 boys, girls N = 643). The results indicated that 17.4% (by mobile phone) and 21.8% (over the Internet) of the sample has been the victim of cyberbullying at least once; the duration of this is for the vast majority of victims less than or equal to one month. Moreover, in most electronic attacks, the girls were more harassed than boys.

Key words: cyberbullying, gender, adolescence

1. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono celular) son herramientas que han generado nuevos modelos de expresión y comunicación, acceso a la información, participación y recreación cultural (Sánchez, 2007; Beranuy & Sánchez-Carbonell, 2007) pero que, a luz de las particularidades de su mal uso, ha traído consigo formas tradicionales de acoso entre iguales, suscitando la violencia en los contextos sociales, principalmente en el ámbito educativo, a través de manifestaciones conflictivas basadas en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre agresor y víctima (Defensor del pueblo, 2007; David-Ferdon, & Hertz, 2007; Caldevilla, 2010; Río, Sádaba, Bringué, 2010; Cabra & Marciales, 2012; León del Barco, Mira, Verdasca, Castaño, & Gómez, 2013).

Esta nueva forma de maltrato entre iguales es denominado por diversos autores como *Cyberbulling*, refiriéndose a aquellas conductas de acoso donde predominan manifestaciones y actos agresivos e intencionados que se llevan a cabo de manera constante y repetida a través de las TICs, sobre una víctima que no puede defenderse por sí sola (Campbell, 2005; Smith, 2006; Monks et al., 2009; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Garaigordobil, 2011; Brack, & Caltabiano, 2014). Así pues, en los últimos años se ha observado que a nivel mundial se han realizado estudios e investigaciones que constatan y aportan estadísticas fiables frente a la gravedad de este problema social. Como muestra de ello, desde el año 2000 se han desarrollado estudios sobre la incidencia de este fenómeno en Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000; Ybarra & Mitchell, 2007), Reino Unido (Noret & Rivers,

2006; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippet, 2006), Cánada (Beran & Li, 2005; Li, 2006) Australia (Campbell, 2005; McLoughlin, Burgess, & Meyricke, 2009), Suecia, Grecia (Kapatzia & Syngollitou, 2007; Slonje & Smith, 2008), México (Lucio-López, 2009) y otros países (Garaigordobil, 2011).

Ahora bien, cabe mencionar que el Cyberbulling podría ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas mentales y relacionales a corto y a largo plazo en las víctimas (Camodeca & Goossens, 2005; Álvarez et al., 2011). Por otro lado, investigaciones han dado cuenta que existen y se puede diferenciar entre dos tipos de víctimas (a) las pasivas, con tendencia a poseer baja autoestima e inseguridad; y (b) las provocadoras, quienes su forma de comportarse puede causar irritación y tensión a su alrededor especialmente en sus relaciones interpersonales (Flisher, Evans, Muller, & Lombard, 2004; Donegan, 2012; Jang, Song, & Kim, 2014). Dicho lo anterior, cabe destacar que diversos autores (Kowalski & Limber, 2007; Burgess-Proctor, Patchin, & Hinduja, 2009) coinciden que las mujeres son más acosadas que los hombres.

En los estudios sobre bullying, las diferencias entre niños y niñas han sido categorizadas en cuatro grupos, a saber: los matones, víctima, agresor/víctima, y los que no participan (Espelage y Holt, 2007). Sin embargo, existe poca investigación que examine las diferencias entre los grupos en el *ciberbullying*. La discriminación entre los grupos es importante porque estos subgrupos presentan diferentes patrones de agresión y problemas de conducta (Espelage y Holt, 2007) y comprender estas diferencias también permite hacer intervenciones más eficaces.

En cuanto a las diferencias de género en el *ciberbullying*, los estudios sobre bullying han demostrado que los niños son más propensos que las niñas a participar en la intimidación general, sin embargo, las niñas experimentan tipos de intimidación indirectas y psicológicas, como la difusión de rumores y la exclusión social (Kowalski et al., 2008; Olweus, 1993; Raskauskas y Stoltz, 2007). En este sentido, algunos estudios encontraron que los niños eran más propensos a participar en el *ciberbullying* que las niñas (Dehue, Bolman y Völlink, 2012; Katzer, Fetchenhauer y Belschak, 2009; Shariff, 2008) mientras que las niñas eran más propensas a ser víctimas en internet (Dehue et al., 2008; Smith et al., 2008). Por otra parte, Li (2006) sostiene los niños denunciaron haber sido víctimas de *ciberbullying* más veces que las niñas. Otros investigadores, sin embargo, no encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo (Aricak, 2009; Beran y Li, 2005).

2. Método

2.1. Participantes

Se llevó a cabo con adolescentes de secundaria de Instituciones Educativas de la ciudad de Bucaramanga y zona metropolitana (Colombia).

Una vez determinados los centros de estudio en Bucaramanga y su zona metropolitana, a saber, los colegios Normal Superior de Bucaramanga, Cabecera del Llano de Piedecuesta, José Elías Puyana de Floridablanca y Juan Cristóbal Martínez de Girón, se seleccionaron los adolescentes, estudiantes de las jornadas de la mañana, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años.

El total de sujetos reclutados en Bucaramanga y zona metropolitana fue 1080 estudiantes de 6º a 11º Grado, de los que 46 fueron excluidos por no pertenecer al rango de edad estimado para la investigación (edades de 10, 18 y 19 años). Por tanto, el total de sujetos se compuso de 816 estudiantes, con un rango de edad de 11 a 17 años ($M = 13.61$; $DT = 1.75$).

En la Tabla 1 se puede evidenciar el número y porcentaje de sujetos clasificados por género y curso.

Tabla 1
Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por género y curso

Curso	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Sexto	95	147	242
	(9 %)	(14%)	(22%)
Séptimo	84	118	202
	(8%)	(11%)	(19%)
Octavo	75	111	186
	(7%)	(10%)	(17%)
Noveno	69	107	176
	(6%)	(10%)	(16%)
Décimo	67	91	158
	(6%)	(8%)	(15)
Undécimo	47	69	116
	(4%)	(6%)	(11%)
Total	437	643	1080
	(40%)	(60%)	(100%)

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de independencia entre las variables, se comprueba que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables curso y género ((χ^2=0.616; p=0.987)

2.2. Medidas

Los instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar en el estudio son los siguientes:

Cuestionario sociodemográfico donde se obtendrán datos como la edad, género, curso, horas que se conectan a internet a diario, dónde participan (Chats, foros..), si disponen de teléfono celular, desde cuando...

Escala de victimización a través del teléfono celular y de internet. Escala adaptada por Buelga, Cava y Musitu en el 2010, a partir de la Escala de Victimización entre Iguales de Cava, Musitu y Murgui (2007) y de la clasificación de Willard (2006, 2007). La escala mide, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), el acoso experimentado durante el último año. Dicha escala de victimización evalúa comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad y exclusión social. El coeficiente de fiabilidad a de Cronbach en el presente estudio es de 0.77.

Intensidad de victimización a través del teléfono celular y *de Internet*. La intensidad del acoso se evalúa con una pregunta con 6 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuesta incluyen: nunca, 1 sola vez, 2 o 3 veces, 1 o 2 veces al mes, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días. Las cuatro últimas modalidades de respuesta permiten evaluar el acoso moderado (menos de una agresión por semana) y el acoso severo (más de una agresión por semana) (Smith et al., 2006).

Duración de victimización a través del teléfono celular y de Internet. La duración del cyberbullying se evalúa con una pregunta, con 4 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuestas son: nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses y un 1 año (o más).

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los coordinadores y rectores de los centros educativos participantes para ex-

poner los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración.

Los cuestionarios fueron contestados de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. Después se indicó que completaran los datos de identificación (género, edad, curso y centro educativo) y se leyeron en voz alta las instrucciones, recalcando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Finalmente, se aclararon las dudas, procurando no influir en la respuesta de los sujetos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la aplicación independiente por parte de los sujetos.

3. Resultados

Los resultados señalan que el 82.2% de la muestra nunca ha sido acosada a través del teléfono celular mientras que un 78.1% ha sido agredida a través de internet. Los resultados del análisis estadístico también muestran que la victimización a través de las TICs afecta al 17.4% de la muestra (n= 186) en el caso del teléfono celular y al 18.9% (n=204) en el caso de internet. La duración de este acoso es para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a 1 mes (n= 149). Del mismo modo, se observó mayor incidencia de victimización moderada (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a 1 mes (teléfono celular: n= 108; internet: n= 127).

En relación con la intensidad de la cibervictimización, el 14.9% de los evaluados han sido acosados de forma moderada, mientras que el 2.5% de forma severa a través del teléfono celular. Además, se evidencia que un 18.9% han sido acosados de forma moderada y un 2.9% de forma severa, a través de internet.

Además, se evidencia que existe una correlación entre la intensidad de la victimización en ambos medios electrónicos (r= 0.65, p<.001), por lo que los adolescentes victimizados en el teléfono celular de forma severa también lo son a través de Internet. Los datos muestran que conforme aumenta la duración del acoso tecnológico también se incrementa la intensidad de las agresiones (r= 0.46, p<.001). (ver Tabla 2).

Tabla 2
Incidencia de la intensidad y duración de la victimización a través del teléfono celular móvil y del internet

Teléfono celular			(N=1080)	Nunca 894 (82.2%)
Intensidad	**Duración**			
	<=1 mes	Entre 3 y 6 meses	>=1 año	Total
Moderada	100 (9.3%)	43 (4%)	17 (1.6%)	160 (14.9%)
Severa	8 (0.8%)	4 (0.4%)	14 (1.3%)	26 (2.5%)
Total	108 (10.1%)	47 (4.4%)	31(2.9%)	186 (17.4%)

Internet			(N=1080)	Nunca 844 (78.1%)
Intensidad		**Duración**		
	<=1 mes	Entre 3 y 6 meses	>=1 año	Total
Moderada	113 (10.5%)	52 (4.8%)	38 (3.5%)	204 (18.9%)
Severa	14 (1.3%)	6 (0.6%)	13 (1.2%)	31 (2.9%)
Total	127 (11.8%)	58 (5.4%)	51 (4.7%)	235 (21.8%)

Intensidad teléfono celular-internet: r=0.65, p<.001; Duración teléfono celular-internet: r=0.77, p<.001; Intensidad-duración teléfono celular-internet: r=0.46, p<.001

En cuanto a si existen diferencias de género, los resultados demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas en algunas de las agresiones a través del teléfono celular y de Internet, siendo las chicas más acosadas que los chicos. Tanto en el teléfono celular como en internet, la conducta de mayor victimización en las chicas corresponde al acoso a través de la denigración ("Han contado mentiras o rumores sobre mí") ($F(1, 496)= 12.948$, $p<0.000$ y $F(1, 331)= 25.762$, $p<0.000$).

Las únicas agresiones donde los chicos son más victimizados que las chicas, tanto en el teléfono celular como en Internet, son en la agresión de persecución ("Me han obligado a hacer cosas con amenazas") ($F(1, 496)= 7.482$, $p<0.006$ y $F(1, 331)= 4.618$, $p<0.014$) y de violación de la intimidad ("Han pasado y/o manipulado fotos mías o de mi familia sin mi permiso") solo en internet ($F(1, 331)= 5.808$, $p<0.016$) (ver tabla 3).

F: F de Snedecor**;** *p*: nivel de significación; Eta al cuadrado: Tamaño del efecto; Contraste: comparaciones significativas; M: Chicas, H: Chicos

Tabla 3
Diferencias de género entre los ítems de cybervictimización a través del teléfono celular y de internet

	Teléfono Celular					Internet				
Género	F	p	Eta al cuadrado	Contraste	Medias	F	p	Eta al cuadrado	Contraste	Medias
Hostigamiento										
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	F(1, 496)= 2.969	.085	.006			F(1, 331)= 0.102	.750	.000		
8. Me han dicho o enviado cosas cochinas para molestarme	F(1, 496)= 2.401	.122	.005			F(1, 331)= 4.385	.037	.013	H<M	1.76>1.96
Persecución										
2. Me han obligado a hacer cosas con amenazas	F(1, 496)= 2.549	.111	.005			F(1, 331)= 1.394	.239	.004		
7. Me han amenazado para meterme miedo	F(1, 496)= 7.482	.006	.015	H>M	1.34>1.21	F(1, 331)= 4.618	.032	.014	H>M	1.41>1.27
Denigración										
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	F(1, 496)= 12.948	.000	.025	H<M	2.29<2.58	F(1, 331)= 25.762	.000	.072	H<M	1.06<2.56
Violación de la intimidad										
5. Han compartido mis secretos con otros	F(1, 496)= 6.707	.010	.013	H<M	1.81<2.03	F(1, 331)= 3.957	.047	.012	H<M	1.88<2.09
6. Han pasado y/o manipulado fotos mías o de mi familia sin mi permiso	F(1, 496)= 1.448	.229	.003			F(1, 331)= 5.808	.016	.017	H>M	1.36>1.21
9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías	____	____				F(1, 331)= 0.808	.369	.002		
Exclusión Social										
3. Me han llamado y no han contestado	F(1, 496)= 0.003	.953	.000			F(1, 331)= 0.157	.692	.000		
Suplantanción de la identidad										
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	____	____				F(1, 331)= 3.769	.050	.011	H<M	1.43>1.57

4. Discusión

Los resultados de la investigación muestran que aproximadamente el 18% de los participantes han sido acosados durante el último año de forma repetida por el teléfono celular. Esta prevalencia asciende casi al 22% de la muestra para la victimización por Internet. Cabe destacar que la comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con otros trabajos es difícil, ya que existen diferencias considerables en los otros trabajos, principalmente en las metodologías empleadas. Así, estos estudios presentan que la incidencia de la victimización varía entre el 5% y el 34% (David-Ferdon & Feldman, 2007; Defensor del Pueblo, 2007).

Además, se evidencia que el medio electrónico de agresión más utilizado entre los adolescentes es Internet (Li, 2006). Por otro lado, los hallazgos encontrados demuestran una disminución significativa en la incidencia de la cibervictimización mediante el teléfono celular durante un mes o menos (10.1%), en donde un 4.4% de los estudiantes han sido acosados entre 3 y 6 meses y un 2.9% un año o más. Por el contrario, cuando se usa el internet para ciberacosar, se constata que los participantes han sido victimizados de la siguiente manera: durante un mes o menos (11.8%), entre 3 y 6 meses (5.4%) y un año o más (4.7%).

En este sentido, se observa también que a medida que aumenta la duración de la victimización tecnológica también se incrementa la intensidad de la misma. Estos resultados sobre la incidencia de cibervictimización concuerdan con otros trabajos sobre el tema (Schenk, Fremouw, & Keelan, 2013; Brack, & Caltabiano, 2014; Kokkinos, Antoniadou, & Markos, 2014; Mateus, Veiga, Costa, & Das Dores, 2015), pero nuevamente hay que considerar la dificultad ante la comparación de estudios internacionales y específicamente en el país en contextos universitarios.

En cuanto a las diferencias de género, se coincide con la literatura científica en el sentido de que los resultados indican que en la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas son más victimizadas que los chicos (Burgess-Proctor et al., 2009; Redondo, Luzardo y Rangel, en prensa), aunque también se presentan algunas agresiones donde los chicos son más victimizados que las chicas, tanto en el teléfono celular como en Internet. Este resultado se relaciona con lo obtenido en otras investigaciones donde se destaca que muchas agresiones electrónicas son relacionales ya que se pretende un daño social entre las amistades de la víctima (mediante difusión de rumores, de secretos) o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social) (Kowalski & Limber, 2007).

5. Conclusiones

Cabe destacar que la comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con otros trabajos es difícil, ya que existen diferencias considerables en los otros trabajos, principalmente en las metodologías empleadas.

En nuestro estudio se evidencia una incidencia de victimización a través del teléfono celular y de internet del 17.4% y 21.8% respectivamente.

Los hallazgos encontrados demuestran una disminución significativa en la incidencia de la cibervictimización.

En lo que concierne a las diferencias de género, la relación entre la cibervictimización y el género muestra una tendencia clara ya que en la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas son más victimizadas que los chicos.

Es pertinente mencionar que a la hora de explicar el Cyberbullying, a pesar de ser un fenómeno universal que ocurre en todas las culturas y países, se deben considerar aspectos como los valores culturales, las variables psicológicas y las creencias, entre otros (Redondo, Luzardo y Rangel, en prensa).

Es muy importante que para hacer frente al Cyberbullying se deben involucrar a los estudiantes, los profesionales y las instituciones educativas, en la prevención mediante la aplicación de programas contra la intimidación.

Agradecimientos: Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación con código 093-0614-3100 subvencionado por la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, de Colombia.

Referencias

Álvarez, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27*, 221-230.

Aricak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research,* 3, 265-277.

Beranuy, M., & Sánchez-Carbonell, X. (2007). El móvil en la sociedad de la comunicación. En A. Talarn (Ed.)*: Globalización y salud mental* (pp. 369-391). Barcelona: Herder.

Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 8*(2), 1-10. doi: 10.5817/CP2014-2-7

Buelga S, Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*, 784-789.

Burgess-Proctor, A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García y J. Clifford (Eds.): *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cabra, F., & Marciales, G. (2012). Comunicación electrónica y ciberbullying: temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe, 29*(3), 707-730.

Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información, 33* 45-68.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 186-197.

Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*, 68-76.

Cava, M.J. Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34

David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S1–S5. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020.

Defensor del pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., & Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation with adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation, 5*(1), 25-34

Donegan, R. (2012). Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, 3*(1), 33-42.

Espelage, D.L., & Holt, M. (2007). Dating violence among high school students (14.1-14.19). In Kendall-Tackett, K. & Giaccamoni, S., Intimate Partner Violence, Kingston, NJ: Civic Research Institute, Inc

Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). Online victization: a report on the nation´s youth. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.

Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., & Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27*, 207-212. doi: 10.1016/j.adolescence.2001.10.001

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.

Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory. *Computers in Human Behavior, 31*(1), 85–93.

Kapatzia, A., & Syngollitou, E. (2007) *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences. Manuscrito no publicado*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Thessalonika. Grecia.

Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying in Chatrooms- Who are the victims? *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36.

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 204–214. doi: 10.1080/02673843.

Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

León del Barco, B., Mira, A. R., Verdasca, J., Castaño, E. F., & Gómez, T. (2013). Cyberbullying en Centros de Enseñanza Básica y Secundaria del Alentejo. *Temas e Problemas, 12*-13, 239-521.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International, 27*, 157-170

Lucio-López, L. A. (2009). Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas. XI Asamblea general de ALAFEC. Guayaquil. Ecuador. 22-25 septiembre, 1-16.

Mateus, S., Veiga, A. M., Costa, P. & Das Dores, M. J. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior, 43*, 167–182. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.045

McLoughlin, C., Burgess, J., & Meyricke, R. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En T Lyons y G McPhan (Eds.) *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (pp. 29-30) Armidale, NSW: University of New England.

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 1359-1789.

Noret, N., & Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study*. Póster presentado a British Psychological Society Annual Conference, Cardiff.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.*Oxford: Blackwell.

Raskauskas, J., & *Stoltz*, A.D. (*2007*). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564–575.

Redondo, J., Luzardo, M., & Rangel, K. (en prensa). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*.

Río, J., Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud, 88*, 115-129.

Sánchez, E. (2007) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva social. Revista Educare, Vol. XII, N° Extraordinario, pp.: 155-162.

Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*, 2320–2327. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.013

Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom, and the home*. Abington, Oxfordshire, UK: Routledge (Taylor & Frances Group).

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.

Smith, P. K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Paper presentado al Congreso de Educación. Palma de Mallorca, España.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. London: Anti-Bullying Alliance.

Smith, P.K, Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 376-385.

Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Willard, N.E. (2007). The authority and responsibility of school offi cials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S64-S65.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J (2007).Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*, 189-195.

Incidencia del cyberbullying según el curso en una muestra de adolescentes colombianos

Redondo, J., Luzardo, M.

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

jesus.redondo@upb.edu.co

Resumen

Hoy en día las formas de comunicación han cambiado debido a la rápida evolución de las nuevas de tecnologías, que se han venido constituyendo como herramienta persuasiva, útil e incluso fundamental, que permite a las personas mantenerse en continua comunicación con los diferentes acontecimientos sociales, económicos, políticos, laborales y personales (Spiegel, 2007; Correa & Cervantes, 2012); pero que han llevado a que se ejecute la violencia de tipo simbólica en niños, niñas y adolescentes, caracterizada por la intimidación, la discriminación, el hostigamiento, la suplantación y la agresión a través de la Internet y el teléfono móvil (Cuevas, 2006; Monks et al., 2009; Buelga & Pons, 2012).

En Colombia el fenómeno del Cyberbulling ha sido poco estudiado en la actualidad por lo que el objetivo del presente estudio fue analizar y describir la incidencia del cyberbullying a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono móvil), examinando las posibles diferencias que se pueden presentar respecto al curso. La muestra estuvo constituida por 1080 estudiantes adolescentes de cuatro colegios de Bucaramanga y su zona metropolitana (Colombia) (chicos N = 437, chicas N = 643). Los resultados indicaron que el 17.4% (a través del teléfono móvil) y el 21.8% (a través de internet) de la muestra ha sido víctima de Cyberbullying por lo menos en una ocasión; la duración de éste es para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a 1 mes. Además, en las diferencias entre cursos, los resultados indican que en lo que respecta al móvil no existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos estudiados mientras que en cuanto a internet, las únicas diferencias presentadas tienen que ver con el sexto curso en la agresión de hostigamiento y el décimo curso en la agresión de violación de la intimidad.

Palabras clave: incidencia; cyberbullying; curso; adolescencia

Incidence of cyberbullying by grade in a sample of Colombian adolescents

Redondo, J., Luzardo, M.

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

jesus.redondo@upb.edu.co

Today the forms of communication have changed due to the rapid development of new technologies, which have been recording as persuasive, useful and even essential tool, which allows people to stay in constant communication with the various social events, economic, political, labor and personal (Spiegel, 2007; Correa & Cervantes, 2012); but they have led to violence symbolic type in children and adolescents, characterized by intimidation, discrimination, harassment, impersonation and aggression through the Internet and mobile phone (Cuevas, 2006; Monks et al, 2009; Buelga & Pons, 2012).
In Colombia the phenomenon of Cyberbulling has not been studied much today so the aim of this study was to analyze and describe the incidence of cyberbullying through new information and communications technology (Internet and cell phone), examining the any differences that may arise regarding the grade. The sample consisted of 1080 adolescent students from four schools in Bucaramanga and its metropolitan area (Colombia) (N = 437 boys, N = 643 girls). The results indicated that 17.4% (by cell phone) and 21.8% (over the Internet) of the sample has been the victim of cyberbullying at least once; the duration of this is for the vast majority of victims less than or equal to one month. In addition, the differences between grades, the results indicate that with regard to cell phone no statistically significant differences between the grades studied while as the internet, the only differences presented relate to the sixth grade in aggression of harassment and in tenth grade aggression violation of privacy.
Key words: incidence; cyberbullying; grade; adolescence

1. Introducción

Actualmente las formas de comunicación han cambiado debido a la rápida evolución de las nuevas de tecnologías, que se han venido constituyendo como herramienta útil e incluso fundamental, que permite a las personas mantenerse en continua comunicación con los diferentes acontecimientos sociales, económicos, políticos, laborales y personales (Spiegel, 2007; Correa & Cervantes, 2012); pero que han llevado a que se ejecute la violencia de tipo simbólica en niños, niñas y adolescentes, caracterizada por la intimidación, la discriminación, el hostigamiento, la suplantación y la agresión a través de la Internet y el teléfono móvil (Cuevas, 2006; Monks et al., 2009; Buelga & Pons, 2012).

Este fenómeno es identificado por algunos autores como *Cyberbullying* (Campbell, 2005; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006; Ortega, Calmaestra, & Mora, 2008; Garaigordobil, 2011; Redondo, Luzardo, & Rangel, en prensa), quienes lo definen como aquella conducta agresiva e intencional que se repite de manera reiterativa en el tiempo, por un individuo o grupo, mediante el uso de dispositivos electrónicos-especialmente Internet y el teléfono celular- sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Además, en algunas situaciones o circunstancias, se caracteriza por la protección de la identidad del agresor, quien realiza este tipo de acciones de forma anónima o seudónima, que en últimas facilita la agresión, poniendo a la víctima en un situación con imposibilidad de defenderse (Smith et al., 2008; Monks et al., 2009; Tokunaga, 2010; Lanzillotti & Korman, 2014).

En este sentido, Garaigordobil (2011) encontró que en todos los países se constata una alta prevalencia de *Cyberbullying* al analizar diferentes estudios que han investigado sobre los efectos y la prevalencia de este tipo de violencia, destacando a los protagonistas implicados en este tipo de acto agresivo como agresores, víctimas y observadores (Félix, Soriano, Godoy, & Sancho, 2010; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011; Martínez, 2013). En cuanto a los agresores, estos se caracterizan por el deseo de manifestar su superioridad y dominio dañando a alguien, mediante actos de agresión, amenaza, humillación, denigración, suplantación, etc. Además, también se destaca su capacidad y dominio ante las nuevas tecnologías como: Internet, el teléfono celular, videoconsolas, webcam, entre otras; para los ciberagresores, estos dispositivos o tecnologías se convierten en una herramienta de socialización, para bien o para mal, y en un elemento decisivo y diferenciador en sus relaciones interpersonales, así como en sus capacidades personales (Ybarra & Mitchell, 2004; Keith & Martín, 2005; Williams & Guerra, 2007; Ybarra & Mitchell, 2007).

Este fenómeno ha sido estudiado mayormente en estudiantes de primaria y secundaria (Hoyos, Aparicio, & Córdoba, 2005; Álvarez-García, 2011; León del Barco, Castaño, Fajardo, & Gómez, 2012; Amemiya et al., 2013), pero pocos se evidencian en Colombia. Ahora bien, la mayoría de estudios en este país se han centrado específicamente analizando y estudiando el bullying (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009; Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo, & Moreno, 2010; Chaux, 2011).

A pesar de que el ciberacoso se puede encontrar tanto en primaria como en edades universitarias, la mayoría de la investigación se ha centrado en el acoso cibernético en la secundaria (Wang, Ionnotti, & Nansel, 2009; Tokunaga, 2010; Olweus & Limber, 2010). Las investigaciones sobre acoso tradicional revelan que éste disminuye generalmente entre el 7º y 11º curso, pero la mayoría de los estudios sobre las diferencias de edad y de curso en el cyberbullying no son concluyentes al respecto (Tokunaga, 2010; Slonje, 2011; Mishná, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012).

Aunque la mayoría de los estudios sobre cyberbullying no han encontrado diferencias claras entre los cursos (Werner, Bumpus, & Rock, 2010), varias investigaciones apoyan que los jóvenes en secundaria experimentan más el acoso cibernético. Williams & Guerra (2007) sugieren que los picos más altos de Cyberbullying se dan en octavo curso, pero luego disminuyen en el undécimo curso (Vandebosch & Van Cleemput, 2009). Del mismo modo, Slonje y Smith (2008) encontraron tasas más altas de cyberbullying en los jóvenes entre edades de 12 y 15 años (Vandebosch & Van Cleemput, 2009), mientras que Roberts et al. (2009) indican que los cursos de 10 y 11 experimentaron mayores tasas de ciberacoso que los estudiantes de los cursos de 6-9.

En este punto, parece que no hay ninguna conclusión que pueda establecer una clara relación entre el curso y las experiencias de acoso cibernético. Las investigaciones futuras deberían seguir abordando esta cuestión mediante otro tipo de medidas que discriminen variables como la edad y/ el curso.

2. Método

2.1. Participantes

Se llevó a cabo con adolescentes de secundaria de Instituciones Educativas de la ciudad de Bucaramanga y zona metropolitana (Colombia).

Una vez determinados los centros de estudio en Bucaramanga y su zona metropolitana, a saber, los colegios Normal Superior de Bucaramanga, Cabecera del Llano de Piedecuesta, José Elías Puyana de Floridablanca y Juan Cristóbal Martínez de Girón, se seleccionaron los adolescentes, estudiantes de las jornadas de la mañana, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años.

El total de sujetos reclutados en Bucaramanga y zona metropolitana fue 1080 estudiantes de 6º a 11º Grado, de los que 46 fueron excluidos por no pertenecer al rango de edad estimado para la investigación (edades de 10, 18 y 19

años). Por tanto, el total de sujetos se compuso de 816 estudiantes, con un rango de edad de 11 a 17 años (M = 13.61; DT = 1.75).

En la Tabla 1 se puede evidenciar el número y porcentaje de sujetos clasificados por género y curso.

Tabla 1
Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por género y curso

Curso	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Sexto	95	147	242
	(9 %)	(14%)	(22%)
Séptimo	84	118	202
	(8%)	(11%)	(19%)
Octavo	75	111	186
	(7%)	(10%)	(17%)
Noveno	69	107	176
	(6%)	(10%)	(16%)
Décimo	67	91	158
	(6%)	(8%)	(15)
Undécimo	47	69	116
	(4%)	(6%)	(11%)
Total	437	643	1080
	(40%)	(60%)	(100%)

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de independencia entre las variables, se comprueba que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables curso y género ((χ^2=0.616; p=0.987)

2.2. Medidas

Los instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar en el estudio son los siguientes:

Cuestionario sociodemográfico donde se obtendrán datos como la edad, género, curso, horas que se conectan a internet a diario, dónde participan (Chats, foros..), si disponen de teléfono celular, desde cuando...

Escala de victimización a través del teléfono celular y de internet. Escala adaptada por Buelga, Cava y Musitu en el 2010, a partir de la Escala de Victimización entre Iguales de Cava, Musitu y Murgui (2007) y de la clasificación de Willard (2006, 2007). La escala mide, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), el acoso experimentado durante el último año. Dicha escala de victimización evalúa comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad y exclusión social. El coeficiente de fiabilidad a de Cronbach en el presente estudio es de 0.77.

Intensidad de victimización a través del teléfono celular y *de Internet*. La intensidad del acoso se evalúa con una pregunta con 6 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuesta incluyen: nunca, 1 sola vez, 2 o 3 veces, 1 o 2 veces al mes, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días. Las cuatro últimas modalidades de respuesta permiten evaluar el acoso moderado (menos de una agresión por semana) y el acoso severo (más de una agresión por semana) (Smith et al., 2006).

Duración de victimización a través del teléfono celular y de Internet. La duración del cyberbullying se evalúa con una pregunta, con 4 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuestas son: nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses y un 1 año (o más).

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los coordinadores y rectores de los centros educativos participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración.

Los cuestionarios fueron contestados de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. Después se indicó que completaran los datos de identificación (género, edad, curso y centro educativo) y se leyeron en voz alta las instrucciones, recalcando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Finalmente, se aclararon las dudas, procurando no influir en la respuesta de los sujetos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la aplicación independiente por parte de los sujetos.

3. Resultados

En cuanto a si existen diferencias de curso, los resultados demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las agresiones a través del teléfono celular.

Respecto a internet, la conducta de mayor victimización corresponde al acoso a través de la violación de la intimidad (“Han compartido mis secretos con otros”) ($F(5, 327)= 3.157$, $p<0.008$).

En lo que concierne a las diferencias entre los cursos en Internet, los datos muestran diferencias entre 6º y 11º. Así, 11º curso puntúa estadísticamente más bajo que 6º en la agresión de Hostigamiento “Me han dicho o enviado cosas cochinas para molestarme” ($F(5, 327)= 2.519$, $p = 0.029$). Además, existen diferencias más altas entre 10º curso y 6º y 8º, respectivamente, en la agresión Violación de la intimidad “Han compartido mis secretos con otros” ($F(5, 327)= 3.157$, $p = 0.008$).

En las demás ciberagresiones los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes cursos (ver Tabla 2).

Tabla 2
Diferencias de curso entre los ítems de cybervictimización a través del teléfono celular y de internet

Por cursos	Teléfono Celular			Internet					
	F	p	Eta al cuadrado	F	p	Eta al cuadrado	Contraste	Medias	p
Hostigamiento									
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	F(5, 491)= .571	.722	.006	F(5, 327)= 1.728	.128	.026			
8. Me han dicho o enviado cosas cochinas para molestarme	F(5, 491)= 1.620	.153	.016	F(5, 327)= 2.519	.029	.037	6<11	1.49<2.07	.012
Persecución									
2. Me han obligado a hacer cosas con amenazas	F(5, 491)= .576	.718	.006	F(5, 327)= 2.023	.075	.030			
7. Me han amenazado para meterme miedo	F(5, 491)= .561	.730	.006	F(5, 327)= .198	.963	.003			
Denigración									
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	F(5, 491)= .567	.725	.006	F(5, 327)= 1.037	.396	.016			
Violación de la intimidad									
5. Han compartido mis secretos con otros	F(5, 491)= 1.027	.401	.010	F(5, 327)= 3.157	.008	.046	6>10 8>10	2.22>1.67 2.16>1.67	.032 .05
6. Han pasado y/o manipulado fotos mías o de mi familia sin mi permiso	F(5, 491)= 1.394	.225	.014	F(5, 327)= .689	.632	.010			
9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías	____	____		F(5, 327)= 2.088	.067	.031			
Exclusión Social									
3. Me han llamado y no han contestado	F(5, 491)= .760	.579	.008	F(5, 327)= 1.369	.235	.021			
Suplantanción de la identidad									
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	____	____		F(5, 327)= .967	.438	.015			

F: F de Snedecor; *p*: nivel de significación; Eta al cuadrado: Tamaño del efecto; Contraste: comparaciones significativas

4. Discusión

De acuerdo con la literatura, la secundaria parece ser el momento crítico durante el cual surgen problemas con el acoso cibernético, ya que en la adolescencia a menudo se trata de encajar con los grupos de pares, particularmente en la secundaria. Además, esto puede llevar a menospreciar a otros estudiantes que son diferentes y ese acoso puede hacer sentirse superior al acosador (Brooks, 2011).

Aunque existen muchas investigaciones que muestran variaciones en la prevalencia del cyberbullying en cuanto al curso (Tokunaga, 2010; Olweus y Limber, 2010 Wang et al., 2009), en nuestra investigación no se evidenciaron diferencias claras en Cyberbullying respecto a los cursos así como ocurriera en otros trabajos (Mishná, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012; Slonje, 2011).

Es importante destacar, sin embargo, que el cyberbullying no se limita sólo a los adolescentes. Aunque la investigación sobre el cyberbullying entre poblaciones de mayor edad es limitada, existen estudios que demuestran que el acoso electrónico también se evidencia en estas poblaciones, especialmente entre estudiantes universitarios (Hoff & Mitchel, 2009; Kowalski et al, 2012; Redondo, Luzardo, & Rangel, en prensa). En un estudio realizado por Kowalski et al. (2012), el 35% de estudiantes universitarios dijo que su primera experiencia de ciberacoso fue durante la universidad. Entre los que habían sido ciberacosados, el 44% informó que la mayoría de la intimidación se produjo durante la universidad, el 30% durante la secundaria, y el 26% durante la primaria.

5. Conclusiones

Cabe destacar que la comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con otros trabajos es difícil, ya que existen diferencias considerables en los otros trabajos, principalmente en las metodologías empleadas.

En nuestro estudio no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en Cyberbullying entre los cursos estudiados.

Para el estudio del Cyberbullying es importante que se tengan en cuenta aspectos como las diferencias culturales, las variables psicológicas y los diversos contextos, entre otros (Redondo, Luzardo y Rangel, en prensa).

Es muy importante que para hacer frente al Cyberbullying se involucren tanto a los estudiantes, como los demás actores de la comunidad educativa (profesionales, profesores, padres de familia y las mismas instituciones educativas) en la prevención mediante la aplicación de programas contra este fenómeno.

Agradecimientos: Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación con código 093-0614-3100 subvencionado por la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, de Colombia.

Referencias

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27(*1), 221-231. doi:10.6018/113661

Amemiya, I., Oliveros, M., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. E. (2013). Ciberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *Anales de la Facultad de medicina, 74*(2), 91-96. *doi*: 10.3109/01460862.2012.708215. 5.

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, *30*, 803–833.

Buelga S, Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*, 784-789.

Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 91-10. doi: 10.5093/in2012v21n1a2

Cava, M.J. Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34

Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*, 68-76. Recuperado de http://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf

Chaux, E.; Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 35*, 520-529.

Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *PSYKHE, 20*(2), 79-86

Correa, E., & Cervantes, M. (2012). *Jóvenes, educación y nuevas tecnologías*. Universidad Autónoma de Baja California.

Cuevas, M. C. (2006). *Exposición a violencia, conductas parentales y afrontamiento en niños y adolescentes* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada. Granada: España.

Doucette, J.D. (2013). *Gender and Grade Differences in How High School Students Experience and Perceive Cyberbullying*. Tesis de Maestría, Western University. Recuperado de http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2529&context=etd

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., & Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta, 38*(1), 47-58.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010*). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 11*(2), 233-254. doi: 10.3916/C44-2015-17.

Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, 16*, 1-28.

Hoff, D.L., & Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Adminis-*

tration, 47(5), 652-661.

Keith, S., & Martín, M. E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a culture of respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth, 13*, 224-228.

Kowalski, R.M., Limber, S.P., & Agatston, P.W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Nueva York: Wiley

Lanzillotti, A., & Korman, G. (2014). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 60*(1), 34-40.

Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: prevalence, gender, and grade level differences. *Soc Psychol Educ, 18*, 1-6. DOI 10.1007/s11218-014-9280-8

León del Barco, B., Castaño, M.E., Fajardo, F. & Gómez, T.M. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic journal of research in educational psychology, 10*(27), 771-788

Martínez, M.A. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo, 34*(1), 65-73. *doi*:10.1177/0013124508316039.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review 34*, 63-70

Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 1359-1789. *doi*:10.1016/j.avb.2009.01.004

Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*, 124-134.

Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 183-192. *doi*: 10.1089/cyber.2012.0040

Paredes, O.L., Sanabria-Ferrand, P.A., González-Quevedo, L.A., & Moreno, S.P. (2010). "Bullying" en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad. *Revista de Medicina, 18*(2), 161-172.

Redondo, J., Luzardo, M., & Rangel, K. (en prensa). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*.

Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C.W., de Looze, M. E., Gabhainn, N. S., Iannotti, R., Rasmussen, M. and International HBSC Study Group. (2009). The Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *International Journal of Public Health, 54*(2), 140–50

Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.227

Slonje, R. (2011). *The nature of cyberbullying in Swedish schools: Processes, feelings of remorse by bullies, impact on victims and age and gender differences*. Unpublished PhD thesis, Goldsmiths, University of London, UK.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief*. Recuperado de http://www.northampton.ac.uk/behaviour2learn/Lists/Downloads/67-rbx03-06.pdf

Smith, P. K, Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385. *doi*: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Spiegel, A. (2007). *Nuevas tecnologías saberes, amores y violenc*ias. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277- 287. *doi*:10.1016/j.chb.2009.11.014.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR, 11*(4), 499-503.

Wang, J., Ionnotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*, 368–375.

Werner, N. E., Bumpus, M. F., & Rock, D. (2010). Involvement in internet aggression during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(6), 607-619.

Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Willard, N.E. (2007). The authority and responsibility of school offi cials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S64-S65.

Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41,* 14-21. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*, 189-195. *doi*:10.1016/j.jadohealth.2007.03.005.

Diagnóstico de las competencias investigativas en los estudiantes de Nivel Medio Superior del IPN.

Zepeda Hurtado María Elena**,** Suárez Hortiales Evelyne **,**Ibarra Hernández Berenice

Instituto Politécnico Nacional Nivel Medio Superior CECyT´s 11 y 15 , Ciudad de México, México

Zepeda Hurtado María Elena IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

mezepedah@ipn.mx

Suárez Hortiales Evelyne IPN CECyT 15"Diódoro Antúnez Echegaray"

actinio18@gmail.com

Ibarra Hernández Berenice IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

beritabonita@hotmail.com

Resumen

El Instituto Politécnico Nacional es una institución reconocida por brindar educación tecnológica, es decir, forma egresados con perfil de profesional y profesionales técnicos en diversas áreas del conocimiento .En el nivel Medio Superior se ofrecen tres Unidades de Aprendizaje que contribuyen a mejorar la expresión tanto oral como escrita a través del desarrollo de habilidades sobre el empleo adecuado de la lengua: hablar, escuchar, y escribir. La unidad de aprendizaje de Comunicación Científica tiene como objetivo desarrollar competencias comunicativas enfocadas a la investigación documental, lo que permite al alumno desarrollar y aplicar nuevos conocimientos para fortalecer el perfil de egreso así como integrarse a la sociedad del conocimiento que, como se sabe, se trata de una tendencia en la cual los países le han conferido al capital humano gran prioridad, se reivindica el principio de que las ideas son consideradas bienes que tienen un impacto en el crecimiento personal, profesional y del propio país, aportando descubrimientos e innovaciones. El objetivo de la investigación fue diagnosticar las competencias investigativas de los alumnos que cursan el segundo semestre de nivel medio superior del IPN, la finalidad de determinar el nivel de dominio en cuatro ámbitos: cognitivos, tecnológicos, metodológicos y trabajo en equipo. En la investigación se empleó la metodología cuantitativa con un alcance exploratorio empleando como instrumento un cuestionario basado en la escala de Likert. La muestra del estudio estuvo conformada por 150 alumnos, de dos C. E. C. y T. WM y DAE. Los resultados, en general, son que el estudiantado presenta un alto dominio en el uso de las tecnologías, un dominio bajo en trabajo colegiado, metodológico y cognitivo .Las principales conclusiones a las que se llega es que las competencias investigativas son procesos complejos en las que influyen componentes cognitivos y meta cognitivos para la solución de problemas.

Palabras clave: competencias investigativas; nivel de dominio; cognición; metacognición.

Diagnostic of the investigation competences in the Instituto Politécnico Nacional students of the Senior High school

Zepeda Hurtado María Elena,Suárez Hortiales Evelyne ,Ibarra Hernández Berenice

Instituto Politécnico Nacional Nivel Medio Superior CECyT´s 11 y 15 , Ciudad de México, México

Zepeda Hurtado María Elena IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

mezepedah@ipn.mx

Suárez Hortiales Evelyne IPN CECyT 15"Diódoro Antúnez Echegaray"

actinio18@gmail.com

Ibarra Hernández Berenice IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

beritabonita@hotmail.com

The IPN is a recognized institution due to the fact that it provides students with technological education, it means, it educates students with a professional profile and professional technicians in different knowledge areas. In the NMS three learning units are offered, they contribute to develop the oral expression as well as the written expression by means of the development of abilities about the suitable use of the language: to talk, to listen, to write. The target of the learning unit called Cientific Communication is to develop communicative competences focused on the Documentary Investigation, which allows students to develop new knowledge to reinforce the professional profile and also to integrate to the knowledge society , which, as it is known, it is a tendency in which the countries have conferred a major priority to human capital, it is reclaimed the principle which says that the ideas are considered assets that have an impact in the personal, professional and the country´s growth contributing with discoveries and innovations. The objective of the investigation was to diagnose the research competences of the students that are studying the second semester of the NMS at the IPN. The purpose of determine the level of command in four areas: cognitive, technological, methodological, and team work. In the research a quantitative methodology was used with an exploratory scope using a questionnaire as an instrument of evaluation, based in the Linkert scale. A sample was formed by 150 students from CECyT WM and CECyT DAE. The results, in general, are that the students show a high command in the use of the technologies, a low command in the collegial, methodological and cognitive work.
Key words: investigative skills; level domain; cognition; metacognition.

1. Introducción

En México y de acuerdo a la Ley General de Educación, la organización del Sistema Educativo Nacional se compone de tres niveles educativos: el básico, el medio superior y el superior. A su vez, la educación básica se conforma por: preescolar, primaria y secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados, es requisito para ingresar a la educación media superior.

El nivel medio superior (NMS) comprende el nivel de bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato, de manera general, se cursa en tres grados, existen instituciones que cuentan con programas de estudio de dos y cuatro años; la certificación de este nivel es requisito de ingreso a la educación superior. De aquí la importancia del desarrollo de las competencias investigativas los estudiantes, ya que estas permitirán la innovación y el desarrollo de la creatividad, lo que enfatiza la importancia no solo del capital humano sino también con la relacionada con la gestión del nuevo conocimiento, la innovación y el desarrollo de las capacidades humanas como fuentes de crecimiento económico sostenible (CEPAL, 2008).

La formación en competencias, en general, es reto que tienen no solo las universidades sino los sistemas educativos independientemente del nivel debido a los cambios que se dan en el contexto social y en que se desempeñaran los egresados, retomando lo que dice Tobón y otros (2006), plantean que para lograr las competencias, los conocimientos provenientes del el aula sean trasferidos a contextos concretos, es decir, lo que se conoce como el principio de la transferibilidad.

Una dificultad que existe en la definición de competencias es que tiene varias acepciones al enfocarlo a la educación. En general el término competencia lat. competentia se define como la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE), y en nuestro caso para concretar ,las competencias investigativas de acuerdo con Tobón (2008) son un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, meta cognitivos, cualidades de la personalidad, motivación, experiencia social y profesional del sujeto.

Maldonado, et al. (2007) las definen como las que se orientan a la formación de profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos para la resolución de problemas de relevancia social, económica o política.

Pirela y Prieto (2006) así como Valdés, et. al., (2012a) señalan que las competencias necesarias para la investigación se dividen en genéricas y técnicas. Las genéricas están relacionadas con las habilidades, cualidades y de relaciones humanas; mientras que las segundas, se enfocan sobre el conocimiento y técnicas específicas del área de estudio.

En el Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN) está basado en un enfoque por competencias caracterizado por estar centrado en el aprendizaje, un tipo de aprendizaje que promueve una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, combina equilibradamente el desarrollo de conocimientos ,actitudes, habilidades y valores; proporcione una sólida formación abra espacios para relacionarse con el entorno y permita que sus egresados sean capaces de combinarla teoría y la práctica para contribuir al desarrollo sustentable de la nación. Para lo cual se fundamenta en una formación integral basada en la propuesta que hace UNESCO(1998), además de que los estudiantes adquirieran conocimientos científicos y tecnológicos, tengan espacios para aprender a: ser, pensar, hacer, aprender, emprender, respetar, convivir, tanto con el otro como con el entorno.

Por la misión y visión del IPN implícita y explícitamente el curriculum implica el fomento y desarrollo de competencias investigativas: búsqueda, procesamiento y aplicación de la información; la identificación y formulación de problemas; presentación, exposición y defensa de ideas; elaboración de comentarios, propuestas y evaluación; lectura y redacción así como el respeto a los aportes de otros autores. En el nivel Medio Superior se ofrecen tres Unidades de Aprendizaje que contribuyen a mejorar la expresión tanto oral como escrita a través del desarrollo de habilidades sobre el empleo adecuado de la lengua: hablar, escuchar, y escribir. La unidad de aprendizaje de Comunicación Científica tiene como objetivo desarrollar competencias comunicativas enfocadas a la investigación documental, lo que permite al alumno desarrollar y aplicar nuevos conocimientos para fortalecer el perfil de egreso.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 150 alumnos, de dos C. E. C. y T. Wilfrido Massieu y Diódoro Antúnez Echegaray que cursan cuarto, quinto y sexto semestre, que ya cursaron la unidad de aprendizaje de Comunicación científica y cursan una carrera técnica.

2.2. Medidas

Objetivo de la investigación:

Diagnosticar las competencias investigativas del con la finalidad de determinar el nivel de desarrollo en las áreas: cognitiva, tecnológica, metodológica y trabajo en equipo.

2.3. Procedimiento

En la investigación se empleó la metodología cuantitativa con un alcance exploratorio empleando como instrumento un cuestionario basado en la escala de Likert estructurados en dos partes: Datos generales y competencias investigativas divididas en: Cognitivas, Tecnológicas, Metodológicas y Trabajo en equipo. Los ítems se midieron empleando escala con cuatro opciones de respuesta de 0 (no desarrollada) hasta 4 (muy desarrollada).

3. Resultados

Los resultados, a grandes rasgos fueron los siguientes:

a) Datos generales.

El 64% de los encuestados pertenecen al género masculino y el 34% restante al femenino; 84% tienen la edad de 17 a 19años, 16% de 20 a 21 años.

b) Competencias investigativas,

Se emplearon los siguientes rangos: De 0% a 25%, nulo; de 26% a 50%, bajo; de 51% a 75%, medio; y de 76% a 100%, alto y trabajo en equipo.De la competencias cognitivas el resultado fue que los participantes los encuestados se ubican en un 44% lo que muestra un nivel de dominio bajo.

Referidas a herramientas para la investigación documental conocimiento y empleo de: lectura, redacción, análisis de textos (identificación de ideas principales, conceptos).

De las competencias tecnológicas el 88% por lo que le corresponde un nivel de dominio alto, principalmente caracterizadas por la búsqueda de información en internet (97%), empleo de herramientas informáticas (95%), aplicar un cuestionario escrito o como entrevista (96%), comunicarse en forma oral (70%) y organizar tablas y gráficas (67%).

Las competencias metodológicas, 61% por lo que su nivel de dominio es medio: elección y delimitación de un tema, búsqueda de información en fuentes confiables, empleo de herramientas informáticas para el uso referencias APA.

Para el trabajo en equipo, el alumnado se autoevaluó en un 70% por lo que le correspondió un nivel de dominio medio.

4. Discusión

Las competencias deben verse como acciones a desarrollar hoy, con la intención de que el alumno sepa pensar para hacer y ser en cada momento de la vida cotidiana, académica y profesional. Los programas diseñados por competencias, son algo más que un objetivo múltiple, son un nuevo paradigma metodológico que define qué y cómo deben aprender los alumnos.

Vygostki señalaba que la actividad mental era resultado del aprendizaje social, de la interacción de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales, entre estas se establece una relación que se encuentra en el contexto: cultura, la historia, sus tradiciones y costumbres.

Entonces, se buscará un proceso de afuera hacia adentro, impulsando que los procesos interpersonales se vuelven intrapersonales, reflexivos hacia el interior del alumno, en la medida que los reconstruye por sí mismo.

Este proceso de internalización se hace utilizando instrumentos y herramientas. Los instrumentos son aquellos de los cuales el sujeto se apropia y las herramientas son los medios que sirven para que el sujeto modifique su ambiente y con esto su propio proceso cognitivo y acción.

De igual manera Vygotski señalaba que el instrumento par internalizar o hacer propia la cultura, la sociedad y la historia, era el lenguaje, que además se convierte en el instrumento, ya que cuando pensamos lo hacemos con palabras.

Las personas somos pensamiento, emoción y acción. El lenguaje es entonces el regulador de la conducta, misma que se modifica en la medida en que una persona lee y escribe, puesto que se desarrollan más habilidades de pensamiento superior, porque se piensa, analiza, sintetiza y concluye utilizando el lenguaje interno, de ahí la importancia del desarrollo de las competencias investigativas, de las habilidades que implícitamente desarrolla, como las metodológicas y del trabajo en equipo.

La educación moderna se encuentra formado por otros instrumentos y herramientas, los medios de comunicación y los tecnológicos no sólo modifican el proceso cognitivo sino también son una vasta fuente de información, por lo que los niños/as y jóvenes no aprenden sólo en la escuela, y que generalmente suelen ser fuentes de información más vivenciales y creíbles para los alumnos que lo los maestros dicen. Esto los lleva a construir redes fraccionadas de conocimiento y de la falta o poco desarrollo de habilidades.

De acuerdo a los resultados obtenidos es necesario favorecer la construcción de conocimiento, a partir de lo que le resulta significativo e interesante al alumno, que sea activo en su propio aprendizaje y construya el conocimiento sobre la acción objetos y de la interacción con otros, que a su vez, permitan a los estudiantes sentar bases para comprender el sentido de la ciencia y su quehacer, lo que implica propiciar el dominio de términos, procesos y teorías del campo de la investigación, fundamentadas en el razonamiento científico.

5. Conclusiones

El objetivo de la investigación fue conocer el nivel en que se han desarrollado las competencias investigativas en alumnos del C. E. C. y T. Wilfrido Massieu y Diódoro Antúnez Echegaray que cursan cuarto, quinto y sexto semestres, en IPN.

El diagnóstico arroja datos sobre los niveles de dominio en el que se encuentran las competencias investigativas en cuatro áreas: Cognitivas, Tecnológicas, Metodológicas y Trabajo en equipo.

Los resultados obtenidos permiten deducir que las mayores deficiencias en las competencias de investigación que se manifestaron como la referidas a herramientas para la investigación documental: lectura, redacción, análisis de

textos (identificación de ideas principales, conceptos). Y en un segundo lugar a la metodología de la investigación documental a los pasos que se deben seguir.

El aprendizaje en este enfoque no supone sólo el uso de la información contenida en el objeto, sino una construcción y apropiación de la misma para la generación y el desarrollo de competencias, para intervenir y resolver problemáticas de los diversos contexto o ámbitos en los que se desenvuelve el alumno.

Mucho se ha hablado sobre la educación con un enfoque por competencias, lo ha implicado la identificación de una serie los retos para abatirlos y niveles para irlo concretando; uno de ellos es la enseñanza, esta necesita se conciba de manera diferente a la tradicional para que promueva el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los alumnos y mejorar el desempeño académico para el logro del perfil de egreso. El papel del docente, es un papel importante a partir de sus propias competencias: conocimientos, habilidades y actitudes, que se ponen en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los alumnos desarrollen sus competencias y lograr el perfil de egreso de NMS, la misión y visión del IPN.

Agradecimientos

En primer lugar, al Instituto Politécnico Nacional, por ser el centro que nos ha acogido no solo a lo largo de nuestra vida profesional, sino desde nuestros inicios como estudiantes, constituyéndose como la base fundamental de nuestra vida; es por ello, que deseamos retribuirle aunque sea en menor medida en relación con todas las oportunidades que nos ha brindado, y el segundo lugar a las autoridades del CECyT No. 11 y 15 por fomentar e impulsar las actividades de carácter investigativo en los docentes, como siempre; “La técnica al servicio de la Patria”.

Referencias

Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (52), pp. 15 – 37. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000100002&script=sci_arttext

Fresán, M, Orozco A. (2000). La educación superior en el siglo XXI. México, D.F: ANUIES.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill.

IEEE (2002). Estándar para Metadatos de Objetos Educativos. Disponible en:

http://www.gist.uvigo.es/~lanido/LOMes/LOMv1_0_Spanish.pdf

Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Bogotá: Magisterio.

Intereses y preferencias vocacionales de estudiantes en formación docente

España-Parrasí, Leidy Johanna

Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva, Colombia

lejoespa@gmail.com

Resumen

Los intereses y las aptitudes son determinantes en la elección profesional, en éstos se encuentran sucintas diferentes motivaciones, que a veces resultan ignoradas por las personas, especialmente por dos razones: porque no es un tema que les inquiete o porque no tuvieron la orientación adecuada. En este proceso de elección académico-vocacional, el contexto y las oportunidades que éste brinda, juega un papel crucial en la decisión final que suelen tomar los jóvenes. Por tanto, el presente trabajo investigativo tuvo como objetivo principal, identificar los intereses y preferencias vocacionales de los estudiantes de primer año en formación docente, de una Universidad del sur de Colombia, y su coherencia con la elección profesional escogida. La investigación fue de enfoque Mixto y de tipo Descriptivo; se aplicaron dos instrumentos de recolección de información, la Escala de Preferencias Vocacionales Kuder C y un cuestionario de preguntas con el fin de indagar los posibles factores que determinaron la elección profesional de los estudiantes objeto de estudio. Se contó con la participación voluntaria de 102 estudiantes de primer año de varios programas universitarios de formación docente. Entre los hallazgos más importantes se encuentran los resultados del perfil vocacional que indican que los estudiantes tienen dos o más preferencias, que distan de la profesión docente.

Palabras clave: Intereses y preferencias vocacionales, formación docente, elección profesional.

Vocational interests and preferences of students in teacher training

España-Parrasí, Leidy Johanna

Cooperative University of Colombia, Neiva, Colombia

lejoespa@gmail.com

Interests and skills are crucial to the professional choice, they are succinct different motivations, which are sometimes ignored by people, especially for two reasons: because it is not a subject that worry them or because they had no proper guidance. In this process of academic and vocational choice, context and the opportunities it brings, it plays a crucial role in the final decision often take young people. Therefore, the present research work had as main objective, identify career interests and preferences of first year students in a university teacher training in southern Colombia and its consistency with the chosen career choice. The research was descriptive and mixed approach. Two instruments to collect information, Kuder Vocational Preference Scale C and a questionnaire in order to investigate the possible factors that determined the professional choice of students under study were applied. 102 first year students voluntarily participate in several university teacher education programs. Among the most important findings of the vocational profile results indicates that students have two or more preferences, which are far from the teaching profession

Keywords: vocational interests and preferences, teacher training, vocational choice.

1. Introducción

En la literatura especializada, de contexto internacional, se puede encontrar numerosas investigaciones sobre el objeto de estudio del presente trabajo investigativo, es decir sobre la relación de intereses y elección académico-vocacional. En efecto, desde el siglo pasado se empezó a tratar científicamente este tema por Parsons, F. (1909), considerado por muchos autores como el pionero de la orientación vocación a partir de la publicación de su obra póstuma *Choosing Vocation,* posteriormente aparecen más autores como Fryer (1931), Kuder (1939), Strong (1943), Súper (1953), entre otros, quienes desarrollaron trabajos científicos sobre orientación e intereses profesionales y que hoy hacen parte de las teorías clásicas. Luego surgieron los aportes de Rivas (1973 y 1990), Rocabert (1987), Betsworth & Fouad (1997) y desde entonces la orientación, con sus modelos y teorías, han cambiado mucho. Pérez, Filella y Bisquerra (2009) indican que es interesante observar cómo el concepto de orientación, inicialmente entendido en inglés desde sus orígenes como *vocational guidance* (orientación vocacional), cambió con el tiempo por el de orientación profesional, en Europa. (p.58)

Los aportes más recientes indican que hubo una evolución no sólo en términos sino en la forma de concebir la educación y la orientación, pues inicialmente la orientación sirvió de marco de referencia para la escogencia de una ocupación en el contexto de la revolución industrial, mientras que "la concepción actual de la educación se orienta al *aprender a aprender*, para seguir aprendiendo durante toda la vida. En cierta forma se puede decir que la orientación se adelantó cuando a partir de mediados de la segunda década del siglo xx empezó a prestar importancia a los métodos de estudio y temas afines (…) que algunos identifican como *orientación educativa* o también como *orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*". (op. cit., p. 59)

El concepto de orientación de Bisquerra (2008) en Pérez, Filella y Bisquerra (2009), va más allá, pues lo asocia con la educación para la ciudadanía, asegurando que al compartir muchos elementos con la educación emocional,

como las competencias para la convivencia y regulación de emociones, "y por tanto (la relación) con la orientación psicopedagógica para prevención y desarrollo humano". (op. cit., p. 65), permitiría finalmente poner en práctica los valores ciudadanos.

Con respecto a los antecedentes científicos en el contexto nacional colombiano relacionados con el tema expuesto previamente, se puede advertir que son escasos, por no decir que nulos. Es de anotar que al igual que en el contexto nacional, en la región huilense, lugar donde se realizó la presente investigación, no existen aportes científicos publicados en revistas especializadas relacionados directamente con este tema.

Debido a lo anterior y tomando como referencia la percepción que se tiene del docente, pues tradicionalmente se le ha concebido como una persona que goza de un estatus social privilegiado, se puede advertir también que en Colombia este tipo de reconocimiento social es inusual, debido a que en la actualidad recae sobre estos profesionales, en ejercicio y formación, las demandas y expectativas de un mundo globalizado, caracterizado por la masificación de la educación, la diversificación de las culturas y las exigencias de la sociedad del conocimiento, por lo que los esfuerzos que hace el Estado para cumplir los indicadores de acceso, cobertura y permanencia de los estudiantes, suelen caer en grandes desaciertos, entre ellos los que tienen que ver con los resultados del aprendizaje, calidad y articulación educativa.

Adicionalmente, en la comunidad académica es bien conocido en primera instancia, que el proceso de admisión y selección de los aspirantes a carrera docente en las universidades colombianas es poco exigente; en segunda instancia, que los docentes de educación básica y media tienen baja remuneración económica y pocas posibilidades de escalafón en la carrera docente; y como tercera instancia, que la situación de violencia que se vive en el país exige de los docentes grandes esfuerzos que no son reconocidos por la sociedad, por el contrario, son señalados como responsables para tratar de las dificultades y fracasos de los estudiantes, tal como lo indican Serrano y Pérez (2011) quienes revelan que "el profesorado de ESO está preocupado e interesado por el Bullying, sin embargo adolece de conocimientos y de formación" (p. 58).

En este orden de ideas, es preciso aclarar que interés según Dorsh F (1985), es la atención a un objeto al que se le atribuye un valor subjetivo. Mientras que para Marín (1996) los intereses surgen de las motivaciones y las necesidades de la persona, lo que las hace relativamente constantes. En este caso el objeto de interés es un oficio, profesión o trabajo.

En términos generales, en la amplia gama de los estudios sobre vocación y orientación se indica que es importante escoger una profesión que sea coherente con sus rasgos personales, actitudes y aptitudes, sin embargo, al hacer énfasis en la profesión docente se hace más amplia las exigencias subjetivas para ser digno de tal ocupación. García Garrido (1999) resalta que "no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado". (p.436)

Para el sociólogo Emilio Tenti Fanfani (2013) la docencia debería convertirse en una actividad profesional altamente calificada y al mismo tiempo vocacional. Pero con la vocación entendida como compromiso moral con el bienestar y la felicidad de las nuevas generaciones.

En atención a lo anterior, el presente estudio se propuso indagar de manera descriptiva si los docentes en formación eligieron esta profesión teniendo en cuenta sus intereses y preferencias vocacionales y si éstas, tienen relación con la profesión escogida.

2. Método

2.1. Participantes

La población objeto de estudio equivale a 567 estudiantes de primer año, del periodo académico 2014-I, de los programas de Licenciatura (programa académico de pregrado en formación docente), pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva, Colombia. La muestra de la investigación que se describe en el presente artículo, corresponde a un total de 102 sujetos voluntario de las siguientes Licenciaturas: en matemáticas; en pedagogía infantil; en educación básica con énfasis en humanidades y lengua extranjera; en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana; en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental; en educación artística y cultural; y en educación física, recreación y deportes.

2.2. Medidas

Una de las herramientas más utilizadas en la población colombiana para apoyar el proceso de orientación profesional de los estudiantes aspirantes a ingresar a programas de educación superior, es el Registro de Preferencias Vocacionales Kuder-C, el mismo que en la presente investigación se aplicó para determinar los intereses y preferencias de este tipo, en los estudiantes objeto de estudio.

Incluye más de 500 actividades agrupadas de tres en tres. En cada grupo el sujeto debe señalar sus preferencias marcando la que le interesa más y la que le interesa menos. A partir de los resultados se elabora un perfil de intereses en 10 escalas, llamadas Evaluación de los intereses en diez campos de preferencias: Aire libre, Mecánico, Cálculo, Científico, Persuasivo, Artístico, Literario, Musical, Asistencial y Administrativo. Las profesiones correspondientes a cada una de ellas se incluyen en el cuadro de aplicaciones que se especifica en el Manual. Existe también una escala de verificación que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretación de los resultados.

Este Registro de Preferencias Vocacionales Kuder-C se presenta como una ayuda para enfocar sistemáticamente las ocupaciones de mayor inclinación o interés por los adolescentes o adultos, mediante la evaluación de diez amplios campos ocupacionales: 0. Aire Libre: Indica preferencia por aquellos trabajos que normalmente se realizan al aire libre, frecuentemente relacionados con la cría de animales o el cultivo de plantas. 1. Mecánico: Indica preferencia por trabajos manuales utilizando máquinas y herramientas. 2. Cálculo: Indica preferencia por trabajos con números. 3. Científico: Indica preferencia por el descubrimiento de nuevos hechos y la resolución de problemas. 4. Persuasivo: Indica preferencia por la reunión y trato con personas, los negocios y la venta. 5. Artístico: Indica preferencia por trabajos manuales plásticos creativos, generalmente se trata de tareas “vistosas”, que comprenden el dibujo, el color y materiales atractivos. 6. Literario: Indica preferencia por las tareas que exigen lectura y escritura. 7. Musical: Indica preferencia por actividades tales como asistir a conciertos, tocar instrumentos musicales, o leer acerca de música y músicos. 8. Asistencial: Indica preferencia por actividades que signifiquen ayuda a los demás. 9. Administrativo: Indica preferencia por aquellas tareas de oficina que requieren precisión y exactitud. Los resultados obtenidos por un sujeto señalan los que le gusta o sus preferencias por determinados tipos de actividades.

Adicionalmente, se aplicó un Cuestionario Semiestructurado que consta de dos partes, la primera, indaga los aspectos sociodemográficos de la población y la segunda, que contiene 21 preguntas, tuvo como propósito indagar descriptivamente los factores que determinaron la elección profesional de los estudiantes objeto de estudio. Para el diseño de este cuestionario fue necesario realizar una prueba piloto para valorar su validez y confiabilidad, para ello se requirió de la participación de aproximadamente el 10% de la población objeto de estudio. En este proceso participaron de forma voluntaria 34 estudiantes de los programas de Licenciaturas, diferentes a los que participaron en la muestra del presente estudio. Se realizó también un juicio de expertos del instrumento.

2.3. Procedimiento

Para el análisis de la información fue necesaria la utilización de las plantillas el Registro de Preferencias Vocacionales Kuder-C, de esta manera se pudo determinar el perfil vocacional de cada uno de los estudiantes participantes. En todos los casos se comprobó con cuidado la puntuación de Verificación (V), todos estuvieron comprendidos en el intervalo de 31-39, tal como lo indica el manual. Posteriormente, para la tabulación y procesamiento de la información se utilizó la aplicación de Microsoft Office, Excel.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados arrojados en la investigación cuyo objetivo principal fue identificar los intereses y las preferencias vocacionales de los estudiantes de los programas de formación docente objeto de estudio. Estos resultados se presentan en tres partes, la primera, indica los aspectos sociodemográficos de la población participante, la segunda, describe los perfiles vocacionales obtenidos según el Registro de Preferencias Vocacionales Kuder-C y la tercera, muestra los principales aspectos individuales que influyeron en la elección del programa de Licenciatura, según la percepción de los estudiantes en mención.

Del total de los participantes (102), el 69% pertenecen al género femenino, constituyendo la mayoría, mientras que del género masculino hubo una participación del 31%. El 79% son mayores de edad, 61 de ellos tienen entre 18 y 20 años, 17 sobrepasan los 21 años de edad; tan solo 24 son menores de edad, entre los 16 y 17 años. El 96% de los participantes son de estrato bajo, el 52% son de estrato 2, seguido del 44% de estrato 1 y tan sólo el 4% son de estrato 3.

Tomando como base los perfiles vocacionales de los estudiantes participantes según el Registro de intereses y preferencias vocacionales Kuder-C, se puede resumir de la siguiente manera los intereses y preferencias que éstos tienen teniendo en cuenta los de los diez (10) campos ocupacionales propuestos por G.F Kuder:

Se pudo evidenciar que el 44% de los participantes tiene hasta dos campos ocupacionales como preferencia y el 36 % tiene una única preferencia por alguno de los campos ocupacionales.

El campo ocupacional no sólo de mayor preferencia sino de mayor repetición en los perfiles vocacionales (únicos y combinados) de la población participante, es el Persuasivo con un 41%, seguido del Administrativo con 36%. Por lo contrario, los campos con menor preferencia y repetición son %. Cálculo con 7%, Científico (2%) y Asistencial (1%).

Tabla 1
Perfil vocacional con única Preferencia.

Preferencia 1	Total	%
Persuasivo	60	59%
Cálculo	10	10%
Administrativo	10	10%
Sin preferencia	8	8%
Aire Libre	5	5%
Mecánico	3	3%
Artístico	2	2%
Literario	2	2%
Musical	1	1%
Científico	1	1%
Total general	102	100%

Fuente: Autora (2015).

El campo ocupacional de mayor preferencia para la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación es el Persuasivo con un 59%, seguido por Cálculo y Administrativo cada uno de ellos con un 10%.

Tabla 2
Perfil Vocacional con Dos Preferencias

Preferencia 1	Preferencia 2	Total	%
Aire Libre	Asistencial	1	2%
	Persuasivo	2	4%
Artístico	Administrativo	2	4%
Cálculo	Administrativo	7	16%
Literario	Administrativo	1	2%
Persuasivo	Administrativo	28	62%
	Literario	1	2%
	Musical	3	7%
Total general		**45**	100%

Fuente: Autora (2015).

45 estudiantes, es decir el 44% de la población objeto de estudio, obtuvieron como resultado de la interpretación del perfil vocacional, preferencia por Dos Campos Ocupacionales (perfil mixto). De estos 45 sujetos, el 62% obtuvo como preferencia el campo ocupacional Persuasivo-Administrativo; seguido del 16% con perfil Calculo-Administrativo.

A continuación se muestran las respuestas que los estudiantes en formación docente manifestaron, con respecto a los aspectos individuales que influyeron de alguna manera en la elección de estudio actual:

Ante la pregunta **¿Qué lo motivó a estudiar la licenciatura actual?** El 36% de los estudiantes aseguró haber escogido su profesión actual por gusto, el 20% la escogió con el fin de poder acceder a otra carrera profesional dentro de la misma institución y el 18% manifestó que no tuvo otra opción. Los otros agentes motivadores se presentan en menor proporción como lo son: para complacer a su familia (8%), por sus capacidades (7%), para aprender inglés (5%), para superación personal (3%). Adicionalmente, el 60% de ellos aseguraron haber tenido algún tipo de influencia externa en el momento de elegir la profesión actual, la familia influyó en el 51% de ellos, seguido los docentes del colegio (6%) y los amigos (3%). El 53% de los estudiantes encuestados manifestó no haber recibido orientación vocacional o profesional en el colegio. Mientras que el porcentaje restante que sí recibió orientación, manifestó haberla recibido durante la educación media (grados 10 y 11).

Al indagar por la profesión que les hubiera gustado cursar, el 76% de la población objeto de estudio, señaló que les hubiera gustado estudiar otra profesión no relacionada con la Educación, los intereses de los estudiantes por cada una de las licenciaturas se presentan a continuación:

El 93%, de los estudiantes que cursan *Licenciatura en Pedagogía Infantil* se mostraron interesados en otras profesiones, entre ellas Psicología. El 62% de los estudiantes del programa de *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera,* expresaron que les hubiera gustado cursar Psicología, Medicina, Derecho, entre otras. Todos los estudiantes encuestados del programa de *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (17), manifestaron que les hubiera gustado cursar otra profesión, entre ellas: Medicina, Biología, Química y Economía. El 77% de los estudiantes de *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes*, indicó que le hubiera gustado cursar profesiones como Fisioterapia, Atletismo, Psicología, Artes, Comunicación Social, Medicina y modelaje. Al 55% de los estudiantes del programa de *Licenciatura en Matemáticas* manifestó no estar a gusto con su elección actual, pues afirmaron que

les hubiera gustado estudiar una carrera profesional diferente a los de formación docente tal como lo Administración de Empresas, entre otras. Al 66% de los estudiantes de *Licenciatura en Educación Artística y Cultural* les hubiera gustado estudiar otro tipo de profesión, tal como: Diseño Gráfico e Ingeniería Ambiental.

Al preguntarle a los estudiantes objeto de estudio sobre su principal preocupación con respecto a su decisión académico-vocacional actual, el 34% respondió que no le preocupa, sin embargo, la mayoría manifestó algún tipo de preocupación: su indecisión vocacional (17%), la escasez de recursos económicos (16%), la falta de confianza en sus propias capacidades (12%), el no alcanzar la nota exigida (10%) y la oferta en el campo laboral (10%).

4. Discusión

Tomando como base el proceso de selección que las universidades colombianas que ofertan Licenciaturas (programas académicos de pregrado para la formación docente), se puede decir que no es riguroso, pues la mayoría de estas instituciones exigen como único requisito de admisión el puntaje obtenido en las Pruebas Saber 11 (examen de Estado obligatorio), el cual deben presentar los estudiantes que están finalizando la educación media (grados 10 y 11). Este examen mide el conocimiento acumulado en las áreas de lectura crítica, matemáticas, ciencias sociales, biología, química, física e inglés y cuenta además con un componente flexible y de profundización, pero esta medición no determina el perfil vocacional o profesional del estudiante. Sumado a esta situación, la demanda para cursar este tipo de profesión es baja, por tanto, el promedio de los resultados de las Pruebas Saber 11 del grupo de aspirantes a cursar Licenciatura, resulta ser también el más bajo con respecto al promedio acumulado que se obtiene por los aspirantes de los programas académicos tradicionales como Medicina, Ingenierías, Psicología, Derecho, entre otros.

En este contexto, se hace importante indicar que los intereses tienden a desarrollarse junto con la inteligencia y la personalidad pero, el ambiente que rodea al sujeto es vital para el proceso de elección profesional, es así como G.F. Kuder (1960) asegura que "(…) los intereses, en su proceso de maduración, son el resultado de la interacción de, por una parte, el desarrollo de los sistemas endocrino y nervioso del sujeto y, por otra, la acumulación de experiencias, las posibilidades ofrecidas por el ambiente y las aprobaciones recibidas". (p.5)

Es necesario resaltar que los hallazgos encontrados en la presente investigación no son alentadores para el área educativa regional, teniendo en cuenta que la Universidad Surcolombiana tiene como propósito formar docentes para los grados de educación básica y media, quienes en su mayoría, una vez graduados se quedan laborando en la misma región. Siendo así, ¿qué tipo de motivación o inspiración podrán generar en sus estudiantes aquellos docentes que no aman su oficio? para usar la expresión del pedagogo brasileño Rubem Alves Según Morgade en Dillon (2013), este es el principal reto:

Para cualquier estudiante de cualquier disciplina, cuando encuentra un profesor copado, eso es estimulante. Muchas veces cuando se le pregunta a los jóvenes "¿De dónde surgió tu interés por la docencia?", ellos se refieren a "los docentes que nos transmitieron la pasión y el entusiasmo por enseñar". En otras palabras, en la formación docente hay un núcleo central que no se enseña, pero sí puede transmitirse. "Creo que la pasión de una persona interpela la pasión de la otra y la convoca. (Dillon, 2013).

Teniendo en cuenta la expresión anterior, se puede inferir entonces que el gusto por enseñar o por la docencia, es básico en la transformación de la realidad escolar, pues de alguna manera, el entusiasmo por aprender o enseñar puede despertarse si los actores del proceso (docente-estudiante) tienen una actitud abierta y dispuesta. Lo que confirmaría a su vez, la responsabilidad social que tiene el docente con su quehacer y las consecuencias de su desempeño sobre sus estudiantes, pero sobre todo de la transmisión de esa pasión y entusiasmo por enseñar.

Según Osipow (1986) como lo menciona Montero, P. (2005) "el hombre tiene la posibilidad de seleccionar la actividad que deseará desempeñar por sí mismo (...) una de las libertades más apreciadas en nuestra cultura es el derecho

de decidir qué clase de trabajo hará uno, para quién y cuándo. Aunque los hombres no siempre ejerzan esta libertad, valorarán altamente la importancia de esta elección." (p.6)

Esta libertad de escoger supondría la oportunidad de la satisfacción de expectativas personales y sociales, que finalmente se puedan llegar a traducir en la práctica exitosa del ejercicio profesional. Hernandez (2001) menciona que "un individuo experimenta bienestar o malestar emocional al pensar en una determinada actividad, es decir, de acuerdo con el concepto de sí mismo, un individuo "se ve contento" o "se ve desdichado" realizando una profesión concreta y es esta anticipación de satisfacción emocional el determinante último de los intereses profesionales: "Me veo contento y satisfecho ¡Sí, me interesa!". (p. 92).

En este sentido, se podría afirmar que en el momento de tomar una decisión de tipo académico-vocacional, donde confluyen motivaciones, emociones, intereses, rasgos personales y aspectos sociales, sería de gran ayuda la orientación psicopedagógica como la plantean Pérez, Filella y Bisquerra (2009), "como marco integrador de los procesos de aprendizaje (orientación educativa), la atención a la diversidad, a la prevención y desarrollo humano en el sentido amplio". (p. 70).

Super y Bachrach (1957), rescatan planteamientos de las teorías factoriales, por ejemplo, reconociendo, que "se obtendrá mayor éxito y satisfacción en aquellas ocupaciones que requieren habilidades e intereses que se relacionan con las características personales" (Osipow, 1986, p. 143). Mientras que Castaño y López-Mesa (1983) indican lo siguiente: "Si consideramos a los intereses como la expresión de la dimensión direccional de la motivación, es coherente suponer que son los determinantes fundamentales de la elección profesional, de la satisfacción ocupacional y de la continuidad en el empleo. La evidencia empírica acumulada durante más de 50 años así lo confirma." (p. 226)

No obstante, Cobo Suero (2001) afirma lo siguiente: "cabe establecer diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente" (p.128).

Por ende, reclutar o seleccionar estudiantes idóneos para los programas de formación docente debe ser el reto y objetivo de las políticas educativas del país, pues "las políticas públicas sobre formación de maestros establecen la existencia de una relación entre la calidad de la escuela y en la preparación de los maestros" (Cochran-Smith, 2005), lo que contribuiría al cumplimento a uno de los objetivos estratégicos que el Ministerio de Educación Colombiano promociona: *Educar con pertinencia*, pues "Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional" (*MARCELO GARCÍA, 2006: 20).*

5. Conclusiones

Según los hallazgos encontrados, la mayoría de los estudiantes (76%) señaló que les hubiera gustado cursar otra profesión, no relacionada con la carrera docente, lo que indica la incoherencia entre la profesión escogida con la profesión de su interés y preferencia según su perfil vocacional. Sin embargo, es de resaltar que la mayoría de los participantes optaron finalmente por estudiar un programa de Licenciatura como una alternativa viable para realizar traslado interno a su programa de interés o preferencia, en un corto plazo, pues la profesión que cursan actualmente tiene contenido curricular relacionado. Por ejemplo, Licenciatura en Pedagogía infantil se relaciona con Psicología y con la escala de ocupación de Persuasión o la Licenciatura en Matemáticas con la profesión y Escala de ocupacional de preferencia en Administración, tal como se indica en el perfil vocacional; en otras palabras, el programa escogido resulta ser un comodín para ellos. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que la Universidad objeto de estudio

por ser de naturaleza pública, la convierte en la única opción que tienen para estudiar financieramente hablando, pues la mayoría de la población participante es de estrato bajo.

Al existir poca evidencia científica del tema, en el contexto nacional y regional, se hace necesario continuar con la realización de este tipo de estudios.

Referencias

Avendaño, B. (1997). *Pertinencia de los procedimientos de medida tradicionales en la asesoría vocacional*. Suma Psicológica, 1-11.

Barrera Martínez, L. Á. (4 de agosto de 2011). www.bdigital.unal.edu.co. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de http://www.bdigital.unal.edu.co/3807/

Castaño Lopez-Mesas (1972). *Registro de Preferencias de Kuder, Forma C, Vocacional.* Revista de Psicología General y Aplicada 118, 695-706.

Cutiño, U. (2009). *La Orientación Profesional en la enseñanza preuniversitaria deportiva*. Innovación Tecnológica, revista de la ciencia en las Tunas,Vol 15, No 2 .

Dillon, A. (05 de junio de 2013). Clarin.com Educación. Obtenido de La docencia, ¿una vocación?:http://www.clarin.com/educacion/docencia-vocacion_0_931707279.html

Fraga, J.M., (1990). *Experiencias vocacionales y elección de especialidad docente en la carrera de Magisterio.* Aula Abierta N°55, p. 10-25.

Góngora, X. y. (2012). Intellectum Unisabana. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4426/1/131102.PDF

Hernandez Franco, Vicente (2001). *Análisis causal de los intereses Profesionales en los estudiantes de Secundaria. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.*

José, C. A. (octubre de 2013). *Epistemología del saber docente*. Obtenido de www.uned.es/publicaciones.

Kuder, G.F. (1982). *Registro de Preferencias Vocacionales, Kuder-C.* Adapt. española: TEA S.A., cuarta edición, Madrid.

Martínez García, M. (1998). *Orientación vocacional y profesional*. Papeles del Psicólogo; Nº 71.

Martínez, L., & Faustino. (octubre de 2010). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Obtenido de http://www.aufop.com: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf

Maury Arriola, M. D. (2010). *La formación de intereses profesionales en estudiantes de preuniversitario.* Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 2, nº 19.

MEN. (16 de agosto de 2012). www.mineducación.gov.co. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-302596_archivo_pdf_cali_caracterizacion_estudiantes.pdf

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010). MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el febrero de 2010, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-156292.html

Montero Ruiz, P. (2005). Actualización del inventario de intereses vocacionales de G.F. Kuder forma C, en estudiantes de II año de enseñanza media científico-humanista del gran Santiago. http://es.scribd.com/doc/62042499/

KUDDER. Recuperado el 2011.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Miflin, Boston.

Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Bisquerra Alzina, R. (2009). A los cien años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. Revista Qurriculum, 22: octubre 2009, p. 55-71.

Prada de la Torre, R. E. (2008). Recopilamos.com. (R. E. Torre, Productor) Recuperado el 2011, de http://www.recopilamos.com/contenidos/EkkkFyFZAkmlJwYJDo.php

Rivas, F. (1999): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional,* Madrid, Síntesis.

Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir enseñar: entre la vocación y la osadía. Sevilla, Edición digital @tres. SL. Sevilla: Edición digital @tres. SL.

Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los aspirantes a Maestro. Educación XX1, 203-222.

Saúl y cols. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas. Acción Psicológica.

Serrano Sobrino, M., Pérez Carbonell, M. (2011). *Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying.* REOP. Vol. 22, Nº 1, 1er Cuatrimestre, 2011, pp 58-68.

Súper, Donald E. (1967); Psicología de los Intereses y las Vocaciones; Buenos Aires, Argentina; Editorial Kapelusz.

Estudio del punto de partida de Laboratorio de Cambios de un equipo de docentes universitarios para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar

Colombo, M.E.; Mayol, J.; Gestal, L.; Cirami, L. y López, Yasmín

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

maelecolombo@fibertel.com.ar

Resumen

Se presenta el análisis del proceso de cambio de las dos primeras sesiones que corresponden a la etnografía del punto de partida de un diseño de intervención de un equipo de docentes universitarios de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo corresponde al cumplimiento del tercer objetivo del proyecto de investigación, "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales", que es: concientizar a los docentes respecto de su función como agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica. Se utilizó la metodología de Laboratorio de Cambios –diseño de intervención- que opera como un sistema de actividad que se enfrenta a una importante transformación. Las intervenciones formativas fueron introducidas para el avance del ciclo de aprendizaje expansivo aprovechando la energía de las contradicciones históricas utilizando como material espejo los resultados de trabajo anterior sobre la concepción que tienen los docentes respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Los integrantes del Laboratorio son 3 profesores, 7 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes, 1 auxiliar docente alumno y dos investigadores. Se grabaron las sesiones para su análisis. La etnografía del punto de partida mostró que los docentes identificaban los problemas y perturbaciones que afectaban su práctica como también aparecía la potencialidad expresada en las propuestas de cambio que realizaban, en el comienzo ofrecieron algunas resistencias y luego convocaron a la elaboración de nuevos conceptos, objetos de conocimiento, por medio de los cuales ensayarían, como una prueba piloto, las propuestas emergentes.

Palabras claves: docentes universitarios – promoción de actitud epistémica del conocimiento disciplinar - laboratorio de cambios - aprendizaje expansivo

Study of the starting point of the Change Laboratory on a team of university teachers for the promotion of an epistemic attitude towards disciplinary knowledge

Colombo, M.E.; Mayol, J.; Gestal, L.; Cirami, L. & López, Yasmín

Research Institute of the Faculty of Psychology at University of Buenos Aires, Argentina.

maelecolombo@fibertel.com.ar

Abstract: This article presents the analysis of the process of change of the first two sessions that correspond to the ethnography of the starting point referred to an intervention design on a team of university teachers from the subject Psychology of CBC at University of Buenos Aires. The work corresponds to the fulfilment of the third objective of the research project, "Argumentative collaborative academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude of disciplinary knowledge in pedagogical didactic device that articulates classroom teaching, non presential and virtual collaborative resources", which is: raise awareness of teachers with respect to its role as mediator agents for the promotion of argumentative academic reading and writing skills. The methodology of Laboratory of Changes was used - intervention design - which operates as an activity system that is facing a major transformation. Formative interventions were introduced by the investigators for the advancement of the cycle of expansive learning taking advantage of the energy of the contradictions using mirror surface. The members of the laboratory are 3 teachers, 7 heads of practical work, 19 professors, 1 auxiliary teaching assistant student and two investigators. The sessions were recorded for analysis. The Ethnography of the starting point revealed that teachers identified the problems and disturbances that affected their practice as also appeared the potential expressed in their change proposals, at the beginning they offered some resistance and then called for the development of new concepts, objects of knowledge, by means of which they would rehearse, as a pilot test, the emerging proposals.
Key words: university teachers - promotion of an epistemic attitude towards disciplinary knowledge - Change laboratory - expansive learning.

1. Introducción

El presente trabajo corresponde al cumplimiento del tercer objetivo del proyecto de investigación "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales". La investigación tiene como propósito concientizar a los docentes respecto de su función como agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica. Anteriormente, como objetivos iniciales, se quiso conocer la concepción que tienen los docentes y los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires de la función de la lectura y la escritura académica en el desarrollo del conocimiento disciplinar. La finalidad de esta búsqueda previa fue apropiarse del material espejo (Engeström, 2011) necesario para trabajar con los docentes a cargo de la asignatura Psicología del C.B.C. de la UBA en el Laboratorio de Cambios. Este es una intervención formativa (Engeström, 2011), un debate crítico dentro del cuerpo docente que procura el desarrollo con-

junto de sus concepciones y prácticas de lectura y escritura académicas en el aula, con el fin de transformarlas a través de la superación de las contradicciones históricas que estas prácticas suponen. El ciclo expansivo (Engeström, 2001) de la actividad pedagógica intenta generar una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de un pensamiento reflexivo y crítico (Cassany y Morales, 2008).

2. Método

2.1. Participantes

Los integrantes del Laboratorio de Cambios realizado fueron 3 profesores, 7 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes pertenecientes a la cátedra de Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, además de 1 auxiliar docente alumno y dos investigadores de la cátedra de Psicología General de esa misma Universidad.

2.2. Medidas

El presente trabajo es un estudio cualitativo en el cual se utilizó el análisis del discurso (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). Se presenta además un diseño de intervención formativa (Engeström, 2011) que lo diferencia de las investigaciones educativas tradicionales, en las cuales los investigadores suponen conocer "desde afuera" y previamente la intervención y los resultados esperables. En este estudio, en cambio, las intervenciones y transformaciones se construyen desde el interior del propio sistema de actividad, garantizando su validez ecológica. Para la transformación a la cual se enfrenta el sistema de actividad de referencia, se desarrolló la metodología de Laboratorio de Cambios (Engeström, 2011). Este diseño de intervención opera como un sistema de actividad que se enfrenta a una importante transformación generada por las contradicciones históricas de la propia actividad. Si bien se trata de un estudio cualitativo caracterizado por el análisis del discurso, este tipo de metodología difiere ampliamente de los diseños tradicionales, en tanto se trata de un procedimiento que implica simultáneamente investigación básica y aplicada. Lo cual puede concebirse como una contradicción, según Engeström (1992), pero sólo desde la concepción tradicional de la investigación empírica, que acostumbra a escindir ambos aspectos. El diseño de intervención entendido como "intervención formativa" (Engeström, 2011) o "experimento formativo" (Vigotsky, 1991) estudia el proceso de desarrollo, en este caso, de las concepciones acerca de la propia práctica pedagógica, mientras produce su transformación simultáneamente. La etnografía del punto de partida representa además el comienzo de este Laboratorio de Cambios. En esta etapa se intenta conocer aquello que se quiere trascender (Engeström, 2001), la situación actual de la práctica educativa de la cátedra, con sus contradicciones históricas cristalizadas y naturalizadas como concepciones del sentido común acerca de la propia práctica. Este paso inicial supone la reconstrucción conjunta de las concepciones acerca de la actividad, el sentido que tiene para los participantes (la "cultura" institucional) y las consecuencias de esa forma de existencia áulica particular. Además, este tipo de investigación formativa pretende la expansión de las nuevas modalidades superadoras de trabajo al resto del contexto, en principio al resto de la comunidad académica de referencia.

2.3. Procedimiento

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de las dos primeras reuniones (fueron 7 en total), las cuales consistieron en construir la etnografía de punto de partida del sistema de actividad, así como también permitieron un primer avance, o una salida de la inercia, en el ciclo expansivo del desarrollo de la cátedra y sus docentes. La actividad se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre de 2015 dentro del espacio periódico quincenal de reunión de cátedra. Luego de una presentación del trabajo histórico de investigación educacional sobre la cátedra, realizada por la titular de la

asignatura, se promocionó una reflexión conjunta a partir de dos ejes que emergieron como una síntesis del procesamiento y del análisis de un cuestionario auto administrado anteriormente a estos docentes. Ejes: 1) el rol del docente como promotor de habilidades argumentativas y del pensamiento crítico, y 2) el lugar de la escritura académica en esta búsqueda del desarrollo cognitivo superior. Esta idea supone la reconstrucción conjunta del concepto (Engeström, 2011) histórico de la actividad por parte de los docentes (sus concepciones acerca de lo que hacen), a partir de las contradicciones concretas, especialmente la exigencia del staff y de la propia investigación, que responde a su vez a la necesidad de mitigar el fracaso universitario y la producción de conocimiento de baja calidad académica en este contexto (Colombo et al., 2011 y Mayol, 2014). Estas reuniones estuvieron coordinadas por un investigador y fueron registradas mediante grabaciones y actas confeccionadas por los investigadores. El procedimiento general utilizado en estas dos primeras sesiones del Laboratorio de Cambios fue presentar primeramente a los docentes el eje a trabajar en cada sesión. Luego de la presentación del eje como material espejo, el coordinador intentaba generar que cada uno de los docentes expresen sus puntos de vistas acerca del eje. Luego de lo cual el coordinador, como también los otros investigadores, devolvía los puntos de vista o repreguntaban acerca de los dichos de las diferentes voces, buscando explicitar las contradicciones que se percibían entre los ejes presentados, los discursos y las prácticas descriptas. Para el desarrollo del trabajo de reflexión conjunta se realizaron intervenciones formativas (Engeström, 2011), ofreciendo instrumentos conceptuales como los ejes de análisis antes mencionados y el material espejo (Engeström, 2011) que surgía de los propias voces de los docentes y que el coordinador utilizaba para "devolver" al grupo o repreguntar acerca del significado, justificación o implicancia de lo dicho. En otros casos la coordinación dejaba la libre discusión entre los participantes, en la medida que se avanzaba sobre el vector de desarrollo de las contradicciones entre el concepto y la práctica. Estas intervenciones que pueden entenderse como contradicciones dentro de la actividad propuesta, buscaban la concientización de las propias prácticas por parte de los docentes y el agenciamiento (Engeström, 2011) progresivo del nuevo concepto que comenzaba a emerger a partir de algunas voces, como innovaciones puntuales y al principio aisladas dentro de la actividad (Engeström, 2001). Estas voces que externalizaban una idea superadora podrían constituir una masa crítica que cristalizaría progresivamente un nuevo concepto respecto de las prácticas actuales dentro de la cátedra, con el objetivo de superar las contradicciones entre la propia idea y las prácticas (y sus resultados), lo que supone la transformación del concepto y de la propia práctica dentro de lo entendido desde este marco como el ciclo expansivo de la actividad (Engeström, 2001). Dichas intervenciones se presentaron a modo de un segundo estímulo (Engeström, 2011), una vía alternativa de comprensión y acción para el abordaje, por parte de los participantes, de las contradicciones propias de la práctica pedagógica.

3. Resultados

El propio diseño de este tipo de investigación/intervención y la epistemología materialista y genética en la que se fundamenta, necesariamente constituye categorías diferentes de la concepción clásica en la investigación educativa (Engeström, 2011), como así también de la propia presentación de los "resultados" en esta comunicación, que no suponen datos cuantitativos mesurables sino más bien ameritan un análisis acerca de los procesos acaecidos en el campo del discurso (Engeström, 2011). En este caso particular, tratándose del análisis de las transformaciones del "concepto" (Engeström, 2011) dentro de la etnografía del punto de partida de la actividad realizada durante las dos primeras sesiones, estos procesos analizados representan solamente el inicio de los mismos, lo cual implica que el análisis de supuestos resultados sea, desde este punto de vista, prematuro. Se presentan igualmente algunos ejemplos de las intervenciones formativas que implicaron el uso de los propios discursos como material espejo, en la medida que apuntaron a concientizar las propias contradicciones entre las voces y las prácticas de los docentes, en este caso en la primera sesión, que tenía como propósito trabajar sobre el rol docente en la promoción de pensamiento superior o crítico. Un objetivo de la actividad fue la transformación del concepto histórico, implícito, respecto del

quehacer pedagógico vigente: en síntesis, el concepto de la transmisión de los contenidos del programa, pensado desde la acción didáctica del docente. Esta praxis así naturalizada se quiso desarrollar hacia un vector constructivista, dialógico y argumental de la actividad conjunta dentro del aula: generar las condiciones para que los estudiantes puedan tomar activamente una posición (lo más crítica posible) acerca del problema del que trata la clase o el texto, pudiendo argumentarla desde algún lugar académicamente aceptable. Para ello se les solicitó a los docentes que volvieran a conceptualizar (como en los cuestionarios auto administrados pero esta vez oral y conjuntamente) qué deberían hacer como docentes para favorecer el pensamiento superior. Este material espejo provocó una discusión rica ya que varios justificaron sus concepciones sobre escritura y enseñanza desde las limitaciones propias de la actividad:

Docente 1: "¡No tenemos más tiempo!"

Investigadora 1: "¡Tenés cuatro horas!"

Esta intervención de la investigadora puede implicar una contradicción importante, por lo menos para el docente, entendiendo que el tiempo (destinado para hacer "lo que hay que hacer") es suficiente. Esto es retomado enseguida por el coordinador de la sesión:

Investigador 2 (Coordinador): "¿Para qué necesitás más tiempo?"

Aquí la contradicción entre el tiempo y los objetivos que se persiguen (que no sería tanto transmitir el contenido del programa en determinada cantidad de horas sino más bien comprenderlo críticamente a partir del tiempo disponible, según el equipo de investigación) queda agónicamente explicitada. Las repreguntas estimularon seguidamente tanto la resistencia como la participación de los docentes. Ejemplo de contradicciones explícitas interpretadas como resistencias puede ser el siguiente:

A partir de la enunciación del primer eje a trabajar, el lugar del docente en la promoción del pensamiento superior (y respecto de qué sería éste), un docente espetó:

Docente 2: "Dígannos ustedes que son los que saben".

Las supuestas resistencias resultaron un elemento principal en las intervenciones, ya que proporcionaron fuerza a las contradicciones. Respecto de la importancia de "manejar" los textos obligatorios de la asignatura, varias voces sostenían este diálogo:

Docente 3: "*Yo a los alumnos les llevo más ventaja porque leí los textos con más tiempo, pero la capacidad de razonamiento la tenemos todos."*

Docente 1: "Yo no creo que seamos todos iguales [...] la verdad es que uno sabe más. De esto yo sé más porque ya estudié, ya me recibí."

Docente 4: "Ellos no tienen que suponer que yo sé. Tienen que explicarme a mí, como si yo no supiera, como si tuviera que comprar eso."

Docente 1: "Bueno, pero la tentación de maestra ciruela está."

Docente 5: "Es inevitable que el alumno siempre en mayor o menor grado te ponga en el lugar de saber."

En esta secuencia emerge una concepción pedagógica tradicional, acumulativa y por lo tanto "transmisiva" del conocimiento, entendido como información que puede no sólo transmitirse, sino también acumularse diferencialmente en las personas. Esta concepción histórica de la actividad difiere bastante del segundo estímulo presentado como primer eje y del concepto que plantearán otras voces, basado en la discusión crítica de discursos polifónicos respecto de problemas en la disciplina.

Investigadora 1: "¿Qué quiere decir "ponerte en el lugar de saber"? Porque te pueden poner ahí para usarte, para inhibirte, para admirarte, para bloquearse…"

La intervención formativa de la investigadora parece apuntar a la idea de que lo importante no es tanto la cantidad de información sobre un tema, sino más bien lo que se puede hacer con ella. Interesados en conocer todas las voces sobre la forma del docente de generar pensamiento crítico-argumental en los estudiantes, el coordinador fue pasando de la apertura de las preguntas centrales a trabajar sobre las contradicciones del propio discurso de los docentes:

Investigador 2 (coordinador): "¿Qué otras formas de producir pensamiento superior y argumentación encuentran?"

Docente 2: "Que puedan contarlo."

Investigador 2 (coordinador): "¿Eso que decís que haces, sería una forma de producir pensamiento crítico?"

Este es un material espejo del discurso del docente que apuntaría a tomar conciencia sobre el propio objetivo, porque poder contar el tema de la clase o texto seguramente ayude a comprenderlo, aunque no necesariamente esa comprensión sea crítica o dialógica, es decir, ayude al estudiante a tener en cuenta por qué el autor dice eso, a quién se dirige, con qué argumentos, si estos son válidos dentro de esa comunidad académica o con qué intención comunica eso.

Docente 2: "Es una forma de comenzar."

Investigador 2 (coordinador): "¿Pueden argumentar y tomar posición?"

El coordinador trata de presentar sutilmente el concepto a desarrollar, a partir de los estudios anteriores hechos a los docentes sobre sus propias concepciones. También se encontró en estas dos primeras sesiones ejemplos de voces innovadoras que plantearon formas originales de promoción del pensamiento crítico en el aula:

Docente 7: "Yo estoy dormido a las 7.00 am como ellos. Les pido que tomen una posición y yo me pongo desde el lugar crítico."

Investigador 2 (Coordinador): "¿Cómo los interpelas?"

Docente 7: "Me tomo el tiempo también para dar contenido. Yo antes daba una hora de clase y una de trabajo, en cambio ahora lo hago al revés. Los hago activar y veo que me critican más y me preguntan más. Antes yo era neutro y pero ahora les esclarezco mi posición frente a un tema o a un autor."

En esta secuencia se aprecia cómo el docente 7 coloca a los estudiantes ante la oportunidad de participar tomando posición frente a las tesis psicológicas y los argumentos de los grandes teorías, como el conductismo de Watson, para recién luego de un debate acerca del problema central (por ejemplo la causa de la conducta) pasar a desarrollar los puntos centrales del problema psicológico abordado.

La segunda sesión se inició con la interrogación del coordinador sobre cómo utilizar la escritura para promover el pensamiento crítico o superior. De igual manera que en la sesión anterior, los participantes ensayaron respuestas que extraían de su actividad docente. Con la puesta en acción del segundo estímulo alternativo (el eje a trabajar) los participantes docentes comenzaron a concientizar que sus concepciones originales sobre la escritura y la promoción del pensamiento superior entraban en cierta contradicción con las de otros docentes y con el objetivo final propuesto de la actividad.

Docente 2: "En el CBC uno ve que donde más se escribe es en los parciales, cómo argumentan o cómo se plantean puntos de vista es ahí. En los parciales se notan muchas dificultades con respecto a esto […] el parcial es un reflejo de lo que pueden hacer."

Docente 4: "Pienso que el parcial no sé si es una instancia de escritura que devuelva esto que estamos discutiendo, no lo resuelve."

Docente 2: "¿Por qué no lo refleja?"

Docente 1: "No sé…"

Como se aprecia en el ejemplo, los propios docentes (sin la intervención del coordinador) debaten sobre el valor de la acreditación para ponderar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la escritura del parcial. A medida que la investigación progresa desde el punto de partida hacia la apropiación de un segundo estímulo, los primeros estímulos (problemas de tiempo, etc.) se elevan a un nuevo nivel como complicaciones engendradas por el segundo estímulo:

Docente 4: "Pienso en cómo se podría rehacer un programa empezando de atrás para adelante con los contenidos, a modo de ir de lo más complejo a lo más simple."

Investigador 2 (Coordinador): "De algún modo la titular lo hizo porque puso textos del final al principio. Una vez que terminás la materia podrías empezar a entenderla."

Docente 4: "También pensaba en el tiempo que planteó D. (Docente 1) en su momento, el problema es cómo damos los textos en ese tiempo."

Aquí aparece nuevamente la concepción pedagógica "transmisiva", que es utilizada como material espejo:

Investigador 2 (Coordinador): "¿No se ve ahí la idea de que todos los textos los tenés que rendir de memoria, cuando a veces solo se usan de soporte, según qué lugar tome el texto dentro de la actividad?"

El coordinador intenta llevar la cuestión hacia los objetivos de la actividad: recordar la información de los textos o bien ir más allá, poder pensar el estado de la cuestión disciplinar a partir de comprender críticamente la postura de cada autor respecto de un problema específico. Una posición personal, argumentada, respecto de la polifonía de discursos dentro de un contexto o comunidad disciplinar. Los participantes de la actividad no sólo hacen de intérpretes de la tarea que se espera que realicen, sino que también se enfrentan a contradicciones engendradas dentro de la comunidad cuyo objetivo evoluciona históricamente.

4. Discusión

Una de las discusiones inherentes a este tipo de diseño innovador es el interrogante acerca de si las contradicciones que se presentan a los docentes, impulsadas por el equipo de investigación de la propia cátedra (los ejes de análisis o las repreguntas del coordinador como material espejo), representan realmente contradicciones de la propia actividad educativa que sostienen los docentes cotidianamente, o bien son meramente "inyectadas" desde el exterior, como una contradicción secundaria (Engeström, 2001) a la actividad concreta de los participantes. Esto de algún modo pone sobre la mesa la cuestión de si se están superando las contradicciones históricas de la actividad áulica de esos docentes, o si estas son "artificialmente" impulsadas por el staff, y por lo tanto, no representan el legítimo proceso histórico material de la actividad concreta. Sobre este discusión la posición de los investigadores es que los ejes trabajados y la confrontación de los discursos de los diferentes docentes como material espejo emergen concretamente de los cuestionarios auto administrados en anteriores pasos de la investigación, como así también de la actividad "Laboratorio de Cambios" realizada, y en este sentido, sin ser contradicciones directas de la actividad docente (durante las clases en el aula) representan contradicciones producto de la internalización (Vigotsky, 1995) de esas prácticas cotidianas de los docentes dentro de la actividad propuesta, y cumplen la misma función en tanto nacen de sus propias referencias manuscritas y verbalizadas respecto de su labor como educadores. Desde este punto de vista, las contradicciones que se fueron generando en el Laboratorio de Cambios son propias de la actividad educativa que experimentan los docen-

tes en sus clases, aunque aparecen indirecta o secundariamente en la actividad propuesta, como un escenario propicio y en cierto sentido con una distancia instrumental adecuada. El otro argumento a favor es que las contradicciones de la actividad pedagógica cotidiana de los docentes de la cátedra, inferida a través de investigaciones anteriores que revelan un desgranamiento o deserción de casi la mitad de los estudiantes ingresantes a la asignatura (Colombo et al., 2011 y Mayol, 2014), se mediatizan o llegan a impactar sobre la propia actividad a través del staff y del equipo de investigación de cátedra. Esto es, las contradicciones de la práctica en la base reconstruyen la propia actividad pero recorriendo un circuito indirecto, generando perturbaciones en el estrato subsiguiente, y recién luego impactando en la propia práctica educativa por las intervenciones del staff sobre la modalidad general de trabajo. En este sentido, son las propias contradicciones históricas de las prácticas concretas las que terminan desarrollando la actividad conjunta, pero lo hacen mediatizadas por los "estratos jerárquicos" de la cátedra, que, como artefactos que controlan o modulan la producción de la actividad del cuerpo docente, producen lo que Vigotsky (1995) llamaría "inversión del signo": es la propia herramienta externa la que produce el control interno de los procesos, la paradoja del control voluntario desde afuera, a través de herramientas, como el material espejo en tanto segundo estímulo para la reconstrucción y por lo tanto el control de la conciencia.

5. Conclusiones

La etnografía del punto de partida mostró que los docentes comenzaron a identificar algunos indicadores de problemas como perturbaciones que afectaban su práctica. Estas contradicciones generadas por la discusión, a partir de los ejes elaborados y del material espejo proporcionado por las explicitaciones y repreguntas de la coordinación (y de otras voces), pueden ir reestructurando o superando el concepto que soporta las prácticas de los docentes respecto de algunos aspectos centrales de su trabajo. La potencialidad expresada en las propuestas de cambio que algunos docentes realizaron, como innovaciones puntuales (Engeström, 2001) y que "fungen" inicialmente de manera aislada en distintos nodos del sistema de actividad, comenzaron a orientar el vector del desarrollo de la idea (pudiendo constituirse en una masa crítica más adelante), si bien al comienzo también emergieron algunas resistencias. En ambas sesiones se puso de manifiesto que los sujetos comenzaron a tomar conciencia de las contradicciones que brotaron de las reglas esperadas, en una búsqueda de sentido tras un período de confusión. Engeström (2011) sintetiza la progresión de la transformación en tres capas de la causalidad humana (interpretación, contradicciones y agenciamiento). La primera capa supone la necesidad de conocer lo que se quiere trascender, interpretando la idea. En la segunda se toma conciencia conjunta de las contradicciones que implican las diferencias entre las concepciones actuales y las prácticas superadoras de los problemas educativos que aquejan a la actividad. Separarse del modelo vigente de actividad implica una tercera capa de agenciamiento, en donde los instrumentos alternativos devienen signos mediadores para superar las contradicciones. Si bien estos segundos estímulos han comenzado a operar exitosamente en las primeras sesiones, no puede considerarse que este tercer estrato de la causalidad se haya alcanzado todavía, ya que la actividad se ha puesto en duda, pero no se han desarrollado expansivamente los conflictos. Para ello es necesario que las sesiones del Laboratorio de Cambios continúen su curso y dirijan las intervenciones a nuevas direcciones. Bajo esta modalidad, los docentes de la cátedra ensayaron en una prueba piloto la modificación conjunta de una unidad temática del programa de la materia, lo cual es desarrollado en otro trabajo.

Referencias

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004) Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela.

Colombo, M. Curone, G, Alcover, S., Pabago, G., Martínez Frontera, L y Mayol, J. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. *Anuario de investigaciones del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*. Vol. XVIII.

Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.

Engeström, Y. (1992). "Activity theory and individual and social transformation". En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., *Pespectives on Activity Theory.* Cambridge, Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica". En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

Mayol, J. (2014). *El aprendizaje participativo en el aula universitaria y la comprensión crítica de discursos académicos*. (Tesis de maestría). FLACSO, Argentina.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo 1.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo 3.

Avance del ciclo expansivo en un equipo de docentes universitarios para la promoción de habilidades argumentativas en la lecto-escritura académica

Colombo, M.E.; Curone, G.; Alcover, S.; Lombardo, E.; Martínez Frontera, L. y Pabago, G.

Colombo, M. E.

Institución que acredita: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

maelecolombo@fibertel.com.ar

Resumen

Se presenta el análisis del proceso de cambio centrado en el avance del ciclo expansivo correspondiente a las seis sesiones de un diseño de intervención con un equipo de docentes universitarios de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. El presente trabajo corresponde al cumplimiento del tercer objetivo del proyecto de investigación, "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales", que es: concientizar a los docentes respecto de su función como agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica. Se utilizó la metodología de Laboratorio de Cambios –diseño de intervención- que opera como un sistema de actividad que se enfrenta a una importante transformación. Las intervenciones formativas fueron introducidas por los investigadores para el avance del ciclo de aprendizaje expansivo aprovechando la energía de las contradicciones históricas utilizando material espejo. Los integrantes del laboratorio son 3 profesores, 7 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes, 1 auxiliar docente alumno y dos investigadores. Se grabaron las sesiones para su análisis. El obstáculo a ser superado correspondió al no conocimiento de las funciones que cumple la escritura y la lectura académica más allá de su finalidad técnico/memorística por parte de los docentes, como también las consecuencias respecto de la práctica pedagógica específica con relación a la utilización de los textos, las actividades prácticas y la modalidad de enseñanza. El análisis de las sesiones evidenció un avance del ciclo expansivo en el cual los obstáculos se transformaron en oportunidades para el cambio. Se elaboraron nuevos conocimientos y estrategias que evidenciaron el potencial del equipo; las mismas fueron implementadas como prueba piloto analizándose sus dificultades y posibilidades emergentes.

Palabras clave: sistema de actividad – aprendizaje expansivo – intervenciones formativas – habilidades argumentativas formales

Progress of the expansionary cycle on a team of university teachers for the promotion of argumentative skills in academic reading and writing

Colombo, M.E.; Curone, G.; Alcover, S.; Lombardo, E.; Martínez Frontera, L. y Pabago, G.

Accrediting institution: Research Institute of the Faculty of Psychology

at the University of Buenos Aires, Argentina.

maelecolombo@fibertel.com.ar

Abstract:

This article presents the analysis of the change process focused on the progress of the expansionary cycle corresponding to the six sessions of an intervention design with a team of university teachers of the subject Psychology of CBC of the University of Buenos Aires. The work corresponds to the fulfilment of the third objective of the research project, "Argumentative collaborative academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude of disciplinary knowledge in pedagogical didactic device that articulates classroom teaching, non presential and virtual collaborative resources", which is: raise awareness of teachers with respect to its role as mediator agents for the promotion of argumentative academic reading and writing skills. The methodology of Change laboratory was used - intervention design -, which operates as an activity system that is facing a major transformation. Formative interventions were introduced by the investigators for the advancement of the cycle of expansive learning taking advantage of the energy of the contradictions using mirror surface. The members of the laboratory are 3 teachers, 7 heads of practical work, 19 professors, 1 auxiliary teaching assistant student and two investigators. The sessions were recorded for analysis. The obstacle to be overcome corresponded to the lack of knowledge teachers have about the functions of academic reading and writing beyond its technical/ rote purpose, as well as the consequences regarding to the specific pedagogical practice in relation to the use of the texts, practical activities and the mode of teaching. The analysis of the meetings showed a progress of the expansionary cycle in which the obstacles were transformed into opportunities for change. New knowledge and strategies were developed that demonstrated the potential of the team; the same ones were implemented as a pilot test analyzing their emerging challenges and opportunities.

Key words: activity system – expansive learning – formative interventions – formal argumentative skills

1. Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación: "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales". Corresponde al cumplimiento del tercer objetivo: "Concientizar a los docentes respecto de su función como agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica".

Previamente se indagó, para cumplir con el primer objetivo del proyecto, la concepción que tienen los docentes de la materia psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, respecto de la función que

cumple la lectura y escritura en la Universidad, a partir de un cuestionario semi-estructurado y auto-administrado que exploró la importancia y usos de la escritura en la materia. A partir de la categorización de las respuestas obtenidas, se pudo inferir que la mayor parte de los docentes suponen que la escritura y lectura en la Universidad por parte de los alumnos sirve mayoritariamente para la transmisión de conocimientos, mientras que sólo una tercera parte de los mismos cree que la escritura cumple la función de promover el pensamiento reflexivo.

En el fundamento general del proyecto, se consideró que el alumno universitario debe desarrollar habilidades específicas de lectura y escritura del ámbito académico, en especial argumentativas, que le permitan asumir una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades, se considera que es necesario cambiar la concepción de los docentes centrada en la reproducción de los textos y la memorización de los mismos, hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir, una actitud epistémica de los saberes donde los textos operen como instrumentos mediadores al servicio del pensamiento superior. Desde el enfoque constructivista Histórico Cultural que se adopta (Vigotsky, 1991, 1995; Engeström, 1987, 1992, 1994, 2001; Engeström & Sannino, 2012;) se sostiene que los alumnos deben involucrarse desde el comienzo de la vida universitaria en la lectura y escritura académica como parte de sus prácticas cotidianas en la nueva comunidad letrada. La actividad de enseñanza y de aprendizaje puede favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, un pensamiento reflexivo, crítico y superior, si se organizan prácticas académicas que tiendan a ese fin. Para esto, es necesario que el docente opere como un mediador que promueva los procesos de discusión, confrontación de ideas, argumentación de las mismas y también la elaboración de síntesis (Björk & Raisanen, 1997, 2003; Cassany, 1996, 2000, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Colombo, 2010).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos entrelazados que deben abordarse de manera conjunta analizando sus objetivos e intenciones (Colombo, 2014). Por ello, es necesario conocer las concepciones de partida respecto de las prácticas de lectura y escritura de los alumnos y aquellas que promueven los docentes, como también las concepciones de ambos respecto de la función de la lectura y la escritura en el contexto académico. Los datos que se obtuvieron, luego del análisis de las repuestas dadas por los docentes en los cuestionarios semi-estructurados y auto-administrados que correspondían al primer objetivo, permitieron construir el material espejo (Engeström, 2011), que sería presentado en las futuras sesiones para favorecer la concientización de la práctica, tal como está establecido en el tercer objetivo.

El Laboratorio de Cambios, como diseño de intervención, está constituido por los tres estratos de la causalidad humana, entendida como una relación sistemática entre variables, y no en forma lineal. Dichos estratos son: interpretación, contradicciones y agenciamiento (Engeström, 2011). La primera capa supone la necesidad de conocer lo que se quiere trascender, interpretando la idea. En la segunda se toma conciencia de las contradicciones entre las concepciones actuales y las prácticas superadoras de los problemas educativos. La tercera capa, motivo del presente trabajo, implica un agenciamiento que permite separarse del modelo vigente y apropiarse de la acción.

En las reuniones de Laboratorio de Cambios llevadas a cabo en el espacio de reunión de cátedra, con los docentes a cargo de la asignatura, se trabajó para facilitar la toma de conciencia respecto de sus concepciones acerca de la función que debería cumplir la lectura y escritura académica con el fin de poder reestructurarlas hacia una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de un pensamiento reflexivo y crítico. Los investigadores-intervencionistas introdujeron nuevos instrumentos conceptuales mediadores que funcionaron como material espejo para intentar superar las contradicciones dentro del sistema.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron del Laboratorio de Cambios docentes de la materia Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires e Investigadores, distribuidos de la siguiente forma: 3 profesores, 7 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes de la materia, 1 auxiliar docente alumno y 2 integrantes del equipo de investigación.

2.2. Medidas

Se trata de un estudio cualitativo con un enfoque basado en una metodología denominada Laboratorio de Cambios que a partir de "Intervenciones Formativas" y utilizando material espejo (Engeström, 2011), facilita la generación y sostenimiento de un proceso de transformación expansivo, aprovechando la energía de las contradicciones históricas como fuente de cambio y desarrollo.

El diseño de intervención entendido como "intervención formativa" (Engeström, 2011) o "experimento formativo" (Vigotsky, 1991) se basa en la constitución de un microcosmos orientado al redescubrimiento y la transformación expansiva del objeto de actividad (Engeström, 1987, 2011), que estudia el proceso de desarrollo, en este caso, las concepciones acerca de la propia práctica pedagógica, mientras produce su transformación simultáneamente **.** Este diseño de intervención opera como un sistema de actividad que permite evidenciar las contradicciones del mismo, a la vez que favorece el proceso de cambio de las prácticas pedagógicas.

Para el estudio del "sistema de actividad" - unidad de análisis-, se utilizó el análisis del discurso (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004).

2.3. Procedimiento

Para el abordaje de las concepciones y la transformación de las prácticas pedagógicas, se realizaron un total de seis sesiones con los docentes, que se llevaron a cabo con una frecuencia quincenal en el transcurso del segundo cuatrimestre del año 2015, y consistieron en : a) las dos primeras en una revisión de datos etnográficos acerca de las concepciones inherentes a sus propias prácticas; y b) las cuatro restantes , que son el motivo del presente trabajo, correspondieron al proceso de transformación del sistema de actividad, a partir de las contradicciones entre el concepto y la práctica.

Se utilizó como herramienta de intervención el denominado "Laboratorio de Cambios" entendido como un instrumento que sirve como microcosmos en el que se trabajan nuevos modos potenciales de actividad (Engeström, 2011). Este espacio se ofreció como un lugar de reflexión y de producción conjunta entre los docentes, con el objetivo de promover la permanente toma de conciencia acerca del sistema de actividad y la producción de nuevas propuestas pedagógicas, para favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas y escritura argumentativa académica en ingresantes universitarios.

3. Resultados

A continuación se presentarán los datos obtenidos de cuatro sesiones, de un total de seis, que conformaron el Laboratorio de Cambios, en el espacio de reunión de cátedra.

En las primeras sesiones, emergieron algunas ideas innovadoras con respecto a la estructura formal del dictado de la materia, tales como: revisar las actividades propuestas para cada eje temático; identificar las demandas cognitivas que se solicitan en las consignas de las preguntas que se realizan; promover la confrontación de posturas teóricas; transformar la modalidad del trabajo en el aula y reordenar las unidades temáticas.

Un participante (docente 1) propuso tomar las actividades que se utilizaban anteriormente y revisar las consignas, se encontró que las que se usaban con mayor frecuencia, solo demandaban habilidades cognitivas, como por ejemplo: identificar, buscar, reconocer, señalar, etc. Lo que derivó en la construcción de nuevas consignas, concepto nuevo, que favorezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes.

Otro de los participantes (docente 2) propuso una guía de preguntas con el objetivo de identificar conceptos teóricos, a partir de la observación de un video que problematizaba determinados contenidos trabajados en una unidad temática. Otro participante (docente 3) propuso una segunda actividad referida a la misma dimensión de contenidos, pero utilizando documentos oficiales de actualidad, con el objetivo de solicitar al estudiante un trabajo reflexivo, que favorezca el pensamiento superior.

Estas actividades fueron implementadas en las clases y en la siguiente sesión se compartieron las experiencias educativas, provocando nuevos ajustes en las consignas. A partir de la revisión y propuesta de actividades innovadoras, otro participante (docente 4) manifestó la necesidad de tener en cuenta que las mismas deben construirse a partir de los contenidos y objetivos que establece el programa para cada unidad temática.

Otro participante (docente 5) puso a consideración fomentar el trabajo grupal para la realización de las actividades dentro y fuera del espacio áulico, que lleven a la confrontación de ideas y conceptos, en un plenario coordinado por el docente .

Una participante (docente 6) expresó la falta de tiempo, como un obstáculo para la realización de actividades en el aula. Frente a esta resistencia, otro participante (docente 2) propuso la utilización de anticipadores conceptuales al final de cada clase, para permitir generar enlaces entre una clase y otra.

En las últimas sesiones la revisión de la estructura formal, llevó a replantearse la necesidad de reestructurar todo el programa, reagrupando las unidades temáticas buscando nuevos nexos de articulación entre autores. En este punto emergieron las contradicciones históricas inherentes al sistema, donde algunos participantes se manifestaron a favor de la propuesta con diferentes perspectivas desde el plano pedagógico, mientras que otros docentes mostraron resistencia al cambio. Un participante, por ejemplo, (docente 6) manifestó: “me cuesta ver en el trabajo concreto como se llega a una reestructuración del programa y de las unidades temáticas”.

En este proceso de cambio, los docentes comenzaron gradualmente a tomar conciencia de su propia práctica pedagógica, y se abrieron nuevas posibilidades para poder traccionar en los estudiantes el desarrollo de una actitud epistémica frente al conocimiento disciplinar.

4. Discusión

Este artículo constituye una contribución al debate actual acerca del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica y del desarrollo de la instancia argumentativa escrita en la Universidad.

El trabajo realizado por el equipo docente en las sesiones de “Laboratorio de Cambios” facilitó la toma de conciencia de la necesidad de repensar el rol docente, llevándolo de un trasmisor de conocimientos al ejercicio de nuevas prácticas académicas donde el docente ejerza una función mediadora promoviendo confrontación de ideas, argumentación de las mismas y elaboración de síntesis , tal como ya señalaran en otras investigaciones Björk & Raisanen, 1997, 2003; Cassany, 1996, 2000, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Colombo, 2010

Una posible crítica a la metodología implementada, Laboratorio de Cambios, podría ser que la toma de conciencia de la actividad áulica desarrollada por los docentes fuera entendida (o explicada) simplemente como la respuesta

ante una comunicación sutil, pero finalmente lineal, de parte de los agentes intervencionistas. Sin embargo, desde esta metodología se puede asegurar que las contradicciones que surgieron dentro del sistema de actividad, fueron las que impulsaron a los docentes a repensar sus propias prácticas y generar distintos tipos de innovaciones. Si bien el equipo de investigación propició el desarrollo de las contradicciones a partir de la recuperación del material espejo y de las intervenciones formativas, fue evidente que el agenciamiento por parte de los docentes permitió superar las resistencias y apropiarse de nuevas formas de pensar su propia práctica pedagógica.

En otras palabras, a partir de la problematización del rol docente y de la función de la lectura y escritura en la academia, se buscó promover habilidades metacognitivas en los docentes para promover una transformación discursiva.

5. Conclusiones

En el Laboratorio de Cambio, los docentes lograron identificar las dificultades dentro del sistema de actividad áulico y luego a partir de la discusión, el material espejo proporcionado, las repreguntas de la coordinación y de los participantes lograron reflexionar acerca de la propia práctica pedagógica, lo que permitió la reestructuración del concepto que sostenía el ejercicio del rol docente.

La elaboración de las contradicciones facilitó la toma de conciencia de la necesidad de transformar la práctica docente, de esta manera, se comenzó a abandonar paulatinamente el modelo tradicional, en el cual la distribución de roles estaba polarizada entre alumnos receptores y docente expositor-dador de información/conocimiento, como así también a replantearse la función de la lectura y escritura académica, desde una utilización meramente reproductiva, hacia la promoción de habilidades metacognitivas.

La tercera capa de la causalidad humana dentro de este diseño de intervención favoreció el agenciamiento, que permitió ir separándose del modelo vigente y apropiarse de la acción expansiva, entendida como la implementación de una nueva modalidad pedagógica.

A su vez, las distintas voces que fueron emergiendo en el ámbito del Laboratorio de Cambios, produjeron simultáneamente modificaciones en el diseño pedagógico del sistema de actividad áulico que favorecieron la promoción de habilidades metacognitivas dialógicas y argumentales en los estudiantes.

Referencias

Alcover, S.; Curone, G.; Gestal, L.; Mayol, J.; Martínez Frontera, L .& Colombo, M. E. (2015): Las concepciones de los docentes de Psicología acerca de la función de la lectura y escritura académica. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR- Edición de la Facultad de Psicología*. UBA. Buenos Aires. Argentina., Tomo I. pp. 31 a 34.

Björk, L. & Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing*. A University Writing . Dordrecht:

Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). Teaching Academic Writing In *European Higher Education*. Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004) Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Kluwer Academic Publishers The Netherlands. (Citado en Ligni Molano & López, 2006).

Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Cassany, D. (1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Aprendizaje cooperativo para ELE.* Difusión e International House Barcelona. Extraido 12-07-2013 de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf

Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. Extraído 10-06-2013 de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31,p.59-77,2003.pdf

Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.

Colombo, M. E. (2014). *El problema del aprendizaje en Psicología*. Buenos Aires: Educando.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction,* 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding; an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992). Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., *Pespectives on Activity Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1994). *Training for change*. Geneva: ILO.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.

Ligni Molano, B. & López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje* 35 (1), (pp.119-146).

Valsiner, J. (1998): The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.): *Handbook of child Pschicology*. NY.: J. Willey & Sons. Cap. 4. (pp. 189-232).

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III

Procesos motivacionales y aprendizaje multimedia en estudiantes mexicanos de primaria con diferentes capacidades intelectuales

Acuña, S. R. y López Aymes, G.

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México;

Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

santiagoacu1@gmail.com; gabilopezaymes@gmail.com

Resumen

En este trabajo se estudian las competencias digitales básicas relacionadas con la comprensión y el aprendizaje con materiales digitales multimedia. Específicamente, se aborda la cuestión de los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje con multimedia en estudiantes de primaria con diferentes capacidades intelectuales (altas y medias). Se presentan los resultados de un estudio dirigido a identificar y comparar, a partir del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, los procesos motivacionales que desplegaron 24 estudiantes mexicanos de primaria con diferentes capacidades intelectuales (alta y media) en una sesión de aprendizaje con multimedia sobre contenidos de anatomía (sistema circulatorio humano). Asimismo, se comparó el rendimiento que alcanzaron ambos grupos en el aprendizaje con multimedia. Se encontraron diferencias significativas en el tipo de procesos motivacionales (metas orientadas hacia el aprendizaje y atribuciones causales internas) y en el rendimiento, a favor de los estudiantes de altas capacidades. En las conclusiones se señalan los alcances de estos resultados para el diseño de intervenciones específicas que beneficien a la diversidad de estudiantes de primaria.

Palabras clave: alfabetización digital, comprensión multimedia, motivación, altas capacidades, educación primaria

1. Introducción

Como es sabido los factores motivacionales juegan un papel clave en todo proceso de aprendizaje y, de manera especial, en los entornos de aprendizaje basados en instrumentos digitales que requieren a los aprendices elevadas demandas cognitivas y autorregulatorias. Concretamente, el aprendizaje con multimedia despierta en los estudiantes un elevado interés inicial pero, por lo general, en el proceso de dicho aprendizaje los aprendices experimentan una serie de fluctuaciones en sus estados motivacionales y afectivos, lo que incide en sus rendimientos y también en sus necesidades de apoyo (Azevedo, Johnson, Chauncey y Burkett, 2010). Por consiguiente, resulta importante comprender el comportamiento motivado en su globalidad, de modo tal que ayude a esclarecer qué hace que un aprendiz se comprometa con una meta, persevere en el logro de la misma, a pesar de las dificultades que pueda experimentar, y se evalúe al final del proceso cuando aprende un contenido complejo con estos materiales multimedia. En este estudio se examina el rendimiento en el aprendizaje con multimedia que alcanzan estos estudiantes y se describen y analizan los procesos motivacionales que activan cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje, en entornos basados en las TIC (materiales multimedia). En primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos y empíricos del estudio, prestando atención a los aspectos motivacionales en las altas capacidades intelectuales y en el aprendizaje con multimedia. En segundo lugar, se describe la metodología seguida en el trabajo empírico y se da cuenta de los resultados obtenidos. Finalmente se señalan algunas implicaciones y conclusiones que se desprenden de dicho estudio.

2. El aprendizaje y la comprensión multimedia

Tanto los textos tradicionales como los nuevos materiales multimedia constituyen no sólo recursos a través de las cuales se transmite y construye conocimiento, sino también herramientas o instrumentos que pueden moldear nuestra manera de pensar y aprender. Desde una perspectiva sociocultural, son artefactos culturales, simbólicos, que nos permiten "ir más allá de nosotros mismos", para entrar en contacto con otras mentes y avanzar conjuntamente en la construcción de representaciones que resulten mutuamente satisfactorias (Wells, 2004). Como es bien sabido, los textos digitales abren, en principio, nuevas posibilidades en la manera de comprender, aprender y comunicar, pero también imponen a los estudiantes, a la par, una serie de requerimientos y exigencias cognitivas, metacognitivas y motivacionales de mayor complejidad.

Por un lado, no sólo integran, de modo casi natural y de manera dinámica, los sistemas de representación de la realidad ya existentes, como el discurso oral, los textos o las imágenes, sino que además brindan amplias posibilidades interactivas y nuevas formas de organizar y presentar la información (Martí, 2003). En potencia, como señala Schnotz (2005), estas herramientas parecen adaptarse bien a las características esenciales del aprendizaje humano, especialmente si se asume que el aprendizaje constituye un proceso activo, constructivo y situado. La lectura digital, por ejemplo, permite interactuar de manera autónoma y flexible con los contenidos presentados en los documentos, a través de una exploración auto-dirigida. Asimismo, el uso de materiales digitales puede resultar motivante y accesible para el estudiante, al presentar la información de manera más palpable y realista, por medio de animaciones y vídeos, principalmente cuando se trata de representar o simular procesos y modelos complejos alejados de nuestra experiencia cotidiana.

Sin embargo, por otro lado, comprender de un modo profundo el mundo que refiere un determinado documento digital, es decir construir una representación mental que resulte apropiada a la situación aludida por el texto (Kintsch, 1998), exige, tal como lo señala Vidal-Abarca (2010), no sólo poner en juego las competencias propias de la lectura en papel, sino además, una serie de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales de un elevado nivel de sofisticación. Por ejemplo, para poder construir su propio texto conforme va leyendo y navegando entre múltiples páginas, el estudiante necesita estar habituado, tanto a identificar y utilizar los diferentes hipervínculos explícitos e integrados con las estructuras no lineales de la página como a recurrir de manera oportuna a los dispositivos de representación de contenidos globales. A medida que recorre el documento digital se ve obligado a tomar una serie de decisiones respecto a la calidad y credibilidad de la información consultada. Asimismo, debe poder integrar de manera coherente la información presentada en múltiples formatos representacionales (por ejemplo, textos en audio, sin dejar de lado). Todas estas acciones requieren de un alto nivel de control, monitoreo y regulación de sus acciones. En otras palabras, la lectura digital, al contrario de lo que puede pensarse, no resulta una actividad sencilla y simple, sino que implica un alto nivel de complejidad y dificultad debido a todos estos nuevos procesamientos mentales que impone

Por ejemplo, comprender un texto implica llevar a cabo tres acciones fundamentales, a saber: a) obtener información del texto estableciendo las conexiones y relaciones entre las ideas presentes en el mismo, es decir, construir la "base del texto" según el modelo propuesto por Kinstch (1994); b) integrar la información que el texto propone (lo nuevo) con los conocimientos previos y la propia experiencia personal (lo dado), o sea, en términos de Kinstch (1994), construir el "modelo de la situación"; y, c) activar los recursos cognitivos y emocionales necesarios tanto para realizar las anteriores acciones, como también para operar con el conocimiento obtenido en la resolución de situaciones problemáticas, gracias a la puesta en juego de procesos metacognitivos y auto-regulatorios (Sánchez, 1998).

Pero cuando se trata de textos multimedia - que combinan diversos sistemas de representación externa (textos escritos, imágenes estáticas y animadas, videos, etc.) y permiten a la par una mayor flexibilidad e interactividad – además, el aprendiz necesita activar e integrar una serie de mecanismos cognitivos, metacognitivos y motivacionales para procesar, de manera integrada y constructiva, la información textual y la información pictórica, que se presentan

de una manera no lineal. Es decir que a las tres acciones fundamentales implicadas en la comprensión de textos escritos, se le agregan una serie de procesos vinculados con la navegación, la búsqueda de información y la evaluación de la información, además de un procesamiento semántico que apunta a la construcción de representaciones mentales que integren información textual y pictórica (Mayer, 2005).

1.1 Factores motivacionales en el aprendizaje multimedia

Si bien se trata de un tema clave en el estudio del aprendizaje multimedia, el análisis del rol desempeñado por los factores motivacionales ha recibido menos atención empírica que otros procesos implicados en esta clase de aprendizaje, como por ejemplo, los procesos de autorregulación (Moss, 2010, Moss y Marroquin, 2010). No obstante, en estos últimos años se ha ido avanzando en la indagación de diversos constructos de la motivación y su relación con el aprendizaje hipermedia, especialmente, en asociación con los procesos metacognitivos y autorregulatorios (para una revisión, Moss y Marroquin, 2010).

Por ejemplo, Volmeyer y Rheinberg (1999, 2006) han desarrollado un modelo cognitivo-motivacional que asume que los factores motivacionales (confianza en la propia pericia, sentimientos de incompetencia, interés y afrontamiento de los desafíos) afectan en rendimiento en el aprendizaje basado en sistemas informáticos complejos. También encontraron que la sistematicidad en el uso de estrategias metacognitivas y el estado motivacional, durante la realización de una tarea de aprendizaje, modifican el impacto de la motivación inicial en ambientes de aprendizaje complejos.

Por otra parte, respecto a la influencia de factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos, Moos (2010) observó que estudiantes universitarios que combinaban un alto nivel de motivación intrínseca con un también alto nivel de motivación extrínseca tendían a poner en juego un mayor número de procesos de autorregulación y alcanzaban un rendimiento elevado en el aprendizaje de contenidos científicos complejos con hipermedia, respecto a los estudiantes con bajos niveles de motivación intrínseca y extrínseca.

En un estudio reciente, Um, Plass, Hayward y Homer (2012) estudiaron factores emocionales asociados al aprendizaje multimedia y encontraron que si se inducen emociones positivas en tareas de aprendizaje con multimedia a través de estrategias de diseño de estos materiales (colores, formas visuales) se incrementa la comprensión y la trasferencia de conocimientos en estudiantes universitarios. Asimismo, observaron que estas emociones positivas reducen la precepción de dificultades en la tarea e incrementan la motivación y la satisfacción con el material de aprendizaje.

Específicamente, respecto al aprendizaje multimedia en estudiantes con altas capacidades intelectuales, la investigación ha proporcionado algunas pistas para entender cómo estudiantes con altas capacidades ponen en juegos procesos motivacionales y su relación con los mecanismos autorregulatorios, en tareas de aprendizaje complejas y situadas con materiales multimedia e hipermedia. Por ejemplo, Calero, García-Martín, Jiménez, Kazen y Araque (2007) encontraron que estudiantes de primaria con altas capacidades evidenciaron un mayor control de procesos motivacionales y autorregulatorios, pudiendo enfocar su atención a aquellos aspectos de la tarea que resultan relevantes a sus intenciones de aprendizaje, y obtuvieron, por consiguiente mejores resultados. Por su parte, Greene, Moos, Azevedo y Winters (2008), en un estudio centrado en los procesos de autorregulación, han señalado que los estudiantes de secundaria con altas capacidades hacen una mayor utilización de algunas estrategias autorregulatorias sofisticadas, en comparación con estudiantes promedio, cuando aprenden contenidos sobre el sistema circulatorio humano con un material hipermedia. Concretamente, los estudiantes con altas capacidades alcanzaron un rendimiento más alto que los estudiantes promedio, desplegando estrategias sofisticadas dirigidas a personalizar y sintetizar la información, a generar inferencias y a integrar información textual con las animaciones que encontraban en el hipermedia. Es decir, los estudiantes con altas capacidades demostraron un mayor uso de estrategias relacionadas directamente con el procesamiento de la información; sin embargo, respecto a los estudiantes promedio, no alcanzaron a desplegar de

manera significativa procesos vinculados con la planificación (salvo, procesos para activar conocimientos previos) y el monitoreo de su propio proceso de aprendizaje (únicamente fueron superiores de cara a ser conscientes de que identificaban de manera apropiada las fuentes de información relevantes).

En este estudio se comparó el rendimiento en el aprendizaje que alcanzaron estos estudiantes. Los estudiantes fueron agrupados, según sus capacidades intelectuales en dos condiciones (altas capacidades intelectuales, y capacidades intelectuales promedio) y trabajaron en una sesión de aprendizaje con multimedia sobre contenidos de anatomía (sistema circulatorio humano). Asimismo, se buscó identificar y comparar, a partir del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, los procesos motivacionales que pusieron en juego estudiantes de primaria con diferentes capacidades intelectuales. Se tuvieron en cuenta medidas de comprensión superficial (recuperación de información) y comprensión profunda (transferencia) para valorar rendimiento en el aprendizaje. Se controló conocimientos previos en el dominio específico que alude el material multimedia.

3. Método

3.1. Participantes

Los participantes fueron 24 estudiantes de 4° y 5° curso de educación primaria que pertenecen a escuelas públicas urbanas de Cuernavaca, Morelos. Fueron agrupados en dos condiciones de acuerdo a sus capacidades intelectuales. Un subgrupo de 12 estudiantes (6 niñas y 6 niños) fueron caracterizados como estudiantes de altas capacidades intelectuales, a partir de un procedimiento de identificación realizado sobre una muestra de 229 estudiantes de 4° y 5° de primaria en escuelas públicas de Cuernavaca. El restante subgrupo estuvo conformado por estudiantes con capacidades intelectuales promedio (6 niñas y 6 niños) que fueron escogidos al azar de esta última muestra. Las edades en ambos grupos oscilaron entre los 10 y 11 años. Las familias de los estudiantes participantes presentan niveles socioeconómicos medio-bajo. Ambos grupos tuvieron similares niveles de conocimientos previos en el dominio específico de conocimiento específico (sistema circulatorio humano).

3.2. Materiales e instrumentos

Los materiales empleados en este trabajo fueron los siguientes:

a) En el estudio para identificación de estudiantes de 4° y 5° de primaria con altas capacidades intelectuales se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Matrices Progresivas RAVEN: se han utilizado baremos mexicanos para el análisis de los resultados, seleccionando como alumnos de altas capacidades sólo aquellos que obtuvieron un puntaje directo de 46 (superior a percentil 85).

- Nominación de Profesores: se utilizó para los profesores un cuestionario en el que se solicitaba que identificaran a cinco de sus estudiantes que consideraban sobresalientes en algún área o disciplina, justificando su respuesta. Asimismo, el cuestionario contiene un apartado en el que se evalúa capacidades de los estudiantes, tales como creatividad, inteligencia, habilidad lógico-matemático. Los profesores calificaron este apartado siguiendo un escala de 1 a 9 (valor más alto) de acuerdo al desempeño percibido en sus estudiantes.

- Nominación de compañeros (Cuestionario ¿adivina quién?): por medio de este cuestionario, los estudiantes debían seleccionar a aquellos compañeros de la clase, que según su percepción, fueran mejores en diferentes áreas, tales como: las matemáticas, la construcción de maquetas, aquel que siempre contesta acertadamente las preguntas del profesor, el más inteligente, entre otros.

Para identificar a los estudiantes con altas capacidades se estableció como criterio la existencia de tres requisitos: a) puntaje alto en la suma total de cuestionario ¿adivina quién es?; b) puntaje alto en la nominación de profesores; y, c) puntaje directo superior a 46 en la prueba Raven. Este último puntaje fue un requisito excluyente, es decir, aun cuando un estudiante hubiera sido mencionado por sus compañeros y profesor, no fue identificado como estudiante de altas capacidades intelectuales si no obtuvo una puntuación mayor a 46 en Raven.

Asimismo, con la finalidad de complementar la caracterización de los estudiantes participantes, se administraron cuatro sub-escalas de la prueba WISC-IV (Weschler, 2007), a saber: - diseño con cubos, que posibilita valorar tanto capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstracto como también coordinación visomotora; - conceptos con dibujos; para analizar razonamiento abstracto; - vocabulario, que permite examinar conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales junto con memoria a largo plazo, pensamiento abstracto y expresión verbal; y, aritmética, dirigida a estimar capacidad de razonamiento numérico, memoria a corto y largo plazo y atención.

b) Específicamente en la sesión de aprendizaje con multimedia se emplearon los siguientes materiales:

- Para valorar conocimientos previos de dominio específico (sistema circulatorio humano) se aplicó un cuestionario, adaptación de un instrumento utilizado en investigaciones de Azevedo et al. (2004) y Greene et al. (2008). Este cuestionario presenta tres clases de tareas: una primera tarea de emparejamiento, en la que los estudiante debían establecer correspondencia entre un concepto importante del sistema circulatorio y su definición y funciones en el sistema circulatorio (por ejemplo, corazón, arterias); y, una segunda tarea de etiquetado, en la que se requería a los estudiantes que ubicaran diferentes componentes del sistema circulatorio en una figura esquemática. Estas dos primera tareas tuvieron una valoración de 4 puntos cada una (0.5 puntos por cada respuesta acertada). La tercera tarea consistió en una explicación del funcionamiento del Aparato Circulatorio Humano; concretamente, se requirió a los estudiantes que explicaran el recorrido de la sangre a lo largo del sistema circulatorio, comentando las funciones de los diferentes componentes y señalando dicho recorrido en un diagrama del cuerpo humano en el que aparecían localizados los pulmones y el corazón. Dicha explicación fue grabada en audio para su posterior análisis. Esta tercera tarea fue valorada con un máximo de 8 puntos, de acuerda al número de proposiciones centrales correctas que aparecieron en las explicaciones dadas por los estudiantes. Este mismo cuestionario fue aplicado nuevamente en el postest (las dos primeras tareas fueron consideradas como relativas a comprensión superficial (recuerdo o recuperación de información), en tanto que la tercera tarea fue relacionada con una comprensión profunda de la información presentada en el documento multimedia (tarea de transferencia).

- Documento multimedia sobre sistema circulatorio humano: el material de aprendizaje consistió en un documento multimedia de 8 páginas con recorrido lineal en el que se abordan los temas clave para la comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema circulatorio humano, a saber: estructuras que lo forman, funciones de las mismas, recorrido de la sangre a través del sistema circulatorio. En estas páginas se combinan textos escritos expositivos cortos con diagramas y dibujos. En una de las páginas se presenta una animación sobre el funcionamiento del sistema circulatorio acompañada con explicaciones en audio. En seis momentos de esta presentación se invitó al estudiante a expresar en voz alta sus pensamientos y emociones acerca de lo que iba revisando.

- Texto “Los lobos”: para entrenamiento de los estudiantes en la tarea de pensamiento en voz alta se empleó un texto expositivo corto y sencillo (450 palabras). Este texto versaba sobre las características de los lobos y su vida en manada. Durante la lectura en dos momentos se solicitó a los estudiantes que manifestaran en voz alta sus pensamientos, sentimientos y emociones sobre lo que iban leyendo.

3.3. Procedimiento

Después de realizar el estudio de identificación (que demandó alrededor de tres sesiones), se trabajó con cada estudiante durante una sesión. Esta sesión tuvo una duración aproximada de 70 minutos. En primer lugar se les explicó

a los estudiantes el objetivo del estudio, dejando claro que su participación y resultados de la misma no afectarían en sus calificaciones. Posteriormente se administró el cuestionario de conocimientos previos de dominio específico. A continuación se entrenó a cada estudiante en la práctica de pensamiento en voz alta con una tarea de lectura de texto expositivo corto. Una vez afianzada la conducta de pensar en voz alta se llevó a cabo la actividad de revisión y lectura del material multimedia sobre el sistema circulatorio humano, proponiéndosele a cada participante seis momentos en los que debía verbalizar en voz alta lo que iba pensando y sintiendo durante esta tarea de lectura. La instrucción general fue que tenían que explicitar todo aquello que pasara por su mente en el transcurso de ese momento, también cómo se sentían y las emociones que experimentaban. Finalmente se administró el cuestionario para valorar comprensión superficial y profunda. Cada una de estas sesiones fue registrada en audio para su análisis posterior.

2.2.1 Procedimiento de codificación

El procedimiento de pensamiento en voz alta por lo general ha sido utilizado para analizar la activación cognitiva y metacognitiva que despliegan los estudiantes en diversas tareas, tales como comprensión de textos, resolución de diferentes tipos de problemas, ejecución de procedimientos, entre otras. En este estudio se recurrió a este procedimiento para examinar la activación motivacional de los aprendices durante la realización de una tarea de aprendizaje con hipermedia, siguiendo la sugerencia de Moss y Marroquin, 2010) y adaptando el sistema empleado por Yanguas (2011), en este caso para el estudio de factores motivacionales en el aprendizaje de una segunda lengua. Las producciones de los estudiantes en la tarea de pensamiento en voz alta fueron codificadas de acuerdo al siguiente sistema de análisis:

- a) cada producción de los estudiantes en los momentos de pensamiento en voz alta fue segmentada en unidades mínimas de sentido, es decir, en cada idea completa (frase completa gramaticalmente y comprensible por sí misma);

- b) a su vez, cada una de estas unidades mínimas de sentido fueron codificadas en las siguientes categorías motivacionales: *i*) *metas*: cuando los estudiantes indican la orientación de sus acciones, pudiendo estar dirigidas al proceso de *aprendizaje* o metas de dominio - si hacen referencia al deseo de alcanzar mayor competencia y pericia en nuevas habilidades o adquirir nuevos conocimientos -, o bien, de *resultado* o metas de ejecución – si buscan obtener mejor rendimiento en comparación a sus pares y destacar sobre los demás; *ii*) *representaciones motivacionales*: en este caso se hace referencia a los resortes ya sea internos o externos que mueven a implicarse a los estudiantes en una tarea de aprendizaje; por tanto, estas representaciones pueden ser *intrínsecas*, si aluden a deseos internos de implicarse en una tarea debido al placer, interés o disfrute que le genera dicha tarea, o *extrínsecas*, si señalan incentivos externos (reconocimiento, calificaciones o graduaciones) que guían su accionar; *iii*) *atribuciones causales*: cuando los estudiantes precisan alguna creencia respecto a las razones por las cuales van experimentando sensaciones de éxito o dificultad durante la realización de la tarea; pueden ser internas (si señala razones tales como habilidad, esfuerzo interés) o externas (si atribuyen a causas tales como la suerte, el profesor); *iv*) *sentimiento de eficacia*: cuando se hace explícita la percepción acerca de su capacidad para responder a las demandas de la tarea, pudiendo ser *positivo* o *negativo*, de acuerdo a si se indica o no la capacidad para responder satisfactoriamente a dichas demandas; y, - *v*) *representaciones emocionales*: cuando los estudiantes manifiestan algún estado emocional y afectivo directamente relacionada con su experiencia de aprendizaje durante la tarea, siendo positivas (por ejemplo, felicidad, confianza, satisfacción, calma o relajación) o negativas (si se trata de ansiedad, enojo, desconfianza), tal como lo propone Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002).

4. Resultados

En el análisis de resultados se compararon entre sí las dos condiciones (estudiantes con altas capacidades intelectuales vs estudiantes con capacidades intelectuales promedio), empleándose una prueba no paramétrica *U de* Mann-

Whitney, para comparar grupos independientes.

Cuando se compararon los rendimientos que alcanzaron los dos grupos de estudiantes de primaria (altas capacidades intelectuales y capacidades intelectuales promedio) en las sub-escalas de la prueba WISC-IV (Weschler, 2007), se encontraron diferencias significativas a favor de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en los puntajes correspondientes a la sub-escala *Cubos* ($Z_{(1,22)}$= -2.865; p =.004) y una aproximación estadísticamente significativa en la sub-escala *Conceptos* ($Z_{(1,22)}$= -1.957; p =.05). No se encontraron diferencias significativas en las restantes sub-escalas *Vocabulario* y *Aritmética*.

Tabla 1
Rendimiento en sub-escalas de la prueba WISC-IV

	Puntajes directos Raven		**Sub-escala Cubos (WISC-R)**		**Sub-escala Conceptos (WISC-R)**		**Sub-escala Vocabulario (WISC-R)**		**Sub-escala Aritmética (WISC-R)**	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Altas capacidades (n= 12)	48.42	3.476	39.33	9.442	18.75	2.667	30.83	6.658	23.92	2.193
Capacidades Promedio (n= 12)	41.08	2.746	27.17	8.579	16.08	3.175	28.17	8.133	23.83	2.517

Respecto a las variables relacionadas con el rendimiento en el aprendizaje, se controló previamente el nivel de conocimientos previos de dominio específico y no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. Después de la sesión de aprendizaje con multimedia el grupo de los estudiantes con altas capacidades intelectuales obtuvo puntajes más altos en comparación con el grupos de los estudiantes con capacidades intelectuales promedio en comprensión profunda, siendo las diferencias estadísticamente significativas ($Z_{(1,22)}$= -2.52, p=0.012). No se observaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en los puntajes correspondientes a comprensión superficial.

Tabla 2
Rendimiento en el aprendizaje después de la sesión con multimedia

	Conocimientos previos		**Recuerdo (comprensión superficial)**		**Transferencia (comprensión profunda)**	
	M	DS	M	DS	M	DS
Altas capacidades (n= 12)	3.77	2.09	4.33	1.71	3.22	1.77
Capacidades Promedio (n= 12)	3,56	2.74	3.57	1.57	1.60	1.76

Nota: Los puntajes pueden ir de 0 a 16 en Conocimientos previos y de 0 a 8 tanto en Recuerdo como en Transferencia.

En referencia a la codificación de la producción en los momentos de pensamiento en voz alta (ver Tabla 3), se advierte en el grupo de estudiantes con altas capacidades una frecuencia mayor en procesos motivacionales asociados al establecimiento de metas dirigidas al propio proceso de aprendizaje o metas de dominio y a atribuciones internas para explicar el éxito y las dificultades en el propio proceso de comprensión con materiales hipermedia. Si bien el número de producciones de los estudiantes en los momentos de pensamiento en voz alta fue reducido (con un promedio inferior a un evento en cada momento), en las restantes categorías se encontraron frecuencias en ambos grupos de estudiantes.

5. Discusión

Los resultados encontrados en este estudio muestran un rendimiento diferencial, a favor de los estudiantes con altas capacidades, tanto en tareas de transferencia del aprendizaje como también respecto a algunos de los procesos motivacionales que ponen en juego estos estudiantes, tales como orientación a metas de aprendizaje y atribuciones causales internas.

En buena medida estos datos en relación al rendimiento en el aprendizaje con hipermedia siguen la línea de evidencias recogidas en trabajos recientes como el de Greene at al. (2008), pero en nuestro caso con una muestra de estudiantes de primaria. Un dato discrepante respecto a este trabajo de Greene et al (2008) tiene que ver con el hecho de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de recuerdo de información (conocimiento declarativo), si bien el grupo de estudiantes con altas capacidades intelectuales alcanzó un rendimiento mayor que el grupo con estudiantes promedio. Posiblemente este hecho pueda deberse al reducido número de estudiantes que participaron en este estudio.

En referencia al procedimiento de pensamiento en voz alta, el número de producciones de los estudiantes en los momentos de pensamiento en voz alta fue reducido (con un promedio inferior a un evento en cada momento), por lo que resultaría conveniente en futuros estudios combinar dicha técnica con la aplicación de otros instrumentos, tales como cuestionarios y entrevistas, que posibiliten capturar con mayor nivel de exhaustividad la activación motivacional de los estudiantes.

6. Conclusiones

En este trabajo se subraya la conveniencia de utilizar entornos instruccionales basados en el uso de TIC, ya que permiten proponer tareas desafiantes e innovadoras a los estudiantes con altas capacidades. Además, estos ambientes de aprendizaje más complejos les demandan la puesta en juego de habilidades de regulación de sus procesos se motivacionales con mayor nivel de sofisticación. Sin embargo, como pone de manifiesto la investigación de Greene at al. (2008), también para estudiantes con altas capacidades resulta conveniente incluir andamiajes que apoyen tanto procesos motivacionales como autorregulatorios para el aprendizaje con recursos basados en las TIC.

Referencias

Azevedo, R., Guthrie, J. T. y Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30, 87-111.

Azevedo R., Johnson A., Chauncey A. y Burkett C (2010), Self-regulated learning with MetaTutor: Advancing the science of learning with MetaCognitive tools. En M. Khine e I. Saleh (Eds.), *New science of learning: Computers, cognition, and collaboration in education* (pp. 225-247), Amsterdam: Springer.

Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazen, M. y Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences, 17*, 328–343.

Greene, J. A., Moos, D. C., Azevedo, R. y Winters, F. I. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of self-regulatory learning processes with hypermedia. *Computers & Education, 50*,1069-1083.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American psychilogist*, *49* (4), 294-303.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Leontiev, A. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad,* México, ASBE Editorial.

Martí, E. (2003). R*epresentar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: A. Machado.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31–48). New York: Cambridge University Press.

Moos, D. C. (2010). Nonlinear technology: Changing the conception of extrinsic motivation? *Computers & Education, 55*, 1640–1650.

Moos, D. C. y Marroquin, L. (2010). Multimedia, hypermedia, and hypertext: motivation considered and reconsidered. *Computers in Human Behavior, 26*, 265–276.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–106.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.

Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 49–70). New York: Cambridge University Press.

Um, E., Plass, J. L., Hayward, E. O. y Homer, B. D. (2012). Emotional Design in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 485–498

Vidal-Abarca, E. (2010). 10 claves para aprender a comprender. Educación Secundaria. En Ministerio de Educación de España, *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: MEC.

Vollmeyer, R. y Rheinberg, F. (1999). Motivation and metacognition when learning a complex system. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 541–554.

Vollmeyer, R. y Rheinberg, F. (2006). Motivational Effects on Self-Regulated Learning with Different Tasks. *Educational Psychology Review, 18*, 239–253

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje, 27*(2), 165-187.

Weschler, D. (2007). WISC-IV: Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV. México, DF: Manual Moderno.

Yanguas, I. (2011). The dynamic nature of motivation during task: can it be captured*? Innovationin Language and Teaching, 5*(1), 35-61.

Business games and Environmental psychology

Tolordava, Z.

State University, Tbilisi,Georgia

E-mail: tolordava@hotmail.com

Abstract

The quality of games as "serious" games were used in the sense of dialog – plays by philosophers of ancient times and humanists far long away. Georgien scientist, the founder of the National psychological school D. Uznadze at the beginning of the 20-th century determined that with the help of games it's possible to instill good manners in children, to educate and train them. The article discusses the environmental simulation games, which develop environmental awareness not only providing for the knowledge of the conditions and changes in the natural environment, but also contributing to the identification of possible ways and means for solving environmental problems.

Key Word: Interactive methods, Business game, Simulation Training; Computer-aided Training; Expert Systems, Business Training, Simulation game.

The playing therapy technique was developed on the psychoanalysis basis J. Moreno the leader of American micro sociology used his own specially developed play based method "Psychodrama" and "Axiodrama" in psychotherapy.

Simulation technologies in comparison with traditional modeling methods allow to play over al possible variants of dessision for the decision making results.

Modern education system uses games for developing new skills. Game as a model of social life model that could demonstrate social roles and social functions became a popular method of sociological and socio- psychological investigations. Business games are spread wildly and the sphere of there maintenance is rather different.

Simulation training technologies imitate management, industrial and economy processes using analogues of real models. This method most successfully unites the experimental, analytical and expert methods.

Computer-aided training systems, which are based on student feedback, are widely used in university education or in industrial and professional training in companies and organizations all over the world.

This paper addresses the experience of the University Educational and Research Center for Simulation and Interactive Learning Methods of Ivane Djavakhishvili Tbilisi State University in development and introduction of the modern teaching technologies.

Using of Simulation Nature Protection Business Games could give an outstanding opportunities for optimizing and wide spread analysis of environment, managing this process and predicting the false decisions. The positive moment is that everything

Is possible to arrange in a short period of time due to the possibilities of the imitation games.

Used in the education process of the State University of Tbilisi ecological simulation games combine in inself the problems of nature protection and economy. They are modeling the most significant factors of economy development of the state and region, or problems of rational use of resources and response of nature to the anthropogenic influence.

The special field represent simulation models that are oriented on ecological problems solving on the international level and at the same time taking into account psychological peculiarities of people from the point of viev of their disposition for collective action which depends of psychological or even anthropological personality type according to the opinion of the first rate positions of forming advantageous strategies and consensus achievement are coming forward.

The purpose of the business game Mediterranea is to develop skills for the alignment of the group and society interests. The prototype of this game is the game COMMON by American psychologists R. Powers, R.Doose and R. Norton, which addressed the economic system with eight different individuals using the same resource. The authors used the game for identification of the psychological constitution and team-player abilities of individuals.

In our version of the game we simulate conflict of interests whereby economic and industrial interests of eight Mediterranean countries, pursuing industrial, agrarian and tourism oriented economies, conflict with the environmental interests. We build our game upon the concept that all human activities are determined by their social and economic interests. So the said Mediterranean countries act as per their economic incentives and overlook environmental concerns. The game is of a concordant type where the representatives of France, Italy, Greece, Spain, Algeria, Israel, Arabia and Turkey should draw various agreements. Any decision taken by them is followed by the corresponding results such as rise of revenues and compromise of environmental balance in the Sea or drop of revenues followed by environmental improvement.

One round of the game stands for a month. During this round the players implement one of the following decisions:

1. Refraining from waste water treatment and contamination the coastal area
2. Provision of the waste water treatment and clean coastal area
3. Implementation of penalties for sea water contamination
4. Rehabilitation and modernization of waste water treatment facilities

Information matrix, divided by rows reflecting different degrees of pollution at the common and/or industrial levels simulates the sea environmental conditions. This is where the results of the exercised options are shown, e.g. if the parties use option 1 the indicator of the sea water conditions shows major pollution.

Decisions are fixed by the anonymous parties in their record cards and only game conductor knows the options by the countries taken during this or that period. This leads to participants blaming each other for the resulting contamination and try to prove such accusations as well as provide evidence of own innocence with this respect.

Here evolves the pedagogical potential of the game: the participants need the evidence for proving their accusations so they investigate the economic position of each participant country, its industry, the levels of development of its agrarian and community facilities to identify potential sources of contamination. They need to find out the environmental, economic or geopolitical problems pertaining to each of the participant countries.

But there is a mutually beneficial strategy that should be worked out by the participants. For this purpose negotiations are scheduled each eighth month where the countries should agree on a further round strategy. The result of such negotiations should be adoption of the mutually beneficial strategy providing for the sustainable environmental management, as otherwise economic standing of all Mediterranean countries is compromised.

These types of business games train students in negotiation skills, teach to integrate environmental management and economic interests and study some of the aspects of the globalization process.

Business game **Sustenable development** (Author: Prof. D. Kavtaradze) presents the model of the regional de-

velopment, based on which it is necessary to select economically effective option which is acceptable also from the environment protection point of view.

The activity is carried out in the region situated in the forested zone. The region includes the town where industry is under development, namely, it is planned to build various industrial plants with their production consumed locally as well as supplied outside the region.

The region as well includes peasant farming area developed in response to the demand of the town population for the agrarian produce. The town should be supplied with grain, meats and diary, therefore the dual-purpose cattle breeding should be developed.

Another development direction is tourism on the strength of the natural and geographical resources of the region. This implies development of the hotel and recreational infrastructure.Considering the above described conditions the model is embraces all the main sources of human impact on environment.

The objectives of the game: students to develop skills for solving practical issues in the social and economic environment considering the environment protection aspects and concrete economic pattern of the industrial development of the region. The participants are the management and administration parties dealing with these issues in reality. The model offers various options for development of the region, while a priori evaluation of the results of their implementation is quite difficult.

The game uses the breadboard simulation model helping students in placing industrial, agrarian tourist and other objects. For scoring of various options of the development of the region the game uses the so called "calculation block" where, based on the input start-up capital, the students have to calculate the costs of the project development, considering directions of outgoings that stipulate multiple-choice alternatives, thus adding challenge to the game. The simulation game is finished by analysis and selection of the developed projects.

Computer Business Game ECOTEA (Author: J. Tolordava) is rendered in the form of the Learning System, where the students have an opportunity - in the computer dialogue mode - to simulate cultivation of the ecologically clean tea within the average duration prospects selecting from the various solution options (up to 300).

The objectives of the game are to teach activities pertaining to the given field of agriculture, its specifics and selection of the solution that ensures efficient land-use management with the minimal environmental impact from the land treatment operations together with the maximum production output with minimum costs and expenses. The structure of the computer simulation model based on the said approach was developed as per the following pattern:

Soil – Tea Plant – Environment

Simulation system is based on 10 main sub-systems involving 10 various types of soil with the corresponding conditions and the respective response agro-engineering framework, aimed at growing ecologically clean high quality tea.

Based on the above described principles 10 different agricultural charts have been drawn, listing all the agricultural activities, necessary for cultivation of tea in each specific plantation type.

The game simulation model includes four peasant farms with soils typical for the West Georgian region.

All charts have corresponding numeric base file characteristic for each peasant farms as per the following features: costs for the land treatment, costs for the soil fertilization, irrigation or draining and for the crop engineering.

So far as the model is structured as a Learning System it has, apart from the numeric base file, also the digital data base containing data characteristic for the given agricultural field. The model considers all the advanced designs of Georgian and world's leading scientists, offering the schemes of pesticide and mineral fertilizer treatment ensu-

ring minimization of the environmental impact. This and any other information on effective use of any agricultural activities is given in the data base files, helping students in finding correct solutions. Incorrect solutions receive the "computer arbitrator's" alerts with analysis.

The ECOTEA model example allows for forecasts for the Soil – Tea Plant – Environment system, its analysis and - to the certain levels – its management aimed at prevention of the negative environmental impact of the human economic activities. This ensures sustainable development of the farming economy and the field in a whole.

Flexibility of this model allows its use for simulation of cultivation of any other ecologically clean agricultural produce.

It's to say that of Simulation Nature Protection Business Games used at Tbilisi state University allows to gain knowledge and skill in decision making and have a high cognitive potential. Games under consideration were demonstrated several times on Georgia TV and their videotapes were demonstrated during the international congresses and conferences.

References:

Tolordava Zh. Sustainable development issues. Conference of the international Sustenable economic and social development of Euroregions and Cross-border areas Romania 2015

Толордава Ж. Деловые игры и экологическое сознание. 7ая Российская конференция по экопсихологии. Москва 2015

Tolordava Zh., D.De Tombe, D.N.Kavtaradze, G.Panizzi, P.Rizzi, E.Leigh. Internazional experience in simulation modeling: economics and business, ecology, sociology. The monograph.Iv. Javakhishvili Tbilisi state University Press.2013.

Tolordava J. Giochi di simulazione e formazione creative. La rivista Educazione 2, 2012, Italia

Herramienta Psicoeducativa

Área Temática: Nuevas Tecnologías y Educación

Bark Jung, M. J.

Departamento de Psicología, CIVITAS. Las Palmas de G.C. España

dptopsicologia@asociacioncivitas.es

Introducción: La herramienta presentada es un método alternativo, empírico analítico, fundamentado en la experiencia y basado en las PDi´s. Su versatilidad permite ajustarse a las áreas de Psicología clínica y educativa.
Objetivo: Diseñar una herramienta accesible a todos de manejo intuitivo e interfaz táctil que estimule y capte su atención, permitiendo enseñar conocimientos, habilidades y valores.
Método: Se divide en dos partes complementarias e interdependientes. Por un lado, se crean los contenidos mixtos para pizarras digitales (interactivos y dinámicas), estructurados en sesiones que configuran un programa psicoeducativo facilitador de la comprensión, adquisición y práctica del objeto de aprendizaje. Por otro lado, un guión que describe el proceso y las pautas de ejecución del material creado, que les predisponen a una mejor actitud para un mayor aprovechamiento y retención del contenido a adquirir, el cual atrae a los participantes y les estimula a seguir en ese proceso de aprendizaje.
Para valorar su eficacia y validez, se evalúa el conocimiento inicial y final mostrando los resultados cuantitativos en gráficos, junto a un diario de campo semanal donde se recoge información cualitativa.
Resultados: el promedio mejora significativamente en cada grupo, independientemente del programa ejecutado (habilidades emocionales, sociales, autoestima, atención, sexualidad, autocontrol, resolución de conflictos…) e individualmente según los objetivos específicos planteados para cada sujeto.
Conclusiones: La aplicación de esta herramienta digital permite diversificar la adquisición del conocimiento en cualquier ámbito de la Psicología. De esta manera, los profesionales y participantes enfrentan la Psicoeducación de forma lúdica- interactiva fomentando además la inteligencia emocional y social.

Psycho-educational Tool (Intervention)

Communication

Topic /Field: New Technologies and Education

Bark Jung, M.J.

Department of Psychology, CIVITAS. Las Palmas de G.C. Spain

dptopsicologia@asociacioncivitas.es

Introduction: The tool presented is an alternative, empiric and analytic method based on the experience and the PDi's. Its versatility allows to be adapted to the Clinical and Educational Psychology.
Objective: To give access to all people a friendly-user tool with a touch screen that stimulates and catches the attention, enabling to teach knowledge, skills and values.
Methodology: it is divided in 2 complementary and interdependent parts. On one hand, the mixed contents are found in the *Digital Boards* (interactive and dynamic) structured in sessions that are combined into an entire psycho-educational program. This program facilitates the comprehension, acquisition and practice of the learning object. On the other hand, the process and the instructions of the material are described by a script which contributes to a better attitude that attracts the participants and stimulates to keep on learning.
The efficiency and value of the methodology is evaluated at the beginning and at the end of the learning process, showing quantitative features in graphs and a weekly field study gathering the qualitative data.
Results: The Average improves significantly in every group, apart from the program that was used (Emotional Skills, Self-esteem, attention, Sexuality, Self-control, Problem- solving) and also in every individual according to the specific target of every subject.
Conclusions: the application of this tool enables to diversify the knowledge to every area of the Psychology. In this sense, experts and participants enjoy the Education interactively in a recreational way reinforcing the Emotional and Social Intelligence.
Related searches: Digital interactive Board, Psycho-educational tool, Touch Screen, E-learning, Innovation.

1. Introducción

La Psicología Educativa es una vertiente dinámica que evoluciona de forma paralela a los cambios sociales de la Comunidad. La intrusión de nuevas tecnologías en la vida cotidiana también forma parte de la nueva perspectiva en la que la educación es concebida, es por ello por lo que se presenta una herramienta psicoeducativa basada en los nuevos dispositivos digitales. Su aplicación funcional suma conocimientos y destrezas necesarias en la sociedad para el desarrollo de las personas. Al poder ajustarse a cualquier perfil y contenido, dada su versatilidad, no solo permite beneficiarse de la tecnología en el área educativa sino también en las áreas de desarrollo personal y clínica.

Su objetivo principal es aumentar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje para potenciar la predisposición actitudinal hacia nuevos conocimientos y al progreso de cada persona que se beneficia de su uso. La presenta-

ción del contenido, que requieren para seguir superándose, aparece en un formato más accesible, flexible, tangible, participativo y dinámico.

Por otro lado, aporta una herramienta que beneficia al profesional de la Psicología, sumando al rol de psicólogo, como profesional que ofrece servicios, el papel de creativo capaz de operativizar ideas, entrenar competencias específicas y/o aplicar otras metodologías posibles que lleguen a más personas, sea cual sea su condición o limitación.

Esta herramienta psicoeducativa se enmarca en un modelo de estudio empírico analítico, puesto que los resultados se basan en los datos recogidos de la experiencia. También contempla la enseñanza de cualquier habilidad y a su vez, inculca valores a través de lo que experimentan durante el proceso de aprendizaje. El formato en el que se presenta se divide en dos partes. Por un lado, se crean los contenidos mixtos (interactivos y dinámicos) para pizarras digitales, estructurados en sesiones que permiten la comprensión, adquisición, práctica y recopilación de la evolución de los participantes del objeto de aprendizaje. Por otro lado, se cumplimenta con un guion que describe el proceso de ejecución de las actividades creadas con estos contenidos basadas en un marco teórico cognitivo conductual donde se enfatizan técnicas de modelado, sobrecorrección, contrastación de la realidad etc.… y que les predisponen a una mejor actitud hacia las sesiones y con ello, a un mayor aprovechamiento y retención del contenido a adquirir. El cual se antoja atractivo para cada participante y le estimula a seguir en ese proceso de asimilación y acomodación.

Ambas partes son complementarias e interdependientes, de manera que obtenemos resultados positivos tanto por el material elaborado como por su forma de utilizarlos.

2. Método

2.1 Participantes

Su diseño permite que sea accesible a todos los profesionales de las áreas sociales, clínicas y educativas debido a su manejo intuitivo y a su interfaz táctil. Se ha aplicado a una muestra total de 161 sujetos del Centro Ocupacional CIVITAS, mayores de 21 años, de ambos géneros, quienes presentan discapacidad intelectual, de gravedad leve, moderada y grave cuya comorbilidad puede acontecer con otros trastornos del neurodesarrollo, tales como trastornos de la comunicación, trastornos del espectro autista, trastornos del espectro de la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos; así como trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta y en algunos de los usuarios con edades más avanzadas, la discapacidad intelectual se presenta junto a trastornos neurocognitivos mayor o leve debido a etiologías múltiples.

La muestra se ha beneficiado de la herramienta metodológica durante 4 años consecutivos (con fecha de inicio en el año 2012 hasta el 2016) en los que se les ha entrenado, con tal recurso, en multiplicidad de valores, conocimientos, competencias y habilidades, experimentando cada persona una media de 4 programas diferentes. De los aplicados durante el periodo 2015/16, 129 sujetos han sido entrenados en habilidades sociales, 89 sujetos en habilidades emocionales, 49 en autoestima, 84 en higiene postural, 71 en atención y concentración, 16 en conocimiento del cuerpo y de la sexualidad, 4 en autocontrol y 8 en teatro interactivo como segunda fase de habilidades emocionales. En la actualidad, se está aplicando a una muestra de 143 sujetos cuya evaluación está prevista para junio de 2016.

2.2. Medidas

Al tratarse de una herramienta psicoeducativa sobre la que se basan diversidad de programas específicos, las evaluaciones se realizan, en su mayoría, mediante herramientas cualitativas, obteniéndose datos primarios característicos de la investigación educativa. Se enmarca, principalmente, en la “Investigación Basada en Diseño” (IBD, a partir

de ahora), nacida bajo el paradigma de vinculación entre la investigación, el diseño educativo y la innovación *(Ann Brown (1992) y Allan Collins (1992))*.

Como metodología IBD, se ha explorado en innovaciones educativas, contribuyendo así a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje para determinados colectivos. Se aplicó a contextos variados en tipología y amplitud, siendo éstos los "experimentos para el desarrollo del profesorado en formación" y los "estudios para el cambio organizativo" *(Cobb y otros, 2003)*.

Las medidas cualitativas utilizadas se especifican a continuación:

° Evaluación pretest-postest individual.

° Los registros observacionales ad hoc, de naturaleza continuada y estructurada.

° Entrevistas estructuradas y semiestructuradas pretest y postest.

° Listas de Comprobación *("check lists")*.

° Análisis y conclusiones extraídas de los diarios de campo semanales, donde se recoge cualquier dato cualitativo no contemplado en un inicio.

° Análisis sistémicos y comunicaciones de datos relevantes en los informes finales, aportados por los profesionales que la administraron.

A pesar de que la IBD se centra en la generalización de explicaciones causales sobre nuevos procesos de aprendizaje, los programas ejecutados bajo dicha herramienta psicoeducativa y mejorados tras su perfeccionamiento, dieron paso a posteriores diseños experimentales pretest-postest donde las variables identificadas y definidas, se cuantificaron. Consecuentemente, se establecen análisis estadísticos bivariables, inferenciales.

1.3. Procedimiento

Como estudio de investigación basado en el diseño, la aplicación cíclica y su reformulación es constante, pero las fases en las que se desarrolla se mantienen estables en el tiempo.

o Fase de creación y diseño

Tras el proceso de estudio de las competencias, habilidades y conocimientos que van a entrenarse a través de la herramienta psicoeducativa, se realiza una selección exhaustiva de materiales para configurar los ejercicios y actividades con sus determinados hipervínculos. Establecidas las prioridades y siguiendo las bases de un aprendizaje progresivo y significativo, se planifican las sesiones y sus pautas de ejecución.

Una vez creado el programa específico con el uso de la herramienta psicoeducativa presentada, se realiza la búsqueda o creación de instrumentos de evaluación para valorar la eficacia, credibilidad y transferibilidad de la herramienta en dicho programa y la adquisición de objetivos propuestos de los participantes.

o Fase experimental (aplicación y evaluación)

La aplicación de la herramienta se realiza bajo un cronograma establecido. Considerando que la duración total de su aplicación depende del programa que se esté ejecutando, del material interactivo y audiovisual que se cree durante el proceso de aplicación y del perfil de la población participante.

Los programas constan de una fase introductoria, en la que se familiariza a los beneficiarios con los recursos tecnológicos, cuyo manejo deben controlar, para obtener el máximo rendimiento de su aplicación.

Finalmente, se evalúa a los participantes para la posterior verificación de resultados y deducción de conclusiones pertinentes sobre las que se establecen las modificaciones necesarias para optimizar su funcionalidad.

o Fase de formación especializada

En la instrucción de su uso, se organiza y entrena a los diferentes profesionales que van a ejecutarlo, se incluye un itinerario por el material creado y las pautas a seguir en cada etapa del programa. Asimismo, reciben una revisión de su rendimiento y de sus posibles aportaciones, las cuales se incluyen en la reformulación de posteriores cuestiones.

Se les facilita las mismas estrategias educativas con el fin de que se aplique de la manera más neutral posible y bajo la misma filosofía de aprendizaje.

La evaluación pre y post se realiza en cada grupo participante y a continuación, los profesionales son instruidos en las siguientes competencias:

Capacidad de observación y registro detallado de actitudes, conductas y rendimiento.

Capacidad de fomentar un clima positivo que promueva una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, aumentando como consecuencia, la cohesión grupal y el valor de cooperación.

Utilización del lenguaje positivo durante todo el período de enseñanza-aprendizaje.

Abstención de juicios de valor o uso connotativo del contenido impartido.

Técnicas de conductas, recogida de información adicional mediante diarios de campo semanales, redacción de los informes finales, confidencialidad y búsqueda de material extra relacionado con el contenido planteado.

o Fase de adaptación y generalización a otras poblaciones

La herramienta psicoeducativa conforma la metodología de programas cuya aplicación será ilimitada mientras haya áreas sobre las que aprender y desarrollarse a nivel personal y profesional.

Es por ello por lo que cada año, la herramienta se actualiza y sofistica, consiguiendo un ajuste fiel a la realidad que les rodea, optimizando así las capacidades de las que disponen y sumando otras útiles para su avance en cualquier campo.

2. Resultados

Habilidades Emocionales (2012/2014)

Con una muestra de 89 sujetos distribuidos en 9 grupos se registra una mejora significativa en la identificación y detección de emociones, además de experimentar la generalización de expresión emocional en los sujetos.

Habilidades Sociales (2012/2014)

En una muestra de 129 sujetos repartidos en 10 grupos, se recogen resultados positivos adyacentes tanto para los participantes como para los profesionales que lo aplican, definiéndose como profesionales más eficientes y creativos. El resultado más relevante fue la disminución del tono y volumen de voz tanto en los grupos, de manera generalizada, como de los profesionales implicados.

Asimismo, el promedio de objetivos alcanzados con éxito aumenta significativamente en el manejo de las 8 habilidades sociales entrenadas.

Autoestima (2012-2015)

La herramienta es aplicada a una muestra de 49 sujetos divididos en 6 grupos. Una vez analizados los diarios de campo e informes pertinentes, se recoge un aumento en la manifestación de expresión libre de sus miedos, inseguri-

dades y complejos. En los grupos se produce un efecto de concienciación positiva y control sobre sus vidas ya que aprenden a detectar y modificar las conductas, actitudes y lenguaje que generan rechazo en los demás y a renovar su repertorio de actividades mediante auto-diálogo emocional positivo y búsqueda de nuevas experiencias. Al iniciarse en la toma de decisiones en su vida, aumenta su interacción con los demás y se fomenta la recepción y realización de críticas constructivas.

Cabe destacar su capacidad de autoconocimiento, de aceptar características de ellos mismos y de motivarse intrínsecamente por sentirse mejor cada día.

La metodología aplicada a un constructo con el que hasta ahora no se habían familiarizado, les permite tomar conciencia de sus virtudes y defectos, de la importancia del respeto mutuo y de la aceptación de su realidad. Aprenden a reflexionar y razonar sobre aspectos de su personalidad y de la de los demás. Se sienten más integrados en el grupo, más comprendidos y próximos a sus compañeros concienciándose sobre la necesidad de evitar conflictos superfluos y sufrir innecesariamente. Se minimizan los episodios de ansiedad y en algunos, logran crear un auto concepto ajustado a la realidad. Se familiarizan con términos de expresión emocional que les permite describirse de una manera más completa.

Higiene Postural (2012-2015)

Con una muestra de 84 sujetos, es el programa con mayor índice de éxito. En general, alcanzan los objetivos mínimos de concienciación sobre los hábitos de higiene postural saludables y la generalización de éstos a su rutina cotidiana.

Atención (2012-2015)

En una muestra de 71 sujetos, se produce un aumento en discriminación visual, memoria inmediata y memoria espacial (tras el aprendizaje de búsqueda de estímulos organizados), lo que les lleva a disminuir el tiempo empleado en cada tarea y a aumentar el número de aciertos en las sesiones. Los black -outs, la ejecución de tareas al azar y la negación a realizar los ejercicios desaparecen. El 75% aumenta su autoconfianza en sus capacidades atencionales y de discriminación visual y auditiva. Verbalizan sentirse satisfechos con su rendimiento hasta el punto de aumentar la competitividad.

Sexualidad (2013-2015)

Se abordan los aspectos relacionales, recreativos y reproductivos de la sexualidad en los 16 sujetos que conforman la muestra.

Se origina un cambio de vocabulario y mejoría en la tolerancia por los demás y el respeto por sus cuerpos, aceptan su condición sexual y se inicia un proceso de concienciación y tolerancia cero hacia el abuso sexual. Asimilan conocimientos básicos sobre las ETS, métodos anticonceptivos y amplían su conocimiento respecto al área de reproducción.

Teatro Interactivo (2014-2015)

En los 8 sujetos que conforman el grupo experimental, se registran progresos en las áreas de capacidad expresiva y comunicativa, diferenciación entre críticas dañinas y constructivas, organización lógica de hechos y aumento de la desinhibición en sujetos casi inexpresivos. Se denota una mayor creatividad en la elaboración de proyectos y mayor capacidad de espontaneidad. Se promueve una mayor capacidad de resolución de conflictos cotidianos y de memoria histórica.

Autocontrol (2014-2015)

Con una muestra de 4 sujetos, comienzan a identificar patrones conductuales agresivos y reacciones negativas frecuentes. Disminuyen los episodios de auto agresividad y heteroagresividad así como episodios obsesivos y de ansiedad ya que recurren a las técnicas mostradas y a los recursos de los que disponen. Añaden conductas alternativas a su repertorio de conductas para expresar adaptativamente su rabia y frustración. La herramienta les permite observar y visualizarse en situaciones de descontrol y en cómo esto afecta a su entorno y a sí mismos.

3. Discusión

En una sociedad donde la tecnología está presente en cada pensamiento, decisión, acción y reflexión, la base educativa actual se basa, cada vez más, en recursos tecnológicos, dispositivos electrónicos e interfaces interactivas, no solo a niveles académicos sino también a niveles de desarrollo personal, social y clínico.

En un proceso de avance tan imperativo, es imprescindible adaptar las necesidades de enseñanza y aprendizaje a los nuevos recursos, como consecuencia, se pretende incorporar una herramienta que optimiza el formato de educación.

Esta herramienta sustituye el discurso magistral, el rol pasivo-receptivo del aprendiz y el rol activo del enseñante por un proceso de asimilación y acomodación de conocimientos, valores, habilidades y competencias bidireccional, flexible, atractiva, interactiva y polivalente.

Lo que la hace útil y eficaz es su capacidad de solventar dificultades o limitaciones en la persona que recibe los contenidos, puesto que incluye un material que ellos mismos manipulan a través de la pizarra digital, donde el análisis de su progreso y objetivos a alcanzar se observan in situ, ya sea en vivo mediante representaciones como a través de hipervínculos audiovisuales externos o realizados por ellos mismos.

La implicación en el aprendizaje requiere de la motivación de ambos, participante y formador, quiénes se encuentran envueltos en un clima de superación individual y grupal. Mediante el avance en las sesiones programadas progresivamente donde se da la interacción con las herramientas facilitadoras del entendimiento y adquisición de la materia junto a la aportación de sus compañeros, hacen de esto una actividad atractiva y divertida donde nadie comete errores o fracasa y donde el logro y superación de objetivos es un éxito para todos. La diversidad de recursos implicados en una misma sesión, la variabilidad del material según las características del grupo y la aplicación que engloba cualquier campo de la psicología convierten esta herramienta psicoeducativa en un método único para desarrollarse, sentirse seguros en su proceso de aprendizaje y supone una actualización y reciclaje continuo del formador responsable que le exige potenciar al máximo sus habilidades comunicativas, de observación y análisis para hacer cada sesión significativa e irrepetible.

La capacidad de estimulación del material es alta dada su naturaleza cambiante, estéticamente atractiva por la presentación de las actividades y lúdica por la parte de dinámicas e hipervínculos audiovisuales que incorpora.

No obstante, el éxito de la herramienta psicoeducativa no es posible sin un material tecnológico específico y un profesorado cualificado, de carácter proactivo.

El compromiso de poder aumentar la transferibilidad y generalización de los resultados lleva a comunicarse con profesionales de investigación capaces de solventar las dificultades en la evaluaciones recogidas de los posteriores diseños experimentales, añadiendo a la práctica, un estudio cuantitativo complementario en determinadas áreas que respalden los datos cualitativos ofrecidos y garanticen los criterios de dependencia y confirmación.

A ello, sería conveniente añadir la implicación de las familias y/o tutores a cargo, en caso de tratarse de población

infantojuvenil o con algún tipo de trastorno que requieran un seguimiento y un feedback en su avance educativo.

Se propone continuar aplicando la herramienta psicoeducativa a nuevos programas y ampliar su uso a otros dispositivos, abarcando no solo la comunidad educativa y social sino también el área de rehabilitación clínica.

4. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, la metodología diseñada cumple los criterios de rigor de las metodologías de investigación cualitativa en credibilidad y transferencia. El formato promueve un alto nivel de interés y estimulación del cual se benefician debido a la inclusión de múltiples recursos de naturaleza variada y un clima educativo de disfrute y autorrealización en cada práctica.

Basándonos en una filosofía de lenguaje positivo, crítica constructiva y reflexión sobre cada material audiovisual expuesto como actividad de análisis, se promueve una dinámica de funcionamiento de interdependencia positiva donde el trabajo en equipo es esencial para obtener resultados exitosos y en el que el entrenamiento en observación y análisis indirecto y constante que todos experimentan, les permite ser más autocríticos y conscientes de su propio rendimiento.

La motivación se mantiene activada durante más tiempo ya que los participantes son agentes activos y el profesional actúa como orientador y moderador.

Atendiendo a la parte más lúdica de esta herramienta, aprenden mediante la experiencia in situ, el feedback inmediato y las sensaciones físicas que experimentan.

La herramienta permite acceder a una mayor cantidad de información desde los recursos que se usan para su aplicación, añadiendo un plus de refuerzo en los contenidos donde muestran mayor dificultad.

Dado que los contenidos se muestran de forma visual, posibilitan el aprendizaje a aquellas personas con dificultad o limitación en pensamiento abstracto, lo que facilita la interiorización y automatización de conocimientos y habilidades que no entendían.

La capacidad de corrección en el grupo avanza progresivamente, hecho que constituye una mayor apertura a renovarse y perfeccionarse.

Igualmente, se potencia la interacción entre los miembros del grupo, aumentando la confianza y el conocimiento entre ellos, lo que provoca un doble proceso educativo, de contenidos a nivel grupal y de potencial a nivel individual.

El uso de esta herramienta psicoeducativa ha supuesto un cambio organizativo en la dinámica laboral de CIVITAS y una condición indispensable en su cuerpo docente.

Agradecimientos:

A los profesionales de la educación cuya predisposición y nivel de auto exigencia lograron aumentar la calidad del uso de la herramienta presentada, al departamento de psicología por su valiosa colaboración en la administración de las evaluaciones que permitió extender significativamente la muestra y a CIVITAS por proveerme de los medios necesarios para llevar a cabo su práctica y divulgación.

5. Referencias

Collins, A. and Halverson, R. 2009. “Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America, New York: Teachers College Press”.

Adrian Kirkwood & Linda Price, 2014. Technology-enhanced learning and teaching in higuer education: what is ênhancend and how do we know? A critical literatura review, pages 6-36.

Autora: Min Jung Bark Jung.

Psicóloga Especialista en Población Infanto-juvenil.

Uso pedagógico de las TIC.

Elena Giovanna Fernández Sánchez.

Universidad Complutense de Madrid.

elenagiovanna@hotmail.com

Muchos son los estudios que se ha realizado sobre la utilización de las TIC en las aulas, y muchas las conclusiones analizadas, pero quizá lo que falte sea elaborar un marco explicativo con el que estudiar las estrategias que deberían llevarse a cabo para que la incorporación de las TIC resulte ser un elemento motor de una verdadera innovación en las aulas.

El aumento del número de docentes que utilizan las TIC es una realidad, aunque no tanto así el hecho de que esa inclusión suponga una mejora pedagógica en las prácticas docentes, pues no se cambian los objetivos, metodologías, técnicas de evaluación, etc.

La inclusión de las TIC debe conllevar la introducción a su vez de enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades de aprendizaje que aparezcan en el aula. Es decir, que las TIC estén al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando herramientas con las que el docente pueda realizar una verdadera educación adaptada a los diversos estilos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos. Cada alumno aprende, organiza y estructura el conocimiento de forma diferente, de ahí la necesidad de ajustar los procesos de aprendizaje a esas características o rasgos que marcan nuestro estilo cognitivo, y es en esta tarea donde las TIC tienen un papel fundamental como recurso facilitador que permite la flexibilidad en ritmos de aprendizaje, la utilización de recursos multimedia, una mayor interacción en el aula entre alumnos y con el profesor, etc.

La figura del profesor se presenta primordial en este reto, ya que la motivación, expectativa, conocimiento y actitud del mismo determinará la forma en la que se lleve a cabo esa inclusión en las aulas.

Analizaremos en el trabajo los diferentes tipos de recursos basados en las TIC y su aplicación en la utilización de prácticas y metodologías más innovadoras.

Palabras clave: TIC, aula, innovación, pedagógico.

1. Introducción.

Las Tic han revolucionado la forma en la que nos comunicamos, la manera en la que realizamos gestiones variadas, el acceso a la información, etc, en definitiva nuestras vidas. La escuela no es un lugar ajeno a estos cambios, es más, debe ser un reflejo de la realidad en la que se inserta, por lo que los docentes deben conocer, manejar y utilizar esas herramientas en el trabajo de aula para que de este modo no se produzca una distancia insalvable entre escuela y realidad social.

Para que la inclusión de las TIC en las aulas cumpla una función pedagógica y de apoyo y mejora de las prácticas educativas, no puede limitarse a la implantación en los centros de recursos tecnológicos, ya que por sí mima la tecnología no convierte a las prácticas en innovadoras. Tampoco será suficiente con que se cambie el libro de texto por el ordenador mientras se siguen empleando las mismas metodologías, actividades, ritmos de trabajo, etc. En muchas ocasiones los profesores hacen uso de las TIC para apoyar pedagogías ya existentes sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006).

Creemos que respecto a la utilización de la tecnología en las aulas, el docente se convierte en el protagonista del cambio desde prácticas tradicionales hacia otras basadas en la atención personalizada, metodologías basadas en tra-

bajo autónomo, motivación, la creación de materiales propios, la utilización de diferentes recursos multimedia, etc. Son las estrategias del propio docente las que determinan la utilización de las TIC (Claro, 2010). Su papel es clave, ya que definen el recurso a utilizar, la organización de la sesión de la clase, la forma en que será utilizado en el aula y sus actividades, el rol y participación de los estudiantes durante su proceso de aprender, entre otros. (Cox y otros, 2007).

A pesar de que en las dos últimas décadas ha aumentado el número de docentes que utilizan las TIC en las aulas, no se puede concluir que se esté realizando una integración pedagógica de las mismas (SITEAL, 2014). Hewe y Bush (2007) identifican como obstáculos para el uso innovador de las TIC, las barreras directas e indirectas. Las primeras incluyen el conocimiento, habilidades, actitudes y creencias de los profesores en el uso de las TIC. Las segundas se refieren a aspectos más técnicos como la falta de recursos, el mal funcionamiento de los mismos, etc.

Partiendo de la idea de que un uso pedagógico de las TIC pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de que lo importante es cambiar las metodologías y procedimientos y no solo los recursos, se lleva a cabo una práctica innovadora en el Centro de Adultos Castillo de Consuegra (Consuegra, Toledo), basada en la utilización de un aula virtual en uno de los módulos del Ciclo Formativo de Atención a personas en situación de Dependencia.

Esta experiencia se basa en la utilización de un aula virtual creada por la profesora en la que se llevan a cabo actuaciones propias del proceso de aprendizaje como son: publicación de materiales, intercambio de opiniones, visualización de vídeos, publicación de archivos de audio, publicación de tareas y trabajos de alumnos, etc.

Explicaremos la práctica innovadora, así como los resultados conseguidos y opiniones de docente y alumnos.

2. Objetivos.

El objetivo general de esta práctica innovadora es:

“Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del módulo “Apoyo Psicosocial”.

Se plantean como objetivos secundarios de la práctica innovadora llevada a cabo los siguientes:

- **Favorecer la autonomía y toma de decisiones de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- **Adaptar el proceso de enseñanza al ritmo de aprendizaje de cada alumno.**
- **Fomentar la motivación del alumno hacia el proceso de aprendizaje.**
- **Mejorar las competencias tecnológicas de los alumnos.**

3. Método.

Uno de los objetivos al inicio de curso en este módulo fié el de contribuir a la mejora en la capacitación tecnológica de los alumnos. Además de la formación en los contenidos, procedimientos y actitudes propios del módulo “Apoyo Psicosocial”, se planteó el reto de mejorar las competencias en el uso y manejo de herramientas tecnológicas. Vivimos en la sociedad de la información y la comunicación, y como contenido trasversal planteamos la capacitación de los alumnos en el uso de las herramientas tecnológicas como medio para favorecer su participación en la sociedad actual.

Partiendo de la idea de que la tecnología favorece el desarrollo de los procesos de aprendizaje al permitir la adecuación de los ritmos de trabajo a las características de los alumnos, se plantea la iniciativa de trabajar los módulos formativos objeto de la experiencia innovadora, desde un aula virtual que complemente aula presencial.

Para ello analizaremos la experiencia innovadora que se lleva a cabo en el Centro de Educación de Personas Adultas “Castillo de Consuegra” de Toledo. Se trata de hacer una descripción narrativa de la experiencia llevada a cabo

por una profesora en dos de los módulos del Ciclo de Formación Profesional "Atención a Personas en Situación de Dependencia".

La experiencia innovadora objeto de esta narrativa supuso para su realización una serie de pasos que pasamos a describir a continuación:

- Identificación de la institución en la cual se va a llevar a cabo la experiencia, así como la situación concreta de la acción educativa objeto de la innovación.
- Análisis de una experiencia innovadora ya llevada a cabo semejante a la nuestra.
- Descripción y análisis de nuestra trayectoria profesional con el objeto de obtener información relevante sobre aspectos que tengan que ver con la nueva experiencia y que nos ayuden a establecer objetivos, metodologías, etc.
- Observación de los aspectos más importantes de la experiencia innnovadora para realizar así un análisis de la misma.
- Estudio prácticas innovadoras realizadas por otros profesionales cuyo propósito y finalidad sean parecidas.
- Valoración de la situación de innovación que haya producido la práctica innovadora.
- Proponer la integración del modelo de innovación en la práctica docente si es que se han producido mejoras en la acción formativa

3.1. Descripción de la experiencia innovadora.

La experiencia innovadora se lleva a cabo en el curso escolar 2015-2016, desde el mes de Octubre de 2015 hasta Marzo de 2016. La institución en la que se pone en práctica es un Centro de Educación para Personas Adultas de la provincia de Toledo en el que se imparten acciones formativas de Educación Secundaria (ESO, y ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior de varias familias profesionales, así como acciones tendentes a la preparación de las pruebas de acceso de grado medio y superior).

Tras una primera evaluación inicial del grupo analizando aspectos como la titulación de los alumnos, la experiencia laboral en el sector o familia profesional del ciclo, la motivación hacia los estudios que iban a cursar, sus expectativas, grado de conocimiento y manejo sobre las herramientas tecnológicas, etc, se observa como nos encontramos ante un grupo muy heterogéneo respecto a:

- Estilos de aprendizaje.
- Nivel de conocimientos previos.
- Motivación y expectativas ante los estudios cursados.
- Manejo y conocimiento en el uso de las TIC.
- Experiencias laborales y formativas previas.
- Edad de los alumnos.
- Etc.

Todo ello nos lleva a plantearnos en qué medida se puede dar respuesta desde la práctica docente diaria y presencial a esta variedad de alumnado, y en qué grado se obtendrá un proceso de enseñanza- aprendizaje de calidad que permita el logro de los objetivos de aprendizaje.

Partiendo de la idea de que las TIC pueden contribuir a la realización de mejores prácticas pedagógicas en el aula al posibilitar utilizar variedad de recursos, de tiempos de aprendizaje, de actividades, etc, se elabora un aula virtual en la Web sobre los dos módulos del Ciclo Profesional de Grado Medio.

A los alumnos al inicio de curso se les explica en dos sesiones de 2 horas de duración cada una el funcionamiento del aula virtual. Se les da además a cada uno de ellos una clave personal con la que podrán tener acceso a la misma. A partir de ese momento el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo de forma presencial, pero con la participación de alumnos y profesor en el aula virtual para el desarrollo de gran parte de actividades y gestiones.

Aula virtual.

El aula virtual consta de los siguientes apartados en su página principal:

- **Módulos**. En este espacio aparecen las diferentes pestañas de los módulos (Apoyo Psicosocial y Teleasistencia). En cada uno de los módulos a su vez aparecen las siguientes pestañas que hacen referencia a los siguientes apartados:

o **Objetivos**: Se establecen los objetivos de cada módulo para que el alumno los conozca.

o **Contenidos:** Se incluyen los contenidos en formato PDF de cada uno de los módulos. El alumno puede descargar todos aquellos documentos incluidos en esta carpeta que pueden ser: artículos de investigación, presentaciones power point, manuales, etc.

o **Actividades:**

§ Recibidas: El profesor envía al grupo de alumnos las actividades que deben realizar para el trabajo del módulo. Se recogen en este apartado las actividades de carácter individual y grupal que el alumno realizará, así como las instrucciones y temporalización para ello.

§ Enviadas: Es en este apartado donde el alumno puede enviar las actividades realizadas al profesor. Se adjunta el documento y se envía.

- **Evaluación.** Este apartado recoge los criterios de evaluación así como de calificación que se tendrán en cuenta para la evaluación del alumno.

- **Temporalización.** Se incluye un calendario de actividades, exámenes, visitas extraescolares, cronograma de contenidos, etc.

- **Noticias.** En este apartado tanto profesor como alumno pueden publicar o colgar noticias (formato imagen o documento de Word y PDF) que estén relacionadas con la temática del módulo, o que susciten interés o debate sobre algún contenido de los mismos. Además se incluyen en este apartado enlaces de Web de interés para el módulo.

- **Programación.** El alumno puede acceder a la programación de los dos módulos.

- **Podcast.** Se cuelgan en este apartado archivos de audio sobre alguna de las clases, así como otros sobre audios de radio, intervenciones de profesionales, etc.

- **Vídeos.** El alumno encontrará aquí videos relacionados con la temática del módulo que el profesor publique en este espacio.

- **Foro.**

Herramientas basadas en las TIC del aula virtual.

El aula virtual objeto de la práctica innovadora incluye las siguientes herramientas tecnológicas:

- **Chat.** Permite el intercambio de opiniones, la conversación e interacción de los alumnos sobre una temática concreta. Se realiza a tiempo real y todos los alumnos y profesor deben estar conectados en un mismo espacio de tiempo. La profesora establece el día y la temática y los alumnos participan.

- **Foro.** La profesora establece un tema o línea de trabajo sobre la cual cada alumno debe dejar su opinión, sugerencia, reflexión, análisis, etc. Se marca una fecha tope de entrega y son los alumnos los que tienen que tomar decisiones respecto al contenido que publican, la extensión del mismo, el carácter de la información, etc.

- **Videoconferencia**. Se lleva a cabo una videoconferencia realizada por una persona que trabaja en un centro residencial para personas con discapacidad, y al realizarse fuera del horario escolar, los alumnos deben conectarse a la plataforma para poder escuchar y ver la intervención.

- **Webquest.** La profesora establece el tema de "Tipos de Discapacidad" y en grupos los alumnos realizan una webquest sobre el tema. La profesora ofrece unas directrices básicas y el grupo trabaja de forma autónoma sobre su contenido y formato.

- **Vídeo.** En este apartado se publican vídeos sobre contenidos de los módulos.

- **Podcast.** Archivos multimedia publicados en el aula virtual.

4. Resultados.

Tras la utilización del aula virtual en un periodo de 6 meses como complemento al aula presencial, hemos podido establecer una serie de circunstancias que nos llevan a establecer el logro de los objetivos establecidos al inicio y que analizaremos a continuación.

- Los alumnos han tenido que tomar decisiones respecto a varios aspectos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje como son: formato de la Websquest, tiempos en los que enviar las tareas siempre dentro de un margen, consulta o no de los documentos complementarios que publica la profesora, nivel de participación y calidad de las opiniones en foro y chat, etc.

- Al inicio de curso más del 60% de los alumnos manifiestan inseguridad y desconocimiento por el manejo de la herramienta, así como de los recursos que la forman. A lo largo de la experiencia el 100% de los alumnos ha utilizado todos los recursos analizados anteriormente. Todos los alumnos han participado en dos foros y un chat, han enviado una presentación en Power point, han tenido que descargar documentos en Word y PDF sobre contenidos y noticias relacionadas con el módulo, descargar videos y conectarse mediante un enlace a la videoconferencia realizada por una técnico de un centro residencial.

- Ha mejorado notablemente la motivación del alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que aunque al principio manifestaron preocupación por el desconocimiento del aula y el tiempo que les iba a llevar su manejo, a los dos meses ya habían utilizado todas las herramientas. Desde el inicio se han llevado a cabo sesiones explicativas acerca del funcionamiento y utilización del aula virtual, unido al uso casi diario de la misma, ha contribuido a mejorar las expectativas y opiniones de los alumnos sobre la herramienta. Los alumnos manifiestan estar motivados por la realización de presentaciones multimedia, no tener que tomar apuntes en clase ya que están colgados en la plataforma, la visualización de vídeos sobre habilidades procediementales, etc.

- Además de verse mejoradas las competencias tecnológicas de los alumnos, la utilización de herramientas como la webquest, la realización de presentaciones multimedia, la realización de vídeos por parte de los alumnos, etc, son actividades que promueven la utilización de habilidades cognitivas de orden superior, la autonomía, el trabajo en equipo, la autoevaluación, etc.

- Una de las situaciones que se han producido a lo largo de este proceso y que queremos destacar es que el alumnado durante las clases no está tan preocupado de seguir el libro de texto, sino que sigue con más atención la explicación de la profesora porque los apuntes están colgados en el aula virtual. Esto hace que cada alumno tome nota de sus propios apuntes y procese de forma individual la información recibida. Mejora así la atención durante las clases.

- Las actividades propuestas desde la plataforma permiten la utilización de variadas propuestas, lo que sin duda favorece la adecuación a los diversos estilos de aprendizaje. Se pueden llevar a cabo actividades de carácter más academicista como la realización de resúmenes, esquemas, etc, y también actividades para alumnos más pragmáticos como la realización de presentaciones o vídeos, así como otras más creativas e indagadoras como la elaboración de webquest. Son muchas las actividades propuestas, lo que favorece que todos los alumnos, sea cual sea su estilo de aprendizaje, hayan podido acercarse a los contenidos teniendo en cuenta su forma de aprender.

5. Conclusiones.

Tras analizar los resultados de la experiencia, podemos determinar que la utilización del aula virtual como complemento al proceso de enseñanza presencial, ha contribuido a una mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos, no solo porque han mejorado sus competencias tecnológicas y la percepción sobre las mismas, sino porque además se han visto favorecidos otros aspectos importantes como son la adecuación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como la autonomía del alumno en su propio proceso.

Además la motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto mejorada por parte de los alumnos, que han manifestado sentirse más protagonistas en el proceso al poder tomar decisiones respecto a muchos aspectos como son: tiempos de entrega, nivel de información trabajada, fuentes de información barajadas, recursos empleados para las actividades, etc. El aprendizaje en el manejo de las herramientas ha contribuido a ese aumento en la motivación del alumnado.

La utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una metodología mixta en la que se combine la enseñanza presencial y la utilización de un aula virtual, contribuye a una mayor adecuación del proceso a las características de cada alumno, a sus ritmos de aprendizaje, expectativas sobre el proceso, a su nivel de conocimientos previos, etc, ya que posibilita la opción de ampliación de conocimientos a aquellos alumnos que quieran profundizar más, a la vez que permite la utilización de metodologías diferentes a la explicación en el aula por parte del profesor.

Vivimos en la sociedad de la tecnología, por lo que dejar al margen su uso sería apartar la escuela de la realidad del alumno, de su forma de comunicarse, de buscar información, acceder a servicios, etc. Teniendo presente esta idea, debemos hacer uso de la tecnología en las aulas, pero no de cualquier modo.

Se trata de que no solo se cambien los recursos, el libro por la tablet, el ordenador por el cuaderno, sino que utilicemos las tecnologías para cambiar los procedimientos, para adaptarnos a cada alumno, a sus características, a la vez que con ello conseguimos mejorar su formación y competencias en el uso y manejo de las TIC.

6. Referencias

Balanskat, A., Blamire, R., i Kefala, S. (2006). The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on. Education and training.

Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes: estado del arte. CEPAL

Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En J. César Coll, Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157- 186). Madrid: Alianza.

Cox, M. J. & MarshaLL, g. (2007). Effects of TIC: Do we know what we should know? Education and Information Technologies, 12, 59-70

Cuautle, O. (2010). *Uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje con estudiantes del bachillerato general de puebla. Una experiencia de estudio en el bgo «San Andrés».* (Tesis de Maestría). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

SITEAL.(2014).Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/514/politicas-tic-en-los-sistemas-educativos-de-america-latina.

SUÁREZ, J. y otros (2005) Los profesores ante el proceso de integración de las TIC en la educación. Algunas dimensiones clave. Simposium presentado en el *XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación en innovación educativa*, Universidad de La Laguna, 21-23 de septiembre. Organizado por AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica).

Sánchez, M. M., Prendes, M.P & Serrano, J. L. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EDUTEC-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 35.* Recuperado de

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/modelos_interaccion_adolescentes_contextos_presenciales_virtuales.html

Trujillo, F. (2011). Sobre formación del profesorado: notas desde Casares. En *educ@conTIC*. Recuperado de http:// www.educacontic.es/blog/sobre-formaciondel-profesorado-notas-desde-casares

Educación y tecnología. Sistema tutor inteligente para la enseñanza de las ciencias: Haciendo Ciencia

Ordaz Villegas G.[1], Acle Tomasini G.[1], Morales Palafox, E.[2]

[1]*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México*

[2]*Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México*

Ordaz.villegas@comunidad.unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

La educación tiene como objetivo desarrollar en los alumnos todas sus capacidades y talentos sin distinciones, independientemente de sus características evolutivas, personales, sociales y culturales. Hoy en día la tecnología puede ayudar a cumplir este objetivo, a través del software educativo y en específico de los Sistemas Tutores Inteligentes (STI) que proporcionan apoyos educativos diferenciados de acuerdo a las características y preferencias del alumno respecto a alguna temática determinada. En este proyecto se optó por trabajar con ciencias debido a los bajos puntajes obtenidos de México en la prueba PISA. Por lo anterior, el objetivo fue desarrollar y evaluar un STI para la enseñanza de las ciencias: Haciendo ciencia, para alumnos de nivel medio superior, a través de experimentos científicos y metodología de la investigación, tomando en consideración sus características, preferencias y conocimiento previo. La evaluación se realizó con 19 alumnos (8 hombres y 11 mujeres) cuyo rango de edad osciló entre 17 y 22 años, media de 20 (DE = 2. 299). Se utilizó el Formato para la Evaluación Haciendo Ciencia, desarrollado para los fines de la presente investigación. El instrumento está compuesto por 36 reactivos dicotómicos divididos en 4 áreas de evaluación: evaluación pedagógica, contenido, aspectos técnicos y diseño, así como por datos generales. Se solicitó el consentimiento informado de los alumnos para la utilización y la evaluación de Haciendo Ciencia. El puntaje mínimo teórico del Formato para la Evaluación es de cero y el máximo de 36. Haciendo Ciencia obtuvo un mínimo de 26 y máximo de 36, con una media de 33.68 (DE = 3.05). Los resultados estuvieron sesgados hacia la derecha respecto a las cuatro áreas evaluadas, lo cual no indica, en general, que la aplicación es fácil de utilizar, el diseño es atractivo y adecuado, el contenido interesante y se ajusta al desempeño del alumno.

Palabras claves: aprendizaje y tecnología, recursos educativos digitales, software educativo, m-learning, aprendizaje y dispositivos móviles

Education and technology. Intelligent tutor system on science teaching: Haciendo Ciencia

Ordaz Villegas G.[1], Acle Tomasini G.[1], Morales Palafox, E.[2]

[1]*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México*

[2]*Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México*

Ordaz.villegas@comunidad.unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

Education aims to develop student's abilities and talents all without distinction, regardless of their development, personal, social and cultural characteristics. Today technology can help meet this goal, through specific educational software and Intelligent Tutoring Systems (ITS) that provide educational support differentiated according to the characteristics and preferences of the student regarding any particular subject. In this project we chose to work with science due to low scores of Mexico in the PISA test. Therefore, the objective was to develop and evaluate an ITS for science teaching: "Haciendo Ciencia" for students of high school level, through scientific experiments and research methodology, taking into consideration their characteristics, preferences and prior knowledge . The evaluation was conducted with 19 students (8 men and 11 women) whose age range was between 17 and 22 years, mean of 20 (SD = 2.29). Haciendo Ciencia Format Assessment, developed for the purpose of this investigation was used. The instrument is composed of 36 dichotomous reagents divided into 4 areas of assessment: pedagogical evaluation, content, design and technical aspects as well as general information. Students informed consent for the use and evaluation of Haciendo Ciencia was requested. The theoretical minimum score for the Evaluation Format is zero and the maximum 36. Haciendo Ciencia obtained a minimum of 26 and maximum of 36, with a mean of 33.68 (SD = 3.05). The results were biased towards the right with respect to the four areas evaluated, which does not generally indicates that the application is easy to use, the design is attractive and appropriate, interesting content and adjusts to student performance.

Key words: learning and technology, digital educational resources, educational software, m-learning, mobile learning.

1. Introducción

Haciendo Ciencia es un Sistema Tutor Inteligente (STI) que actúan como un tutor particular para la enseñanza de las ciencias, simula la enseñanza uno a uno, es decir, se adapta a las necesidades específicas de cada estudiante. El sistema analiza el comportamiento del alumno, desde identificar el nivel de conocimientos, hasta aplicar las estrategias de enseñanza más adecuadas. Las estrategias determinadas por el sistema responde cuestiones como: qué explicar, con qué nivel de detalle, cuál es su progreso, así como detectar y corregir los errores, asimismo tiene la posibilidad de ofrecer a los alumnos elementos de autoreflexión sobre su propio rendimiento o de compararse con otros estudiantes (Cataldi & Lage, 2009; González, 2004; Urretavizcaya, 2001), a través de las redes sociales.

Como se puede apreciar el objetivo principal de los STIs y en particular de Haciendo Ciencia es guiar al alumno en el proceso de aprendizaje, a través de adaptarse a sus características y necesidades. Para cumplir con lo anterior este

tipo de software contiene en su arquitectura cuatro modelos indispensables: dominio, tutor, alumno e interfaz (Catildi & Lage, 2009, 2010; González, 2004; Urretavizcaya, 2001). Es importante mencionar que cada uno de ellos cumple una función importante, sin embargo, no son elementos individuales, su potencial se ubica en la interactividad que existe entre ellos. A continuación se describe cada uno, asimismo la forma en que se utiliza en el STI Haciendo Ciencia.

Uno de los primero modelos en analizarse es el de dominio, este modelo tiene como objetivo almacenar todos los conocimientos del sistema, a través de conceptos, preguntas, ejercicios, problemas y relaciones, así como imágenes, vídeos y cualquier otro tipo de material multimedia (Catildi & Lage, 2009). Al respecto, los conocimientos del presente STIs se enfocan a las ciencias, debido a dos cuestiones principales: primera, porque la ciencia es indispensable para el desarrollo productivo de un país y en la vida cotidiana de las personas, es decir, se necesita que la sociedad tenga una cultura científica y tecnológica para aproximarse y comprender la complejidad de la realidad contemporánea y desenvolverse de forma más eficiente en la vida diaria (Nieda & Macedo, 1998). Sin embargo, hasta ahora en México no se ha logrado. El país se ubicó en el número 55 de 65 países participantes en la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) en lo referido a la evaluación de competencias científicas (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2013), lo cual indica que es un área de conocimiento que requiere intervención. La segunda es sobre la importancia de la personalización del aprendizaje, de acuerdo con Bloom (1984) la personalización hace que la educación sea más pertinente, atractiva, auténtica y eficaz para todos los estudiantes, debido que se adapta a las características y al ritmo de aprendizaje del alumno, y este es el objetivo principal de los STIs, la adaptación a las necesidades y características del estudiante.

Haciendo ciencia consta de 8 experimentos para cada una de las 5 áreas (VanCleave, 2011): física, química, biología, ciencias de la Tierra y astronomía. Cada problema o experimento está formado por una introducción teórica, objetivo, materiales, procedimiento, evaluación, conclusiones, referencias, comunicación con sus iguales a través de redes sociales. La introducción y las referencias tienen el objetivo proporcionar al alumno conocimiento declarativo; la descripción del objetivo, materiales y procedimiento, así como las conclusiones tienen la finalidad de proporcionar información procedimental, y, por último, la evaluación y la comunicación son parte de los conocimientos cualitativos, ya que pueden compartir sus experiencias de las modificaciones y resultados que obtuvieron al realizar los experimento. Es decir, se le presenta al alumno conocimientos de tipo declarativo, procedimental y cualitativo (Cataldi & Lage, 2009; Millán, 2000).

Otro de los modelos que caracteriza a los STIs es el modelo tutor, en este modelo se definen y aplican estrategias pedagógicas de enseñanza, contiene los objetivos a ser alcanzados y los planes utilizados para alcanzarlos. Selecciona los problemas, monitorea el desempeño, provee asistencia y selecciona el material de aprendizaje para el estudiante (Catildi & Lage, 2009). Al respecto de la estrategia pedagógica en la enseñanza de la ciencia existe una gran diversidad, que va desde la enseñanza por transmisión – recepción, hasta los que utilizan enfoques ecológicos, como son, el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por competencias, investigación dirigida y cambio conceptual, sin embargo, Campanario y Moya (1999) refieren que el basado en problemas es el más utilizado en revistas de instrucción de la ciencia. De acuerdo con Birch (1986), Campanario y Moya (1999) el aprendizaje de las ciencias a través de problemas permite desarrollar las potencialidades generales de los alumnos como es motivación, autorregulación, mejor integración de los conocimientos declarativos y procedimentales. Sin embargo, entre sus limitaciones se encuentran la exigencia de mayor dedicación por parte del tutor presencial, en el caso de los STIs, este problema se vuelve desaparece, por las propias características de los este tipo de sistemas. Esta estrategia considera a los problemas como pequeños experimentos, conjunto de observaciones, tareas de clasificación entre otras. La importancia radica en seleccionar y secuenciar cuidadosamente los problemas para generar aprendizaje significativo.

Al respecto, Haciendo Ciencia está compuesto por un total de 40 experimentos científicos, los cuales fueron seleccionados en dos etapas: la primera, los experimentos se consultaron de diversas fuentes, entre ellas, los Cuadernos

de Experimentos de CONCAYT, y se identificaron aquellos que sus materiales fueran de fácil acceso, asimismo que permitieran estimular la creatividad de los alumnos. Entendida creatividad como la posibilidad de fomentar la sensibilidad a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en el conocimiento para identificar dificultades, buscar soluciones, formular hipótesis y comprobarlas, además poder comunicar sus resultados (Torrance, 1972). La segunda selección se realizó a través de la instrumentación de forma presencial con alumnos adolescentes de nivel medio superior.

Por otro lado, el modelo del alumno contiene información del estudiante con el propósito de conocer sus características. Cuando el estudiante ingresa por primera vez al sistema se solicitan sus datos personales y académicos, para tener una primera evaluación sobre el nivel de conocimientos, así como la selección de la estrategia didáctica más adecuada para él. En Haciendo Ciencia se desarrolló este módulo a través de la configuración inicial, en esta se preguntan los datos como la edad, escolaridad, preferencia del área científica, entre otros. Esta información se almacena en una base de datos, así como otras características durante cada sesión de trabajo, con el objetivo que el modelo tutor pueda diseñar actividades que aumenten la motivación del estudiante y decidir sus avances en el conocimiento del tema (Catildi & Lage, 2010). Es importante mencionar que de acuerdo a la literatura (Gil-Flores, 2012), las actitudes ante la ciencia juegan un papel protagónico en su aprendizaje, por ello, el sistema adaptó este punto a través de la presentación de forma aleatoria de situaciones de la historia de la ciencia que pudieran identificarse con el alumno, como por ejemplo: jóvenes científicos, mujeres en la ciencia, mexicanos exitosos en la ciencia y eventos científicos graciosos y desastrosos.

Catildi y Lage (2009) mencionan que gran parte del éxito y efectividad de un software educativo depende de la riqueza de comunicación que reúna, es decir, de la interface, esta juega un papel sumamente importante, contiene los mecanismos de representación del conocimiento a través de imágenes animadas, imágenes estáticas, sonidos, lenguaje verbal y escrito, entre otros. En el caso de Haciendo ciencia se planteó trabajar con tecnología móvil debido a tres razones fundamentales: Primera, la presencia de dispositivos móviles en general va en aumento, a finales de 2012 se calculó que el número de móviles sobrepasaba la cifra de población mundial (Cisco, 2012), actualmente en México existe ya un dispositivo por cada mexicano (López, 2015). Este mismo fenómeno también se presenta en los sistemas de educación formal. A nivel mundial se presenta el programa 1:1, con el cual se pretende que cada alumno tenga un dispositivo móvil sin costo alguno para él y su familia (UNESCO, 2013), en el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015), a través del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), entregaron 240 mil dispositivos hasta el 2015, una tableta a los alumnos de quinto de primaria de escuelas públicas de 15 entidades del país. Al considerar la importancia de adaptación a las características y necesidades de los alumnos esta sería una de las principales razones de utilizar tecnología móvil. La segunda razón es debido a la ubicuidad de la tecnología móvil, es decir, la posibilidad de acceso desde cualquier lugar y momento, tener el aprendizaje disponible de forma continua y permanente, aprovechar cada momento del día para extender los conocimientos. Por último, porque la tecnología móvil permite la colaboración con sus compañeros (UNESCO, 2013) y este también es un factor que impacta en el aprendizaje.

Haciendo Ciencia tiene una interface amigable, la cual fue seleccionada de un conjunto de propuestas por un grupo de alumnos adolescentes, asimismo cuenta con una mascota que puede acompañarlos durante su recorrido y esta puede cambiarse de accesorios si el alumno así lo decide. A continuación se presenta la pantalla principal (Figura 1).



Figura 1
Pantalla principal de STI Haciendo Ciencia

Como se puede observar los Sistemas Tutores Inteligentes pueden ser una herramienta que ofrezca alternativas para enseñar y aprender, sin embargo, diseñarla y desarrollarla no basta. Segovia (2007) menciona que los recursos didácticos basados en tecnología no son sinónimo de éxito, para ello es indispensable realizar una evaluación, para comprobar la efectividad del sistema. La evaluación se considera cuatro áreas relevantes para su análisis (Segovia, 2007; Ramírez, Pérez, Domínguez & Castañeda, 2010): pedagógico, contenido, técnicos y de diseño.

Los aspectos pedagógicos se refieren verificar si una aplicación está clara y explícitamente estructurada con base en un determinado modelo didáctico y de aprendizaje, que formas asumen sus diferentes componentes y cuál es su potencial para un uso con fines educativos. En la evaluación del contenido se incluye lo relacionado con la calidad y cantidad de información disponible en la aplicación: de qué tipo es y cómo se encuentra estructurada esa información, cuál es su nivel de complejidad, cuál es su grado certeza científica, entre otras. Respecto a los aspectos técnicos se debe revisar la viabilidad de uso, es decir, la posibilidad de ejecutarla en el equipo que se destina, con adecuados tiempos de respuesta. Por otra parte, el principal requisito en el diseño gráfico de una interfaz de calidad, tiene que ver con la transparencia y eficacia con que se proporcionan los elementos necesarios, de tal manera que el usuario pueda acceder a la información disponible con un mínimo de esfuerzo para aprender y dominar los detalles de la propia interfaz gráfica.

De aquí que el objetivo de este trabajo de investigación fue desarrollar y evaluar un STI para la enseñanza de las ciencias: Haciendo Ciencia. En la evaluación se considera cuatro áreas relevantes para su análisis: pedagógico, contenido, técnicos y de diseño.

2. Método

2.1. Participantes

19 jueces expertos, todos cursaban la Licenciatura de Psicología (8 hombres y 11 mujeres), cuyo rango de edad osciló de 18 y 26 años con una media de 20.0 años (DE = 2.299).

2.2. Medidas

- Sistema Tutor Inteligente: Haciendo Ciencia. Haciendo Ciencia se desarrolló para tecnología móvil, consta de 8 experimentos por cada área de la ciencia: física, química, biología, ciencias de la Tierra y astronomía. Cada problema o experimento consta de una introducción teórica, objetivo, materiales, procedimiento, evaluación, conclusiones, referencias, comunicación con sus iguales a través de redes sociales.

- Formato para validación del Sistema Tutor Inteligente: Haciendo Ciencia, desarrollado para fines de la presente investigación. El instrumento está compuesto por datos generales, por 36 reactivos dicotómicos divididos en 4 áreas de evaluación: pedagógica, contenido, aspectos técnicos y diseño gráfico. Mínimo teórico de cero y máximo de 36.

2.3. Procedimiento

Previo consentimiento informado de los jueces se realizó la validación del STI Haciendo ciencia en pasos: 1) se realizó la capacitación teórica sobre el objetivo del sistema, 2) se ejecutó la instalación de la aplicación en el dispositivo móvil de la pertenencia del sujeto, 3) se proporcionó la capacitación tecnológica sobre el uso de la app, posteriormente, 4) practicaron con la app un promedio de una hora, por último, 5) se les dio a contestar el instrumento de evaluación. Lo anterior tuvo una duración aproximada de 4 horas.

3. Resultados

Los datos generales indican que todos los jueces tenía dispositivo de tecnología móvil, que lo utilizan entre 3 a 10 horas, con una media de 5.83 (DE = 2.33) y que todos habían bajado aplicaciones para su móvil. El 73% de los móviles tuvieron sistema operativo Android, lo cual es relevante para el presente estudio, debido que la aplicación fue diseñada para este tipo de sistemas. Respecto a la evaluación general del STI Haciendo Ciencia se observó que los puntajes estaban sesgados hacia la izquierda, mostraron un puntaje mínimo de 26 y máximo de 36, con una media de 33.78 (SD=2.76), este dato es significativo porque indica que la mayoría de los sujetos evaluaron muy bien el desempeño del sistema (Figura 2).

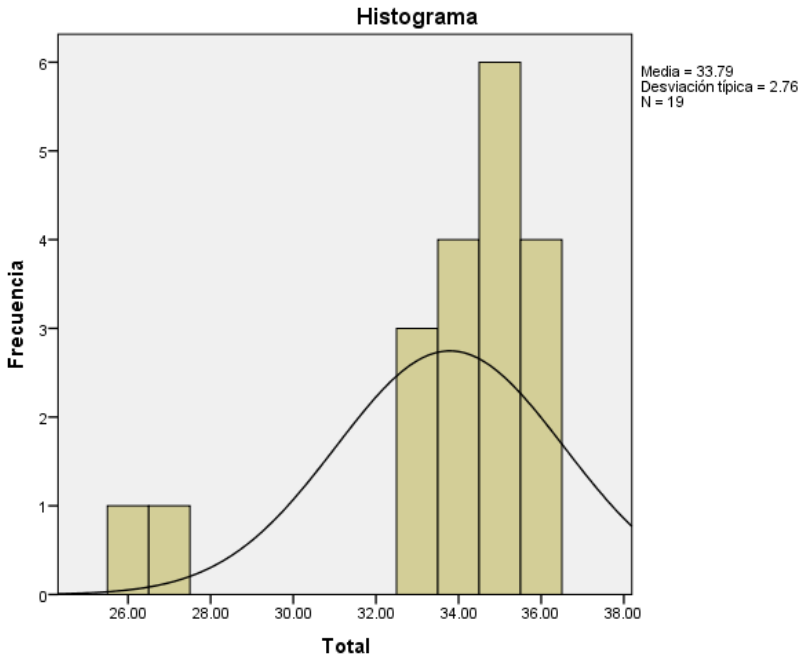


Figura 2
Histograma total del instrumento de evaluación

Los puntajes por cada una de las áreas también muestran evaluaciones positivas (Tabla 1). El área pedagógica los usuarios consideraron que el STI Haciendo Ciencia fomenta la iniciativa y autoaprendizaje, los contenidos se ajustan al nivel de desempeño del alumno y que potencia el aprendizaje significativo, asimismo refirieron que fomentan destrezas científicas, cognoscitivas y motivadoras, el puntaje más bajo se encontró en la evaluación de fomento de aprendizaje cooperativo. Al respecto del área de contenido se encontró que los jueces consideraron que el contenido era veraz, adecuado, objetivo, actual e interesante, los materiales eran adecuados y el procedimiento detallada, sin embargo los puntajes más bajos de encontraron en las áreas de la ciencia, ya que consideraron que estos deberían ampliarse.

Tabla 1.
Puntaje del instrumento de evaluación del STI Haciendo Ciencia

	Teórica				Real	
Área a evaluar	Mínimo	Máximo	Media	SD	Mínimo	Máximo
Total	0	36	33.68	3.05	26	36
Pedagógico	0	11	10.15	1.71	4	11
Contenido	0	11	10.68	.74	8	11
Técnico	0	4	3.73	.56	2	4
Diseño	0	10	9.10	1.04	6	10

En el aspecto técnico se encontró que la instalación era sencilla y que su uso no requería conocimientos técnicos, sin embargo algunos jueces consideraron que navegación en ocasiones tornaba complicada. Por último, respecto a diseño, los sujetos consideraron que los colores, el tipo de texto, las imágenes eran motivadoras, aclaradoras y vicariales, sin embargo, para algunos sujetos consideraron que el tamaño de los textos era grande y eso podría repercutir en la aceptación de los jóvenes. Sugerían menor cantidad de información y la letra un poco más grande. En resumen, de acuerdo a lo anterior se observa que la mayoría de los jueces considera que la aplicación cumple en los cuatro rubros evaluados, pues las medias están muy cercas al puntaje máximo.

Por último, para saber si habían diferencias entre los jueces respecto al sexo se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes, se observó sólo en el aspecto técnico habían diferencias estadísticamente significativas ($t = -2.81$, $gl = 17$, $p > .05$), es decir, los hombres consideran que el sistema requiere mayor facilidad técnica.

4. Discusión y conclusiones

A través de los datos arrojados por la evaluación se observó que el STI Haciendo Ciencia permite la enseñanza de la ciencia cumpliendo de manera satisfactoria con los requisitos de la evaluación por jueces en sus diversas áreas: pedagógica, de contenido, técnica y de diseño de la interface (Segovia, 2007; Ramírez, Pérez, Domínguez & Castañeda, 2010). Es importante resaltar la evaluación de este software, y, de cualquier otro sistema informático educativo en general, debido que, a través de esta tarea se pueden verificar el cumplimiento de los objetivos para los que fue creado, asimismo se identifican áreas de oportunidad para incluir o ajustar elementos que no se habían considerado en la etapa de diseño y que con ellos puede tener mayor aceptación y usabilidad generando mayor ventaja didáctica. También es relevante mencionar que la tecnología, especialmente la móvil, puede ser una excelente herramienta para llevar el aprendizaje formal fuera del salón de clases debido al aumento de utilización, así como la ubicuidad de los dispositivos (UNESCO, 2013), por lo anterior, se desea resaltar la trascendencia que en futuras propuestas de software educativo se lleve a cabo la evaluación por jueces expertos y usuarios finales con el objetivo de tener software que sea educativo y utilizado por estudiantes.

Referencias

Bloom, B. (1984). The 2 sigma problema: The search for methodos of group insdtruction as afecctive as one-to-one tutoring. *Educational Research, 13*, 4-15.

Birch, W. (1986). Towards a model for problem-based learning. *Studies in Higher Education, 11,* pp. 73-82.

Cataldi, Z. & Lage, F. J. (2009). Sistemas Tutores Inteligentes orientados a la enseñanza para la comprensión. *EDUTEC Revista electrónica de Tecnología Educativa, 28*, 1-19.

Cataldi, Z. & Lage, F. J. (2010). Modelado del estudiante en Sistemas Tutores Inteligentes. *TE&ET Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 5*, 29-38.

Campanario, J. M., & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Investigación didáctica, 17*(2), 179-192.

Cisco (2012). *Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2011–2016*. San Jose, Calif., Cisco. Recuperado de: http://www.cisco.com/en/US/solutions/collateral/ns341/ns525/ns537/ns705/ns827/white_paper_c11-520862.html.

Gil-Flores, J. (2012). Actitudes del alumnado español hacia las ciencias en la evaluación PISA 2006. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 30*, 131-152.

González, C. S. (2004). Sistemas inteligentes en la educación: una revisión de las líneas de investigación y aplicaciones actuales. *Relieve, 10,* 1, pp. 3-22.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.

López, J (2015). Para este año, un dispositivo móvil por habitante en México: IDC [Grupo de noticias]. Recuperado de: http://www.elfinanciero.com.mx/tech/para-2015-habria-un-dispositivo-movil-por-habitante-en-mexico-idc.html

Millán, E. (2000). *Sistema bayesiano para modelado del alumno.* Tesis Doctoral. España: Universidad de Málaga.

Nieda, J., & Macedo, B. (1998). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México: SEP.

Ramírez, O. J., Pérez, B. R., Gamboa, R. F., Domínguez, H. A., & Castañeda, M. R. (2010). *Propuesta de evaluación de software educativo con base en la eficiencia pedagógica. Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM.* Recuperado de: http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1394

Secretaría de Educación Pública (2015). *Lineamientos de Operación para el Programa U077, Inclusión y Alfabetización Digital*. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/liinclusionyalfabetizaciondigital.pdf

Segovia, G. N. (2007). *Aplicación de las TIC's a la docencia*. España: Ideas Propias.

Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking.* USA: Scholastic Testing Service, Inc.

Urretavizcaya, L. M (2001). Sistemas Inteligentes en el ámbito de la Educación. Inteligencia Artificial. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 12,* 5-12.

VanCleave, J. (2011). *Proyectos de Excelencia para la Feria de Ciencias*. México: Editorial Limusa.

Objetos de aprendizaje: una forma de curaduria digital

Romero Lealde Claudia Margarita, Zepeda Hurtado María Elena, Suárez Hortiales Evelyne

Instituto Politécnico Nacional Nivel Medio Superior CECyT´s 11 y 15, Ciudad de México, México

Romero Lealde Claudia Margarita IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu" massscreativos@gmail.com

Zepeda Hurtado María Elena IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

mezepedah@ipn.mx

Suárez Hortiales Evelyne IPN CECyT 15"Diódoro Antúnez Echegaray"

actinio18@gmail.com

Resumen

La educación en México tiene como objetivo incorporar el uso de las TIC's a los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello se diseñan recursos didácticos digitales los cuales van dirigidos a los alumnos, para el presente trabajo, de Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, tales como los objetos de Aprendizaje (OA) para el área de lengua y comunicación. Los OA se elaboran considerando: la significatividad lógica y psicológica del material (la organización y los conocimientos previos de los alumnos), la condición de que deben ser comprensibles y servir de andamiaje pedagógico para el logro de competencias comunicativas: expresión oral y escrita, saber escuchar y saber leer. Los OA se conciben como una forma de curación de contenidos digitales (curación, concepto que tiene su origen en el arte), dicha actividad implica la selección de contenidos, la reinterpretación del recurso digital por su potencial educativo y la necesidad de un medio de soporte tecnológico. El objetivo general es diseñar material digital, los objetivos específicos: identificar los contenidos del área disciplinar con dificultad para los alumnos, desarrollarlos y proponer estrategias que faciliten el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos y el acceso a la información. Los OA se realizaron y evaluaron, empleando el método exploratorio descriptivo, no experimental y transeccional, se aplicó la técnica de cuestionario para evaluar las características de los OA: accesibilidad, reusabilidad, relevancia, gestionabilidad y escalabilidad. El resultado de la investigación es el desarrollo de seis objetos de aprendizaje que, de acuerdo con la evaluación de los usuarios, cumplen ciertas características que facilitan la adquisición de conocimiento en el área de lengua y comunicación que apoyan el desarrollo de competencias comunicativas.

Palabras clave: competencias; comunicativas; objetos de aprendizaje; curaduría

OBJECTS OF LEARNING: A FORM OF DIGITAL CURATORSHIP

Romero Lealde Claudia Margarita, Zepeda Hurtado María Elena, Suárez Hortiales Evelyne

Instituto Politécnico Nacional Nivel Medio Superior CECyT´s 11 y 15, Ciudad de México, México

Romero Lealde Claudia Margarita IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

massscreativos@gmail.com

Zepeda Hurtado María Elena IPN CECyT 11 "Wilfrido Massieu"

mezepedah@ipn.mx

Suárez Hortiales Evelyne IPN CECyT 15"Diódoro Antúnez Echegaray"

actinio18@gmail.com

Type The education in Mexico has as a principal objective to incorporate the use of the TICs to the processes of teaching-learning, to which some digital didactic resources are designed and these ones are aimed to students in order to fulfill this paper in the Nivel Medio Superior of the Instituto Politécnico Nacional such as the Learning Objects (OA : objetos de aprendizaje) for the Language and Communication area. The Learning objects are elaborated considering the following: the logical and psychological meaningfulness of the material, (the students´ organization and their previous knowledge), the condition that they must be understandable and they mus help as the pedagogical structure to achieve the communicative competences: Oral and written expression, to know how to listen, to know how to read. The learning objects are understood as a way of curing the digital contents (Curing, a concept that has its origin in art), such activity implies the choice of contents, the reinterpretation of the digital resource for its educational potential of a need of a technological backing. The general objective is to design digital material, the specific objectives are: to identify the contents of the discipline area which are difficult for the student to develop them and suggest strategies to provide the development of abilities for the reading comprehension and the access to information. The Learning objects were made and evaluated, using the exploratory descriptive method, not experimental and transectional, a questionnaire technique was applied to evaluate the characteristics of the learning objects: accessibility, reusability, importance, manageability and scalability. The outcome of the investigation is the development of six learning objects that, according to the users evaluation, comply with certain characteristics that provide the acquisition of the knowledge in the area of language and communication that back up the development of communicative competences.

Key words: competences, communicative; learning objects curatorial

1. Introduccion

A finales del siglo pasado, por el auge que ha tenido, diferentes áreas han dedicado sus estudios al tema de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Organismos internacionales, como la UNESCO, han hecho hincapié en la necesidad de cambiar paradigmas de la educación con el propósito de adecuarlo a diversas exigencias: al interior de cada país, al fenómeno de la globalización, de la sociedad del conocimiento y el desarrollo científico-tecnológico.

Se enuncian de manera muy breve algunos órganos que enmarcan la estructura de la educación en nuestro país, como la UNESCO, la OCDE, el art. 3ro. Constitucional, la Ley General de Educación, la Misión y Visión del IPN que se concreta en los planes y programas de Estudios vigentes, los cuales son referentes académicos, administrativos y legales de la educación en México.

Esto hace plantear interrogantes sobre la importancia e influencia que tiene la elaboración, empleo y evaluación, en este caso de materiales digitales en el logro y desarrollo de competencias, en tanto, la implicaciones que tiene su empleo en modalidades alternativas incluyen innovaciones en los métodos, las estrategias y las técnicas en el aula, y en el logro de competencias genéricas disciplinares y profesional egresado de Nivel medio Superior en el IPN.

Bajo este marco se han desarrollado Objetos de Aprendizaje (OA), en primer lugar los hemos concebido como una forma de curación de contenidos digitales.

Qué es la curaduría, de manera general, proviene del latín 'curare', que significa curar, cuidar o preservar; este concepto aplicado a la curaduría digital, es reciente, y como tal se identifica como una actividad relativamente nueva, que surge como una habilidad de especialización de un experto sobre una temática, que se caracteriza por el rigor de la selección, dirigido a un grupo de personas que emplearán el material con un sentido del aprendizaje.

En segundo lugar los OA se han considera como **cualquier recurso digital o no que apoya el aprendizaje, como una foto, un video, un audio,** etc., es una entidad informativa empleada para generar conocimiento, en el sentido amplio: teórico, procedimental o actitudinal, que tiene sentido en función de las necesidades del aprendiz. "Una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea que tiene sentido en función de las necesidades del que lo usa y que representa y se corresponde con una realidad que debe ser intervenida "(Ramírez, 2006). De acuerdo a la Universidad de Antioquia (2015) "un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales que puede ser utilizado en diversos contextos, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Además, el objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadato) para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación."

Bajo estas dos aristas con las que hemos concebido los OA, los empleamos como un recurso que facilite la mediación pedagógica, entendida como una referencia para intervenir en una situación determinada con el objetivo de dar solución a una problemática. Siendo así, es un recurso que le facilita acompaña, promueve una educación alternativa y diferente, dando la oportunidad a los estudiantes que busquen sus propias respuestas, de comprender, debatir, innovar, crear y consolidar su conocimientos. Además se han elaborado considerando el enfoque del aprendizaje significativo, la significatividad lógica y psicológica del material.

Entendido el aprendizaje significativo (Ausubel) como el que se da en la medida en que se establecen vínculos entre los conocimientos previos del alumno con los nuevos, la condición con la que se han elaborado los OA es que deben ser comprensibles y servir de andamiaje pedagógico para el logro de competencias comunicativas: expresión oral y escrita, saber escuchar y saber leer.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 150 alumnos, de dos C. E. C. y T. Wilfrido Massieu y Diódoro Antúnez Echegaray que cursan de primer, segundo, tercer cuart semestre o nivel , que ya cursaron las unidades de aprendizaje de Comunicación Oral y Escrita I y II

2.2. Medidas

Los OA se realizaron conforme al contexto del IPN, se empleó el método exploratorio descriptivo, no experimental y transeccional, empleando la técnica de cuestionario para evaluar las características de los OA: accesibilidad, reusabilidad, relevancia, gestionabilidad y escalabilidad.

2.3. Procedimiento

El objetivo general es diseñar material digital, los objetivos específicos: identificar los contenidos del área disciplinar con dificultad para los alumnos, desarrollarlos y proponer estrategias que faciliten el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos y el acceso a la información. Los OA se realizaron y evaluaron, empleando el método exploratorio descriptivo, no experimental y transeccional, se aplicó la técnica de cuestionario para evaluar las características de los OA: accesibilidad, reusabilidad, relevancia, gestionabilidad y escalabilidad. El resultado de la investigación es el desarrollo de seis objetos de aprendizaje que, de acuerdo con la evaluación de los usuarios, cumplen ciertas características que facilitan la adquisición de conocimiento en el área de lengua y comunicación que apoyan el desarrollo de competencias comunicativas.

La investigación es de tipo descriptivo debido a que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga" (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:115).

En este sentido, la investigación se enfoca identificar que los OA cumplan con los criterios o características técnicas para los cual se aplicó un instrumento que permita evaluarlas. Asimismo, la investigación fue no experimental porque se realizó sin manipular deliberadamente variables, por lo que en el estudio se observaron los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979:116). "La investigación no experimental o expost-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones". De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:217)

El diseño de investigación fue transeccional o transversal porque se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único con el propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, para posteriormente organizar los resultados obtenidos por el cuestionario.

El instrumento mide cuatro constructos y 14 indicadores respectivamente:

Usabilidad, accesibilidad, reusabilidad y gestionalibilidad

3. Resultados

El resultado de la investigación es el desarrollo de seis objetos de aprendizaje que, de acuerdo con la evaluación de los usuarios, cumplen ciertas características que facilitan la adquisición de conocimiento en el área de lengua y comunicación que apoyan el desarrollo de competencias comunicativas.

El resultado de la investigación es el desarrollo de seis objetos de aprendizaje que con cumplen la mayoría de sus criterios:

- La Usabilidad: el 89% de los alumnos manifiestan estar totalmente de acuerdo con la claridad de los contenidos, el 85% con la precisión de contenidos , el 93 % de acuerdo con la pertinencia y el 85% totalmente de acuerdo con la navegación y lo adecuado del contenido con un 79%.

- Accesibilidad:el 67% de los alumnos están totalmente en desacuerdo en haber accesado a la dirección electrónica de manera fácil, a la inversa con la navegación, el 86% está totalmente de acuerdo en la facilidad de la navegación y el 35 % está de acuerdo en los elementos multimedia que se integraron .

- Reusabilidad.- en un porcentaje alto 98% de los alumnos está totalmente de acuerdo en que los contenidos pueden ser entendibles para personas con diversos niveles académicos, que las fuentes de consulta adicionales (metadatos) son comprensibles, el 78 % está de acuerdo y el 64% está de acuerdo con que son accesibles.

- Gestionalibilidad: el 95% está totalmente de acuerdo con que los OA se hayan estructurado por unidades programáticas, de esas unidades programáticas que se disgregado en contenidos temáticos el 96% está totalmente de acuerdo y por último que el 78% está de acurso en la estructura de los OA.

4. Discusión

Para responder a las preguntas que dieron origen a esta investigación: ¿Por sí mismo un objeto de aprendizaje lo logra las competencias comunicativas? Debemos decir, que la primera pregunta hasta el momento no es motivo de una investigación formal, sin embargo los alumnos que emplearon los OA como andamiaje pedagógico, herramienta de consulta, de estudio para demostrar el desarrollo de las competencias de la unidad de aprendizaje de Expresión Oral y escrita I, los resultado fueron favorables, aprobatorios.

Y respecto a si ¿Los OA de aprendizajes diseñados cumplen con las características o criterios propios? La encuesta arrojó resultados aceptables en cuanto como: usabilidad, reusabilidad y gestionabilidad, principalemente los resultados más sobresalientes en estar totalmente de acuerdo y de acuerdo con los indicadores es el de usabilidad.

A partir de estos resultados se identifica como un área de oportunidad: la accesibilidad, tuvo dificultad haber accesado a la dirección electrónica en la que se encuentra el material, cabe la pena hacer la aclaración de que es una dirección de acceso gratuito, no es institucional lo que ha dificultado su acceso más no su navegación y de la misma manera identificamos como alto el porcentaje que están en desacuerdo con los elementos multimedia que se integraron.

Estas áreas de oportunidad son elementos a consideraren los OA que se realizan en la siguiente investigación, diseño de OA para la unidad de aprendizaje de Expresión Oral y Escrita II.

El diseño de materiales didácticos digitales, como cualquier otro material didáctico, son una herramienta para el logro de conocimientos, habilidades y actitudes, que requieren ser incorporados a procesos educativos y que tienen un fin específico y que pueden apoyar para general otros conocimiento no solo útiles sino de mayor grado de complejidad.

5. Conclusiones

Se desarrollaron un total de 6 objetos de aprendizaje de las tres unidades programáticas de la Unidad de aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I disponibles en internet, considerando en primer lugar que el uso de las tic’s es una herramienta de uso cotidiano por los jóvenes y así coadyuvar al desarrollo de competencias comunicativas y contribuir a disminuir los índices de reprobación y deserción.

El aprendizaje bajo el enfoque del Modelos Educativo del IPN basado en el constructivismo, supone no sólo el uso de la información contenida en el OA, sino es necesario, considerarlos como un herramienta, un material didáctico, que por sí mismo es un medio y no un fin en la construcción y apropiación del conocimiento, para la generación y el desarrollo de competencias se requiere del complementarlo con el diseño y empleo de otras estrategias.

Bajo el referente institucional categóricamente podemos afirmar que un OA por sí mismo no logra las competencias generales ni particulares de las unidades de aprendizaje, sino que requieren otro desafío, que responda a una concepción de aprendizaje con un enfoque pedagógico acorde al modelo educativo, que promuevan el aprendizaje significativo. Para lo cual se cuidó la significatividad lógica del material: es decir, organizado, para que la información que se le presenta al alumno pueda ser comprendida desde su estructura interna, presentando la información de manera clara y organizada, de seguir una secuencia lógica en donde cada uno de sus aspectos (estructura y contenidos de los OA) tienen coherencia con los otros. También se cuidó la significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda, que los OA puedan servir de "puente" entre lo que ya saben los alumnos y lo que deben aprender. Para lo que el profesor incluirá significatividad lógica mediante preguntas, debates, planteando inquietudes, presentando información general en contenidos familiares, etc. de forma que los alumnos movilicen lo que ya saben y organicen sus conocimientos.

Por hoy, el diseño de os OA se emplean como el inicio, en nuestro caso, de un repositorio digital, accesible al alumno en cualquier lugar y tiempo, la reutilización de contenidos en contextos educativos y no.

El impacto del empleo los OA contribuye a elevar los índices de aprovechamiento favorece la necesidad de diversificación y flexibilización de la oferta educativa, optimiza los recursos, el aprendizaje se expresa en procesos educativos flexibles e innovadores, los docentes, actores en el desarrollo de objetos, se redefinen desde la función de la investigación-docencia, se fomenta el trabajo colegiado entre las Unidades Académicas y la movilidad de los profesores en torno a sus propios procesos de actualización y la formación de alumnos investigadores.

Trabajar con objetos permite delimitar el contenido (objeto de estudio), darle forma de acuerdo a la intención formativa, crearlo como material que le interesa al estudiante para su aprehensión, abstraer sus atributos y organizarlos de modo que permita ejercitar algún tipo competencia, y luego materializarla en habilidades comunicativas :expresión oral, escrita y lectura. Favorecen la necesidad de diversificación y flexibilización de la oferta educativa (la presencial, la semipresencial y a distancia), a la necesidad de la vinculación entre los CECyT´s, lo que supone la identificación de problemáticas compartidas y de interés común, sobre las cuales el intercambio de objetos puede ser de gran apoyo para disminuir los índices de deserción, elevar el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal.

Agradecimientos.

En primer lugar, al Instituto Politécnico Nacional, por ser el centro que nos ha acogido no solo a lo largo de nuestra vida profesional, sino desde nuestros inicios como estudiantes, constituyéndose como la base fundamental de nuestra vida; es por ello, que deseamos retribuirle aunque sea en menor medida en relación con todas las oportunidades que nos ha brindado, y el segundo lugar a las autoridades del CECyT No. 11 y 15 por fomentar e impulsar las actividades de carácter investigativo en los docentes, como siempre; "La técnica al servicio de la Patria".

Referencias

Chan María Elena (2001) Objetos de aprendizaje, Ponencia Magistral. Memorias Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara.

Castañeda de León, Luz María y Enríquez Vázquez, Larisa. Los profesores en el uso y diseño de objetos de aprendizaje. Virtual Educa México 2005. Revista Digital e-spacio

UNED, España. Disponible en: http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19747

De la Torre, F., & Dufóo, S. (2005). Taller de lectura y redacción 1. México: McGraw Hill.

Fernández, Sierra y Martínez (2008)Feernández Marjón, Moreno Ger, Sierra Rodríguez y Martínez Ortiz. Uso de estándadres aplicados a las TICs en educación CNICE-MEC Serie informes 16,2006. Consultado en http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2241 en mayo 2015.

Instituto Cervantes. (2008). Saber hablar. México: Aguilar.

IEEE (2002). Estándar para Metadatos de Objetos Educativos. Disponible en:http://www.gist.uvigo.es/~lanido/LOMes/LOMv1_0_Spanish.pdf

Konicki, Bárbara A. (2006) Los objetos de aprendizaje como potencial herramienta para un desarrollo docente intercultural. III Congreso ONLINE – Observatorio para la Cibersociedad.

Padilla Velázquez, E. (2013). Lengua española. México: Pearson.

Ramírez,M.S (2006) El objeto del Objeto de aprendizaje: Experiencia de colaboración institucional y multidisciplinar(Objeto de aprendizaje)Disponible en la Escuela de graduados en Educación dee la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en sitio web http//:www.ruv.itesem.mx/cursos/maestria/proyectos/oa/homedoc/hta

Ramos, L., & De la Garza, A. (2014). Taller de lectura, expresión oral y escrita. México: Pearson.

Universidad de Antioquia (2015) http://aprendeenlinea.udea.edu.co/ova/?q=node/271

Zacaúla, F. (1999). Lectura y redacción de textos. México: Santillana.

Proyectos de innovación: Características de las instituciones donde se promueven prácticas de integración educativa de TIC

Cortés, A.

Educación, Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá D.C. , Colombia

Doctoranda en educación Universidad Autónoma de Barcelona

albenis.cortes@gmail.com

Resumen

El problema que da origen a la presente investigación se articula desde las políticas de acceso a la tecnología promovidas en las instituciones de educación y verdadero uso que los docentes están dando a esta tecnología. Es importante identificar las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas, reconocer innovaciones educativas y documentarlas para que apoyadas en el concepto de buenas prácticas puedan ser replicadas en nuevos escenarios de formación, promoviendo el desarrollo profesional de docentes y estudiantes a partir de las competencias requeridas en el mundo actual.

Las innovaciones tecnológicas tienen un gran impacto en las destrezas que se demandan en la actualidad, pero la simple incorporación de dispositivos electrónicos en el aula no genera cambios significativos en el desarrollo de competencias de los estudiantes, uno de los fines de la educación. El uso que el docente le dé a la tecnología depende de múltiples factores, uno de ellos es la seguridad frente a su uso y la motivación generada por experiencias previas de implementación. La mayoría de empleos requieren nuevas capacidades en el uso, administración y aprovechamiento de la tecnología, y la docencia no queda rezagada. Frente al uso de la tecnología en proyectos institucionales, el docente tiene un escenario para identificar oportunidades de desarrollo profesional e incorporar nuevas competencias a su perfil, mejorando sus prácticas. Se hace necesario reconocer qué está haciendo con la tecnología, qué tipo de competencias está desarrollando y que tipo de competencias necesita desarrollar para generar mejores prácticas pedagógicas.

La presente investigación presenta las caracteristicas de las experiencias que se están adelantando en instituciones de educación oficiales con el fin de ser replicadas en otros contextos.

Palabras clave: buenas prácticas; innovación educative; TIC y educación.

Education innovation projects with ITC suported in good practice

Cortés, A.

Educación, Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá D.C. , Colombia

Phd Student Universidad Autónoma de Barcelona UAB

albenis.cortes@gmail.com

The one problem addressed by this research is articulated from the policies promoted access to technology in the schools and real use that teachers are giving to the technology. It is important to identify the practices developed in educational institutions, educational innovations recognize and write about that because the practice can be replicated in new training contexts, promoting personal and professional development of teachers and students from the required skills in the real world.

Technological innovations have a great impact on skills that are in demand in today, but the simple incorporation of electronic devices in the classroom dont generate significant changes in the development of skills of students. The uses that teachers are giving to the technology depends on many factors, one of them security in its uses and the motivation generated by previous experiences of implementation. The most jobs require new skills in the use, management and exploration of technology, the teaching is not behind. Is important to identify career opportunities and incorporate new skills in the teacher profile. It is necessary to recognize what they are doing with the technology and generating good practices.

This research presents multiple case study projects that are moving forward in public education institutions in the City of Bogotá, DC (Col) and features that allow them to become good practice worthy of being replicated in other contexts.

Key words: good practice; ITC and education; education innovation.

1. Introducción

Con las nuevas reformas educativas es común el discurso que se ha empezado a instaurar en torno al rol del profesor en el proceso de formación. Los profesores deben ocuparse, hoy en día, de enseñar a sus estudiantes a aprender y a desarrollar una serie de competencias de tipo transversal, orientadas a la toma de decisiones, de esta forma la educación no se preocupa solo por llenar pozos de conocimiento. El profesor está dejando el carácter técnico, reproductor de contenidos, y ha pasado a ser un investigador de su propia práctica y de su entorno.

La presente investigación se justifica desde los planteamientos de las políticas públicas en educación y su contribución al desarrollo humano. Es así, como se pretende contribuir en la conceptualización de los procesos relacionados con la innovación educativa apoyada en el uso de las TIC, vinculándolos a la identificación de “buenas prácticas” y al desarrollo competencias digitales en el profesor.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EPT), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DNUEDD) tienen por objeto, sin excepción, reducir la pobreza y mejorar la salud y la calidad de vida. Estas orientaciones reconocen el papel protagonista de la educación en la consecución de los objetivos. La EPT y el DNUEDD hacen hincapié en la calidad del aprendizaje, centrándose no sólo en lo que los estudiantes aprenden, sino también en la manera en que lo aprenden, aquí intervienen las metodologías y las prácticas promovidas por los profesores en el desarrollo del currículo (Unesco, 2009).

Estudios previos realizados en España y Chile relacionados con el uso de las TIC en el aula y el papel de los profesores en la incorporación de innovaciones derivadas de las "buenas prácticas" y el desarrollo de competencias digitales, permiten identificar referentes que de alguna forma impactan políticas públicas. El proyecto de investigación titulado "Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el uso de las TIC en los centros escolares" (de Pablos Pons, Colás Bravo, & Villaciervos Moreno, 2010) presenta los resultados del estudio que se desarrolló en el marco del Plan Nacional de I+D 2004-2007 en España, el trabajo ofrece una revisión y análisis interpretativo de políticas educativas Andaluzas que promueven la realización de innovaciones educativas basadas en la incorporación de las TIC en las aulas. Por otra parte, el Ministerio de Educación de Chile a través del Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, adelantó un proyecto con el propósito fundamental de desarrollar y validar un estándar de evaluación que diera cuenta de la calidad de proyectos e innovaciones educativas que incorporan recursos TIC al trabajo en el aula (Roman, Cardemil, & Carrasco, 2011).

El conocimiento de buenas prácticas contribuye a plantear las bases formativas de los futuros profesores como profesionales reflexivos, transcendiendo al diseño curricular y el mejoramiento de la calidad en los diferentes niveles de formación, a partir de iniciativas que dinamicen las propuestas del gobierno en el tema de incorporación de las TIC en educación. Los resultados de múltiples estudios desarrollados en los últimos años, ponen de manifiesto la inminente necesidad de estudiar las prácticas pedagógicas exitosas en los contextos de referencia, ya que se conoce la ineficiencia de estudiar la innovación tecnológica aislada de los contextos educativos concretos (de Pablos Pons et al., 2010).

Bajo este panorama, los esfuerzos del gobierno de Colombia han considerado la necesidad de elevar la capacidad profesional de los educadores y lograr su permanente actualización con el fin de que la acción educativa sea pertinente y contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación. La propuesta de esta investigación implica el trabajar de la mano con los profesores que han incorporado las TIC en sus prácticas profesionales y contribuir a la apropiación social del conocimiento a través de la divulgación de las mismas, con el fin de impactar la calidad de la educación. Morín (1996), citado por Elizondo (2008), plantea "la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales" (p. 96), el conocer lo que el profesor realiza en su contexto inmediato permite articular sus prácticas con las necesidades reales que exige un mundo globalizado y en constante cambio como al que nos vemos enfrentados en el siglo XXI.

Ejes de la política educativa en Colombia son medidos con indicadores que están directamente relacionados con la implementación de TIC en el aula, tal es el caso del eje de calidad y de pertinencia; donde se contemplan porcentaje de alumnos con acceso a computador y porcentaje de subprocesos o actividades apoyadas en TIC (MEN, 2007). Estos indicadores cuantitativos adquieren un mayor valor al fortalecerse desde la descripción cualitativa estableciendo los logros obtenidos y conociendo qué se está haciendo con ella. Un gran número de las prácticas de los profesores, no han sido sistematizadas o carece de indicadores de seguimiento lo cual genera dificultades en su evaluación, pero no es sinónimo de inexistencia, "una organización puede convertir el conocimiento en acción a través del intercambio de conocimientos y la sistematización de experiencias" (Kolshus, Loumbeva, Matras, Salokhe, & Treinen, 2013, p. 1). De ahí la importancia del análisis, sistematización y socialización de los proyectos y/o prácticas que las instituciones a través de sus profesores están desarrollando, puesto que, al no conservar la memoria de las instituciones, se pueden replicar errores y los logros obtenidos no se darán a conocer, perdiendo de esta forma la oportunidad de mejorar las prácticas y dificultando su aplicación en otros contextos.

Cada vez se hace más necesario la incorporación de las TIC en educación como un elemento de inclusión social, debido a que cada vez se depende más de ellas para garantizar el acceso al conocimiento, "la participación en redes, el uso de tecnologías actualizadas de información y comunicación, el sistema de educación formal es la clave para difundir ese acceso, dado que permite masificar la conectividad y al mismo tiempo el uso de redes electrónicas"

(CEPAL, 2003, p. 73). Así mismo, los expertos en política exponen dentro de las bondades de la incorporación de las TIC en educación la capacidad de poner énfasis en el aprendizaje y brinda a los estudiantes nuevas competencias; esta condición beneficia a estudiantes que tienen escasas posibilidades –o ninguna– de acceso a la educación, que puede estar asociada a su ubicación geográfica y temas de desplazamiento. Otro aspecto que se resalta es la capacidad de facilitar y mejorar la formación profesor; la capacidad de reducir costos asociados con la provisión de enseñanza, redundando en un mejor nivel general de logro educativo y resultados de aprendizaje (Unesco, 2013).

Es por esto que la presente investigación valora los aprendizajes logrados por los profesores y las instituciones, a través de sus prácticas, considerando los elementos constitutivos de las buenas prácticas con el fin de que éstas puedan ser llevadas del micro al macro entorno y favorecer su transferencia en nuevos contextos. Es así como surge la pregunta: ¿Cuáles son las características de los proyectos y/o prácticas educativas que promueven la incorporación de las TIC en las Instituciones de Educación Distrital (centros de educación básica, secundaria y media) de la ciudad de Bogotá D.C. (Colombia)?. Un primer paso en esta tarea es identificar y situar geográficamente instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá D.C. que promueven prácticas de integración educativa de TIC y las que no.

2. Método

2.1. Participantes

El contexto de estudio es la Secretaria de educación del Distrito y sus instituciones de educación oficial, en un primer momento se presenta el mapa descriptivo de 432 de las 682 sedes de las instituciones educativas oficiales, lo cual implica un 63,34% de las sedes oficiales de la ciudad. En un segundo apartado, se centra el estudio en 15 instituciones que están adelantando experiencias significativas de acuerdo con el *Sistema de Información SI C4*. El criterio de selección de las mismas es la existencia, o no, de experiencias significativas institucionales.

2.2. Medidas

Se analizan las instituciones y sus prácticas docentes a partir de la existencia, o no, de experiencias significativas apoyadas, principalmente, en el uso de las TIC. Se abordan dos dimensiones: en primer lugar, las instituciones educativas y, en segundo lugar, las prácticas pedagógicas, prestando especial atención al papel de las TIC.

En relación con la dimensión asociada a las instituciones educativas, se pretende dar respuesta a: existencia de proyectos distritales, existencia de experiencias significativas, clasificación en torno a: a) planeación, b) gestión, c) formación en TIC, d) gestión y sostenibilidad, e) infraestructura, f) conectividad y g) uso y apropiación de las TIC. En segundo lugar, relacionado con las prácticas pedagógicas se pretende identificar: dónde ocurren, apoyo, participación, impacto, replica, evaluación y resultados, desarrollo profesional y uso de las TIC, este último orientado a tareas de: buscar, almacenar, crear y compartir.

2.3. Procedimiento

Se realiza el análisis empírico y la elaboración del mapa descriptivo de las prácticas pedagógicas adelantadas en la ciudad de Bogotá D.C., presentando análisis descriptivo de lo que está sucediendo en las instituciones educativas. Se define como instrumento, la revisión documental, derivada de dos fuentes: documentos especializados sobre el tema y el sistema de información C4 de la SED.

3. Resultados

Se realiza una primera estratificación de la muestra por localidad, con el fin de extraer de las instituciones educativas oficiales que manifiestan tener, o no, experiencias significativas, esto permite situarlas geográficamente. Calculando el porcentaje de existencia, o no, de experiencias significativas por localidad a partir del total de muestra encuestada en dicha localidad y no sobre el total de la ciudad, se puede afirmar que, el mayor número de instituciones con experiencias significativas se ubican en las localidades de la Candelaria y Chapinero, el 100% de ellas tienen por lo menos una experiencia. En la localidad de Usaquén, de las 10 sedes encuestadas, solo el 30% de ellas manifiesta tener experiencias significativas. No existe asociación, entre la localidad y la existencia, o no, de experiencias significativas (p= 0,573). Por lo tanto, el análisis que a continuación se presenta solo desagregará localidades cuando lo considere relevante.

Para que una práctica educativa se desarrolle adecuadamente, se consideran cuatro condiciones: asignación de espacios y tiempos, apoyo institucional, participación de estudiantes y participación de docentes. Es de notar, que en las instituciones donde se manifestó no tener experiencias significativas, esta variable no se analiza. Es así como de las 338 instituciones que afirman tener experiencias significativas el 69% de ellas cumple las tres condiciones antes descritas, solo un 6% de ellas cumple con una de las cuatro condiciones, existiendo asociación entre las variables (p=0,00).

A continuación, se desagregan cada una de las cuatro condiciones antes mencionadas: asignación de espacios y tiempos, apoyo institucional, participación de estudiantes y participación de docentes en relación con las instituciones donde existen experiencias significativas identificadas. Es así, como ratificando el anterior párrafo, se comprueba que las instituciones donde existen experiencias significativas los porcentajes de existencia de las cuatro condiciones superan el 80%, por lo tanto, existe asociación entre dichas variables (p= 0,00). En relación con los resultados, las instituciones educativas que manifiestan tener experiencias significativas, afirman en un 97% que las mismas han producido resultados. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y la generación de resultados (p= 0,00).

En educación, se hace necesario que las prácticas impacten a la comunidad en general. Las experiencias significativas afectan por lo general a: estudiantes, otros docentes, otras instituciones educativas, personas externas a la comunidad académica y padres de familia. Si se consideran los actores anteriormente mencionados, como grupos, se puede analizar si el número de grupos impactados se asocia, o no, con las experiencias significativas, solo el 15% de las instituciones impactan los cinco grupos antes nombrados, y el 30% de ellas impactan tres. Esto permite ver que las prácticas están saliendo del aula de clase y se están preocupando por ir más allá. El 100% de las instituciones involucran estudiantes en sus prácticas, el 85% docentes, el 27% otras instituciones, en donde se hace referencia principalmente al apoyo por parte de Universidades en la ejecución de proyectos apoyados desde la SED, el 35% afecta a personas externas a la comunidad y el 62% a padres de familia. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y la afectación a estudiantes, otros docentes, otras instituciones educativas, personas externas a la comunidad académica y padres de familia (p= 0,00). La réplica de experiencias es sin duda una de las finalidades en la identificación de buenas prácticas. El 12% de las instituciones donde se están desarrollando experiencias significativas, manifiestan haber realizado réplicas de la experiencia, a pesar de ello, en diálogo con los profesores, este ejercicio se realiza al interior de la misma institución. Por otro lado, el 88% de las instituciones no han realizado ningún tipo de réplica. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y la existencia, o no, de

En relación con si han tenido o no, retroalimentación o reflexión sobre la experiencia, el 90,5% de las instituciones manifiestan que sí. De igual forma, en relación con la existencia, o no, de ajustes a la realización de la experiencia a partir del aprendizaje obtenido en su desarrollo, el 89,3% de las instituciones manifiestan haber realizado ajustes, el 10,7 restante no.

Ahora bien, al analizar la relación entre el recibir retroalimentación o reflexión sobre la experiencia y hacer ajustes a la realización de la experiencia a partir del aprendizaje obtenido en su desarrollo, se puede apreciar que el 87,6% de las instituciones han recibido retroalimentación y realizado ajustes, un 3% han recibido retroalimentación, pero no han hecho ajustes, un 1,8% a pesar de no haber recibido retroalimentación ha realizado ajustes y un 7,7% no ha recibido retroalimentación ni realizado ajustes. Existe asociación entre las variables (p=0,00). Al indagar si la experiencia significativa responde de alguna manera a estas necesidades contextuales, el 79,3% de las instituciones manifiestan que sí y el 20,7% no. Por otro lado, relacionado con la investigación, al preguntar si se ha realizado algún proceso de investigación dentro de la experiencia, el 58,3% de las instituciones manifiestan que sí el 41,7% restante manifiesta que no. Al indagar en relación con el papel de las TIC al interior de los proyectos y/o experiencias significativas un 89% de las IED la utilizan para buscar información, un 68% para almacenar información, un 73% para compartir información y un 59% para crear contenidos. Cabe resaltar que cada institución puede hacer más de un uso de las herramientas tecnológicas.

4. Discusión

La integración de las TIC en los procesos formativos ha traído consigo múltiples necesidades, entre ellas la de formación por parte de los docentes, lo cual repercute en el desarrollo profesional del mismo. En este aspecto se identifica el uso de las TIC como medio de comunicación, de acceso a la información y creación de nuevos productos con el fin de divulgar lo que están haciendo. Por otra parte, en este ejercicio se identifica la necesidad de una mayor formación por parte de los profesores.

Las experiencias adelantadas en las instituciones educativas, han favorecido el desarrollo de competencias en TIC y es así, como los estudiantes y docentes hacen uso de diversos canales de comunicación donde publican sus propias producciones. Las TIC favorecen la comunicación entre niños ubicados geográficamente en puntos diferentes y permite que confluyan en el tiempo a partir de actividades académicas.

De igual forma, una de las instituciones manifiesta que “hasta ahora el proyecto ha estado ligado a la tecnología en términos de diseño gráfico y reportaje fotográfico, pero desde el año 2015, el objetivo es convertir sus productos a formato virtual y englobar en ella productos de estudiantes y los docentes. En esta misma línea, otras instituciones ven en la integración de las TIC una oportunidad de divulgar lo que están haciendo a través de la emisora y las redes sociales.

La implementación en las TIC ha favorecido:

- Aportar soluciones a necesidades concretas de la comunidad.
- Comunicar y establecer vínculos de colaboración con otros contextos.
- Potenciar procesos de aprendizaje a través de plataformas digitales.
- Crear nuevas formas de acceso a la información para crear conocimiento.

Una de las instituciones afirma que la comunidad docente carece de formación en el uso de herramientas web 2.0. lo cual impide que experiencias mediadas por el uso de las tecnologías se puedan reproducir, frente a esta realidad se realiza una invitación a aprender entre pares, pero el ejercicio no es fácil. Esta idea se reafirma con la IE1 donde se plantea que es necesario un mayor nivel de formación por parte de los docentes para poder continuar avanzando en su propuesta.

5. Conclusiones

1. La existencia de proyectos apoyados por la SED, no dependen de la localidad en la cual se encuentren ubicadas las instituciones, no existe asociación entre variables (p= ,078).

2. No existe asociación, entre la localidad y la existencia, o no, de experiencias significativas (p= 0,573)

3. Existe asociación entre la existencia del proyecto 30 Mb de conectividad y la existencia de experiencias significativas (p=0,013).

4. No hay asociación entre la existencia de experiencias significativas y la presencia del proyecto 40x40 (p=0,866).

5. Para que se dé en las instituciones experiencias significativas se debe contar con asignación de espacios y tiempos, apoyo institucional, participación de estudiantes y participación de otros docentes (p=0,00).

6. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y la generación de resultados (p= 0,00).

7. Las prácticas educativas están saliendo del aula de clase y se están preocupando por ir más allá.

8. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y la existencia, o no, de ejercicio de réplica (p= 0,00)

9. Existe asociación entre la existencia de experiencias significativas y el número de estudiantes que participan (p= 0,00).

10. Cada día se propende más por el trabajo con otros y la asociación con otras instituciones.

11. Existe resistencia por parte de algunos profesores para unirse a proyectos desarrollados por sus compañeros. Aquí se encuentra una oportunidad futura para identificar qué están haciendo las instituciones para lograr que converjan en una experiencia múltiples áreas, puesto que daría luces de trabajo a partir de proyectos. De igual forma es importante identificar cuáles son las áreas donde regularmente existe la necesidad de trabajar con otros.

12. Existe asociación entre las variables, número de docentes implicados y número de áreas implicadas (p=0,00). En este aspecto, los proyectos que se estructuran sin estar amarrado a áreas específicas logran una mayor participación por parte de otros docentes.

13. Se observa que las prácticas donde se encuentra implicado un alto número de profesores puede terminar impactando a un número reducido de estudiantes. No por tener un proyecto con participación del 100% de los profesores se tendrán proyectos que impacten al 100% de los estudiantes.

14. Las instituciones han venido reconociendo la importancia de la retroalimentación en el desarrollo de sus prácticas. Este ejercicio ha generado de igual forma ajustes en las prácticas.

15. Existe asociación entre recibir retroalimentación o reflexión sobre la experiencia y hacer ajustes a la realización de la experiencia a partir del aprendizaje obtenido en su desarrollo (p=0,00).

16. Las prácticas existentes han venido promoviendo ejercicios de investigación al interior de las instituciones.

Referencias

CEPAL. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. (P. Naciones Unidas, Ed.). Santiago de Chile. Retrieved from http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/cepal_72(2003).pdf

de Pablos Pons, J. P., Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2010). *Politicas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad Andaluza.*

Elizondo, M. M. (2008). Las 20 competencias profesionales para la práctica docente. *Revista Internacional Administración Y Finanzas*, *1*(1), 95–110.

Kolshus, K., Loumbeva, N., Matras, F., Salokhe, G., & Treinen, S. (2013). Buenas prácticas en la FAO: Sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo. Retrieved from http://www.fao.org/docrep/018/ap784s/ap784s.pdf

Roman, M., Cardemil, C., & Carrasco, Á. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evalaución Educativa*, *4*. http://doi.org/1989-0397 ENFOQUE

Unesco. (2009). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Retrieved from http://www.oei.es/tic/normas-tic-modulos-competencias.pdf

Unesco. (2012). *Experiencias de formación docente* (Bárbara Me). Chile.

Unesco. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. (©.-U. 2013, Ed.). Québec H3C 3J7 Canada.

UNESCO, IIPE, & OEI. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. (Unesco, Ed.). Buenos Aires.

Aula Virtual de Psicología Social Aplicada:

Uso Colaborativo e Interactivo entre Universitarios

Oyarzún, D.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,

Valparaíso, Chile

deniseoyarzun@gmail.com

Resumen

Una docencia universitaria basada en evidencias científicas implica mostrar las actuaciones de éxito realizadas durante el proceso de enseñanza para el aprendizaje. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso publica cada año un Informe sobre Iniciativa Buenas Prácticas Docentes con Uso de Aula Virtual, señalándose que durante el segundo semestre de 2014 de las 1.550 aulas virtuales utilizadas, 10 aulas correspondían a la categoría destacadas, reconociéndose como una de las tres experiencias más exitosas el uso del Aula Virtual de la asignatura Psicología Social Aplicada. El objetivo de la comunicación es presentar la valoración de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas sobre la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza para el aprendizaje implementados en la asignatura Psicología Social Aplicada. Por medio de un estudio de caso descriptivo, se analizaron de forma cuantitativa los datos del Informe de Actividad de la Asignatura en *moodle* y Cuestionario de Opinión Estudiantil. Los resultados del Informe de Actividad de la Asignatura muestran un alto promedio de la vistas de las diferentes actividades (foros, *wikis*, mensajes, entre otros) realizadas en el Aula Virtual de la asignatura en las cuatro pestañas disponibles. En el Cuestionario al sumar los porcentajes en las categorías de respuesta estoy de acuerdo y estoy muy de acuerdo de los 10 *ítems*, se constata 60% de los estudiantes valora positivamente el desempeño de la asignatura. Por tanto, se concluye que los 35 estudiantes valoran positivamente el Aula Virtual como un espacio que facilita la comunicación de información y contenidos de la asignatura y como medio de apoyo al proceso educativo.

Palabras clave: *Moodle;* Psicología Social; Aprendizaje; Estudiantes

Virtual Classroom Applied Social Psychology:

Collaborative and Interactive use among University

Oyarzún, D.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,

Valparaíso, Chile

deniseoyarzun@gmail.com

Abstract

A university teaching based on scientific evidence involves showing successful actions carried out during the process of teaching to learning. The Pontifical Catholic University of Valparaiso publishes an annual report on Initiative Good Practices Teachers Using Virtual Classroom, noting that during the second half of 2014 of 1,550 used virtual classrooms, 10 classrooms belonged to the prominent category, recognized as one of the three successful experiences using virtual classroom of the subject Applied Social Psychology. The aim of the paper is to present the assessment of students in Mathematics Education on the importance of Information Technology and Communication (ICT) in the teaching learning implemented in the subject Applied Social Psychology. Through a descriptive case study they were analyzed quantitatively data Activity Report of the subject in moodle and student opinion questionnaire. The results of the Activity Report of the subject show a high average views of the different activities (forums, wikis, messages, etc.) performed in the virtual classroom of the subject in the four tabs available. In the questionnaire by adding the percentages in the response categories agree and strongly agree 10 items, it is found 60% of students positively the performance of the subject. Therefore, it is concluded that the 35 students are positive about the virtual classroom as a space that facilitates the communication of information and content of the course and as a means to support the educational process.

Keywords: Moodle; Social psychology; Learning; Students

1. Introducción

Las transformaciones sociales han modificado las necesidades educativas de las personas y los paradigmas de aprendizaje (Roura, 2014). Las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) suponen una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje entre profesores y estudiantes (Badia, 2006). Las TIC aportan a la formación en el incremento de modalidades comunicativas y nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de estudiantes (Cabero, 2010).

En los escenarios virtuales que se basan en un paradigma constructivista, los estudiantes construyen y recrean un tema, además de incorporar sus propias interpretaciones y producir sus puntos de vista. En este paradigma el rol del estudiante pasa a ser más activo ocupando el centro del proceso de aprendizaje. El profesorado se convierte en el facilitador del acceso a las fuentes de conocimiento mediante la participación y reflexión activa del estudiantado (Roura, 2014).

En la sociedad de la información y comunicación las instituciones educativas requieren mejorar su gestión y cumplir con estándares de calidad generando buenas prácticas como consecuencia de los múltiples desafíos que enfrentan (Rodríguez, 2012). Una buena práctica docente contempla el diseño de una estrategia didáctica que utiliza metodo-

logías activas donde se propicia la interacción entre estudiantes y su entorno para generar aprendizaje significativo (Marquès, 2011).

Una docencia universitaria basada en evidencias científicas muestra las actuaciones de éxito realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado. En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015a) cada año se publica un *Informe sobre Iniciativa Buenas Prácticas Docentes con Uso de Aula Virtual,* señalándose que durante el segundo semestre de 2014 de las 1.550 aulas virtuales utilizadas, 10 aulas correspondían a la categoría 'Destacadas', representando el 0,65% del total. Reconociéndose como una de las tres experiencias más exitosas el uso del Aula Virtual de Psicología Social Aplicada que se presenta en esta comunicación.

Aula Virtual (2015ayb) es una plataforma con soporte *Modular Object Oriented Dynamic Learning,* Versión *Moodle* 2.6, servicio centralizado en la PUCV, conformado por herramientas tecnológicas y pedagógicas para generar aprendizajes significativos en base al paradigma constructivista. La asignatura Psicología Social Aplicada utiliza metodología de enseñanza para el aprendizaje a través del Aula Virtual.

El Aula Virtual de la asignatura integra herramientas de distribución de contenidos, comunicación e interacción síncronas y asíncronas, siguiendo la propuesta de Sánchez (2009). El Aula Virtual se organiza en cuatro pestañas: PSI270, Unidad 1: Introducción a la Psicología Social Aplicada, Unidad 2: Procesos Psicosociales y Unidad 3: Herramientas Psicosociales. Cada pestaña incluye presentaciones en ppt por clase, material de lectura obligatorio y complementario, videos, foros, *wikis* y la subida de tareas individuales y grupales.

El Aula Virtual de la asignatura cumple con uno de los objetivos de la enseñanza en la PUCV que es el aprendizaje integral. Por ello la docente diseñó su asignatura enfocándose en el aprendizaje de los estudiantes, determinando los resultados en coherencia con el Proyecto Educativo de la Universidad (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2013ayb).

2. Método

Se utilizó metodología cuantitativa con un estudio único de caso de tipo descriptivo centrado en la situación particular de un grupo de personas en un contexto institucional (Fernández, Hernández, & Baptista, 2014). El estudio de caso refiere a la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias (Stake, 1999).

2.1. Participantes

En total 31 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Matemáticas de la PUCV se inscribieron en la asignatura, siendo aprobada por todos. Las características de las y los estudiantes fueron: 21 mujeres y 10 hombres, con una edad promedio de 20 años y procedentes de diferentes ciudades de Chile.

2.2. Medidas

Informe de Actividad del Curso (IAC) componente de *moodle* al que se accede en Reportes del bloque administración del curso. Este informe muestra la participación y contribuciones de cada estudiante al curso, e incluye de forma detallada, el *log* de los accesos. El informe se estructuró en función de las actividades que fueron vistas por las y los estudiantes en las cuatro pestañas.

Cuestionario de Opinión Estudiantil (COE) diseñado por la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2015b). Es un instrumento de 25 afirmaciones que evalúa 4 dimensiones de la docencia: enseñanza para el aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, ambiente para el aprendizaje y res-

ponsabilidad profesional docente. Se solicita al estudiante su opinión en una escala con 4 categorías de respuesta (Estoy muy en desacuerdo=1, Estoy en desacuerdo=2, Estoy de acuerdo=3, Estoy muy de acuerdo=4, No se aplica=N).

2.3. Procedimiento

Una vez finalizada la asignatura la docente obtuvo las estadísticas del Informe de Actividad del Curso (IAC) del *moodle* y posteriormente la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo cargó a la *web* del Navegador Académico los resultados del Cuestionario de Opinión Estudiantil (COE). Se realizaron los análisis estadísticos descriptivos con estas dos medidas que registran la participación y opinión del estudiantado respecto de la asignatura.

3. Resultados

Los datos del Informe de Actividad del Curso muestran que en la pestaña PSI270 la actividad promedio de los estudiantes fue de un 20%, siendo avisos-novedades el medio de comunicación entre docente y estudiantes el que obtuvo 81 vistas y el archivo *Basic of APA Style Tutoria*l 8 vistas. En la Unidad 1, el promedio de vistas fue de 22%, con 135 vistas el ejercicio grupal de nube de palabras y 1 vista la bibliografía complementaria. En la Unidad 2, el promedio de vistas de las actividades fue de 62%, siendo el Ejercicio Individual: Video Foro Profesor Estrella el que obtuvo 495 vistas y el Video *The New era of Positive Psychology* logró 1 vista. En la Unidad 3, el promedio de vistas fue de 42%, siendo las *wikis* de grupos de estudiantes las que lograron 847 vistas y el Video La Semana de la Matemática obtuvo 1 vista.

En la Tabla 1 **se muestra que de los 10** *ítems* **evaluados por los estudiantes** la preguntas que obtuvieron el mayor porcentaje de respuesta estoy muy acuerdo fueron: “Usa el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de información referente a la asignatura” con un 71%, seguida por “Explica los objetivos, metodología, formas de evaluación y aprobación al inicio de la asignatura” con un 71% y “Usa las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio de apoyo al proceso educativo” con un 51,2%.

Los *ítems* del Cuestionario en que los estudiantes expresan su opinión en desacuerdo fueron “Propone actividades que permiten relacionar mis conocimientos adquiridos en otros cursos, con los nuevos conocimientos” con un 29%, “Propone actividades coherentes con los objetivos de la clase y al desempeño profesional” con 19,4% y “Propone actividades congruentes con los objetivos/competencias propuestos en Programa de la asignatura” con un 16,1%. Si bien estos tres ítems obtienen un menor desempeño, se observa la variabilidad en las cuatro categorías de respuesta, por tanto no representa una clara opinión del estudiantado.

Tabla 1
Dimensión Enseñanza para el aprendizaje del COE

Ítems	Desempeño %					Nº Res					Prom
	1	2	3	4	N	1	2	3	4	N	
1.- Explica los objetivos, metodología, formas de evaluación y aprobación al inicio de la asignatura.	9.7	6.5	12.9	71.0	0	3	2	4	22	0	3.5
2.- Señala o induce al conocimiento de los aprendizajes a lograr en las clases.	9.7	19.4	25.8	41.9	3.2	3	6	8	13	1	3.0
3.- Propone actividades que permiten relacionar mis conocimientos adquiridos en otros cursos, con los nuevos conocimientos.	29.0	12.9	25.8	25.8	6.5	9	4	8	8	2	2.5
4.- Propone actividades coherentes con los objetivos de la clase y al desempeño profesional.	19.4	12.9	38.7	29.0	0	6	4	12	9	0	2.8
5.- Demuestra dominio de los contenidos que enseña.	3.2	6.5	32.3	58.1	0	1	2	10	18	0	3.5
6.- Utiliza un lenguaje claro para el nivel del grupo curso.	16.1	9.7	32.3	38.7	3.2	5	3	10	12	1	3.0
7.- Propone actividades congruentes con los objetivos/competencias propuestos en Programa de la asignatura.	16.1	3.2	48.4	32.3	0	5	1	15	10	0	3.0
8.- Desarrolla la clase considerando una introducción desarrollo y verificación de los aprendizajes y cierre de ésta.	3.2	19.4	45.2	29.0	3.2	1	6	14	9	1	3.0
9.- Usa las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio de apoyo al proceso educativo.	3.2	9.7	35.5	51.6	0	1	3	11	16	0	3.4
10.- Usa el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de información referente a la asignatura.	3.2	6.5	19.4	71.0	0	1	2	6	22	0	3.6

4. Discusión

El objetivo de la comunicación fue presentar la valoración de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas de la PUCV sobre la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza para el aprendizaje implementados en la asignatura Psicología Social Aplicada. La valoración de los estudiantes fue reportada a través de una medida objetiva, vale decir, las vistas de las actividades del *moodle* y una medida subjetiva como su opinión en el Cuestionario.

Los resultados del Informe de Actividad del Curso muestran un alto promedio de las vistas de las diferentes actividades realizadas en el Aula Virtual de la asignatura en las cuatro pestañas. La Unidad 2 fue la más vista probablemente porque concentraba la actividad evaluativa con mayor ponderación de la asignatura y la menos vista fue la pestaña PSI270 que contenía información general del curso. Las actividades más visitadas o revisadas en las cuatro pestañas por los estudiantes fueron el foro, avisos – novedades, ejercicio grupal de nube de palabras y *wikis.*

En el Cuestionario la dimensión enseñanza para el aprendizaje a través de 10 ítems representa el 40% de la medida que indaga sobre planificación, aplicación didáctica y uso de las TICs. Se consideró para cada *ítem* el desempeño, según los estudiantes, expresado en porcentaje y en número el total de respuestas. En términos generales, al sumar los porcentajes en las categorías de respuesta estoy de acuerdo y estoy muy de acuerdo de los 10 *ítems*, se constata que el 60% de los estudiantes valora positivamente el Aula Virtual de la asignatura.

El Aula Virtual de Psicología Social Aplicada tuvo un uso interactivo y colaborativo, ya que el centro de las acciones fueron la de los estudiantes, quienes interactuaron, colaboraron y realizaron diversas actividades con sus compañeros como participar en el foro, subir la tarea de nube de palabras, diseñar un proyecto grupal en una *wiki,* y plantear consultas a la docente a través de avisos-novedades.

5. Conclusiones

Una buena práctica docente como la presentada en esta comunicación es una iniciativa difundible al interior y exterior de la universidad y, aunque no pueda ser traspasada mecánicamente a otra realidad educativa, su desarrollo puede servir de ejemplo o motivación para el impulso de nuevas iniciativas en otros contextos de formación universitaria. Un entorno virtual de aprendizaje es una herramienta de apoyo para desempeñar las tareas docentes y potenciar las vías de comunicación entre los participantes de la asignatura (Morales, Trujillo, & Raso, 2015; Santos, Galán, Izquierdo, & Olmo, 2009).

El uso de una plataforma virtual tiene como ventaja el desarrollo de la autonomía del estudiantado, a través de herramientas que potencian la interacción entre usuarios y con actividades para publicar, producir y construir conocimientos (Enguita & Cruz, 2011; Gisbert, Cervera, & Johnson, 2015). La interactividad es el elemento comunicativo por excelencia en un escenario virtual. En Psicología Social Aplicada fueron los estudiantes, a partir de sus tiempos, los que planificaron los momentos en que accedían al Aula Virtual. Se buscó darle más protagonismo y libertad en el proceso de aprendizaje, siendo los estudiantes responsables y autónomos de su proceso.

Referencias

Aula Virtual (2010a). *Formación Aula Virtual. Manual del docente.* Disponible en: http://aula.virtual.ucv.cl/nueva-aulavirtual/wp-content/uploads/2010/07/MD.pdf

Aula Virtual (2010b). *Formación Aula Virtual. Manual del estudiante.* Disponible en: http://aula.virtual.ucv.cl/nuevaaulavirtual/wp-content/uploads/2010/07/ME.pdf

Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,* 3(2), 5-19.

Cabero, J. (2010). Retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 32-61.

Enguita, C. & Cruz, A (2011). Recursos tecnológicos. En A. Benito, & A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria. En el espacio europeo de educación superior* (pp. 101-124). Madrid: Narcea

Gisbert Cervera, M., & Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12*(2), 1-14.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: Explorartorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En Autores *Metodología de la Investigación* (pp. 88-101). México: Mc Graw Hill.

Marquès, P. (2011). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Disponible en: https://dl.dropboxusercontent.com/u/20875810/personal/actodid2.htm

Morales, M., Trujillo, J. M., & Raso, F. P. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación 46,* 1-15.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2013a). *Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV.* Valparaíso: Autor.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2013b). *Proyecto Educativo de Pregrado.* Valparaíso: Autor.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015a). *Informe sobre Iniciativa Buenas Prácticas Docentes con Uso*

de Aula Virtual. Santiago: Autor. Disponible en: http%3A%2F%2Faula.virtual.ucv.cl%2Faula_virtual%2F2015%2FBuenasPracticas%2F2015.09.19%2520Informe%2520BP%2520AC.pdf

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015b). *Instrumentos de evaluación.* Disponible en: http://vra.ucv.cl/ddcyf/?page_id=1056

Rodríguez, H. (2012). Una definición original de buenas prácticas. Fortalezas y debilidades de la adopción del término en Educación. Ponencia presentada en el *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Roura, M. (2014). Teorías de aprendizaje que se sustentan los escenarios virtuales educomunicativos. En S. Osuna (Coord.), *Escenarios virtuales educomunicativos* (pp. 47-55). Barcelona: Icaria

Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 1(34),* 217-233.

Santos, J., Galán, J, Izquierdo, L., & Olmo, R. (2009). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *Dirección y organización, 1*(39), 5-11.

Stake, R. (1999). El caso único. En Autor *Investigación con estudio de casos* (pp. 15-24). Madrid: Morata.

El uso del Pizarrón Digital Interactivo como recurso tecnológico innovador para las y los jóvenes mexicanos en formación

Hernández Villalvazo S. N., Ponce Ceballos S., León Romero A. A., Alcantar Enriquez V. M.

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

Los jovenes hoy en día utilizan la tecnología como una forma de vida, ya que dependen de ella para relacionarse con su medio, en la escuela, casa o en su circulo social, al ser nativos digitales le dan importancia a acciones relacionadas con herramientas tecnologicas: celulares, tabletas, lap top y cualquier tipo de aparato, es decir, el hecho de que las y los jóvenes tengan una relación de apego con el internet, produce que como sociedad se modifiquen costumbres, hábitos y actitudes. Sin embargo el aspecto mas relevante a modificar es la educación, las nuevas generaciones requieren el implemento de la tecnologia en su vida cotiidiana por lo que se hace incapie en esta investigación el uso del PDI en educacion superior.

Cambios vertiginosos influyen en nuestras condiciones de vida, la tecnología ha cambiado la vida en el ámbito y social. Los cambios han sido graduales en la educación. Es indudable que han quedado atrás las prácticas de enseñanza tradicional en donde se considere al alumno como mero receptor de información donde las clases son tediosas. Ante esta situación, se considera que se debe incluir y adoptar estrategias didácticas y recursos que se adapten a la actualidad contextual, debido a que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son útiles en el proceso de aprendizaje enseñanza.

El objetivo de esta investigación es comparar la eficiencia de los conocimientos que alcanzan los estudiantes al realizar actividades de enseñanza aprendizaje incorporando las tecnologías de la información, específicamente el PDI y actividades de TIC.

Esta investigación se aborda bajo el enfoque cuantitativo, se encontró que aunque los profesores reciban capacitación sobre el PDI, también requieren tener voluntad de cambio en su práctica docente, invirtiendo tiempo y dedicación para modificar métodos y estrategias adecuándolas con el PDI.

Palabras clave: tecnologías de la Información y Comunicación, nativos digitales, herramientas tecnologías

El uso del Pizarrón Digital Interactivo como recurso tecnológico innovador para las y los jóvenes mexicanos en formación

Hernández Villalvazo S. N., Ponce Ceballos S., León Romero A. A., Alcantar Enriquez V. M.

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

Young people today use technology as a way of life, because they depend on it to interact with their environment, at school, home or in your social circle, being digital natives attach importance to actions related to technological tools: phones, tablets, lap top and any device, ie, the fact that the young people have an attachment relationship with the internet, as a society produces customs, habits and attitudes are changed. However the most important aspect is to change education, new generations require the attachment of technology in your life cotiidiana so it is stress upon this research the use of PDI in higher education.

rapid changes affecting our living conditions, technology has changed life in the field and social. The changes have been gradual in education. There is no doubt left behind traditional teaching practices where the student is considered as a mere recipient of information where classes are tedious. In this situation, it is considered to be included and adopt teaching strategies and resources to adapt to the present context, because the information and communications technology (ICT) are useful in the teaching learning process.

The objective of this research is to compare the efficiency of knowledge acquired by students to engage in teaching and learning incorporating information technology, specifically the PDI and ICT activities.

This research is dealt with under the quantitative approach, we found that although teachers are trained on the PDI also required to have desire for change in their teaching, investing time and effort to change methods and adapting them to the PDI strategies.

Key words: Information Technology and Communication, digital natives, tools, technologies.

1. Introducción

Cambios vertiginosos influyen en nuestras condiciones de vida, la tecnología ha cambiado la vida en el ámbito educativo y social. Los cambios han sido graduales en la educación. Es indudable que han quedado atrás las prácticas de enseñanza tradicional en donde se considere al alumno como mero receptor de información donde las clases son tediosas. Ante esta situación, se considera que se debe incluir y adoptar estrategias didácticas y recursos que se adapten a la actualidad contextual, debido a que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son útiles en el proceso de aprendizaje enseñanza. Sin embargo el uso adecuado de las herramientas tecnológicas en la educación depende de una excelente capacitación y actualización docente, donde el beneficio sea la transferencia del aprendizaje significativo.

Según Bawden, (2002), el concepto de alfabetización va mucho más allá de saber leer y escribir, que constituiría una alfabetización básica. En las últimas décadas, este concepto se ha complementado con las llamadas “alfabetiza-

ciones en destrezas", conceptos desarrollados para hacer referencia a una información de creciente complejidad y a las tecnologías en auge.

En este sentido el sistema educativo está obligado a cambiar, proporcionando a los estudiantes de aquellas competencias que perfeccionen su formación y los prepare para sus futuras intervenciones al desarrollar su profesión. Por esta razón, cada vez se confirma que el docente es la pieza clave en la incorporación de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, generando un desafío en su formación profesional, ligando las TIC con la educación.

Por lo tanto, se considera que los docentes deben de estar en constante capacitación y actualización, dominando ciertos conceptos básicos, informáticos y tecnológicos, creando escenarios de aprendizaje virtuales para la enseñanza, así como ciertas herramientas tecnológicas como el PDI. Ya que con la integración de la tecnología en sus prácticas producirá un cambio al incentivar la participación activa de docentes y estudiantes.

En México la educación han tenido pocos avances en cuanto a tecnología, por lo tanto se requiere de un cambio, no se trata de seguir el mismo rumbo, sino de crear nuevas rutas diseñando políticas educativas, proyectos, adoptar nuevos enfoques, perspectivas, reformular estrategias basadas en la tecnología y así crecer en cuanto al desarrollo, calidad y equidad, para hacerle frente a los retos de la sociedad y así insertarnos competitivamente con otros países.

2. Método

2.1. Participantes

La población estuvo conformada por 255 alumnos cursantes de la Lic. en Docencia de la Lengua y Literatura, Lic. en Docencia de la Matemática, Lic. en Asesoría Psicopedagógica y Maestría en Docencia y 25 profesores que impartían clases en cualquier aula del edificio B, de la FPIE de la UABC.

En esta investigación se aborda la realidad educativa en la FPIE, por lo tanto a través de los resultados obtenidos se interpretará lo que acontece en las aulas al trabajar con el PDI, se diseñó un cuestionario, ya que se considera que a través de esta se podrá obtener información consiguiendo resultados de la población en general sobre su perspectiva del PDI.

Se decide emplear la investigación de tipo cuantitativo, ya que permite generalizar de manera amplia los resultados por medio del trabajo de campo donde los alumnos y docentes aporten datos importantes de esta investigación obteniendo una fotografía más completa de la investigación y facilitando la categorización de los resultados.

El método utilizado es analítico, ya que se basa en el estudio de forma intensiva cada uno de los elementos de estudio, además se pretende mejorar la práctica docente mediante el uso del PDI.

Tal como lo mencionan Ortiz y García (2005):

Es aquel método de investigación que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías (p. 64).

Para el desarrollo del objetivo de la investigación se realizó una encuesta la cual estuvo conformada por tres dimensiones: uso del PDI con 12 preguntas dicotómicas, valoración del PDI con 15 preguntas politomicas y ventajas del PDI con 20 preguntas politomicas. Se determinaron estas tres dimensiones, ya que se requiere obtener información básica sobre el uso y satisfacción, intentando identificar el acercamiento con el PDI tanto de docente y alumnos.

Atendiendo el objetivo de la investigación se programaron las siguientes actividades para recoger la información con la encuesta, principalmente se solicita el acceso a las aulas al director de la facultad, posteriormente se solicita acceso al docente para ingresar a cada aula para aplicar el instrumento y finalmente se recoge los resultados y por medio del SPSS se interpretan y analizan.

La investigación se desarrolló en el nivel educación superior en la FPIE de la UABC, se seleccionó una población de 255 alumnos de los grupos: 105, 106, 107, 205, 206, 207, 208, 209 y 210 de la Licenciatura en Docencia de las Matemáticas, Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura y Licenciatura en Asesorías Psicopedagógicas y a 25 docentes, debido a que tienen un mayor contacto con las TIC, se observó cómo es la relación del PDI con su formación y qué rol juega en sus acciones educativas.

2.2. Medidas

Después de seleccionar tipo de investigación cuantitativo, método analítico, técnica encuesta tipo cuestionario, se presenta cada definición de acuerdo con varios autores, con la finalidad de identificar su utilidad y beneficio en esta investigación.

Se utiliza en la investigación el enfoque cuantitativo ya que como menciona el autor Grinnell (1997): Usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p. 10).

La técnica que se utilizó para llevar a cabo esta investigación es una encuesta, tipo cuestionario, el cual se realizó a la totalidad alumnos y docentes que cuenten con PDI de la FPIE, para recoger información sobre el uso y en un aula que se mencionó que se utiliza el PDI y en otra que no se utiliza.

Se definen la técnica:

Según García, (2004):

El cuestionario se caracteriza por una mayor estructuración de las preguntas y menos participación del encuestador; además se utiliza para recolectar información de muestras o poblaciones pequeñas, y su objetivo es obtener, de un amplio margen de personas, respuestas consideradas como equiparables o uniformes, esto es, que su información posee el mismo peso, y a partir de ello los datos se agrupan y comparan (p. 17).

La recolección de información se lleva a cabo en los siguientes grupos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, a los alumnos de las licenciaturas de: Docencia de la Matemática, Asesoría Psicopedagógica y Docencia de la Lengua y Literatura y al grupo de maestría en docencia: solo a los salones que cuentan con PDI: 105, 106, 107, 205, 206, 207, 208, 209 y 210 que corresponden al edificio B. de los cuales solo se seleccionara 255 alumnos de licenciatura y 25 docentes que imparten clases a estos, a los cuales se les cuestionara sobre el uso del PDI.

Durante el semestre 2016-1 se solicita al director de la FPIE, la autorización para ingresar a las aulas y aplicar oportunamente el instrumento en la FPIE tanto a alumnos y a los profesores se comentará a los involucrados que el análisis e información otorgada será anónima. Los cuestionarios se realizaran de manera grupal, haciendo hincapié en el nombre de la investigación y objetivo de esta.

Para la recolección de datos se utiliza el cuestionario distribuido tal como se representa en la siguiente tabla

Tabla 1
Categorización de resultados.

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Uso del PDI	1) Proyección con PDI	a, b, d, j, l
	2) Acceso a navegadores.	e, g
	3) Participación con el PDI.	c, f, h, i, k
Utilidad del PDI: valoración	1) Utilidad del PDI alumnos y profesores.	3, 4, 9, 10, 11, 12, 13,
	2) El PDI facilita la comprensión de temas.	5, 6, 14, 15, 16, 17.
	3) Conocimiento del PDI.	1, 2, 8.
Ventaja del PDI	1) Aumenta la comprensión y conlleva a la interacción.	1, 3, 18, 19, 20, 22.
	2) Aumenta participación y creatividad de alumnos y profesores.	2, 7, 16, 17, 21.
	3) Se adecua a necesidades individuales.	8,13, 14,15.
	4) Se adapta a cualquier ritmo de aprendizaje, elaborando materiales y adaptándolos a las necesidades.	4, 5, 6, 9, 10, 11, 12.

Elaboración propia.

Las modificaciones de las preguntas del cuestionario, se han ido originando a lo largo del desarrollo de la investigación, además se realizó un pilotaje para realizar ajustes, en ellas se fue evaluando cada pregunta tanto de profesores y alumnos con la finalidad de justificar la importancia de cada dimensión y posteriormente tener una versión final del instrumento.

El cuestionario está estructurado en tres dimensiones: uso, valoración y ventajas de PDI con preguntas dicotómicas, si y no y preguntas politómicas con opción múltiple; esto permitirá recoger información sobre el uso que le dan al PDI alumnos y profesores y posteriormente se indagará, reconocerá y determinarán las categorías para su análisis e interpretación.

Para la recogida de información se diseño un cuestionario para docentes y otro para estudiantes con 50 preguntas cerradas, los criterios de clasificación son tres dimensiones: “Uso del PDI”, “Valoración del PDI”, y “Ventajas del PDI” en el cual se elaborarán preguntas concretas, sencillas y claras. Para el desarrollo de la aplicación de los instrumentos se realizará por medio de cinco fases.

- Primera fase desarrollo: se validó el cuestionario, el cual se realizó con la colaboración de dos expertos quienes aportaron una serie de modificaciones, sobre reorganización, afinación y ordenamiento de información.

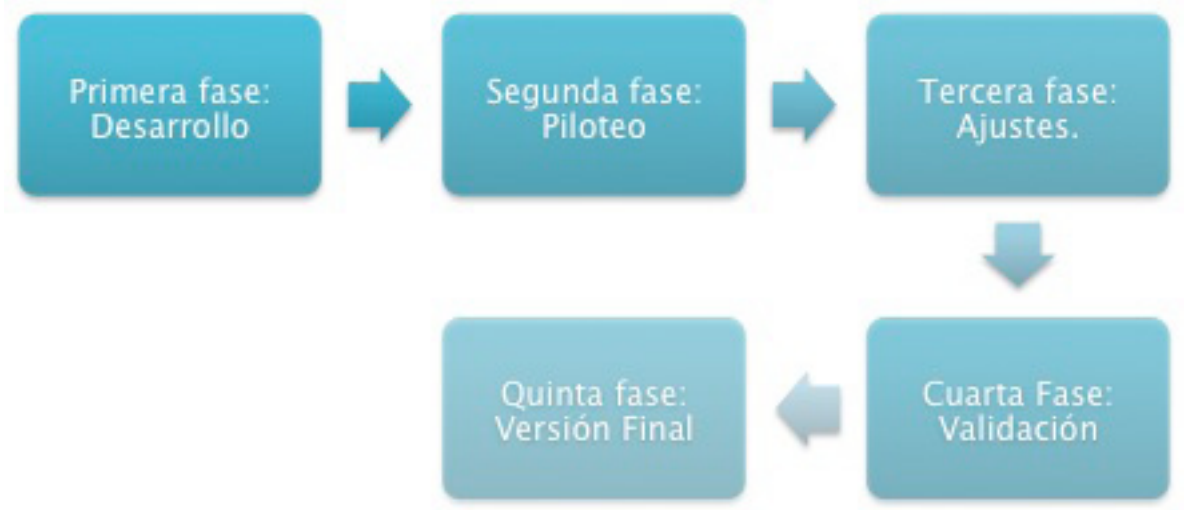
- Segunda fase pilotaje: se administró un cuestionario piloto a 10 alumnos y 5 profesores de la FPIE, en diciembre 2014-2, siendo un total de 15 participantes, con la finalidad de validar coherencia, comprensión y así observar que el instrumento incluya elementos principales para posteriormente realizar la aplicación a la muestra total y obtener resultados efectivos.

- Tercera fase ajustes: Se solicitó apoyo en la Dirección de la FPIE y a los docentes participantes para poder ingresar a las aulas y aplicar el instrumento.

- Cuarta fase validación: Aplicación del instrumento cuestionario a los docentes y estudiantes en las aulas que cuentan con PDI.

- Quinta fase versión final: con los datos obtenidos se realizó un análisis e interpretación de los resultados.

Figura 1
Fases de aplicación de instrumento.



Fuente: Elaboración propiaa

3. Resultados

Después de recolectar la información a través de la técnica encuesta tipo cuestionario conformada por 12 preguntas con opción a respuestas dicotómicas y 39 politomicas, donde los encuestados tuvieron que seleccionar la respuesta adecuada para cada situación. Para llevar a cabo este análisis, se realizó una clasificación de categorías: 1) Implicación personal, 2) Formación y capacitación, 3) Nivel de atención: Utilidad y agrado del PDI, 4) Percepción de aprendizaje de los protagonistas de la FPIE, 5) Aceptación como herramienta de trabajo, 6) Renovación metodológica= buenas prácticas, 7) Nuevos escenarios de participación, interacción y reflexión, 8) El PDI promovedor de prácticas inclusivas de alumnos con distintas discapacidades.

Balestrini (2003), señala que se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico (p. 73).

Por tal motivo se presentan algunos datos agrupados en categorías lo cuales se analizarán considerando tablas y otros con gráficas. En lo que respecta a procedimientos matemáticos, se utilizará una tabulación de los resultados de acuerdo a las frecuencias obtenidas en el programa SPSS por medio de una regla de tres. Estos resultados se presentan agrupados en las siguientes categorías:

Tabla 2
Análisis de resultados

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Uso del PDI	Implicación personal.	Conjunto de actividades que realizan con el PDI.
Valoración del PDI	Formación y capacitación.	Dedicación y formación que se recibe para utilizar el PDI.
	Nivel de atención: Utilidad y agrado del PDI.	Se refiere a la capacidad de utilizar y ejercer dominio sobre el PDI.
	Percepción de aprendizaje de los protagonistas de la FPIE.	Se refiere a los cambios en su experiencia en el desarrollo de actividades con el uso del PDI.
	Aceptación como herramienta de trabajo.	Se refiere al interés y motivación por los temas tratados, sumándose activamente al desarrollo de una clase, cuando se utiliza el PDI.
	Renovación metodológica= buenas prácticas.	Se refiere a la organización del profesor en los procesos de enseñanza aprendizaje con el PDI, y su influencia en las actividades de alumnos.
Ventajas del PDI	Nuevos escenarios de participación, interacción y reflexión.	Valoraciones significativas de alumnos y profesores sobre el aprendizaje a partir de las actividades realizadas con el PDI.
	El PDI promovedor de prácticas inclusivas de alumnos con distintas discapacidades.	Se refiere a dar si se da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, utilizando estrategias de innovación educativa con el PDI, posibilitando la participación de todos.

Elaboración propia.

4. Conclusiones

Se puede afirmar que el PDI es una herramienta útil, con un gran potencial para auxiliar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta investigación tuvo como principal objetivo determinar el uso real del PDI en la FPIE.

A partir de la información recogida en el estudio, en relación con la hipótesis Se llegó a la siguiente conclusión: La capacitación, es un factor indispensable, el cual condiciona la implementación y su uso en las prácticas pedagógicas. Por un lado los profesores manifiestan que han recibido capacitación, pero en sus resultados demuestran que no fue suficiente y que no consideran que se obtengan aportes significativos para sus alumnos, por el contrario los alumnos no han recibido capacitación lo que los imposibilita a la experimentación del PDI, pero consideran que su uso, tiene grandes aportes durante su estancia educativa en la FPIE.

Por consiguiente, las autoridades educativas deben apostar no solo en la instalación del PDI, sino en la formación de profesores y alumnos, la inversión económica va acompañada de una inversión en formación. Por lo cual no solo es la entrega del equipo, sino motivar a los protagonistas de la educación ofreciéndoles materiales innovadores para sus prácticas pedagógicas, para lograr el éxito con el uso del PDI.

Se puede tomar en cuenta que en base a las respuestas de alumnos y profesores, no existe una respuesta correcta o incorrecta sobre la formación de ambos con el uso del PDI, sino que se debe responder a las necesidades que demanda la sociedad actual, es decir utilizar la infraestructura y promover las bondades del PDI y de esta manera estar formar ciudadanos que compitan con los mejores y sean capaces de insertarse en áreas tecnológicas. Ya que es importante resaltar que tanto profesores y alumnos de la era tecnológica, han aprendido a usar ciertas herramientas tecnológicas sin recibir capacitación, entonces el cuestionamiento que surge de este estudio es ¿Qué factores influyen para darle un buen uso al PDI?

Se puede apreciar que los profesores y alumnos, valoran las ventajas del PDI, sin embargo no realizan prácticas con la herramienta en el aula o solo se efectúan actividades de proyección, por lo que es preocupante su insistencia en métodos tradicionales, limitándose a evolucionar con las TIC. Los resultados de este estudio demuestran que los alumnos consideran que con el uso del PDI aumenta su participación, motivación, interés, obtienen aprendizaje, se

fomenta la reflexión y se adapta a las necesidades de los alumnos, por lo que los profesores deben considerar como un buen recurso para sus prácticas educativas y como un conducto de innovación y aprendizaje colaborativo.

Algunos problemas que se observan en el estudio de profesores, es el tiempo destinado para clases, considerando el uso del PDI como pérdida de tiempo en encender el equipo, calibrarlo, el software y tiempo destinado a elaboración y modificación de la estrategia. Como es sabido cualquier innovación requiere de esfuerzo, dedicación y creatividad, lo cual llevara al éxito de su uso en prácticas pedagógicas.

Una limitante importante en esta investigación fue el acceso a las aulas, ya que los profesores por el tiempo destinado a sus actividades dentro del aula, negaban que se realizara el cuestionario en sus clases, lo que retrasaba la recogida de información, es decir por parte de la FPIE si hubo disponibilidad, pero por el margen de tiempo destinado a clases en algunas ocasiones no fue posible.

Recomendaciones

1. Así mismo se sugiere una capacitación para profesores y alumnos, con la finalidad de que se familiaricen con las bondades del PDI, lo que les permitirá tener experiencias centradas en posibilidades educativas, beneficiándolos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Incluir al iniciar el semestre un curso de inducción al PDI, donde el alumno tenga su primer acercamiento con la herramienta, permitiéndole interactuar y manipularla dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Se propone que profesores y alumnos utilicen el PDI en clases, determinando con precisión las ventajas y desventajas de su uso.

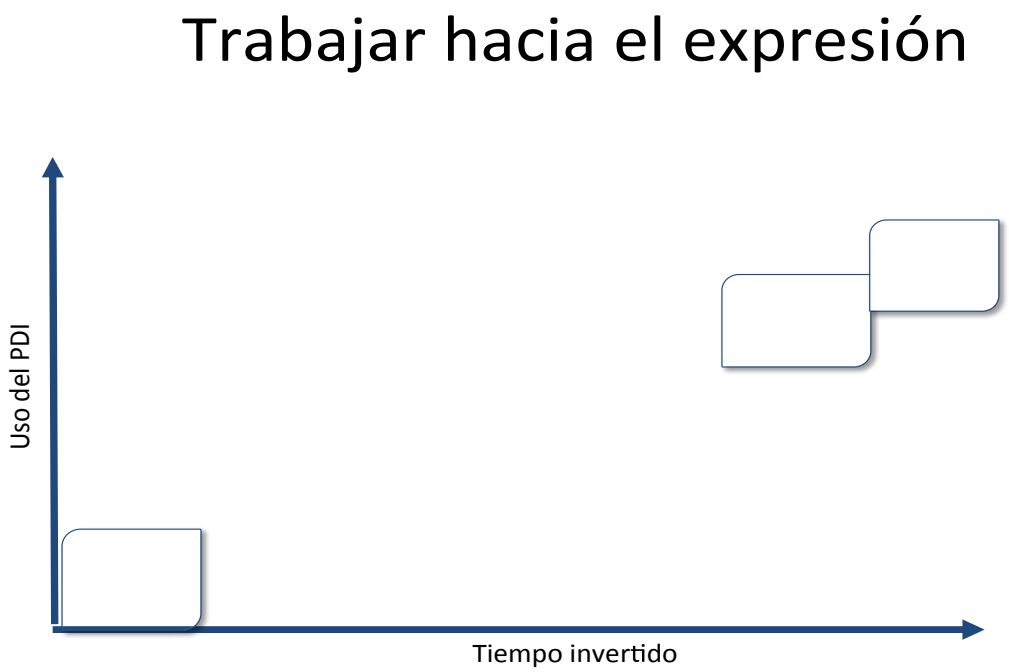
4. El profesor debe estar en constante actualización y en preparación académica aplicando estrategias de enseñanza apoyadas en el PDI, herramienta que es un complemento para las actividades escolares, por tal motivo es indispensable realizar adecuaciones en las planeaciones curriculares incluyendo actividades con materiales tecnológicos, esta afirmación se debe a lo observado tanto a profesores como alumnos, que usan excesivamente tales herramientas provocando desinterés y apatía por parte de los alumnos.

5. Se sugiere hacer difusión sobre el PDI tanto a alumnos de nuevo ingreso, como a los de otros semestres, tomando en cuenta las posibilidades y potencialidades que nos ofrece la herramienta.

6. Fomentar el desarrollo de proyectos con el PDI que promuevan la innovación tecnológica y generando experiencias de uso del PDI.

7. Incluir en el porcentaje de evaluación el uso del PDI en proyectos, exposiciones interactivas o elaboración de estrategias innovadoras

Figura 2
Trabajar hacia la expresión



Elaboración propia

Referencias

Bawden, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. Anales Documentación, 5, p 361-408. Recuperado de http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261

Balestrini, M. (2003). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación.* (3ª ed.). Caracas, Venezuela. Editorial Consultores Asociados.

García, F. (2004. *El Cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario.* México: Limusa

Grinell R. (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches* . 5a ed. Itasca, Illions: E.E. Peacock Publishers.

Ortiz, F. & García. M. (2005). Metodología de la investigación. México. Limusa.

Pros y contras de la investigación educativa. Aspectos metodológicos y tecnológicos implicados.

Rivas Rebaque, B., Gértrudix Barrio, F, De Cisneros de Britto, J.C.

Grupo CIBERIMAGINARIO-UCLM, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España

begona.r.r@ono.com; felipe.gertrudix@uclm.es; JulioCesar.Cisneros@uclm.es

Resumen

Cuando realizamos un diseño experimental para una investigación educativa, surgen una serie de problemas de carácter epistemológico, metodológico y de diseño. Dichos aspectos son considerados, en muchas ocasiones, como saberes dados, tecnologías y diseños al mismo nivel que el hardware de los ordenadores o axiomas científicos. Se infravalora la importancia de la reflexión categorial y el marco referencial de la teoría para ir directamente a la obtención de los datos. Los datos, considerados desde Durkheim, como la forma de la realidad objetiva, ha enajenado, con frecuencia la realidad subjetiva y quizás, con ello, la lógica intrínseca de la realidad que pretende conocerse. Mediante el diseño de un kit formativo experimental se ha procedido a detectar cuales son los problemas teóricos, analíticos y técnicos que conlleva una relación aparentemente lógica y fundamentada. Como resultado de su puesta en marcha se identifica una serie de problemas que relacionan los defectos epistemológicos con los defectos metodológicos. Contribuyendo así a una sugerente reorientación de los pasos a seguir en el diseño de experimentos en educación. Este tipo de investigaciones interesa principalmente a educadores, diseñadores de experimentos en educación, sociólogos, pedagogos y estudiosos de la dicotomía teoría y práctica de la investigación científica en educación.

Palabras clave: kit formativo; datos; epistemología; metodología; diseño experimental.

Pros and cons of educational research. Methodological and technological aspects involved

Rivas Rebaque, B., Gértrudix Barrio, F, De Cisneros de Britto, J.C.

Grupo CIBERIMAGINARIO-UCLM, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España

begona.r.r@ono.com; felipe.gertrudix@uclm.es; JulioCesar.Cisneros@uclm.es

Abstract

When we perform an experimental design for educational research, a number of epistemological, methodological and design problems arise. These aspects are considered, in many cases, as given knowledge, technologies and designs at the same level as the computer hardware or scientific axioms. The importance of categorical reflection and referential framework of the theory underestimates to go directly to the data collection. The data, taken from Durkheim, as the form of objective reality, has alienated often subjective reality and perhaps thereby the intrinsic logic of reality that aims to meet. By designing an experimental training kit it has proceeded to detect which are the theoretical, analytical and technical problems involved in a seemingly logical and grounded relationship. As a result of its implementation a number of problems relating epistemological defects with methodological flaws identified. Thus contributing to a suggestive reorientation of the steps can take the design of experiments in education. This type of research mainly interested to educators and designers of experiments in education, sociologists, pedagogues and scholars of the dichotomy theory and practice of scientific research in education.

Key words: training kit; data; epistemology; methodology; experimental design.

1. Introducción

En esta comunicación expondremos el proceso de elaboración y preparación de un kit formativo orientado a la evaluación de una práctica o tarea académica realizada por alumnos universitarios. En este proceso, pretendemos demostrar que pese a tener una idea clara de los objetivos a conseguir, existen aspectos vinculados a errores del instrumento de medida, que deseamos poner en valor, para lo cual haremos una descripción de la investigación y de la herramienta elaborada para llevarla a cabo.

No se trata por tanto, de una exposición exitosa de resultados, sino de un análisis crítico del diseño de investigación llevado a cabo. Con ello se pretende poner en valor los vínculos necesario entre la teoría y la práctica en los diseños de investigación aplicados en educación, además de profundizar en la naturaleza misma de la investigación.

Tras el proceso de pre-test, o prueba del diseño, los investigadores suelen corregir el instrumento con el que se pretende obtener datos fiables y válidos de la investigación. Es a esta fase a la que se refiere el presente artículo, abordando, creemos que originalmente, uno de los aspectos más ocultos y menos expuestos en los procesos de investigación.

Normalmente considerados como fallos de la investigación (Barry F, 1976), son realmente un gran esfuerzo de autocrítica y descubrimiento. Desde esa perspectiva ha sido abordado el trabajo que presentamos. No solo por mantener cierta coherencia ética con el criterio de transparencia que debería regir toda investigación científica, sino por constituir una interesante aportación a la mejora de los diseños de investigación.

No es tampoco una disertación general sobre los diseños cuasi experimentales ni sus múltiples variedades. Se trata de presentar un examen crítico respecto del caso que nos atañe. Y, en cuanto análisis y comunicación, podemos decir que se trata de un estudio de caso, pese a que en lo sustancial estemos elaborando un instrumento de evaluación del aprendizaje a través de la transparencia que debe proporcionar la información para su uso en la elaboración del conocimiento.

Analizaremos, brevemente, cuáles han sido los aspectos más relevantes a la hora de perfeccionar el kit formativo. Nos centraremos en aquellos elementos que redundan en la debilidad entre la teoría y la práctica y lo haremos teniendo en cuenta también los resultados de los datos obtenidos en el pre test.

Todo ello aporta información sobre el procedimiento seguido y el modo de mejorar el diseño instrumental de la investigación (Pons, 1993) que se pretende llevar a buen puerto.

Aspectos teóricos

Cuando nos planteamos realizar una investigación sobre el uso de Open Data en educación, lo que más nos sorprendió fue que este tipo de investigaciones persigue la obtención de datos sobre un tipo de datos, los Open Data (en adelante O.D. En español, datos en abierto)

Esto nos plantea una consideración inicial sobre las características epistemológicas y gnoseológicas de la investigación. Es decir, sobre el alcance del conocimiento y sus limitaciones, así como de los modos adecuados en que la ciencia social aborda el estudio de los datos.

Esta especie de meta cognición de los datos, supuso una perspectiva sugerente y atractiva a la hora de darle forma y, por tanto, diseñar un modelo para escudriñar y obtener conocimiento respecto de los usos que los O.D. podrían tener para la Educación.

Así pues, las preguntas importantes vendrían de situar, en primer lugar, la naturaleza del objeto de estudio, la relación entre el ser y el objeto de nuestra investigación.

Dicha cuestión supuso abordar la naturaleza del objeto, es decir, los datos. Así como la naturaleza del ser o sujetos que los manejan. En nuestro caso, serían los datos contenidos en una estructura virtual, los portales de transparencia y otras plataformas de intercambio de información. Y en un sujeto, en nuestro caso, estudiantes de educación.

Los datos, desde Durkheim, padre de la Sociología funcionalista, son la cristalización de una determinada realidad social a partir de la relación que el sujeto tiene con los objetos, siendo primordial, el modo en que funciona dicha relación para el empaquetado de dicha realidad y, por tanto, de su posibilidad de acumulación o interpretación y estudio.

Así pues, que la realidad sea tangible o virtual no es un obstáculo para que sea un objeto de análisis o investigación, sino que lo esencial es la relación, es decir, cómo funciona dicha información encriptada como dato para el sujeto que se relaciona con ella.

Por tanto, la relación del investigador con su objeto de investigación, versará sobre el análisis de los efectos particulares que el uso de O.D. puede producir en la producción de evidencias de aprendizaje de estudiantes.

Nuestro fin, es, sucintamente, conocer qué efectos produce el manejo de O.D. en el proceso de aprendizaje de un estudiante.

Se tomará, por tanto, como hipótesis principal, que con el uso de los O.D. en educación, aumenta significativamente la eficiencia en los procesos de aprendizaje. Es decir, en la localización, recepción, manipulación y enriquecimiento del conocimiento por reelaboración de la información basada en datos.

Por tanto, serán variables independientes los procesos de localización, recepción, manipulación y enriquecimiento

del conocimiento. Y la variable dependiente la reelaboración de la información basada en datos.

Para medir las variables dependientes. Se tomarían las cuantificaciones derivadas de la cantidad de clicks realizadas hasta llegar al objetivo de la tarea, bajo el concepto de localización. Derivado de la propia facilidad de uso en la estructura de la información obtenida, se contabilizaría la existencia de enlaces o no a la información complementaria existente (ayudas, enlaces aclaratorios, etc.). Para obtener un resultado del potencial de empoderamiento, se detectará si de dicha información se deriva la posibilidad de un enlace para realizar un acto de toma de decisión (rellenar un formulario sobre la temática tratada, solicitar una beca o ayuda, solicitar empleo, etc.). Si en cada una de estas variables se observará una ventaja significativa de las búsquedas realizadas a través de los portales de transparencia respecto de las búsquedas en otros sitios web, podríamos obtener una cierta certeza respecto a la ventaja del uso de O.D. como instrumento para el aumento del conocimiento.

Este modelo, incorporaría preguntas cualitativas, dado que un hándicap importante en el manejo de la información es el grado de alfabetización digital. Actuando ésta como ponderador y variable interviniente.

Por tanto, esta fase de la investigación constará de dos componentes: 1º el seguimiento de una serie de pautas en el Kit formativo. 2º responder a un cuestionario cuyas variables han sido explicadas anteriormente.

Aunque todo está relacionado, como es natural, en esta comunicación nos centraremos en el análisis del cuestionario y su valor estadístico (Azofra, 2000). Observaremos cómo se produce un giro de complejidad cuando entra en juego la variable interviniente y cómo se puede simplificar su formulación y medición, así como, mejorar la herramienta para obtener datos relevantes.

2. Método

2.1. Participantes

La población del trabajo de investigación que se determina son los estudiantes de nuevo ingreso de Grado en Maestro de Ed. Infantil y Ed. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Quedando la muestra en 120 estudiantes respecto de un total de la población matriculada en primer curso de unos 185.

2.2. Objetivos

El objetivo general del proyecto de investigación pretende fomentar la cultura de uso y reutilización de datos abiertos y participación ciudadana a través de la mejora de las estrategias de comunicación, formación y dinamización.

Del mismo modo, los objetivos específicos que se concretaron fueron:

•Elaborar un kit formativo modular para el desarrollo de competencias transversales, en el ámbito universitario, sobre el uso de los datos abiertos.

•Conocer si el dato satisface una necesidad, cuándo adquiere un determinado valor.

•Entender la utilidad social de los datos en abierto, es decir, para qué sirve, cuál es su potencial y cómo se logra un uso óptimo de los mismos.

•Juzgar y evaluar la información seleccionada por los estudiantes.

2.3. Procedimiento

2.3.1. Diseño del Kit Formativo

Al tratarse del desarrollo de una prueba piloto para el diseño de una actividad formativa y no contar con experiencias anteriores, el trabajo de investigación partió del diseño instruccional denominado ADDIE, pues en este modelo genérico "los resultados de la evaluación formativa de cada fase nos permitían regresar a cualquiera de las fases previas" (Belloch, 2013, P.10) aportando flexibilidad al proceso y pudiendo realizar los cambios oportunos para el correcto desarrollo de la instrucción en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En base a las indicaciones aportadas por Belloch (2013) se definieron las siguientes fases a desarrollar en el kit formativo:

1.-Análisis: con el fin de concretar qué es lo que se desea que los estudiantes aprendan, se define el problema y se identifica el perfil de los participantes (datos a tener en cuenta: la edad, la asignatura donde implementar, estudiantes de nuevo ingreso,…)

2.-Diseño: se especifican los objetivos, las estrategias metodológicas, el contexto (virtual y presencial), los instrumentos de evaluación, la guía de estudio, los recursos a utilizar, cronograma, etc.

3.-Desarrollo: fase para la creación del entorno virtual, de los materiales (actividades, rúbrica de evaluación), de los cuestionarios,…

4.-Implementación: proceso para la puesta en práctica del modelo piloto (del kit formativo) en el contexto real, retroalimentación mediante espacios de comunicación asíncrona (foro de dudas), presentación del proyecto a los estudiantes "in situ". (Pre-Test)

5.-Evaluación: conocer si el modelo instruccional es el adecuado mediante la revisión y calificación de las actividades y la valoración y sugerencias de los estudiantes. Se realizarán propuestas de mejora sobre el prototipo utilizado (una vez implementado el modelo piloto, se toma nota de algunas propuestas de mejora para su posterior modificación en el diseño de la experiencia de aprendizaje) para el kit formativo definitivo. Se lleva a cabo una *evaluación formativa de cada* una de las etapas del proceso ADDIE y *la evaluación sumativa* a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa. *(Post-Test)*

2.3.2. Variables

Asimismo, las variables que se consideraron en el trabajo de investigación fueron:

Transparencia: pasos seguidos hasta llegar a la consecución del dato abierto (a la vista, detrás de un enlace,…)

Open Data: en función del formato de OD. Dato abierto en abierto / Dato cerrado en abierto. ¿Cómo son los datos? En formato pdf; sólo es necesario copiar y pegar; ¿existe dificultad para el acceso al dato?

Empoderamiento: utilización significativa del dato para un empoderamiento. ¿La información obtenida te ha servido para tomar una decisión?

2.3.3. Metodología

El enfoque metodológico de este estudio se realizó bajo la perspectiva de una metodología de enfoque cualitativo con objeto de analizar (1) la información basada en datos en abierto y (2) su utilidad para los procesos de aprendizaje, recurriendo al método de Aprendizaje Basado en Problemas, donde se plantea a los estudiantes la búsqueda de determinada información y el análisis sobre la significatividad de la información localizada.

Asimismo, se partió de la base constructivista del conocimiento dado que el material didáctico diseñado promovía que los estudiantes fueran activos y se involucraran en la construcción de su propio aprendizaje.

Finalmente, mediante un *diseño experimental de pretest-posttest con grupo de control* y fundamentados en los pasos indicados por Bisquerra, 2014 (P.185) para este tipo de metodologías, se proyecta la puesta en marcha del kit formativo, como modelo piloto, en la asignatura del Grado de Maestro de Ed. Infantil y del Grado de Maestro de Ed. Primaria: Sociología de la Educación, durante los meses de octubre –noviembre del curso 2015-2016.

A este respecto, se eligieron dos grupos, uno de ellos recibiría el tratamiento (grupo experimental) y el otro no (grupo de control) con objeto de determinar los cambios ejercidos por la intervención en una comparativa entre los dos grupos. Así, se detalló que el grupo de control no utilizara datos en abierto (NOD) y el experimental utilizara los datos en abierto (OD). Además de los siguientes requisitos:

Grupo A: Debía utilizar solamente el enlace del portal de transparencia de la universidad asignada. Sólo en aquellos casos en los que no existía un portal de transparencia de la universidad asignada se debería utilizar el enlace de la web institucional de esa universidad.

Grupo B: No podían utilizar los enlaces de los portales de transparencia o de las webs institucionales de las universidades para la búsqueda de la información solicitada. Podían acceder a blogs, artículos, revistas, noticias,…

Una vez agrupados los estudiantes, se llevaron a cabo las siguientes etapas para ambos grupos:

1. Cumplimentar un pre-test en los que se les preguntaba sobre: Dispositivos, fuentes de información e internet; Competencia Digital; Datos en abierto; Empoderamiento Ciudadano.

2. Realizar las diferentes actividades que integraban el kit formativo.

3. Rellenar un post-test con las mismas preguntas que en el pre-test.

Por último, se contrastó la información obtenida por ambos grupos, experimental y de control.

En cuanto al papel del investigador, se precisó como agente creador e intérprete de la información en abierto.

2.3.4. Implementación del Kit Formativo

Previo a la realización de las actividades, se llevó a cabo el proceso de asignación del material, que consistió en adjudicar a cada estudiante una universidad española y la buscar información sobre dos temáticas concretas, tanto para los estudiantes del grupo A como para los del grupo B.

Para la confección de las diferentes actividades a realizar por los estudiantes, se adaptaron algunos de los resultados de aprendizaje de la rúbrica de Alfabetización Informacional de Larraz (2012, citado por Herrero, Cervera y Martínez, 2013) y se especificaron la finalidad y los objetivos concretos de cada una de ellas y que se conformaron de la siguiente manera:

2.3.5. Actividades

Actividad 1: búsqueda y localización de la información asignada

Objetivos

- Establecer el orden de consulta de los enlaces buscados con objeto de conocer el grado de accesibilidad de la información requerida (fácil acceso, no localizada).

Actividad 2: selección y evaluación de la información requerida.

Objetivos

- Tomar decisiones a la hora de elegir la información más relevante
- Justificar la fiabilidad de las fuentes de información encontradas
- Valorar la calidad informativa y documental de la información recabada (completa o parcial) y justificar las respuestas.

Actividad 3: uso y comunicación de la información solicitada

Objetivos

- Informar de los resultados obtenidos
- Exponer con claridad si la información localizada es significativa para el estudiante o no.
- Promover el pensamiento crítico a través de una breve reflexión que exponga en qué consiste la información encontrada.

2.3.6. Temáticas

En cuanto a la búsqueda de información solicitada a los estudiantes, se optó por la elección de temáticas localizadas en los diferentes portales de transparencia estudiados que pudieran ser significativas y de utilidad para el alumnado. En este sentido, los bloques de información fueron los siguientes: Información para los estudiantes: oferta y demanda académica: enseñanzas, formación, becas, canales de comunicación; Personal Docente Investigador (PDI) de la universidad y del Personal de Administración y Servicios (PAS) (salarios, plantilla, convocatorias de plazas,…); Actas y normativas de la universidad; Datos estadísticos y económicos: Rankings, presupuestos, informes, gastos; Órganos de gobierno: Unipersonales, colegiados, Escuelas de Doctorado, Facultades, Departamentos; Actividad investigadora: Proyectos, convocatorias,…

2.3.7. Evaluación

No se evaluó al alumno sino las tres variables planteadas (transparencia, OD y empoderamiento), es decir, la capacidad para transferir una toma de decisión, con objeto de saber si los alumnos cuando utilizaban de una manera concreta el OD produciría empoderamiento al tomar una decisión acertada.

3. Resultados

- La utilidad del dato, no la determina que el dato sea un dato, si no que el dato satisface los intereses, objetivos y fines de quienes los usan.
- En cuanto a la posición que adopta el investigador en relación con los Open Data es que éste al incorporar sus objetivos, intereses y fines de manera explícita se garantiza que los datos expresen la realidad.

4. Conclusiones

Problemas de la muestra: Cuando intentamos experimentar con dos grupos (Barry F, 1976, pág. 77), que interactúan entre sí, que comparten otras tareas académicas comunes o que se consultan permanentemente, se desvirtúa la naturaleza de grupo de intervención y grupo de control, debiéndose garantizar que las tareas no forman parte de un objetivo competitivo sino de distintos procedimientos (Barry F, 1976, pág. 95). Por tanto, una de las primeras reformulaciones será la reestructuración de los grupos en grupos independientes.

Aunque se trata de alumnos que se preparan como futuros docentes, no debemos olvidar que parte de los objetivos generales de esta carrera es aprender a valorar recursos útiles para la enseñanza en otros niveles educativos, este aspecto puede llegar a contaminar la valoración que realizan los alumnos respecto de la utilidad del dato en abierto, ya que podrían interpretar que el objetivo de la tarea se sale del uso previsible de los mismos por parte de sus futuros alumnos.

Las varianzas entre ambos grupos no son iguales, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos NOD y OD para la construcción del indicador de competencia digital. (Ver tabla 1)

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
vr c dig pong NOD OD 123		124	2,0022	,36240	,03254
		2,1052	,48230	,04349	

Tabla 1
Estadísticas de grupo NOD y OD

Problemas relacionados con los ítems: La elaboración del cuestionario dio origen a una serie de problemas relacionados con el marco epistemológico, especialmente con la variable interviniente contemplada, la variable "Competencia digital". Medida a través de una serie de ítems relacionados con el uso de equipos, frecuencia de uso y familiaridad con los mismos. Esta variable se vio afectada por una serie de consideraciones epistemológicas que deben ser explicadas para una correcta identificación y contabilización.

En primer lugar, el uso de dispositivos digitales tiene importantes sesgos de género, clase, nivel cultural y frecuencia de uso, incluso de tipo de uso. El problema de esta variable creada es que vale lo mismo el uso (programa/fin de utilización) y soporte (tablet, teléfono, etc) por lo que personas con un nivel adquisitivo más elevado pueden presentar un nivel más alto al tener más fácil acceso a estas herramientas.

Como variable interviniente debería poder obtenerse un valor, un indicador que permitiera ser utilizado a su vez, para ponderar el grado de éxito de la tarea encomendada.

Teniendo en cuenta que dicha variable evoluciona constantemente y que aprender en términos digitales supone, hoy por hoy, un aprendizaje básicamente inmersivo, resulta altamente complejo determinar un valor índice para regular su influencia en la destreza del manejo de una determinada tarea académica. A eso hay que añadir que la formulación en el cuestionario debe poder realizarse de forma que permita un cálculo numérico, es decir, variable de intervalo. Además de incorporar criterios de ponderación para cada uno de los factores a tener en cuenta en dicha variable.

Problemas relacionados con la ponderación:

En definitiva, como venimos comprobando, la ponderación determina el significado relativo de cada ítem y de cada variable, pero este no puede asumirse tal cual porque el peso conceptual depende del significado explicitado en el marco epistemológico. Por ejemplo: En relación con:

a. Competencia digital:

El indicador se construyó con la ponderación de aumento de 0,25 y 0,75 para los bloques de variables pedidos.

b. Dispositivos y programas:

La construcción de la variable(s) como variable de escala se hará sumando las distintas categorías que conforman la pregunta. Es decir, al final se terminará con una variable (de no ponderarse ninguna categoría) de escala/ordinal

con valores de 0 a 7. Sería necesario saber si se quiere dar más peso a alguna categoría en particular. Siempre en relación a los objetivos planteados o al marco teórico tiene el mismo peso el uso del teléfono móvil que los sistemas de entretenimiento o la tablet.

La construcción de la variable(s) se hará de la misma forma. Es decir, ¿Tiene el mismo peso que el encuestado use programas de Microsoft Office que el que usa Redes sociales o Herramientas para crear mapas conceptuales?

Por otro lado, se corre el riesgo de perder toda la información respecto al uso y tipología de programas, dejando esta información en una escala que tiene en cuenta de la misma forma (y el peso en función del que se otorgue) el uso de dispositivos que el uso de programas.

En definitiva, podemos observar que el diseño de la investigación que nos ocupa es un proceso complejo, donde la evolución de las variables está relacionado con otros conjuntos de variables que actúan en otro nivel o flujo. Que podemos evaluar en educación los resultados de una tarea pero que ésta no puede determinarse por la valoración subjetiva del profesor sino por la capacidad efectiva en la consolidación de las competencias implicadas y que los logros no obedecen a la satisfacción de los criterios y objetivos del aprendizaje sino a un aumento en la capacidad de resolución de problemas e intervención participativa en el conocimiento mediante la acción. Para todo ello, los proyectos de investigación deben cuidar el marco epistemológico de referencia, teniendo en cuenta las consideraciones del equipo investigador que construye el instrumento de medida y que para ello debe tener claro los aspectos teóricos de referencia.

Agradecimientos: Este trabajo de investigación se llevó a cabo con el apoyo del grupo de investigación de la UCLM Ciberimaginario[1].

Referencias

Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Cuadernos Metodológicos, 1-143.

Barry F, A. (1976). *El método científico: Estructura de un experimento psicológico*. Valencia: Editorial marfil, S.A.

Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Universidad de Valencia.

Bisquerra, R. (2004). (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Herrero, J.A., Cervera, M. G., & Martínez, J. G. (2013). Validación de un cuestionario para medir el nivel de alfabetización informacional digital del profesorado de educación secundaria de todo el Estado español. *EDUTEC*.

Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Cuadernos Metodológicos, 1-77.

1 Grupo de investigación Ciberimaginario UCLM http://www.ciberimaginario.es/

¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller.

Llanas, C., Moreno, S., Sandín, B., Valiente, R.M. y Chorot, P.

Dpto. de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Facultad de Psicología (UNED), Madrid y Universidad de San Jorge, Zaragoza. España.

Cllanas@usj.es

El absentismo y el rechazo escolar son problemas de reconocimiento socio-educativo y motivo de estudio en las últimas décadas (Kearney y Silverman, 1996; Kearney, Lemos y Silverman, 2004; Kearney, Chapman y Cook, 2005; Fremont, 2003; Wimmer, 2008; Broc, 2010; Casoli-Reardom, Rappaport, y Reifeld, 2012; Carrera y Larrañaga, 2014). Desde los centros educativos de Secundaria y Bachiller se detectan las ausencias de alumnos y los servicios de orientación acusan la falta de recursos y competencias para atender a los alumnos/as que se sienten mal en el centro y que les agobia permanecer en el instituto. ¿Cómo se reparte el absentismo justificado de estos alumnos?, ¿Qué les ocurre para no querer ir a clase?, ¿De qué tienen miedo? Todas estas circunstancias son las que dan origen a este proyecto con el objetivo de describir el absentismo justificado, analizando las respuestas que da el alumnado al rechazo para acudir al centro y los miedos escolares más frecuentes en una muestra (N=405) de alumnos de ESO y Bachiller de Aragón, España. Se pretende animar a la sensibilización con esta problemática y a la puesta en marcha de medidas para la detección y prevención del rechazo escolar y absentismo justificado. Los resultados muestran mayor frecuencia significativa (p=.000) de absentismo en cursos superiores (M=16,97) que en inferiores (M=15,41) y los nervios generados por un examen (43,3%) o sensación de nerviosismo sin identificar causa explicita (27,2%), son las explicaciones más frecuentes de rechazo. Además, los resultados muestran mayor intensidad de miedos significativa (p=.001) en el sexo femenino (M=49,64) que masculino (M=39,81) y en el primer ciclo de secundaria (M=50,72) que en superiores (M=40,84).

Palabras clave: Absentismo escolar, rechazo escolar, miedos escolares, Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

Why high school students refuse go to school? School attendance analysis, reasons, and school fears in a sample of Spanish high school students.

Llanas, C., Moreno S., Sandín, B., Valiente R.M., and Chorot, P.

Department of Personality Psychology, Evaluation and Psychological Treatments

National Distance Education University (UNED), Madrid and San Jorge University, Zaragoza. Spain.

Cllanas@usj.es

School attendance and school refusal are recognition socio-educational problems and they have been studied in recent decades. (Kearney & Silverman, 1996; Kearney, Lemos & Silverman, 2004; Kearney, Chapman & Cook, 2005a; Fremont, 2003; Wimmer, 2008b; Broc, 2010; Casoli-Reardom, Rappaport & Reifeld, 2012; Carrera & Larrañaga, 2014). In high schools student absences are detected, shool counseling services blame the lack of resources and skills which don not meet the demands of the students who feel bad and stress them to stay in school. How justified absenteeism distributed?, Why do they refuse going to school?, What are they afraid of? All these circumstances are those that set up and arise this project and the aim is to describe the justified absenteeism, analyzing the responses given by the students of rejection to go to school and the most frequent school fears in a sample (N=405) of high school students in Aragon, Spain. The intention is awareness of this issue, and the implementation of measures to detect and prevent school refusal and justified absenteeism. The results show a significant higher frequency of absenteeism (p=.000) at higher levels of secondary school (M=16, 97) than lower ones (M=15,41) and the nerves generated by a test (43,3%) or feeling anxious by unidentified cause (27,2%) are the more frequent reasons to reject the school attendance. In addition, the results show greater intensity of fear in women (p=.001) (M=49,64) than men (M=39,81) and junior secondary (M=50,72) than higher levels (M=40,84).

Keywords: School attendance, school refusal, school fears, Secondary Education, Bachelor.

1. Introducción

El absentismo escolar se presenta como un grave problema socio-educativo cuyos protagonistas directos son aquellos alumnos que, encontrándose en un periodo de escolaridad obligatoria, dejan de asistir al centro educativo.

La reiterada ausencia de niños/as y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria a los centros docentes- lo que se entiende por "absentismo escolar"- preocupa tanto a los centros escolares como a la propia administración, organismos educativos y sobre todo a las familias. De hecho se ha convertido en uno de los constructos más estudiados en las últimas décadas por la comunidad de profesionales de la salud mental y la educación (Kearney y Silverman, 1996; Kearney, Lemos y Silverman, 2004; Kearney, Chapman y Cook, 2005a; Fremont, 2003; Wimmer, 2008a). Las continuas o frecuentes faltas de asistencia afectan al aprendizaje del alumno, al rendimiento académico y a su desarrollo social (Kearney, Pursell y Alvarez, 2001; Kearney et al., 2004; Torrens, McComark, Brindley, Coreil y McDermott, 2011; Dube y Orpinas, 2009; Wimmer, 2008a; Fremont, 2003; McShane, Walter y Rey, 2001). A pesar de ser un tema que está siendo estudiado internacionalmente, es complicado encontrar en la literatura disponible estudios en España que analicen la frecuencia de absentismo escolar según el género y la edad.

El absentismo puede manifestarse como una respuesta de rechazo por parte del alumno hacia el centro educativo pero, ¿qué puede llevar a un alumno de ESO o de Bachiller a rechazar ir al instituto/colegio? La mayoría de estudios se han centrado en razones sociológicas o en buscar explicaciones en los problemas de conducta del alumnado, pero en este estudio se pretende analizar aquel subgrupo de alumnos que rechazan el centro escolar por el miedo que les genera el mismo.

Cuando hablamos de "rechazo escolar" lo usamos como un constructo que incluye todo lo que puede provocar en el niño/a o adolescente desmotivación para acudir al centro educativo (Pellegrini 2007: McShane, et al., 2001; Kearney y Silverman, 1999; Egger, castello, Angold, 2003) además desde si lo hacen por largos periodos de tiempo, lo hacen algún día cada semana, los que llegan tarde de forma recurrente hasta los que faltan algunas horas de la jornada reiteradamente (Kearney et al., 2004, Kearney, Chapman y Cook, 2005_b y Kearney, 2007). La principal característica de los alumnos que manifiestan rechazo escolar es la heterogeneidad de sus problemas de conducta internalizantes y externalizantes (Kearney et al., 2004). En el intento de capturar la diversidad del constructo algunos autores basándose en el modelo de Kearney (1995), han distinguido cuatro razones principales que podrían explicar el rechazo escolar (Wimmer, 2008_a; Kearney, 2007; Kearney y Albano, 2004):

1. El estudiante pretende evitar situaciones y objetos relacionados con el centro educativo que le generan afectividad negativa.
2. Pretende evitar situaciones aversivas o de evaluación social.
3. Pretende llamar la atención de cuidadores y figuras de referencia.
4. Pretende conseguir el refuerzo secundario que supone quedarte en casa.

Los miedos escolares son definidos como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas (García-Fernandez, Inglés, Marzo y Martinez-Monteagudo, 2013). Se ha sugerido que el porcentaje de niños/as y adolescentes que sufren miedos intensos, sin llegar a clasificarse como fobias, puede superar el 40% (Echeburúa, 1993; Sandín, 1997).

Conforme vamos creciendo el contenido de los miedos varía (Sandín, 1997), este fenómeno hace que al llegar esta etapa evolutiva el centro educativo sea el escenario en el que habitualmente aparecen estos miedos y su naturaleza sea cada vez más incisiva con la sintomatología ansiosa. Podríamos decir que en la etapa de la pre-adolescencia (primeros cursos de secundaria) los temores escolares y sociales como la crítica y el fracaso se incrementan convirtiéndose prácticamente el eje de los miedos del alumno (Valiente, Sandin y Chorot, 2002). Durante la adolescencia (segundo ciclo de ESO y Bachiller) continúan los presentes hasta el momento pero aumentan aquellos relacionados con el rendimiento personal y por lo tanto el académico, las relaciones interpersonales, la crítica y la evaluación social (Sandín, 1997). Teniendo en cuenta entonces, que los miedos son fenómenos bastante comunes sobre todo en población infanto-juvenil (Sandín, 1997; Sandín, Chorot, Valiente, Santed y Sanchez, 1998; Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003), no es de extrañar que durante la etapa de escolaridad de Secundaria y Bachiller puedan convertirse en un motivo de malestar psicológico y a su vez generar fenómenos como el absentismo escolar justificado o el rechazo escolar.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en el estudio 405 alumnos de tres Centros Educativos de ESO y Bachiller de la población de Fraga (Huesca) en la Comunidad Autónoma de Aragón, 175 chicos (43.2% de la muestra) y 230 chicas (56.8% de la mues-

tra) de entre 12 y 19 años (M=14.72, DT=1.74 años). Con objeto de llevar a cabo los diferentes análisis estadísticos en función de la edad, la muestra total se estableció según los tres grupos siguientes: Grupo 1 (estudiantes de 1º y 2º ESO), grupo 2 (estudiantes de 3º y 4º ESO) y grupo 3 (estudiantes de Bachiller).

2.2. Medidas

Se administró un cuestionario inicial con el objetivo de recoger información sobre factores sociales y de ambiente familiar que pueden mantener el absentismo escolar y un auto-informe sobre miedos escolares.

- Encuesta/cuestionario de datos sociodemográficos elaborada ad hoc. Se recogen en una primera parte datos personales como la edad, el género, el curso académico, la fecha y el número de faltas de asistencia en los últimos tres meses.

En una segunda parte del mismo, se elaboran preguntas que pretenden categorizar las principales razones de rechazo escolar descritas en la introducción de este documento y en la literatura sobre el tema (Wimmer, 2008$_a$; Kearney, 2007; Kearney y Albano, 2004). En una tercera parte, se le pregunta al alumnado por la composición familiar y existencia de una enfermedad o causa médica que pueda estar obligando al alumno a ausentarse de forma continuada.

- Inventario de Miedos Escolares IME (García-Fernández y Méndez, 2008). Es un instrumento de evaluación exclusivo para miedos escolares. En este caso se ha usado la forma III (IME-A) compuesta por 39 ítems, y una escala de intensidad de cuatro puntos diseñada para adolescentes de 12 a 18 años. Los análisis psicométricos revelan una fiabilidad del 0.89 y porcentaje de varianza explicada del 56% para las tres formas de IME y los coeficientes de fiabilidad test-retest satisfactorios (Martínez, García e Inglés., 2013$_a$). En este estudio el Alfa de Cronbach para la puntuación total es de 0.93.

2.3. Procedimiento

Recibida la autorización por parte de los equipos directivos de los centros, se elaboró un documento de presentación del proyecto, explicación de componentes éticos, protección de datos y petición de colaboración y de autorización individual sencillo y de fácil comprensión para las familias. Una vez recogidas las autorizaciones, se elaboraron listas de alumnos participantes y se les pidió reseñar a los tutores el número de faltas de asistencia justificadas que cada uno de ellos había tenido durante el último trimestre. A continuación, se distribuyeron los cuestionarios a los alumnos cuyos tutores legales habían autorizado su participación, asociándolo con el número de faltas justificadas (registradas en las listas de participantes), a través de un código llamado F.

3. Resultados

Absentismo justificado según sexo y edad.

El nivel de absentismo justificado se midió cuantificando el número de faltas justificadas que los alumnos habían tenido durante el último trimestre. En las Tablas 1 y 2 se presentan los estadísticos descriptivos relacionados con el absentismo justificado, con indicación de las medias, desviaciones típicas y resultados de los tratamientos estadísticos (prueba de t y ANOVA) en función del sexo (Tabla 1) y los grupos de edad (grupos de cursos) (Tabla 2). Los resultados que se indican en la Tabla 1 muestran que no hay diferencias significativas en el absentismo escolar entre los chicos (M=13.48) y las chicas (M=13.63) (p=.917). Este hecho contrata con la evidencia de que el absentismo no parece asociarse al género (los chicos y las chicas parecen faltar a clase por igual).

En el caso de los grupos por cursos (edad), sí encontramos diferencias significativas asociadas al factor grupo por cursos [$F(2.402)= 10.76$, $p<0.001$] (véase Tabla 2). En esta misma Tabla se presentan también los resultados de las comparaciones múltiples post-hoc de Bonferroni, existiendo diferencias significativas en absentismo entre el grupo

de menor edad (1º y 2º de ESO) y los dos grupos restantes. La puntuación media más alta de absentismo justificado se produce en el segundo ciclo de ESO.

Tabla 1.
Absentismo escolar justificado según el sexo.

	Total (N=405)		sexo					
Faltas Justificadas		**Femenino (N=230)**		**Masculino (N=175)**		**t (403)**	**p**	
	Media	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**	-.104	.917
	13.57	14.82	13.63	14.68	13.48	15.05		

Tabla 2.
Frecuencia de absentismo escolar justificados según el grupo de cursos (edad).

			Grupos por cursos						
Faltas Justificadas	**Total (N=405)**		**1ºy 2º ESO (n=175)**		**3º y 4º ESO (n=152)**		**Bachiller (n=78)**		**F (2,402)**
	Media	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**	.000***
	13.57	14.83	9.79_{a}	13.52	16.97_{b}	16.41	15.41_{b}	12.34	

Nota: Para cada variable, las medias entre pares de grupos de edad son significativamente diferentes entre sí cuando no comparten superíndice (estadístico post-hoc de Bonferroni, p<0,05).

Descripción de razones más frecuentes para el absentismo.

En la Tabla 3 se muestran las respuestas más repetidas por los alumnos/as cuando se les preguntó en caso que no querer ir al centro educativo, cuál era la causa más frecuente de su negativa. Tenemos para cada causa la frecuencia de respuesta y dentro de cada una de ellas qué porcentaje de alumnos diferenciados por sexo y grupo de curso (edad) ha dado esa respuesta. Se observa cómo las razones que más respuestas afirmativas reciben son "Causa_Examen" (43.3% de la muestra) y "Causa_Nervios sin especificar" (un 27.2%). Si nos fijamos en la posible relación de entre dar una respuesta concreta y pertenecer a un sexo, únicamente encontramos las respuestas "Causa_Examen" y "Causa_Nervios sin identificar" (p=.015 y p=.005) con una Chi cuadrado significativa. Es decir, son más chicas que chicos las que afirman tener ganas de quedarse en casa y no ir al centro porque tienen un examen y/o cuando sienten nervios de forma inespecífica. En el caso de los grupos de cursos (edad) sólo existe una relación significativa "Causa_Repasando", entre pertenecer a un grupo y responder que "en ocasiones no quieres ir al centro escolar porque quieres quedarte en casa repasando" (p=.004).

Se dejó un campo abierto de respuesta en el que los alumnos/as podían escribir otras causas: un 77.5% lo dejó en blanco pero un 19% afirmaba estar cansado/a y tener sueño, un 3.7% aburrirse y un 8.9% darle pereza ir al centro educativo.

Tabla 3.
Distribución de frecuencias por sexo y grupo de cursos (edad) de la respuesta al absentismo por parte de los alumnos.

		sexo		χ^2	Grupo de cursos			χ^2
Variable	**Respuesta**	**Masculino**	**Femenino**		**1º-2º ESO**	**3º -4º ESO**	**1º-2º Bachiller**	
Causa_ Examen	**SI 43.3%**	64 36.4%	112 63.6%	.015*	77 43.8%	66 37.5%	33 18.8%	.969
	NO 56.5%	111 48.5%	118 51.5%		98 42.8%	86 37.6%	45 19.7%	
Causa_ Repasando	**SI 21.7%**	38 43.2	50 56.8%	.995	40 45.5%	22 25%	26 29.5%	.004*
	NO 78.3%	137 43.2%	180 56.8%		135 77.1%	130 85.5%	52 16.4%	
Causa_ Compañero	**SI 8.1%**	11 33.3%	22 66.7%	.232	19 57%	11 33.3%	3 9.1%	.149
	NO 91.9%	164 44.1%	208 55.9%		156 41.9%	141 37.9%	75 20.2%	
Causa_ Profesor	**SI 21%**	42 49.4%	43 58.4%	.194	36 42.4%	30 35.3%	19 22.4%	.706
	NO 79%	133 41.6%	187 58.4%		139 43.4%	122 38.1%	59 18.4%	
Causa_ Nervios sin especificar	**SI 27.2%**	35 31.8%	75 68.2%	.005*	46 41.8%	36 32.7%	28 25.5%	.135
	NO 72.8%	140 47.5%	155 52.5%		129 43.7%	116 39.3%	50 16.9%	
Otros:								
Sin respuesta	**77.5%**	115 41%	170 58.9%		139 44.3%	110 35%	65 20.7%	
Cansancio/sueño	**19%**	25 62.5%	15 37.5%	.046	18 45%	16 40%	6 15%	.396
Aburrimiento	**3.7%**	8 53.3%	7 46.7%		4 26.7%	9 60%	5 13.35%	
Pereza	**8.9%**	13 36.1%	23 63.9%		14 38.9%	17 47.2%	5 13.9%	

Nota: Causa_Examen= "No quiero ir a clase porque tengo un examen y me pongo nervioso/a", Causa_ Repasando= "No quiero ir a clase porque tengo un examen y me quedo estudiando", Causa_ Compañero= "No quiero ir a clase porque no me apetece ver a un compañero/a", Causa_Profesor= "No quiero ir a clase porque no me apetece ver a un profesor/a", Causa_Nervios sin especificar= "No quiero ir a clase porque siento nervios sin saber especificar por qué", Otros(Sin respuesta, Cansancio/sueño, Aburrimiento y Pereza)= campo abierto de respuesta, posterior categorización de respuestas más frecuentes.

Finalmente en la Tabla 4 presentamos los descriptivos (medias, desviaciones típicas y contrastes de diferencia de medias *t* de Student) correspondientes a los miedos escolares. Los alumnos en conjunto manifestaron un nivel general de miedos escolares (M=45.39 y DT=26.04) situados entre los cuartiles 45 y 49 del baremo establecido por Fernández et al. (1996).

Teniendo en cuenta el rango de cada dimensión, observamos que las puntuaciones más altas (considerando el número de ítems que compone la escala) se obtuvieron para las dimensiones de miedo al fracaso y al castigo escolar (IME_FE) (M= 19.38 y DT= 9.07), acoso escolar (IME_AE) (M=9.09 y DT=7.34) y evaluación social (IME_EA) (M=9.12 y DT=7.77) y las más bajas para la dimensión de miedo a las sensaciones externas al aula (IME_SEA) (M=1.61 y DT=2.45). Basándonos en la Tabla 4 podemos observar que las chicas obtienen un nivel de miedos general (IME_TOT) (M=49.64 y DT=26.84) significativamente superior (p=.000) al de los chicos (M=39.81 y DT=23.89). En la Tabla 5 se indican los estadísticos descriptivos y análisis de varianza (post-hoc de Bonferroni p<.05) en función del factor grupo de cursos (edad) para la variable miedos escolares. Encontramos efectos significativos del factor grupos en el total de miedos escolares (IME_TOT): fracaso escolar (IME_FE), acoso escolar (IME_AE), situaciones externas al aula (IME_SEA) y ansiedad anticipatoria o de separación (IME_AS).

Tabla 4.
Análisis descriptivo y test de diferencia de medias de las principales variables incluidas en el estudio en función del sexo.

Variable			Sexo					
	Total (N=405)		**Femenino (n=230)**		**Masculino (n=175)**		**t (403)**	**P**
	Media	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**		
IME_TOT$_{(39)}$:	45.39	26.04	49.64	26.84	39.81	23.89	-3.83	.000***
IME_FE$_{(10)}$	19.38	9.07	20.80	8,87	17,50	9.01	-3.68	.000***
IME_ES$_{(10)}$	9.12	7.77	9.82	8.42	7.97	6.71	-2.39	.017*
IME_MF$_{(6)}$	4.99	5.67	5.40	5.89	4.45	5.34	-1.68	.093
IME_AE$_{(5)}$	9.09	7.34	10.70	7.47	6.98	6.61	-4.21	.000***
IME_SEA$_{(5)}$	1.61	2.45	1.66	2.56	1.34	2.64	-.450	.653
IME_AS$_{(5)}$	1.28	2.61	1.23	2.59	1.34	2.64	-412	.680

Nota: entre paréntesis se indica el número de ítems de cada cuestionario o sub-escala. IME= Inventario de Miedos Escolares Infantojuveniles (_FE= Fracaso Escolar, _ES= Evaluación Social, _MF= Malestar Físico, _AE= Acoso Escolar, _SEA= Situaciones Externas al Aula, AS= Anticipatoria o Separación). * p<.05, ** p<.01, *** p< .001

Tabla 5.
Análisis descriptivo y ANOVA de las principales variables incluidas en el estudio en función del grupo de cursos (edad).

Variable	Grupos de cursos							
	1ºy 2º ESO		**3º Y 4º ESO**		**Bachiller**		**F(2,402)**	**p**
	Media	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**		
IME_TOT$_{(39)}$:	50.72a	24.98	40.84bc	25.84	42.30bc	26.88	6.70	.001**
IME_FE$_{(10)}$	22.02a	8.80	17.34bc	8.78	17.41bc	8.80	13.94	.000***
IME_ES$_{(10)}$	8.82	6.98	8.90	8.13	9.91	8.73	0.625	.536
IME_MF$_{(6)}$	5.63	6.05	4.36	5.43	4.78	5.16	2.10	.124
IME_AE$_{(5)}$	10.53a	10.53	7.88bc	7.88	8.23bc	8.23	6.11	.002**
IME_SEA$_{(5)}$	2.03a	2.79	1.36b	2.17	1.17c	2.01	4.66	.010*
IME_AS$_{(5)}$	1.66	3.24	1.07	2.10	0.82	1.62	3.58	.029*

Nota: entre paréntesis se indica el número de ítems de cada cuestionario o sub-escala. IME= Inventario de Miedos Escolares Infantojuveniles (_FE= Fracaso Escolar, _ES= Evaluación Social, _MF= Malestar Físico, _AE= Acoso Escolar, _SE= Situaciones Externas al aula, AS= Anticipatoria o Separación). * p<.05, ** p<.01, *** p< .001 Para cada variable, las medias entre pares de grupos de edad son significativamente diferentes entre sí cuando llevan superíndice y no lo comparten (estadístico post-hoc de Bonferroni, p<0.05).

4. Discusión

Conforme a la literatura consultada y a los resultados presentados, el absentismo escolar parece no hacer distinción entre sexos y el rechazo escolar se define como un fenómeno igual de común en chicos que chicas (Grannell, Feldman, Vivas y Gelfand, 1987; King y Ollendick, 1989; Broc, 2010). Por el contrario, sí existen diferencias significativas entre las medias de ausencias entre el grupo más pequeño del alumnos (1º y 2º de ESO) y los grupos mayores (3º y 4º ESO y bachiller). Este fenómeno coincide con lo referido en otros estudios como el de Last y Strauss (1990) en el que concluyen que los años de rechazo escolar oscilan entre los 7 y los 17 obteniéndose la mayor frecuencia entre los 13 y 15 años. La explicación de estos resultados puede estar en la propia naturaleza evolutiva de la adolescencia en la que de los 15 a los 17 años suelen aparecer de forma más frecuente actos de rechazo al centro educativo y desmotivación por el estudio.

En este estudio se ha recogido, a modo descriptivo, qué tipo de argumentos son los más comunes entre los que presentan los alumnos/as para justificar el rechazo general a ir al centro educativo. Estos resultados podrían aportar, aunque sea de una forma descriptiva, información sobre la frecuencia con que la mayoría de alumnos cuando no

desean ir al centro educativo lo hace por una causa relacionada con la ansiedad, conductas evitativas, miedo o mal manejo de situaciones estresantes como puede ser un examen.

En términos generales, la literatura junto con los resultados concretos de este estudio apoyan que el sexo femenino se asocia a mayores niveles de miedos que el sexo masculino (Gullone, 1999; King y Ollendick, 1989; Sandín, 1997; Sandín, et al., 1998). La explicación a este fenómeno es compleja puesto que no queda claro si se trata de una cuestión bio-genética o puede estar influida por la expectativa cultural o de rol de género que hace que los chicos expresen y registren menos sus miedos (Beidel y Turner, 2005). Sería interesante poder seguir investigando en el descubrimiento de la etiología real de esta diferencia inter-sexos.

Aunque la literatura sea escasa, algunos estudios indican que durante la pre-adolescencia aparecen o se intensifican los miedos escolares y al fracaso (Gullone, 1999). Méndez, Olivarez y Bermejo (2005) recogen que en una muestra española de 7808 sujetos un 38,38% de los niños de 7 a 17 años manifestaban como uno de los miedos más frecuentes "sacar malas notas". En los resultados expuestos se comprueba que efectivamente los primeros cursos (1º y 2º ESO) presentan de forma significativa (p=.001) mayor intensidad general de miedos escolares (M=50,72) y en concreto en la dimensión de acoso escolar (M=10,53; p=.002) y fracaso escolar (M= 22,02; p=.000). La explicación a este fenómeno, además de la naturaleza filogenética de los miedos y la evolución de los mismos, puede estar motivado por la circunstancia de que el grupo (1º y 2º ESO), está formado por alumnos/as que acaban de incorporarse al centro de ESO lo que implica que los alumnos se encuentran en un entorno nuevo con mayores exigencias a todos los niveles, al que deberán adaptarse.

En el segundo y tercer grupo (3º y 4º ESO y 1º y 2º de Bachiller) se obtiene un incremento no significativo en la dimensión de evaluación social, pudiendo indicar que los miedos de esta dimensión no solo se mantienen en el paso de la pre a la adolescencia si no que incrementan, coincidiendo con la literatura disponible en que las relaciones inter-personales, la popularidad, el éxito social, etc., son fuente de preocupación con tendencia creciente en esta etapa (Sandín, 1997). En el grupo superior (1ºy 2º Bachiller) esperábamos encontrar, acorde a la literatura, una mayor intensidad de miedos en la dimensión de "Fracaso escolar", pero no ha sido así. La razón puede encontrarse en los ítems que componen la dimensión en el Inventario de Miedos Escolares (IME, García-Fernández y Méndez, 2008), puesto que incluyen algunos como "que te llame el profesor", "que te riñan o castiguen", "que te manden al director" o "que llamen a tus padres", poco apropiados en nuestra opinión, a la realidad de los alumnos de Bachiller.

5. Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que, en este estudio piloto se ha tratado de innovar buscando explicaciones a lo que se ha considerado un tipo de absentismo escolar centrado en el rechazo escolar generado por situaciones de aversión o generadoras de miedo, vividas en el centro educativo, siendo conscientes de algunas limitaciones y que guiarán futuras investigaciones. Una cantidad importante de los alumnos evaluados afirman sentir nervios algunos días al pensar en asistir a su centro educativo y destacan algunos miedos escolares. Teniendo en cuenta que los trastornos de ansiedad y depresión están cada vez más presentes en esta población, y que el absentismo escolar tiene graves consecuencias para el desarrollo de los adolescentes deberíamos hacer un análisis más profundo del tema en futuras investigaciones.

Para futuros estudios, sería aconsejable buscar una forma de medir aquellos alumnos que se ausentan por "rechazo escolar" más fiable. Con respecto a los miedos escolares debería intentarse diseñar un instrumento de evaluación de miedos escolares adaptado a la realidad social actual y mejor estructurado, dirigido a los diferentes ciclos educativos atendiendo a las características evolutivas de los miedos y las nuevas exigencias contextuales tales como las nuevas tecnologías, el acceso a la universidad para los últimos cursos, etc.

En definitiva debemos seguir investigando en factores protectores para el rechazo escolar con el objetivo de evitar el absentismo escolar y las consecuencias que lo acompañan. Este proyecto aporta datos de relevancia en cuanto a presencia de miedos escolares en población adolescente que nos obligan a reflexionar sobre la necesidad de diseñar y aplicar programas de prevención e intervención para la reducción de la prevalencia y para la promoción del bienestar emocional y social de los niños y adolescentes de educación secundaria obligatoria.

Referencias

Beidel, D.C., y Turner, S.M. (2005). *Childhood anxiety disorders.* Hove (UK): Routledge.

Broc, M.A. (2010). Un estudio de meta-análisis sobre las causas del absentismo escolar y propuestas de prevención e intervención para la educación primaria y secundaria obligatoria. Recuperado de http://www.doredin.mec.es/documentos/00220100000002.pdf

Carrera, M.C., y Larrañaga, M.E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de trabajo social, 27*(2), 385-394.

Defensor del menor (2008). Prevalencia y perfiles de absentismo escolar en la Comunidad de Madrid. En *Informe anual 2008*. Madrid.

Dube, S.R., y Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behavior. *Children & Schools, 31*(2), 87-95.

Egger, H., Castello, J.E., y Angold, M.R. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community Study. Centre for Development Epidemiology in the Department of Psychiatry and Behavioral Sciences. *Journal of American Academy of child & Adolescent Psichiatry, 42*(7), 797-807.

Fremont, W.P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Academy of Family Physicians, 4*(1), 17-19.

García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Marzo, J.C., y Martinez-Monteagudo, M.C. (2013). Psychometric properties of School Anxiety Inventory-Short Version in Spanish secondary education students. *Psicothema, 26(2),* 286-292.

García-Fernández, J.M., y Méndez, F.X. (2008). Inventario de Miedos Escolares. En F.X. Méndez, M. Orgilés, y J.P. Espada, *Ansiedad por separación: Psicopatología, evaluación y tratamiento* (pp. 117-118). Madrid: Pirámide.

Gullone, E. (1999). The assessment of normal fear: a century of research. *Clinical Psychology, Review, 20*, 429-451.

Kearney, C.A. (1995). School refusal behaviour. En A.R. Eisen, C.A. Kearney, y C.E. Schaefer, (Eds.), *Clinical handbook of anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 20-52). Northvale, NJ: Aronson.

Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behaviour in youth: an empirical analysis of absentism severity. *Journal of children Psychology and Psychiatry, 48(1),* 53-61.

Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28,* 451-471.

Kearney, C.A., y Albano, M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior. Diagnostic Aspects. *Behaviour Modification, 28* (1), 147-161.

Kearney, C.A. y Beasley, J.F. (1994). The clinical treatment of school refusal behaviour: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128–132.

Kearney, C.A., Chapman, G., y Cook, L. C. (2005$_a$). School refusal behaviour in young children. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy, 1(3),* 216-222.

Kearney, C.A., Chapman G., y Cook, L.C. (2005$_b$). Moving from assessment to treatment of School Refusal Behavior in Youth. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy, 1(1),* 216-222.

Kearney, C.A., Haight, C., Hendron, M., y Schafe, R. (2011). Confirmatory Analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and Extension to a Truancy Sample. *Psychopathologies Behaviour Assessment, 33,* 196-204.

Kearney, C.A., Lemos, A., y Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal *The Behaviour Analyst Today, 5*(3), 275-283.

Kearney, C.A., Pursell, C., y Álvarez, K. (2001). Treatment of School Refusal Behaviour in Children with Mixed Functional Profiles. *Cognitiive and Behavioral Practice, 8*, 3-11.

Kearney, C.A., y Silverman, W.K. (1996). The evolution and reconciliation for taxonomic strategies for school refusal behaviour. *Clinical Psychology-Science and Practice, 3*, 344-360.

Kearney, C.A., y Silverman, W.K. (1999). Functionally Based Perspective and Non-perspective Treatment for Children and Adolescents with School Refusal Behavior. *Behabior Therapy 30,* 673-695.

King, N.J., y Ollendick, T.H. (1989). School refusal: Graduated and rapid behavioural treatment strategies. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*, 213-233.

Last, C.G., y Strauss, C.C. (1990). School refusal and anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 31-35.

Martínez-Monteagudo, C., García-Fernández J.M., e Inglés C.J. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa, 19,* 27-36.

Mc Shane, G., Walter, G., y Rey, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 35*, 822-826.

Méndez, F.X., Olivares, J., y Bermejo, R.M. (2005). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. En V.E. Caballo, y M.A. Simón, *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp. 59-92). Madrid: Psicología Pirámide.

Ollendick, T.H., y King, N. (1994). Fears and their level of interference in adolescents. *Behabior Research and Therapy, 27*, 19-26.

Pellegrini, D.W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice, 23 (1),* 63-77.

Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes.* Madrid: Dykinson.

Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R.M., y Santed, M.A. (1998). Frecuencia e intensidad de los miedos en los niños: Datos normativos. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica 3*, 15-25.

Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R.M., Santed, M.A., y Sánchez-Arribas, C. (1999). Estructura factorial de la Escala de Ansiedad Social para Niños-Revisada (SASC-R). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 4*, 103-

113.

Torrens-Amstrong, A.M., McComarck Brown, K.R., Brindley, R., Coreil, J., y McDermott, R.J. (2011). Frequent Filers, School Phobias, and the sick Student: School Health Personnel's Perceptions of Students Who Refuse School. *Journey of school health, 81(9),* 552-559.

Valiente, R.M., Sandín, B., y Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: Relación con la sensibilidad a la ansiedad, rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 7*, 61-70.

Valiente, R.M., Sandín, B., Chorot, P., y Tabar, A. (2003). Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: datos basados en el FSSC-R. *Psicothema, 15,* 414-419.

Wimmer, M. (2008a). Why kids refuse to go to School and what schools can do about it? *The education Digest, 2008*, 32-37.

Wimmer, M. (2008b). School Refusal. *Principal Leadership*, 10-14.

Relación entre las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca en una muestra de estudiantes universitarios.

Abellán, L. y Doménech, F.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social i Metodología, Universidad Jaime I, Castellón de la Plana, España.

betoret@psi.uji.es

Resumen

Basándonos en la Teoría de la Autodeterminación, el propósito de la presente investigación consistió, por una parte, en verificar la validez de factorial de los instrumentos utilizados y, por otra, en estudiar la relación entre las necesidades psicológicas básicas de una muestra de estudiantes de psicología con la motivación experimentada por los mismos durante su proceso de aprendizaje. La muestra estaba formada por un total de 266 estudiantes de tercer curso que cursaban la asignatura de Psicología de la Instrucción de la carrera de Psicología en la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, España. Se les solicitó que manifestasen su opinión, desde una visión retrospectiva, a través de dos escalas adaptadas para el presente estudio, pensando en las asignaturas ya cursadas en la carrera hasta el momento de la investigación. Los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio verificaron la adecuada estructura factorial y la buena consistencia interna de las escalas utilizadas. Por otra parte, los análisis correlacionales y de regresión llevados a cabo para examinar el objetivo planteado revelaron la existencia de una asociación importante entre las necesidades de competencia y relación, y la motivación intrínseca. Finalmente, se discuten las implicaciones prácticas derivadas de estos hallazgos.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación; necesidades psicológicas básicas; motivación intrínseca; educación superior.

Relationship between psychological needs and intrinsic motivation in a sample of university students.

Abellán, L. & Doménech, F.

Dept. of Educational and Developmental Psychology, University Jaume I, Castellón de la Plana, Spain.

betoret@psi.uji.es

Based on self-determination theory, the purpose of this investigation was to study the relationship between the basic psychological needs and motivation experienced by a sample of university students during their learning process. The sample consisted of 266 third-year psychology students from the University Jaume I, Castellón de la Plana, Spain. They were requested to give their opinion, from a retrospective view, through two scales adapted for this study, thinking about the subjects already studied in the grade. The results obtained from the exploratory and confirmatory factor analysis performed verified the appropriate factor structure and good internal consistency of the scales used. Moreover, the correlational and regression analyses conducted to examine the aforementioned objective revealed the existence of significant associations between some needs and intrinsic motivation. Finally, practical implications arising from these findings are discussed.
Keywords: Self-determination theory; basic psychological needs; intrinsic motivation: higher education.

1. Introducción

Diversos estudios y teorías avalan que la motivación es crucial para el aprendizaje, sin embargo los contextos universitarios adolecen de este tipo de investigaciones y son necesarias para mejorar la práctica educativa.

El estudio de la motivación se ha abordado desde diferentes enfoques teóricos, entre los que destaca la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985). La TAD postula que la conducta puede estar amotivada, motivada extrínsecamente (ME) o motivada intrínsecamente (MI). Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo que va desde la falta de control hasta la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991).

Uno de los principios fundamentales de la TAD es que la satisfacción de las necesidades intrínsecas es más importante para el crecimiento personal y el aprendizaje que la satisfacción de las necesidades extrínsecas. Por lo tanto, esta teoría postula que el aprendizaje es más significativo y exitoso cuando los estudiantes están motivados intrínsecamente (Reeve, Deci y Ryan, 2004).

La teoría de la TAD considera que todo comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Estudios posteriores (Filak & Sheldon, 2003) destacaron la conveniencia de tener en cuenta una cuarta necesidad, cercana a la necesidad de relación, la necesidad de pertenencia.

Según la TAD, la satisfacción de estas necesidades en el contexto educativo llevará al estudiante a experimentar estados de motivación intrínseca, caracterizados por la búsqueda del disfrute durante el aprendizaje. Por el contra-

rio, la frustración o insatisfacción de dichas necesidades generará una mayor motivación extrínseca, de esta manera el aprendizaje solamente servirá como medio para conseguir algo (Deci & Ryan, 2000). Por tanto, los contextos o climas que favorezcan los desafíos óptimos, la retroalimentación positiva, la libertad y posibilidad de elección, las oportunidades para la autodirección, el reconocimiento de los sentimientos, el fomento de las relaciones sociales y la cohesión grupal, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Según diversos estudios actuales, el ambiente social juega un importante papel en la satisfacción o frustración de estas necesidades y más concretamente los climas motivacionales creados por las figuras de autoridad (como el profesor). En la misma línea, otros autores (Duda, Cumming y Balaguer, 2005) defienden que los climas motivacionales que tienen en cuenta las necesidades psicológicas, contribuyen al bienestar psicológico de los sujetos, así como a que éstos se impliquen de forma más intrínseca y autodeterminada.

Basándonos en las consideraciones anteriores, el objetivo de la presente investigación es doble. En primer lugar estudiar la validez de los instrumentos utilizados para medir los constructos utilizados en el presente estudio; en segundo lugar, estudiar la relación entre las necesidades psicológicas básicas de una muestra de estudiantes de psicología con la motivación experimentada por los mismos durante su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera. Concretamente se pretende examinar, en qué medida influye en su motivación intrínseca, el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas percibidas por dichos estudiantes durante el aprendizaje de las asignaturas cursadas hasta el momento del estudio. Para ello se utilizan dos escalas de autoreporte, una para evaluar las necesidades psicológicas y otra para evaluar la motivación intrínseca. Ha sido necesario adaptarlas a las características de la presente investigación.

Basándonos en los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación, se pronostica una relación positiva y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes de psicología participantes y el nivel de motivación intrínseca experimentado por éstos y viceversa.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por un total de 266 estudiantes que cursaban la asignatura de Psicología de la Instrucción de la carrera de Psicología en la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, España. Es una asignatura de carácter troncal-anual, que se imparte en el tercer año de la carrera. La muestra corresponde a dos cursos académicos consecutivos, realizada entre 2010-2012. De los 266 estudiantes que participan en el estudio, 214 son mujeres (80,45%) y 52 son varones (19,55%). Las edades de los estudiantes oscilan entre 20 y 29 años (Media=22.6, D. T.=3.37).

2.2. Medidas

Para realizar este estudio se administraron dos escalas a los estudiantes participantes, que pasamos a comentar a continuación.

- *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (ENPB, 24 ítems).* La escala original denominada "Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques" fue diseñada por Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). Para esta investigación se ha utilizado una versión basada en la adaptación realizada por Ilardi, Leone, Kasser y Ryan (1993). Esta versión ya la habíamos utilizado con anterioridad (Doménech y Gómez, 2011) y evalúa cuatro necesidades psicológicas básicas: Autonomía, Competencia, Familiaridad y Necesidad de pertenencia. Esta última necesidad se añadió a la escala original propuesta por Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008), debido a su interés de acuerdo con la investigación previa (Goodenow, 1992). Los escalares se han modificado para adaptarlos al presente estudio. Se ha utilizado una

escala tipo Likert de cinco puntos para cada enunciado que iban de 1 (Afirmativo en muy pocas o ninguna de las asignaturas cursadas hasta la fecha, 0-20%) a 5 (Afirmativo en todas o casi todas las asignaturas cursadas hasta la fecha, 80-100%).

- *Escala de Motivación Intrínseca (EMI, 12 ítems).* Este instrumento se ha elavorado partiendo de la *Escala de Motivación Académica (EMA)* construida por Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989). Evalúa los distintos tipos de motivación académica, de acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación. Para el presente estudio se adaptó la subescala de motivación intrínseca para evaluar el grado de motivación intrínseca de los estudiantes de psicología de la instrucción en las asignaturas ya cursadas. Los estudiantes han tenido que responder utilizando una escala tipo Likert de cuatro puntos para cada enunciado, que iban de 1 (Bastante en desacuerdo) a 4 (Bastante de acuerdo).

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se cumplimentaron de forma anónima y voluntaria por los alumnos de la asignatura Psicología de la Instrucción durante una sesión de clase, al final del Segundo cuatrimestre. Previamente a su participación, los estudiantes recibieron por parte del profesor las indicaciones oportunas para la cumplimentación de los cuestionarios así como una breve explicación del objetivo de la investigación.

3. Resultados

3.1. *Validez factorial y fiabilidad de las escalas*

Para examinar la validez factorial de las dos escalas utilizadas se realizaron análisis factoriales exploratorios (AFEs) y confirmatorios (AFCs) que pasamos a describir.

A través del análisis factorial exploratorio (AFE) (método de componentes principales con rotación Varimax) llevado a cabo a la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas se extrajeron 4 factores de 6 ítems que explicaron un total del 63,54% de la varianza. Éstos se correspondían con las cuatro necesidades psicológicas básicas: N. Pertenencia (F1, varianza expl.=17.67), N. Autonomía (F2, varianza expl.= 16.45), N. Familiaridad (F3, varianza expl.= 15.41) y N. Competencia (F4, varianza expl.= 14.01). Como se puede observar en la Tabla 1, los factores están bien diferenciados y saturan bastante alto (la mayoría por encima de .60), siendo el total de la varianza expl. de 63.54%.

El AFC de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (ENPB) se llevó a cabo con el programa EQS (Bentler, 1995, 2006), utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (MV). Los resultados revelaron un buen ajuste de los índices cuando se introdujeron covarianzas entre los errores de las variables observables de cada factor (Chi-Square = 298.890; D.F.= 202; NFI = .92; NNFI = .96; CFI = .97; GFI= .97; AGFI = .87; RMSEA = .043). Las cargas factoriales de cada factor fueron estadísticamente significativas con valores estandarizados superiores a .50. Finalmente, se calculó el promedio de cada factor obtenido, de modo que una puntuación alta reflejaba una alta satisfacción de la necesidad, y viceversa.

Tabla1

Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Necesidades (N= 266)

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Necesidad Pertenencia 5	.884			
Necesidad Pertenencia 4	.870			
Necesidad Pertenencia 3	.836			
Necesidad Pertenencia 1	.804			
Necesidad Pertenencia 6	.789			
Necesidad Pertenencia 2	.757			
Necesidad Autonomía 3		.810		
Necesidad Autonomía 6		.797		
Necesidad Autonomía 2		.795		
Necesidad Autonomía 1		.778		
Necesidad Autonomía 4		.778		
Necesidad Autonomía 5		.685		
Necesidad Familiaridad 2			.832	
Necesidad Familiaridad 4			.826	
Necesidad Familiaridad 3			.824	
Necesidad Familiaridad 1			.755	
Necesidad Familiaridad 5			.734	
Necesidad Familiaridad 6			.403	
Necesidad Competencia 2				.804
Necesidad Competencia 1				.804
Necesidad Competencia 4				.793
Necesidad Competencia 3				.699
Necesidad Competencia 6				.598
Necesidad Competencia 5				.537
Varianza Explicada	17.67%	16.45%	15.41%	14.01%

(Tot=63.54%)

A través del AFE (método de componentes principales con rotación Varimax) llevado a cabo a la Escala de Motivación Intrínseca (EMI) se extrajeron tres factores que correspondían a los tres tipos de Motivación Intrínseca (MI) considerados: MI al Conocimiento (F1, varianza explicada=31.55), MI al Logro (F2, varianza explicada=24.19) y MI a las experiencias estimulantes (F3, varianza explicada=16.27). El AFE llevado a cabo mostró que el ítem 10, que en la escala original formaba parte de la subescala de Experiencias estimulantes (F3), saturaba más alto en el primer factor: subescala de Conocimiento (F1), por lo que se decidió trasladarlo. Todos los ítems saturan bastante alto (por encima de .64) en su correspondiente factor y la varianza total explicada ascendió a 72,01%. Ver Tabla 2.

El AFC de la Escala de Motivación Intrínseca (EMI) se llevó a cabo con el programa EQS (Bentler, 1995, 2006), utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (MV). Los resultados revelaron un ajuste satisfactorio de los índices cuando se introdujeron algunas covarianzas entre los errores de las variables observables (Chi-Square = 111.459; D.F.= 44; NFI = .94; NNFI = .94; CFI = .96; GFI= .93; AGFI = .88; RMSEA = .076). Las cargas factoriales de cada factor fueron estadísticamente significativas con valores estandarizados superiores a .50, excepto en un factor. Finalmente, se calculó el promedio de cada factor, de modo que una puntuación alta reflejaba una alta motivación intrínseca, y viceversa.

Tabla2
Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Motivación

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Conocimiento 2	.903		
Conocimiento 3	.871		
Conocimiento 1	.823		
Conocimiento 10	.816		
Conocimiento 4	.645		
Logro 5		.877	
Logro 6		.836	
Logro 7		.822	
Logro 8		.792	
Experiencias Estimulantes 11			.796
Experiencias Estimulantes 9			.766
Experiencias Estimulantes 12			.702
Varianza Explicada	31,55%	24,19%	16,27%

(Tot= 72.01%)

3.2. *Análisis descriptivo*

A continuación se procedió a calcular los estadísticos descriptivos y la fiabilidad (alpha de Cronbach) de las subescalas obtenidas en los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios anteriores. Ver Tabla 3. Respecto a las necesidades psicológicas básicas, los datos revelaron una mayor puntuación en la satisfacción de la N. de Competencia (M=3.69, DT= .68), seguida de la Familiaridad (M=3.58, DT= .72), la Pertenencia al grupo (M=3.14, DT= .75) y Autonomía (M=2.92, DT= .80). Las puntuaciones medias obtenidas en Motivación Intrínseca (MI) fueron las siguientes: 3.67 (DT= .47), para la M. hacia el conocimiento, 3.45 (DT= .62), para M. hacia el Logro y 3.14 (DT= .64), para la M. hacia las Experiencias Estimulantes. Finalmente señalar que los resultados obtenidos con el resto de α de Cronbach oscilaron entre .73 (el menor) y .91 (el mayor).

Tabla 3
Descriptivos de las escalas/subescalas

Escalas/Medidas	Nº Ítems	Media	DT	Test α de Cronbach
Necesidad *(Mín.=1; Máx.=5)*				
Autonomía	6	2.919	0.805	.88
Competencia	6	3.695	0.676	.84
Familiaridad	6	3.583	0.724	.86
Pertenencia	6	3.012	.753	.91
Motivación *(Mín.=1; Máx.=4)*				
MI hacia el Conocimiento	5	3.671	0.470	.86
MI hacia el Logro	4	3. 453	0.623	.87
MI hacia Experiencias Estimulantes	3	3.143	0.636	.73

3.3. *Análisis correlacional*

Para realizar una primera exploración de las relaciones entre las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre los constructos obtenidos en los análisis factoriales. Estas correlaciones van en la dirección esperada. Se observa una relación positiva y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes y el nivel de motivación intrínseca experimentado por éstos. En la Tabla 4 se puede observar que las correlaciones entre los tres tipos de MI son fuertes y positivas, con valores entre r =.32 y r =.45 ($p<0.01$). Asimismo, se observa que las correlaciones entre los cuatro tipos de Necesidades también son fuertes y positivas, con valores entre .19 y .39 ($p<0.01$). No obstante, es necesario destacar que se

observan algunas desviaciones respecto al modelo propuesto y que hacen referencia a ambas escalas. Por un lado, la Motivación hacia las Experiencias Estimulantes solo correlaciona significativamente con toda la escala de Motivación y con la Necesidad de competencia (r = .22, p<0.01). Y la Necesidad de Competencia es la única variable que correlaciona significativamente (p<0.01) con todas las variables de Motivación. Véase la tabla 4.

Tabla 4
Correlación bivariada de Pearson entre los constructos considerados (N=266)

	NA	NC	NF	NP	MC	ML	MEE
Necesidad de Autonomía (NA)	1						
Necesidad de Competencia (NC)	.353**	1					
Necesidad de Familiaridad (NF)	.364**	.399**	1				
Necesidad de Pertenencia (NP)	.194**	.236**	.206**	1			
M I hacia el Conocimiento (MC)	.161**	.395**	.299**	.205**	1		
M I hacia el Logro (ML)	.143*	.221**	.140*	.151*	.323**	1	
M I hacia las Experiencias Estimulantes (MEE)	.077	.222**	.109	.105	,464**	,343**	1

**p<0.01 *p<0.05

3.4. *Análisis de regresión*

Para abordar con mayor profundidad las relaciones entre las necesidades psicológicas y la MI de los estudiantes se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple. Concretamente, con el objetivo de ver si las Necesidades básicas de los estudiantes tienen un efecto sobre la MI (como defiende la Teoría de la Autodeteminación-TAD), se realizó una regresión lineal, considerado cada factor de la escala de Motivación como variable dependiente (VD) y cada factor de la escala de Necesidades psicológicas como variable independiente (VI). Los resultados obtenidos revelaron que la necesidad de Competencia influye significativamente en todos los componentes de la Motivación con una R2 de .18 (R2 ajust. .17) con una significatividad de p<0.001 y que la necesidad de Familiaridad influye además en la variable de MI al Conocimiento. Ver Tabla 5.

Tabla 5
Análisis de regresión, utilizando las necesidades básicas como variables independientes o predictores y los componentes de la MI como variables dependientes.

V.D	R2	R2 (ajust.)	F	DF	Sig. predictor	Prueba t Student
MI al Conocimiento	0.18	0.17	28.27***	2/260	Competencia	5.34***
					Familiaridad	
MI al Logro	0.05	0.04	13.74***	1/261	Competencia	3.70***
MI a las Exp. Estimulantes	0.05	0.04	13.55***	1/261	Competencia	3.68***

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

4. Discusión

Esta investigación analizó la influencia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca desde una visión retrospectiva de estudiantes veteranos de tercer curso de psicología. Este trabajo supone una interesante aproximación al estudio de las relaciones de estas variables en el contexto universitario a nivel de grado.

Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios verificaron que las dos escalas utilizadas (ENPB y EMI), adaptadas para el presente estudio, mostraron una adecuada validez de factorial y buena consistencia interna. Además, los análisis correlaciónales y de regresión llevados a cabo para comprobar las relaciones hipotetizadas entre las variables estudiadas revelaron que, en general, la satisfacción de las necesidades básicas del estudiante (autonomía, autocompetencia, relación y pertenencia), fueron buenos predictores de la motivación intrínseca experimentada por éstos, y viceversa.

Los resultados del análisis de correlación mostraron asociaciones significativas y positivas entre las necesidades básicas y las variables de motivación intrínseca (a excepción del componente Experiencias Estimulantes). Y el análisis de regresión mostró interesantes asociaciones (positivas y significativas) entre las necesidades de Competencia y Familiaridad y el componente MI al Conocimiento, y entre la necesidad de Competencia y los componentes MI al logro y MI a las Experiencias Estimulantes.

5. Conclusiones

En general, los datos obtenidos parecen indicar que los estudiantes de psicología que percibieron tener sus necesidades básicas (sobre todo competencia y relación), más satisfechas a lo largo de la carrera, obtuvieron puntuaciones más altas en Motivación Intrínseca, y a la inversa. Esto significa que los aprendices no estudian para conseguir recompensas externas sino por el placer que les produce aprender y disfrutar aprendiendo. Según estudios previos (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000; Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001) los estudiantes intrínsecamente motivados aprenden más y tienen más posibilidades de éxito, de ahí la importancia de apoyar las necesidades de los estudiantes en el aula. Y, los estudiantes con mayores niveles de motivación intrínseca experimentan un mayor placer por aprender por lo que tienden a implicarse más en su aprendizaje, mientras que los estudiantes con menores niveles de MI adoptan estrategias de aprendizaje a corto plazo para superar las asignaturas con éxito (Newble & Hejka, 1991) pero sin importarles el aprendizaje obtenido.

5.1. Implicaciones prácticas

Los resultados obtenidos tienen interesantes implicaciones prácticas en la enseñanza universitaria. Por una parte permiten utilizar con ciertas garantías las dos escalas utilizadas (ENPB y EMI) para evaluar las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca, respectivamente, de los estudiantes universitarios españoles. Por otra parte, los resultados obtenidos parecen indicar que mejorando la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (especialmente la competencia y la relación) se consigue mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes universitarios, con todas las ventajas que ello implica para su aprendizaje. Desde este planteamiento, el profesorado tiene una importante responsabilidad en la mejora de la motivación intrínseca de los estudiantes de grado. Un contexto de apoyo a la competencia se consigue haciendo sentir a los estudiantes que, con dedicación y esfuerzo, todos son capaces de superar los retos y las dificultades que se les pueden plantear. Esto se consigue, en gran medida, ofreciendo una enseñanza adaptativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Detrás de estas acciones docentes subyace una nueva de forma de enseñar en la universidad como la que se está impulsando en los nuevos títulos desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

5.2 Limitaciones y futuras investigaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones y se hacen algunas propuestas de futuro para superarlas. Primero, los datos se han extraído completamente de autoinformes (cuestionarios), sin embargo, los expertos recomiendan que este tipo de medida se combine con otras medidas más cualitativas u observables. Segundo, la exploración se llevó a cabo en un marco educativo concreto por lo que debería ser replicado en otros contextos educativos y áreas de conocimiento. Esto significa que se debe ser cauteloso en la generalización de los resultados. Tercero, en el futuro sería conveniente ampliar el número de la muestra, sobre todo el de hombres, para poder comparar los resultados por género. Cuarto, para futuras investigaciones sería interesante ampliar las relaciones estudiadas incluyendo otros tipos de motivación, propuestos por la teoría de la autodeterminación (motivación extrínseca y amotivación).

Referencias

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38; pp. 237-288). Lincoln, USA: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227-268.

Doménech-Betoret, F. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology,* 27, 219-234

Domenech, F., y Gomez, A., (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), 463-496.* ISSN: 1696-2095 nº24

Duda, J. L., Cumming, J. L., & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes´self regulation, task involvement and self-determination via psychosocial skills training. En D. Hackfort, J. Duda, y R. Lidor (Eds.)

Filak, V.F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teachar-couse evaluation. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.

García-Ros, R., Pérez-González, F., y Talaya, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6, (3), 547-570.*

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*, 230-237.

Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social context. *Educational Psichologist,* 27, 177-196

Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R.M. (1993). Employee and supervisor rating of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.

León, J., Domínguez, E., Nuñez, J. L., Pérez, A., & Martín-Albo, J. (2011) Traducción y validación de la versión

española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de psicología, 27(2), 405-411*

Newble, D,. & Hejka, E. j. (1991). Approaches to learning of medical students and practising physicians: Some empirical evidence and its implication for medical education. *Educational Psychology, 11, 333-342*

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol 4 in Research on sociocultural influences on motivation and learning (pp. 31-60). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, R., & Ryan, R. (2000). Daily well being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 26, 419-435.

Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55* (1), 68-78.

Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology,* 80, 325-339.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989) Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences,* 21, 323-349.

Orientaciones de meta en estudiantes con discapacidad visual: un análisis correlacional

Jover, I. y Navas, L.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

irene.jover@ua.es y leandro.navas@ua.es

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la teoría de orientación a metas que analiza la motivación de logro en contextos escolares. Las orientaciones de meta han sido poco estudiadas en alumnos con deficiencia visual. El objetivo de este estudio es averiguar si las metas que persigue el alumnado con deficiencia visual total se relacionan entre sí o, por el contrario, si las orientaciones de meta que persigue el alumnado con deficiencia visual parcial son ortogonales y no están relacionadas. Participan 171 estudiantes con edades entre 8 y 27 años con deficiencia visual total y parcial. Los resultados indican que las orientaciones de meta están asociadas, correlacionadas entre sí de modo estadísticamente significativo (salvo en el caso de orientación a metas de logro y la orientación a metas de refuerzo social). Esto viene a corroborar la perspectiva de las metas múltiples y sugiere la existencia de perfiles de meta diferentes. Tal y como se ha comprobado en estudiantes videntes, en el alumnado con discapacidad visual las orientaciones de meta no son independientes unas de otras. En suma, un estudiante puede perseguir en la situación de enseñanza- aprendizaje varias metas al mismo tiempo. Se derivan algunas conclusiones de tipo motivacional.

Palabras clave: metas de aprendizaje; metas de refuerzo social; metas de rendimiento; metas de logro; discapacidad visual

Goal orientations in students with visual disabilities: A correlational analysis

Jover, I. y Navas, L.

Department of Development Psychology and Teaching, University of Alicante, Alicante, Spain

irene.jover@ua.es

This work it is part of the goal orientation theory analyzing achievement motivation in school settings. Goal orientations have been little studied in children with visual impairment. The aim of this study is to find out whether the goals pursued by students with visual impairment all relate to each other or, conversely, if the goal orientations pursued by the students with visual impairment are not orthogonal and are related. 171 students participated with aged 8 to 27 years with total and partial visual impairment. The results indicate that goal orientations are associated or related in a statistically significant way (except in the case of achievement goal orientation and goal orientation of social reinforcement). This corroborates the perspective of multiple goals and suggests the existence of different goals profiles. As has been proven in seer students, students with visual impairment the goal orientations are not independent of each other. In addition, a student may pursue in the teaching and learning situation several goals simultaneously. Motivational some conclusions are derived type.
Key words: learning goals; social reinforcement goals; performance goals; achievement goals; visual disability

1. Introducción

Una meta es aquello por lo que una persona lucha por conseguir (Locke y Latham, 2002; Woolfolk, 2014). Cuando los estudiantes intentan lograr sus metas son conscientes de alguna condición real, de otra condición ideal y de la diferencia entre la una y la otra. Como señala Woolfolk (2014), las metas actúan como factor motivacional porque las personas hacen las cosas para reducir la diferencia entre la situación real y la situación irreal. Hay diferentes modelos para analizar las metas en situación académica: modelos bidimensionales, tridimensionales y tetradimensionales.

Según el modelo bidimensional (Ames, 1992; Dweck, 1986), se distinguen dos tipos de metas: metas de aprendizaje (centradas en la comprensión y en el aprendizaje) y metas de ejecución (centradas en el yo y en el rendimiento). La orientación al aprendizaje se ha considerado más adaptativa y se ha asociado a una serie de mediadores positivos en el aprendizaje; en cambio, la orientación al rendimiento se valora como menos adecuada y se relaciona con mediadores negativos.

En lo que concierne al modelo tridimensional, se defiende que hay dos categorías dentro de las metas de rendimiento: metas de refuerzo social y metas de logro. Plantea así tres tipos de metas que se ven confirmadas en diversas investigaciones (González, Torregrosa y Navas, 2002; Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000).

Por su parte, los modelos tetra dimensionales, que son los más aceptados en la actualidad (Anderman y Anderman, 2010; Anderman y Patrick, 2012; Holgado, Navas y Jover, 2012; Jover, 2006, 2009; Jover, Navas y Sampascual, 2008; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001; Schunk, Pintrich y Meece, 2008; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006; Valle, Núñez, González-Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário, 2008, 2009;

Woolfolk, 2014) distinguen cuatro tipos de metas: de aprendizaje (mejorar la propia habilidad o aprender, con independencia del resultado); de rendimiento (parecer competente ante los demás o mostrar un buen rendimiento en relación con los otros); de tipo social (relacionarse con los demás, mantener las amistades o formar parte de un grupo) y metas de evitación del trabajo (acabar la tarea deprisa sin importar el resultado y realizar las actividades lo antes posible).

A pesar de que las orientaciones a metas son un factor motivacional muy importante (Pintrich y Schunk, 2006), no predominan los estudios acerca de estas variables en estudiantes con discapacidad visual (Holgado et al., 2012; Jover, 2006, 2009).

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es averiguar si las metas que persigue el alumnado con discapacidad visual son independientes entre sí o, por el contrario, si están relacionadas en función del tipo de discapacidad (total o parcial) del alumnado.

2. Método

2.1. Participantes

Se seleccionaron (por muestreo incidental no probabilístico), de entre los estudiantes afiliados a la ONCE, a los 171 participantes (42.7% chicas y 57.3% chicos) con edades comprendidas entre los 8 y los 27 años. Presentaban discapacidad visual total el 36.3% y discapacidad visual parcial el resto. Todos ellos eran estudiantes de Primaria, Secundaria (obligatoria y no obligatoria) y Universidad.

2.2. Medidas

Como instrumentos se emplea el Cuestionario de Metas (Hayamizu y Weiner, 1991) en la versión de Holgado et al. (2012). La tarea de los sujetos consiste en indicar, en una escala tipo Likert graduada del 1 al 5, en la que 1 significa "nunca" y 5 significa "siempre o todas las veces" las razones por las que estudian. El instrumento se compone de cuatro factores: Metas de aprendizaje (ítems del 1 al 8; con un índice de consistencia interna $\alpha = .85$), Metas de refuerzo social (ítems del 9 al 14; con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .83$), Metas de rendimiento (ítems del 15 al 17; con un índice de consistencia interna $\alpha = .76$) y Metas de logro (ítems del 18 al 20; con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .69$), que muestran un buen ajuste a los datos y una adecuada validez de constructo del cuestionario ($\chi^2 = 573.85$; $gl = 161$; $p < .001$; RMSEA = .08; GFI = .98; AGFI = .97). Para el total de la escala, la consistencia interna es $\alpha = .86$, que puede considerarse muy elevada, según Hair, Anderson, Tatham y Black (1998).

El instrumento de medida se adapta al alumnado con discapacidad visual, bien traduciéndolo al código Braille para quienes presentan deficiencia visual total o bien ampliando el tipo de fuente o el tamaño de la misma para aquellos estudiantes que presentan deficiencia visual parcial.

2.3. Procedimiento

La selección del alumnado se realiza a través de los directores de los diferentes Centros de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE. El cuestionario se cumplimenta a través de los maestros itinerantes y los coordinadores de caso del CRE. A los docentes se les instruye sobre cómo debe contestarse el cuestionario (anónimamente, en una única sesión, en los contextos del aula habitual, indicándoles expresamente que transmitan a los participantes que las respuestas no tendrían consecuencias sobre las calificaciones, así como que se solicitara la máxima sinceridad). Al mismo tiempo, se garantizó salvaguardar el anonimato y el derecho a la intimidad de los estudiantes.

3. Resultados

Se realizan sendos análisis correlacionales bivariados (con el coeficiente *r* de Pearson) para el caso de los estudiantes con discapacidad visual total y con discapacidad visual parcial.

En la tabla 1 se muestra la matriz de correlaciones en el caso del alumnado con discapacidad visual total.

Tabla 1
Matriz de correlaciones bivariadas entre los distintos tipos de metas (discapacidad visual total)

Metas	Aprendizaje	Refuerzo social	Rendimiento	Logro
Aprendizaje	1	.08	.24	.35**
Refuerzo social	-	1	.48**	-.08
Rendimiento	-	-	1	.49**
Logro	-	-	-	1

Nota: **: $p = .01$

Como se aprecia en la mencionada tabla hay relaciones estadísticamente significativas ($p = 0.1$) entre las metas de aprendizaje y las metas de logro, las metas de refuerzo social y de rendimiento, y entre las metas de rendimiento y de logro. Sin embargo, entre el resto de metas, las correlaciones no son estadísticamente significativas.

En la tabla 2 se resume la matriz de correlaciones bivariadas entre las distintas metas en el caso del alumnado con discapacidad visual parcial.

Tabla 2
Matriz de correlaciones bivariadas entre los distintos tipos de metas (discapacidad visual parcial)

Metas	Aprendizaje	Refuerzo social	Rendimiento	Logro
Aprendizaje	1	.24*	.54**	.40**
Refuerzo social	-	1	.46**	.07
Rendimiento	-	-	1	.62**
Logro	-	-	-	1

Nota: *: $p = .05$; **: $p = .01$

En la misma se puede observar que hay relaciones estadísticamente significativas entre las metas de aprendizaje y las de refuerzo social, de rendimiento y de logro; entre las metas de refuerzo social y de rendimiento, y entre las metas de rendimiento y de logro.

Estos resultados vienen a indicarnos que se da un alto grado de asociación o de dependencia entre la mayor parte de las metas, tanto en estudiantes con discapacidad visual total como en estudiantes con discapacidad visual parcial.

4. Discusión

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es averiguar si las metas que persigue el alumnado con discapacidad visual son independientes entre sí o, por el contrario, si están relacionadas en función del tipo de discapacidad (total o parcial) del alumnado, los resultados obtenidos permiten concluir que, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual parcial, las metas de aprendizaje están relacionadas de modo estadísticamente significativo entre sí, exceptuando las metas de refuerzo social y de logro.

Por otro lado, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual total, hay menos relaciones significativas entre los distintos tipos de metas.

Lo cierto es que los coeficientes de correlación se diferencian en ambos grupos en función de su nivel de significación estadística y en su magnitud.

Por lo tanto y, en consecuencia, la ortogonalidad de las metas no se ve confirmada ni en el caso de los estudiantes con discapacidad visual total ni en el caso del alumnado que presenta discapacidad visual parcial.

Una limitación de este estudio es el instrumento que se emplea, pues sigue la estrategia de autoinforme, de tal modo que el alumno se ve forzado a responder a cuestiones que, seguramente, no se habría planteado en su vida académica. Por ejemplo, hay muy pocos estudios que permitan a los estudiantes expresar sus metas empleando sus propias palabras (Brophy, 2005). En este sentido, se ha comprobado que las metas de ejecución no surgen de manera espontánea en los estudiantes, sino que son inducidas por los elementos de las escalas empleadas para evaluarlas (Navas, Marco y Holgado, 2012). Otra limitación, derivada de las técnicas de autoinforme, es que los sujetos pueden incurrir en el sesgo de la deseabilidad social, respondiendo más en función de lo que creen que se espera de ellos que en función de lo que piensan realmente.

De cara al futuro, estas limitaciones deberían superarse empleando simultáneamente cuestionarios escalares y cuestionarios de respuesta abierta.

Otra línea alentadora de investigación es la de establecer perfiles motivacionales en función de las metas que los estudiantes persiguen.

5. Conclusiones

Se puede concluir así que, tanto en el caso de los estudiantes con discapacidad visual total como en el caso de los que muestran discapacidad visual parcial, un mismo sujeto puede perseguir diversas metas al mismo tiempo y éstas se relacionan entre sí en la línea de lo defendido siguiendo la idea de múltiples metas (Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez, y Piñeiro, I., 2003; Wentzel, 1999, 2000), la idea de metas sociales (Bong, 2009; Pintrich, 2003; Woolfolk, 2014) o el análisis de perfiles motivacionales (Holgado et al., 2012; Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, y Castejón, 2015; Jover, 2009)

Referencias

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student percepctions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2010). *Motivating children and adolescents in schools.* Columbus, OH: Merill/ Prentice Hall.

Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/inteligence, and classroom climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement.* Nueva York, NY: Springer Science.

Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology, 101*, 879-896.

Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, *40*(3), 167-176. doi: 10.1207/s15326985ep4003_3

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.

González, C., Torregrosa, G., & Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 13*(1), 69-87.

Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (5th Edition).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hayamizu, T., Ito, A., & Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japonese Research*, *31*, 179-189.

Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, *59*, 226-234.

Holgado, F. P., Navas, L., & Jover, I. (2012). Academic Goal Profiles: A Comparison of Blind and Sighted Students. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3). doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39395

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García- Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de meta y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, *1*(20), 99-116. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1023

Jover, I. (2009). *Las metas académicas: análisis comparativo entre estudiantes videntes y estudiantes con deficiencia visual* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.

Jover, I. (2006). *Memoria para la obtención de la suficiencia investigadora* (DEA). Universidad de Alicante, Alicante, España.

Jover, I., Navas, L., & Sampascual, G. (2008). Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual. *Revista Española de Pedagogía*, *239*, 49-63.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-years odyssey. *American Psychologist, 57,* 705-717.

Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93,* 77-86.

Navas, L., Marco, V., & Holgado, F. P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de conser-

vatorio. *Revista de Investigación en Educación*, *10*(1), 172-179.

Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S., & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagoxía*, *10-11*(7), 219-242.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicacione*s. Madrid: Pearson.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications (3a ed.).* Columbus, OH: Merrill.

Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, *73*, 71-87.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A., (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, *18*, 165-170.

Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, *12*(3), 368-375.

Valle, A., Núñez, J. C., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, *26*, 113-124.

Valle, A., Núñez, J. C., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*(1), 111-122.

Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 105-115. doi: 10.1006/ceps.1999.1021

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 76-97. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.76

Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Evolución en una década de los intereses curriculares de padres y alumnos por las distintas materias del curriculum escolar

Perona-Andrés, J. M[1]., Prieto-Ayuso, A[1]., Gómez-Barreto, I[2]., Gil-Madrona, P[1].

[1]*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

[2]*Departamento de Pedagogía*

Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España

Perona_5_92@hotmail.com Alejandro.Prieto@uclm.es

Isabelmaria.Gomez@uclm.es Pedro.Gil@uclm.es

Resumen

El objetivo del trabajo ha sido conocer el interés de padres/madres y alumnos/as por las distintas materias del currículum escolar en Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mediante la replicación de un estudio realizado por Gil Madrona y Contreras Jordán (2003) hace trece años. El trabajo ha sido realizado en tres centros educativos de la localidad de Tobarra (Albacete). La muestra total se ha compuesto por 281 sujetos (150 alumnos/as de EP, 46 alumnos/as de ESO y 85 padres/madres). La información se ha recogido a través de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que el alumnado otorga mayor importancia para su formación a las áreas de Matemáticas, Inglés, Conocimiento del Medio y Lengua. Por otro lado, la Educación Física, Matemáticas y Conocimiento del Medio son las áreas que más interesan al alumnado. En relación a los padres/madres, las áreas que más les interesan para la formación de sus hijos son Matemáticas, Lengua e Inglés. Y las que piensan que son más interesantes para sus hijos son Educación Física, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Por último, en cuanto a la comparación de estos resultados con los obtenidos hace trece años, existen similitudes tales como que las matemáticas son consideradas las más importantes y la Educación Física la más atractiva. Por el contrario, la Educación Física ha retrocedido un lugar, pasando a ser la 5ª más relevante para su formación, e Inglés ha subido posiciones en valoración. Como conclusión del estudio, se destaca la necesidad de reflexión por parte del profesorado para que el alumnado sea consciente la importancia de todas las áreas curriculares para su formación, sin que decaiga la motivación y el interés.

Palabras clave: motivación; Educación Física; enseñanza; replicación

Evolution in a decade of curriculum interest of parents and students for the different subjects of the school curriculum

Perona-Andrés, J. M[1]., Prieto-Ayuso, A[1]., Gómez-Barreto, I[2]., Gil-Madrona, P[1].

[1]*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

[2]*Departamento de Pedagogía*

Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España

Perona_5_92@hotmail.com Alejandro.Prieto@uclm.es

Isabelmaria.Gomez@uclm.es Pedro.Gil@uclm.es

The aim of the study was to determine the interest of parents and students for different subjects in the school curriculum in Primary and Secondary. The procedure has been a replication of a study did by Gil Madrona and Contreras Jordán (2003). The study has been made in three schools in Tobarra (Albacete). The sample was composed by 281 students (150 Primary students, 46 Secondary students and 85 parents). The information was collected through a questionnaire and semi-structured interviews. The results indicate that students gives more importance to their training in the areas of Mathematics, English, Science and Language. On the other hand, Physical Education, Mathematics and Science are the most interesting areas for the students. In relation to parents, the most interesting areas for the formation of their children are Mathematics, Language and English. Those subjects who think they are more interesting for their children are Physical Education, Mathematics and Science. Finally, regarding the comparison of these results with those obtained thirteen years ago, there are similarities such as mathematics are considered the most important and the most attractive Physical Education. On the contrary, Physical Education has fallen one place, becoming the 5th most relevant to their training, and English has risen in value positions. In conclusion, the need for reflection by teachers highlighted so that students are aware of the importance of all curricular areas for training without decreasing motivation and interest.

Key words: motivation; Physical Education; teaching; replication

1. Introducción

Conocer las motivaciones de las personas es una condición previa para todos aquellos que abrigan la esperanza de influir en la conducta de los demás. Pero esto no es posible si no se advierten sus motivaciones e intereses. Por ello se hace preciso conocer las las razones personales que motivan a alumnos y alumnas a esforzarse por aprender y alcanzar el éxito escolar. Para ello creemos que es clave conocer los intereses de padres y alumnos por las materias escolares, para poder estimular dicho interés y afrontar la actividad escolar intentando evitar las consecuencias negativas del fracaso (Alonso-Tapia, 2005). Parece obvio que solo se aprende aquello que se quiere aprender. En palabras de Martínez-Salanova (2010), la motivación es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. Este interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos". Por otro lado, no todos tienen los mismos intereses ni capacidades, ni aprenden de la misma manera (Gardner, 2000). Esta es la base que se debe tener en cuenta para que la escuela construya una educación centrada

en el individuo, descubriendo en cada uno de los alumnos y alumnas sus intereses, y desarrollando así estrategias de aprendizaje que se adapten a cada uno/a.

Muchos de los problemas a los que nos enfrentamos en clase están originados por la falta de motivación. Se trata de alcanzar la motivación adaptando el currículo, tanto en metodología como en contenidos, en función de los intereses y las capacidades particulares del alumno. Para ello necesitamos saber qué es lo que le interesa y una vez que lo sepamos, adaptar la programación para hacerla compatible con estos intereses.

Con el trabajo que aquí se presenta se pretenden replicar la investigación llevada a cabo hace 13 años por Gil Madrona y Contreras Jordán (2003), que focalizaba la atención en los intereses del alumnado y los padres/madres hacia las diferentes materias del currículum escolar. Así, se pretende constatar el conocimiento que tienen alumnos/as y padres/madres sobre los aprendizajes acaecidos en el colegio. Los objetivos marcados han sido los siguientes:

- Conocer cuáles son las áreas curriculares que más interesan al alumnado tanto para su formación como por el propio interés que despierta en ellos.

- Conocer cuáles son las áreas curriculares que los padres/piensan que son más formativas para el alumnado así como interesantes para ellos/as.

- Conocer los motivos de estas respuestas a través de un análisis cualitativo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por un total de 196 estudiantes que cursan estudios de 3º, 4º, 5º, 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de E.S.O. de entre 8 y 14 años de edad, en dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y un I.E.S situados en Tobarra (Albacete). La distribución de los estudiantes ha sido la siguiente: 75 alumnos del colegio de Educación Infantil y Primaria "Cristo de la Antigua" (CRIS) que cursan 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, 75 alumnos del colegio de Educación Primaria "Cervantes" (CER) que cursan igualmente 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, y 46 alumnos del Instituto de Educación Secundaria (IES) "Cristóbal Pérez Pastor" que cursan 1º y 2º de E.S.O. Además se ha pedido la colaboración de los padres/madres de dichos alumnos, los cuales han cumplimentado un total de 85 cuestionarios.

2.2. Medidas

Cuestionarios. Aplicación directa, tanto a alumnos como a padres, de formularios escritos de fácil resolución y preguntas cerradas. Han sido los mismos que se utilizaron en la investigación realizada en el curso 2001/2002, y la aplicación del protocolo también ha sido la misma. En los cuestionarios se plantean preguntas con arreglo a las siguientes categorías: "Nada", "Poco", "Suficiente", "Bastante", "Mucho". Tal como se hizo en la primera parte de este estudio, tanto los formularios como el análisis de datos, se han realizado en el mismo periodo del curso: tercer trimestre.

Entrevistas. Los métodos usados con datos cualitativos presentan una gran diversidad y se basan en la intuición y en la experiencia del investigador, es más un arte que una técnica (Bisquerra, 2004; Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina, 1997). Se han mantenido conversaciones directamente con alumnos y familias del colegio acerca del tema, que con su testimonio directo han aportado información al respecto. Así pues, se realizaron 8 entrevistas a padres y a 8 alumnos de cada centro.

Las entrevistas y cuestionarios fueron codificados a través de los códigos que se presentan en la tabla 1, con el propósito de facilitar el análisis de datos posterior.

Código	Significado
AMIF	Área de mayor importancia para su formación
AMI	Asignaturas que más interesan
APPIH	Asignaturas que los padres piensan que interesan a los hijos
AMA	Aprendizajes motrices adquiridos
SDO	Sirve de distracción y de ocio
MSCF	Mejora su salud y condición física
MRC	Mejora su relación con sus compañeros
ANH	Aprendizaje de normas y hábitos
SGP	Saber ganar y perder
IGAEF	Interés general por el área de E.F
AHA	Aprenden sus hijos en el área
SPB	Se lo pasan bien
APA	El área de E.F. produce aprendizajes
IGM	El área de E.F en inglés me gusta menos
PIA	Poco interés por el área de E.F.
ANPA	El área no produce aprendizajes
SEA	Sistema de evaluación adecuado
SEI	Sistema de evaluación inadecuado
MIA	Mucha importancia al área e E.F
NST	No sabe lo que trabaja en E.F
SST	Sí sabe lo que trabaja en E.F.
NGC	No gusta el Calentamiento
SGC	Sí gusta el Calentamiento
PIEC	Poco interés por la expresión corporal

Tabla 1
Codificación de las entrevistas y cuestionarios

2.3. Procedimiento

En un primer momento se establece contacto con maestros y profesores que imparten clase a los grupos mencionados, informándoles de las intenciones y el objeto del trabajo a realizar. Tras contar con su aprobación y compromiso de colaboración y a través del mismo, se solicita una reunión con los equipos directivos, explicándoles igualmente las intenciones que se persiguen con el desarrollo del trabajo. Por último, se pone en conocimiento de los Consejos Escolares, quienes igualmente dan su aprobación.

La participación del alumnado se incluyó en el horario del área de Educación Física. El tiempo de aplicación de los cuestionarios fue de 15 minutos para cada uno.

Todo el proceso ha sido llevado a cabo mediante las siguientes fases:

1. Elección de instrumentos (cuestionarios, entrevistas) para la recogida de información.

2. Validación de dichos instrumentos a través del contraste y opinión de autores de la 1ª parte del estudio.

3. Contacto con los profesionales que colaboran en el reparto de formularios, (profesorado y familias), de los distintos Centros educativos de Tobarra.

4. Recogida de datos y análisis de resultados.

5. Confección del Informe final.

6. Difusión de dicho Informe a los Equipos Directivos de los Centros en los que se ha recogido la información, para que se haga extensivo, si se cree conveniente, a la Comunidad Educativa.

3. Resultados

3.1. Valoración de áreas curriculares para su formación según alumnos.

A la vista de los resultados es destacable el alto grado de valoración obtenido por la asignatura de Inglés, que sobrepasa a la de Lengua y a la de Conocimiento del Medio. Se observa también que en Educación Primaria todas

las asignaturas están valoradas, en mayor o menor porcentaje, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria asignaturas como Lengua y Matemáticas no son valoradas por el alumnado (tabla 2).

	CRIS	CER	IES
1º	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
2º	Inglés	C. del Medio	Inglés
3º	C. del Medio	Lengua	Lengua
4º	Lengua	Inglés	C. del Medo
5º	Educación Física	Educación Física	Música
6º	Música	Música	Educación Física
7º	Religión	Plástica	Plástica
8º	Plástica	Religión	Religión

Tabla 2
Interés de las áreas curriculares para su formación según el alumnado

La ordenación de asignaturas desde 1º hasta 8º lugar, quedarían del siguiente modo: Matemáticas, Inglés, Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Física (EF), Música, Plástica y Religión/Valores.

3.2. Valoración de áreas curriculares para la formación de sus hijos, por los padres/madres

Se observa que la asignatura de Matemáticas está considerada como la más importante para la formación de sus hijos con los siguientes porcentajes: 43'3% CER, 36'7% CRIS y 48% IES. La asignatura de Lengua la valoran como la más importante, el 40% en CER, 26'6% en CRIS y 36% en el IES. El Inglés**,** 10% en CER, 23'3% en CRIS y 12% en el IES. Conocimiento del Medio**,** 6'7% en CER, 10% en CRIS y 4% en el IES. Educación Física, 0% en CER, 3'3% en CRIS y 0% en el IES. Las otras tres materias (Música, Plástica y Religión/Valores**)** obtienen 0% de valoración como asignatura más importante para la formación de sus hijos (tabla 3).

	CRIS	CER	IES
1º	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
2º	Lengua	Lengua	Lengua
3º	Inglés	Inglés	Inglés
4º	C. del Medio	C. del Medio	C. del Medio
5º	Educación Física	Educación Física	Educación Física
6º	Música	Música	Música
7º	Religión	Plástica	Plástica
8º	Plástica	Religión	Religión

Tabla 3
Interés de las áreas curriculares para la formación del alumnado según padres/madres

Algunos padres/madres, a pesar de ordenar las asignaturas en función de la importancia que tienen para la formación de sus hijos, comentan que todas ellas son importantes y se complementan. En algún caso razonan esta respuesta: *"todas aportan formación a nuestros hijos", "si no fueran necesarias no se impartirían", "la formación integral de nuestros hijos es la suma de todas".*

3.3. Valoración de áreas que más interesan al alumnado

La mayoría manifiesta que es la EF la que más interés despierta a pesar de que no la valoren así para su formación (62'8 % en CER, 40 % en CRIS y 21'8 % en IES**).** En Educación Secundaria bajan bastante los porcentajes (tabla

4). En este punto es de interés destacar algunas de las razones de los alumnos y alumnas destacando su interés por esta área curricular: *"me lo paso bien en E.F", "me encanta", "me gustan los deportes","* me gusta cuando gana mi *equipo"*. Las áreas que despiertan menos interés son: Música, Plástica y Religión.

	CRIS	CER	IES
1º	Educación Física	Educación Física	Educación Física
2º	Matemáticas	Matemáticas	Lengua
3º	C. del Medio	Lengua	C. del Medio
4º	Plástica	C. del Medio	Música
5º	Música	Plástica	Matemáticas
6º	Inglés	Inglés	Inglés
7º	Lengua	Música	Plástica
8º	Religión	Religión	Religión

Tabla 4
Áreas que más interesan al alumnado

3.4. Valoración de áreas que más les interesan al alumnado según sus padres/madres

Cuando se les pregunta a los padres sobre qué asignatura les interesa o atrae más a sus hijos vuelve a ser la EF la más valorada (40 % CER, 30 % CRIS y 48 % IES). Todas las asignaturas obtienen alguna puntuación excepto Religión/Valores, que obtiene el 0% en los tres centros (tabla 5). Es destacable el bajo porcentaje obtenido por las materias de Lengua e Inglés a pesar de ser de las consideradas más importantes para su formación, por detrás de matemáticas.

	CRIS	CER	IES
1º	Educación Física	Educación Física	Educación Física
2º	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
3º	C. del Medio	C. del Medio	C. del Medio
4º	Plástica	Plástica	Lengua
5º	Inglés	Lengua	Plástica
6º	Lengua	Inglés	Inglés
7º	Música	Música	Música
8º	Religión	Religión	Religión

Tabla 5
Áreas que más interesan al alumnado según sus padres/madres

4. Discusión

Esta investigación ha permitido descubrir y contrastar opiniones diversas sobre todo el currículum en general. El Inglés sobrepasa en valoración, tanto en alumnos como en Padres, a materias como Lengua, Conocimiento del Medio e incluso a la E.F. En 2001/2002 no fue así; se situó en 5º lugar. Esto puede ser debido a que uno de los centros de Primaria (CRIS) así como el IES, se han convertido en centros bilingües, aumentando la valoración de la asignatura por parte del alumnado.

Uno de los datos que contrasta con el estudio de hace 13 años es que la Educación Física ha bajado según su importancia para la formación del alumnado, del cuarto al quinto lugar. Esta bajada de la Educación Física en el porcen-

taje puede deberse a varios motivos. Así lo confirman los resultados de las entrevistas, obteniendo como principales motivos de este decrecimiento los siguientes:

- Introducción de más teoría evaluable con pruebas escritas.
- Mayor exigencia del profesorado que imparte la asignatura a la hora de evaluar.
- Diferencias entre aquel alumnado que les gusta el deporte y aquel que solo quieren aprobar.

Por otra parte, es necesario destacar cómo decrece el interés de áreas como EF, Música o Plástica a medida que se avanza en la escolaridad obligatoria. Así, se puede deducir que a medida que avanzan en su escolarización valoran más las materias consideradas troncales y va disminuyendo paulatinamente el interés por otras áreas. Estos resultados se repiten en el caso de los padres/madres considerando como importantes las Matemáticas, Lengua, Inglés y Conocimiento del Medio. En el colegio bilingüe, la valoración del Inglés sube con respecto al estudio anterior aunque los resultados no son tan destacables como en la valoración de esta asignatura por parte del alumnado.

5. Conclusiones

En virtud del objetivo de investigación propuesto se concluye que las áreas más importantes para la formación del alumnado según el propio alumnado y los padres/madres son Matemáticas, Inglés y Conocimiento del Medio. Por otra parte, la Educación Física se presenta como la más interesante tanto para el alumnado como para el alumnado y padres/madres.

En relación a la comparación con el estudio original hace 13 años, se concluye que los intereses del alumnado y los padres/madres hacia las materias del currículum escolar han permanecido similares durante este periodo de tiempo, destacando la gran subida que el Inglés ha protagonizado causada por el mayor auge de esta lengua en los últimos años.

Referencias

Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC

Bisquerra, R. (Coord). (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla

Buendía Eisman, L. Colás Bravo, P y Hernández Pina, F. (1997). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill

Gardner, H. (2000). Teoría y Práctica de las Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós

Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O. (2003). Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria". *Revista de Educación*, 332, 255 - 283.

Martínez-Salanova, E. (2013). La motivación en el aprendizaje. Educación y Didáctica. Recuperado 28 de marzo de 2016, a partir de http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm

Propiedades psicométricas del Índice General de Satisfacción por Ámbitos en una muestra de estudiantes chilenos

Oyarzún, D.

Casas, F.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida, Universitat de Girona, Girona, España

deniseoyarzun@gmail.com

ferran.casas@udg.edu

Resumen

El bienestar subjetivo es definido como un constructo que integra la satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo, en otras palabras, se refiere a las evaluaciones cognitivas y afectivas de una persona respecto de su vida. El objetivo de esta comunicación es verificar las propiedades psicométricas del Índice General de Satisfacción por Ámbitos (*General Domain Satisfaction Index* - GDSI) en una muestra de estudiantes chilenos. El GDSI es una medida de satisfacción con la vida de *20 ítems* agrupados en 6 ámbitos de satisfacción con: la familia y hogar, relaciones interpersonales, barrio, uso del tiempo, escuela y personal, en una escala de respuesta de 11 puntos. En la investigación participaron 1394 estudiantes entre 10 y 13 años (45,8% niñas y 54,2% niños), con edad promedio de 11 años (*DE*=1,5) de las regiones de Valparaíso, Bio-Bio y Metropolitana de Chile. Los resultados de la fiabilidad del GDSI muestran un Alfa de Cronbach fue de ,87. El análisis factorial confirmatorio (AFC) presentó buenos índices de ajuste (CFI= ,965, RMSEA= ,037, SRMR=,033), confirmándose la estructura multifactorial de la medida. Se puso a prueba un modelo multigrupo para analizar la comparabilidad de los datos entre niños y niñas. El modelo mostró buen ajuste, tanto sin restricciones, como con cargas restringidas, y con cargas y constantes restringidas. Los resultados del AFC multigrupo por sexo avalan la comparabilidad de las correlaciones, regresiones y medias entre niños y niñas. Se concluye que las propiedades psicométricas de esta escala son adecuadas para utilizarla en la evaluación del bienestar subjetivo de la infancia en el contexto chileno.

Palabras clave: Bienestar Subjetivo; Satisfacción con la Vida; Infancia; Chile

Psychometric properties of the General Domain Satisfaction Index in a sample of Chilean students

Oyarzún, D.

Casas, F.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida, Universitat de Girona, Girona, España

deniseoyarzun@gmail.com

ferran.casas@udg.edu

Abstract

SWB is defined as a construct that integrates life satisfaction, positive affect and negative affect, in other words, refers to the cognitive and affective evaluations of a person for life. The purpose of this communication is to verify the psychometric properties of the General Satisfaction Index Fields (General Domain Satisfaction Index - GSDI) in a sample of Chilean students. The GSDI is a measure of satisfaction with life of 20 items grouped in 6 areas of satisfaction: family and home, interpersonal relationships, neighborhood, time use, school and personal response on a scale of 11 points. In 1394 research students participated between 10 and 13 years (45.8% girls and 54.2% boys) with a mean age of 11 years (SD = 1.5) in the regions of Valparaiso, Bio-Bio and Metropolitan Chile. The results show GDSI reliability Cronbach's alpha was 87. Confirmatory factor analysis (CFA) had good fit indices (CFI =, 965, RMSEA =, 037, SRMR = 033), confirming the multifactorial structure of the measure. one multi-group model was tested to analyze the comparability of data between boys and girls. The model showed good fit, both unrestricted and restricted with loads and loads and constant restricted. The results of the AFC jointly controlled by sex guarantee the comparability of correlations, regressions and half between boys and girls. It is concluded that the psychometric properties of this scale are suitable for use in the assessment of subjective well-being of children in the Chilean context.

Palabras clave: Bienestar Subjetivo; Satisfacción con la Vida; Infancia; Chile

1. Introducción

El bienestar subjetivo se refiere a las evaluaciones cognitivas y afectivas de una persona respecto de su vida, incluye el afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Diener et al., 2002; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Casas, 2016). El afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida son constructos separables o distintos tanto desde un punto de vista empírico como conceptual, y por lo tanto pueden ser evaluados como componentes independientes del bienestar subjetivo, pero se ha mostrado en las investigaciones que están correlacionados (Busseri & Sadava, 2011; Lucas, Diener, & Suh, 1996).

Una de las formas de evaluar sistemáticamente el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes es a través de instrumentos estandarizados que han demostrado ser válidos, fiables y sensibles en grandes muestras, y que además su uso es adecuado en diferentes países y culturas (Casas, 2016). Los instrumentos de medición del bienestar subjetivo se han desarrollado sobre la base de los componentes cognitivos y afectivos. Los investigadores disponen de una

serie de instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas para medir los componentes del bienestar subjetivo, según señalan Casas (2010) y Casas (2016).

La satisfacción con la vida se ha medido con modelos conceptuales unidimensionales y multidimensionales. Un modelo unidimensional o global presenta una puntuación total indicativa del nivel individual de satisfacción con la vida. En los modelos unidimensionales, la puntuación se deriva de una escala de un ítem o de ítems libres de contexto que permiten a las personas usar sus propios criterios de evaluación de los aspectos de su vida (Pavot & Diener, 1993). Un modelo multidimensional proporciona un perfil de satisfacción con la vida a través de varios ámbitos, es decir, las puntuaciones de satisfacción se calculan para cada ámbito (Huebner, 2004). Se acostumbra calcular una puntuación total a través de la suma de los ítems de satisfacción con la vida de ámbitos predeterminados por los investigadores como la satisfacción con la familia, escuela, salud, sí mismo, seguridad, entre otros (Gilman & Huebner, 2000; Huebner, 2004).

Casas, Bello, González, y Aligue (2013) realizaron un estudio con 5934 niños y niñas españoles de 11 a 14 años con el propósito de poner a prueba instrumentos para construir un sistema de indicadores del bienestar subjetivo de los niños. El cuestionario aplicado incluía tres escalas de satisfacción con la vida y 8 ítems del *Personal Well-Being Index* (PWI) al que se añadieron 18 ítems respecto a la satisfacción con aspectos específicos de sus vidas, agrupándose en una medida multidimensional con ocho ámbitos, siendo denominado como el Índice Global de Satisfacción por Ámbitos (*General Domain Satisfaction Index* – GDSI).

El GDSI es una medida relativamente nueva y se han realizado cada vez más estudios en diferentes países, utilizando versiones del instrumento con diferente cantidad de ítems en España (Casas et al., 2013), Rumania (Grigoras, 2013) y Brasil (Schütz, Sarriera, Bedin, & Monserrat, 2015). En Rumania con una muestra de escolares de sexto grado el resultado del alfa de Cronbach fue de ,87 (Grigoras, 2013). En Brasil se comparó el nivel de bienestar entre niños que viven en residencias de acogida y niños que viven con sus familias utilizando una versión adaptada del GDSI, que mostró un alfa de ,88 para la muestra de niños de 8 y 9 años y un alfa ,87 a los 10 y 12 años (Schütz et al., 2015).

Otros estudios de comparativa entre países del *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB) también han utilizado el GDSI. En el estudio con 11 países de Lee y Yoo (2015) se utilizó el GDSI de 29 ítems obteniéndose un alfa de ,89 y para Chile (n=506) fue de ,82. Dinisman y Ben-Arieh (2016) utilizaron una versión 15 *ítems* del GDSI con una muestra de 14 países, obteniendo un alfa de ,97 para la muestra completa, a = ,86 muestra de niños de 8 años, a = ,89 de 10 años y a = ,89 de 12 años.

La evidencia del aumento del uso del GDSI en contextos internacionales ofrece una buena razón para centrar el análisis de la medida en Chile que es un país en vías de desarrollo. El objetivo del artículo es verificar las propiedades psicométricas del Índice General de Satisfacción por Ámbitos (*General Domain Satisfaction Index* - GDSI) en una muestra de estudiantes chilenos y su comparabilidad entre sexos.

2. Método

2.1. Participantes

Los datos de esta publicación provienen de la primera recogida del *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB), (www.isciweb.org). El tratamiento de los datos perdidos fue mediante regresión según el algoritmo utilizado en el *software* SPSS v21 (Byrne, 2012). Los participantes fueron 1392 estudiantes chilenos, 755 hombres y 637 mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 13 años, con una edad promedio de 11,5 años (*DE*= 1,15), provenientes de la región del Biobío (n= 560), Valparaíso (n= 435) y Metropolitana (n= 379). La distribución por sexo, edad y región se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Descripción de la muestra (N= 1392)

Variables	N	%
Sexo		
Mujer	637	45,8
Hombre	755	54,2
Edad		
10 años	423	30,4
11 años	200	14,4
12 años	446	30
13 años	323	23,2
Región		
Valparaíso	435	32,5
Biobío	560	40,2
Metropolitana	379	27,3

2.2. Medidas

Índice Global de Satisfacción por Ámbitos (***General Domain Satisfaction Index* – GDSI):** Medida elaborada por Casas, Bello, González, y Aligue (2013) que incluye 18 ítems respecto de la satisfacción de niños y niñas sobre aspectos específicos de su vida y 8 ítems del *Personal Well-Being Index* (PWI). Los 26 ítems se agrupan en 8 índices de ámbitos de satisfacción con el hogar, cosas materiales, relaciones interpersonales, barrio o zona donde vives, salud, organización del tiempo, escuela o colegio, y satisfacción personal. La escala de respuesta de 11 puntos fue de 0=Totalmente insatisfecho a 10=Totalmente satisfecho.

2.3. Procedimiento

Para producción de datos en ISCWeB Chile utilizó un consentimiento pasivo de los padres mediante el envío de una carta indicando que podían retirar a sus hijos de la investigación, si así lo deseaban. Se obtuvo un consentimiento activo de estudiantes, directores y asociaciones de padres en cada escuela. Se cumplieron los protocolos éticos que orientan la investigación científica nacional (Lira, 2008). La administración del instrumento se hizo grupalmente en el aula y con la presencia de un profesor e investigador para clarificar cualquier duda de los estudiantes.

3. Resultados

La validez de la estructura factorial de los datos de la muestra chilena, se comprobó con diferentes modelos de análisis factorial confirmatorio (AFC) del GDSI, utilizando el módulo AMOS de SPSS v21 para modelos de ecuaciones estructurales (MEE). Se utilizó la estimación de máxima verosimilitud (ML). El cálculo de los errores estándar se realizó con el método *bootstrap,* ya que los datos mostraron curtosis multivariada superior a la deseable.

Los modelos de ecuaciones estructurales fueron evaluados utilizando índices de ajuste, específicamente, *Chi-Square* ($\chi 2$, Kaplan, 2008); grados de libertad (*df*) en la distribución *Chi-Square*, se conjuga determinada cantidad de variables aleatorias independientes entre sí, con límites de probabilidad delimitados por estos grados de libertad, atribuibles a las variables analizadas; *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990) mayor de ,90 e idealmente mayor de ,95 (Hu & Bentler, 1999); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) y *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) cuyos valores son aceptables cuando son iguales o menores entre ,05 y ,08 así como intervalos de confianza (I.C.) menores a ,08 (Byrne, 2012).

Para conocer la estabilidad de la estructura del GDSI entre el grupo de hombres y mujeres se debe comprobar la invarianza factorial, que refiere al grado en que los ítems utilizados en un instrumento significan lo mismo para

los miembros de los grupos estudiados y es un requisito para que la comparación de factores tenga sentido. En caso contrario, las diferencias de medias o de correlación podrían ser atribuidas a verdaderas diferencias en la distribución o a diferentes significados de las variables (Meredith, 1993). Se consideran dos tipos de invarianza factorial. La invarianza factorial métrica es un requisito para comparar varianzas, covarianzas o coeficientes de regresión entre grupos. La invarianza factorial fuerte es un requisito para poder comparar las medias de los factores entre grupos (Coenders, Batista-Foguer, & Saris, 2005).

Análisis factorial confirmatorio (AFC) y modelos de ecuaciones estructurales (MEE) multigrupo

Los datos del Cuestionario ISCWeB Chile de las versiones de 10 y 12 años se fusionaron en una única base de datos para efectuar los MEE. En el AFC inicial se incluyeron 24 *ítems* del GDSI que estaban presentes en ambas versiones del Cuestionario. Los resultados del AFC mostraron que 4 ítems tenían una carga factorial inferior a lo esperado, por lo que fueron eliminados del modelo. Los resultados de la fiabilidad del GDSI con 20 ítems muestran que el Alfa de Cronbach fue de ,87.

Un AFC sin restricciones y sin permitir covariación de errores, relacionando los 20 ítems del GDSI a las dimensiones de la variable latente, no mostró un adecuado ajuste. Se puso a prueba un segundo AFC que incluyó dos covarianzas de error entre: (a) satisfacción con tus amigos y satisfacción con los otros niños de tu clase; (b) satisfacción con cómo te ves a ti mismo y satisfacción con lo seguro que te sientes y una covarianza de residuos entre: (c) residuo 4 dimensión satisfacción con el uso del tiempo y residuo 6 dimensión satisfacción personal. El Modelo 2 mostró un buen ajuste según se aprecia en la Tabla 2. Las cargas factoriales estandarizadas de los ítems a las dimensiones que fluctuaron entre ,779 y ,513, siendo la más alta satisfacción con el barrio donde vives y la más baja satisfacción con las notas.

Tabla 2
Índices de bondad de ajuste GDSI

Modelos	X2	gl	p	CFI	RMSEA (I.C.)	SRMR
1 GDSI	739,67	164	,000	,933	,050 (,047 - ,054)	,053
2 GDSI 3 covarianzas de error	463,75	161	,000	,965	,037 (,033 - ,041)	,033
3 GDSI sin restricciones	657,43	322	,000	,961	,027 (,024 - ,030)	,037
4 GDSI con cargas restringidas	712,71	336	,000	,957	,028 (,026 - ,031)	,041
5 GDSI con cargas y constantes restringidas	724,31	350	,000	,957	,028 (,025 - ,031)	,042

Luego se analizó la comparabilidad de los resultados probando el modelo 2 como multigrupo según el sexo de los estudiantes. En la Tabla 2, se presenta el modelo 3 sin restricciones, después el modelo 4 con cargas restringidas, y finalmente el modelo 5 con cargas y términos constantes restringidos. Todos los modelos muestran un buen ajuste. En la Tabla 3 y la figura 1 se presentan las estimaciones estandarizadas para ambos grupos.

Tabla 3

MEE multigrupo del sexo con GDSI. Cargas restringidas. Estimaciones estandarizadas

Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95% Muestras: 500 Estim			Niños				Niñas	
Inferior			Superior	Estim	Inferior	Superior		
Familia y hogar	<--	GDSI	,570	,463	,680	,634	,503	,770
Relaciones interpersonales	<--	GDSI	,739	,628	,845	,883	,777	1,009
Barrio	<--	GDSI	,760	,680	,843	,642	,545	,740
Uso del tiempo	<--	GDSI	,707	,590	,833	,630	,494	,751
Escuela	<--	GDSI	,750	,631	,843	,700	,563	,813
Personal	<--	GDSI	,774	,676	,861	,732	,615	,826
Casa	<--	Familia y Hogar	,632	,557	,716	,600	,493	,692
personas viven	<--	Familia y Hogar	,763	,665	,828	,768	,709	,835
toda familia	<--	Familia y Hogar	,692	,614	,773	,705	,614	,778
vida familiar	<--	Familia y Hogar	,757	,689	,829	,748	,662	,816
amigos	<--	Relaciones Interper-sonales	,585	,494	,668	,571	,472	,660
relaciones personas	<--	Relaciones Interper-sonales	,651	,549	,752	,712	,597	,801
espacios aire libre	<--	Barrio	,673	,623	,724	,688	,615	,755
barrio vive	<--	Barrio	,788	,735	,844	,775	,712	,836
personas barrio	<--	Barrio	,616	,552	,688	,600	,544	,665
uso tiempo	<--	Uso del tiempo	,618	,532	,686	,705	,618	,773
tiempo libre	<--	Uso del tiempo	,715	,636	,780	,788	,719	,852
colegio	<--	Escuela	,632	,567	,696	,662	,575	,750
compañeros	<--	Escuela	,614	,553	,677	,655	,589	,741
Notas	<--	Escuela	,512	,446	,580	,509	,438	,578
experiencia colegio	<--	Escuela	,678	,607	,745	,663	,591	,750
libertad	<--	Personal	,671	,612	,728	,708	,646	,764
apariencia	<--	Personal	,646	,588	,706	,652	,588	,719
seguridad ti mismo	<--	Personal	,700	,636	,761	,708	,643	,763
escuchan adultos	<--	Personal	,676	,616	,740	,719	,656	,777
cosas fuera casa	<--	Personal	,466	,382	,543	,532	,469	,616

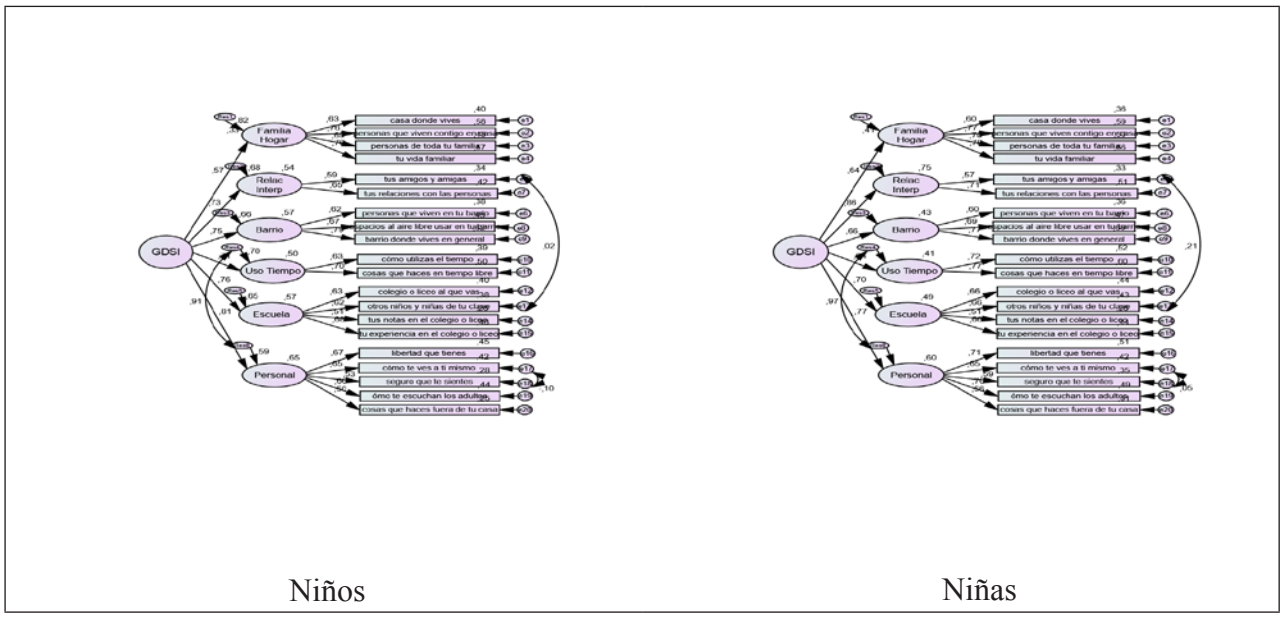


Figura 1

Análisis multigrupo del GDSI

4. Discusión

El objetivo del artículo fue verificar las propiedades psicométricas del Índice General de Satisfacción por Ámbitos en una muestra de estudiantes chilenos. Los resultados de la fiabilidad del GDSI muestran un Alfa de Cronbach adecuado. El análisis factorial confirmatorio (AFC) presentó buenos índices de ajuste, confirmándose la estructura multifactorial de la medida. El modelo multigrupo para analizar la comparabilidad de los datos entre niños y niñas mostró buen ajuste, tanto sin restricciones, como con cargas restringidas, y con cargas y constantes restringidas. Los resultados del AFC multigrupo por sexo avalan la comparabilidad de las correlaciones, regresiones y medias entre niños y niñas.

Los resultados de la investigación son relevantes, ya que para la selección de una escala de bienestar subjetivo, deberán ser consideradas sus propiedades psicométricas, su longitud, el tiempo de administración, y la conveniencia según la edad de niños y niñas. La selección de la escala deberá tener en cuenta la conveniencia de utilizar una medida de satisfacción con la vida unidimensional frente a una multidimensional. Además, para estudios comparativos de países va a ser más fácil administrar una escala con una breve lista de *ítems* en lugar de una larga. En este sentido, la versión de 20 ítems del GDSI cumple adecuadamente con estas condiciones.

Las limitaciones refieren a que los resultados no pueden ser generalizados para poblaciones diferentes a las consideradas en la muestra de este estudio, que consideró niños y niñas que residen en tres ciudades urbanas con mayor concentración de población de Chile, dejando fuera otros criterios como etnia, ruralidad, entre otras variables para la comprensión del bienestar subjetivo infantil. Las investigaciones futuras deberían considerar ampliar los criterios de inclusión de la muestra para probar la comparabilidad del GDSI en diferente grupos.

5. Conclusiones

Los hallazgos de la investigación pueden ser valiosos porque aportan evidencia de validez y fiabilidad del GDSI en una muestra de estudiantes chilenos escolarizados. Para Proctor, Linley y Maltby (2009) la mejora de las medidas existentes y el desarrollo de nuevas escalas contribuirán a promover el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la presente investigación constituye un aporte significativo para la mejora de una medida del componente cognitivo del bienestar subjetivo.

Referencias

Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In S.B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Eds.), *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of making policy* (pp. 9-24). New York: Springer.

Ben-Arieh, A., Kaufman, H. N., Andrews, B. A., Goerge, R., Lee, B. J., & Aber, J. L. (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. The Netherlands: Kluwer.

Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238

Bradshaw, J. & Mayhew, E. (2005).*The Well-being of Children in the UK*. London: Save the Children.

Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research, 2*(3), 319-351. doi: 10.1007/s12187-009-9037-7

Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being, implications for conceptualization, operationalization, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review, 15*(3), 290–314. doi: 10.1177/1088868310391271

Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, *5*(1), 85-101.

Casas, F. (2016). Children, Adolescents and Quality of Life: The Social Sciences Perspective Over Two Decades. En F. Maggino (Ed.), *A Life Devoted to Quality of Life. Festschrift in Honor of Alex C. Michalos*. (pp. 3-21). New York: Springer International Publishing.

Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts spanish first-year secondary education students' subjective well-being. *Child Indicators Research, 6*(3), 433–460. doi: 10.1007/s12187-013-9182-x

Coenders, G., Batista-Foguet, J.M., & Saris, W. (2005). *Temas avanzados en modelos de ecuaciones estructurales* . Madrid: La Muralla.

Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., & Frosch, C. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy, 3*(2), 153-174.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276

Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, *126*(2), 555-569. doi: 10.1007/s11205-015-0921-x

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents'. *Behaviour Change, 17*(3), 178-195. doi: 10.1375/bech.17.3.178

Grigoras, B. (2013). The subjective well-being of children. Doctoral dissertation: Babes Bolyai University, Cluj Napoca, Romania.

Hanafin, S., & Brooks, A. M. (2005a). *Report on the Development of a National Set of Child Well-being Indicators in Ireland.* Disponible en: http://www.dcya.gov.ie/documents/research/reportondevelopmentwelbeingindicators.pdf

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 3-33. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3

Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. London: Sage Publications.

Lamb, V.L. & Land, K.C., (2014). Methodologies Used in the Construction of Composite Child Well-Being Indices. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & I. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 2739-2755). New York: Springer.

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, *8*(1), 151-175. doi: 10.1007/s12187-014-9285-z

Lira, E. (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales. 3er Taller organizado por el Comité Asesor de Bioética de FONDECYT-CONICYT.* Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.

Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616

Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance, *Psychometrika, 58*(4), 525-543.

O'Hare, W. P., & Gutierrez, F. (2012). The Use of Domains in Constructing a Comprehensive Composite Index of Child Well-Being. *Child Indicators Research, 5*(4), 609-629. doi: 10.1007/s12187-012-9138-6

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological assessment*, *5*(2), 164.

Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction measures: A review. *Journal of Positive Psychology, 4*(2), 128-144. doi: 10.1080/17439760802650816

Schutz, F., C Sarriera, J., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *14*(1), 19-30.

Errores de lectura en escolares disléxicos de Educación Primaria

Calvo, N., y Calvo, A.R.

E.O.E.P. Mula y Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

nmcalvo2@alu.ucam.edu

arcalvo@um.es

Resumen

En esta investigación se describen los errores de disléxicos de Educación Primaria y se identifica el uso de la estrategia de lectura relacionada con dichos errores.

Del estudio realizado con 46 disléxicos de una población de 1.057 escolares se destaca la gran proporción de palabras que son leídas correctamente (82,98%). De los 501 errores cometidos, el 64,67 % fueron errores leves (se logró la decodificación correcta). Sólo se cometieron errores graves (decodificación incorrecta) en 177 palabras (6,01 %) del total de las palabras leídas (2.767) por todos los alumnos. Se resalta que los errores que se suelen nombrar como característicos de la dislexia (rotación e inversión) sólo correspondieron al 0,61% del total de errores.

En relación con la estrategia de lectura utilizada se identifican 308 errores (67, 99% de los errores cometidos) que están relacionados con el uso de la estrategia fonológica. Vinculados con el uso de la estrategia ortográfica se han producido 87 errores (19,20 % del total de errores) y 58 errores (12, 80 %) no se pueden relacionar con certeza con el uso de alguna de esas estrategias. Estos datos sugieren que todos los disléxicos en Educación Primaria utilizan el procedimiento fonológico de lectura y que, por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias para que puedan utilizarlo de manera eficaz.

Al analizar los errores cometidos considerando la pertenencia de los sujetos a diferentes subgrupos disléxicos (fonológico, ortográfico y armónico) se identifica que la interacción entre "indicadores de procesamiento" y "subtipo disléxico" es significativa: $F(8, 82) = 8.774$, $p = .000$, lo que indica que, aunque todos utilizan la estrategia fonológica, los disléxicos fonológicos cometen significativamente menos errores relacionados con ese tipo de procesamiento que los disléxicos ortográficos y armónicos. Esto supone que la intervención con los disléxicos fonológicos deberá incluir, además, procedimientos para mejorar específicamente la estrategia ortográfica.

Palabras clave: dislexia; intervención; errores; lectura

Errors reading in dyslexic pupils in primary education

Calvo, N., y Calvo, A.R.

E.O.E.P. Mula and *Department of Psychology and Education, University of Murcia, Murcia, Spain*

nmcalvo2@alu.ucam.edu

arcalvo@um.es

This research describes the errors dyslexic reading and use reading strategy related to these errors.
The study was conducted with 46 dyslexic identified in a population of 1,057 students.
The study involved 46 dyslexic selected from a population of 1,057 students. The results show that a large proportion of words were read correctly (82.98%).
Of the 501 errors, 64.67% were mild errors (the correct decoding is achieved). Only serious errors (incorrect decoding) were made in 177 words (6.01%) of total words (2,767) read. It emphasized that the mistakes that often named as characteristic of dyslexia (rotation and investment) corresponded to only 0.61% of all errors.
Regarding the reading strategy used in the production of these errors, there are 308 errors (67, 99% of the errors) are associated with the use of phonological strategy. Associated with the use of orthographic strategy have produced 87 errors (19.20% of total errors) and 58 errors (12, 80%) can not be linked with certainty to the use of any of these strategies. These data suggest that all dyslexics in Primary Education used the phonological reading procedure and, therefore, be necessary to develop strategies so they can use it effectively.
When errors committed are analyzed considering membership in each dyslexic subgroup (phonological, orthographic and harmonic), the results show a significant interaction between "indicators of processing" and "dyslexic subtype" ($F(8, 82) = 8.774$, $p = .000$).
This result indicates that although everyone uses the phonological strategy, phonological dyslexic committed significantly fewer errors related to this type of strategy that orthographic and "harmonic" dyslexic. This implies that intervention with phonological dyslexic shall also include procedures to specifically improve orthographic strategy.
Key words: dyslexia; intervention; errors; reading

1. Introducción

Al estudiar la dislexia se suele teorizar sobre lo que no es y, especialmente, sobre los aspectos que pueden estar relacionados con su origen. Afortunadamente en las últimas décadas se ha modificado esa tendencia en el sentido de ir concretando progresivamente las características específicas de la población que presenta esta dificultad. (ver Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). En cualquier caso, como señala el Observatoire National de la Lecture (1998), la definición que se pueda dar sobre la dislexia no reviste un carácter estático ya que sólo refleja el conocimiento científico de una época y estará influenciada por los nuevos estudios que se realicen. Con este trabajo se pretende aportar información sobre las características de la dislexia en castellano con alumnos de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de disléxicos se obtuvo a partir de una población de 1.057 escolares de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de siete centros de Alhama de Murcia, Librilla, Mazarrón, Murcia, Paretón y Totana. Todos los sujetos cumplían los siguientes criterios:

a. Obtener un C.I. igual o superior a 85.

b. No padecer, ni haber padecido en el pasado patologías neurológicas conocidas.

c. No presentar deficiencias sensoriales o si las tenían, que estuvieran corregidas.

d. Asistir a clase con regularidad.

Para seleccionar a estos sujetos se siguieron los siguientes criterios:

a. Ser considerados por su profesor como lectores con dificultades (alumnos que cometían errores y/o aquellos que fuesen excesivamente lentos al leer).

b. Obtener en el Test TECLE una puntuación igual o inferior a la puntuación media de dos cursos por debajo del que se encontraban.

c. Obtener puntuaciones en el Test EHALE inferiores a una 1,5 sd respecto a la puntuación media de su edad de escolarización.

Se seleccionaron 46 sujetos (niños y niñas), distribuidos de la siguiente forma: 17 en 4º curso, 16 en 5º curso y 13 en 6º curso. El C.I. medio fue de 100.37 (rango: 85 - 121).

2.2. Medidas

La valoración intelectual se realizó con el Test Factor "g" de Cattell y Cattell (1950).

La Eficiencia Lectora se valoró con el Test TECLE (Carrillo y Marín, 1997). Esta prueba combina los dos elementos básicos: la comprensión y la rapidez.

La lectura se evaluó con el test EHALE (Calvo, 2000). Esta prueba se administra en un ordenador y se controla la exactitud de las respuestas y los tiempos de lectura.

2.3. Procedimiento

Las pruebas Factor G y Test de Eficiencia Lectora fueron administradas en grupos de hasta diez alumnos. El resto de pruebas se realizaron individualmente. Se facilitó el análisis cualitativo de la lectura mediante la grabación en audio de sus respuestas.

Los errores de lectura se clasificaron en tres categorías: indicadores de procesamiento fonológico, indicadores de procesamiento ortográfico e indicadores ambiguos.

Para asociar los errores al uso de la estrategia fonológica u ortográfica se siguió el siguiente proceso:

a. Si la palabra era leída correctamente, pero aparecían silabeos, vacilaciones, repeticiones o rectificaciones parciales, se consideró que había sido leída utilizando el procedimiento fonológico.

b. Si al leer se producía una "sustitución contextual" (c+e/i ® /K/, g+e/i ® /G/, r ® /rr/), fuese el resultado de la lectura una palabra o una pseudopalabra, se consideró el error como indicador de haber utilizado la estrategia fonológica.

c. Si la respuesta era una pseudopalabra y existían los indicadores relacionados con el uso de la estrategia fonológica citados, se consideró que se había seguido un procesamiento fonológico. Se anotaron los errores siguiendo estos criterios:

- Sustituciones:

- Sustitución fonológica: se sustituyen consonantes de similar pronunciación [b/p, d/t, ll/ñ, g(a,o,u) / c(a,o,u)].

- Sustitución no contextual: se sustituye la fonología que corresponde a una letra por la de otra diferente (se excluyen las sustituciones fonológicas, contextuales y rotaciones). Por ejemplo: pasa ® /lasa/

- Rotación: sustitución de una letra por otra similar (p/q, n/u, b/d, p/d, m/w).

- Omisiones: omite letras o sílabas.

- Omisión de letras. Por ejemplo: plaza ® /paza/.

- Omisión de sílabas. Por ejemplo: terminado ® /termido/.

- Adiciones:

- Añade letras. Por ejemplo: sol ® /sole/.

- Añade sílabas. Por ejemplo: esperar® /espererar/.

- Inversiones: invierte el orden de letras o sílabas.

- Invierte dos sílabas. Por ejemplo: mesa ® /same/.

- Inversión fuera de la sílaba: hace una inversión con letras de dos sílabas distintas. Por ejemplo: movedizos ® modevizos.

- Inversión dentro de la misma sílaba. Por ejemplo: oscuros ® socuros.

Para determinar el uso de una estrategia ortográfica se siguió el siguiente proceso: en primer lugar, se constató que no existían indicadores de procesamiento fonológico (vacilación, silabeo o repetición parcial) al leer la palabra. Superada esa premisa, si el resultado de la lectura guardaba similitud ortográfica con la palabra presentada, se consideró el error como un indicador de procesamiento ortográfico. Por ejemplo “patio” ® “patito”. Si se produjo una rectificación global (lectura incorrecta sin indicadores de procesamiento fonológico e inmediatamente rectifica) también se consideró que realizó un procesamiento ortográfico. Por ejemplo: cabello ® /cabello/ ® /caballo/.

Si el resultado de la lectura era una pseudopalabra que no pudo ser incluida en alguna de las categorías anteriores, el proceso realizado se consideró como un indicador ambiguo.

3. Resultados

Destaca el elevado porcentaje de palabras leídas correctamente ya que, de las 2.944 palabras presentadas, fueron leídas de manera correcta 2.443 palabras (82.98% del total) (ver Tabla 1). Además, de los 501 errores existen 324 errores (11 % del total de las palabras leídas) que se identifican como “errores leves” ya que los alumnos realizan la descodificación correcta. Sólo se produjeron 177 errores (6.01 % del total de palabras) en los que los alumnos no consiguieron realizar la descodificación de manera exacta.

Tabla 1

Número y porcentaje de respuestas correctas y errores graves y leves agrupados según tipo de `procesamiento con el que se pueden relacionar. (nº. de ítems total: 2.944)

Tipo de lectura	Decodificación final correcta		Decodificación final incorrecta	
	N	%	N	%
Lectura correcta	2.443	82.98	-	-
Error leve	324	11	-	-
Error grave	-	-	177	
Total	2.767	93.98	177	6.01

En la Tabla 2 se presentan los errores agrupados según el tipo de estrategia de lectura con la que se pueden relacionar (fonológica u ortográfica) y aquellos que no se pueden relacionar con un tipo concreto de procesamiento lector (indicador ambiguo). Destaca la fuerte asociación entre la mayoría de errores (308) con el uso de la estrategia fonológica de lectura. Se identifican 87 errores (19.20 % del total) que se asocian al uso del procedimiento ortográfico y existen 58 errores (12. 80 %) que no se pueden relacionar con certeza con el uso de alguno de esos procedimientos. Estos datos sugieren que, considerados como grupo, los disléxicos en E.P. utilizan fundamentalmente el procedimiento fonológico de lectura.

El análisis de varianza con medidas repetidas con la variable "subtipo lector" (fonológico, ortográfico y armónico) como factor intersujeto y la variable "indicador de procesamiento" (fonológico, ortográfico y ambiguo), como variable intrasujeto muestra diferencias significativas para la variable "indicador de procesamiento" F (4, 40) =25.355, p =.000, lo que indica que también en cada subgrupo se cometen más errores relacionados con procesamiento fonológico que errores relacionados con procesamiento ortográfico o errores que no se pueden asociar con ninguno de los dos procedimientos.

Tabla 2.

Número y porcentaje de errores graves y leves agrupados según tipo de `procesamiento con el que se pueden relacionar

Indicador de procesamiento	Resultado final de la decodificación				
	Correcta	%	Incorrecta	%	Total
Procesamiento fonológico	259	8,79	59	2	318
Procesamiento ortográfico	27	0.91	60	2.03	87
Ambiguo	38	1.29	58	1.97	96
Total	324	11	177	6.01	501

Una vez comprobado que todos los disléxicos utilizan mayoritariamente la estrategia fonológica de lectura, se analizaron los errores considerando la pertenencia de los sujetos a cada subgrupo disléxico. En la Tabla 3 se presentan los estadísticos de los errores relacionados con el uso del procesamiento ortográfico, fonológico y los indicadores ambiguos agrupados en función del subtipo disléxico.

Tabla 3

Resultados (media y sd) de errores considerados como indicadores de un determinado tipo de procesamiento según perfil disléxico

Errores - Indicadores de procesamiento	Subtipo de dislexia					
	Fonológica		Ortográfica		Armónica	
	Media	Sd.	Media	Sd.	Media	Sd.
Ind. proc. fonológico	5.05	4.46	9.78	5.88	9.46	4.75
Ind. proc. ortográfico	2.42	1.89	2.00	1.70	1.00	.70
I. Ambiguo (Rec. par.)	1.68	1.60	.07	0.26	0.38	0.76
I. Ambiguo (Psd.)	1.15	1.11	.35	.74	.53	.87
I. Ambiguo (N. lec)	.52	.77	.92	1.14	.07	.027

La interacción entre indicadores de procesamiento y subtipo lector es significativa: F (8, 82) = 8.774, p =.000. Esta interacción indica que los disléxicos fonológicos cometen significativamente menos errores relacionados con el procesamiento fonológico que los disléxicos ortográficos y armónicos. Además, los disléxicos fonológicos cometieron más errores relacionados con el procesamiento ortográfico que los otros dos grupos. Comparaciones post hoc muestran que el subgrupo fonológico cometió significativamente menos errores considerados como indicadores de procesamiento fonológico que el subgrupo ortográfico (p = .006) y armónico (p = .003). Por otra parte, los disléxicos fonológicos tuvieron significativamente más errores relacionados con el procesamiento ortográfico que el grupo armónico (p = .019), pero no existieron diferencias significativas con el grupo ortográfico.

Es frecuente que se asocie la dislexia con la presencia de unos errores característicos tales como la sustitución fonológica, la rotación y la inversión (fuera o dentro de la sílaba). Para constatar si realmente ese tipo de errores son los más característicos de los disléxicos se realizó una descripción detallada de los errores (ver Tabla 4). Como se puede observar dichos errores supuestamente característicos no son tan abundantes como se supone ya que sólo corresponden al 0.61% del total de errores.

Por otra parte, los datos obtenidos permiten identificar que cuando los alumnos utilizan la estrategia fonológica no cometen errores de inversión de sílabas y que, cuando utilizan un procesamiento en el que se identifican indicadores ambiguos u ortográficos, pero no fonológicos, no se producen errores de sustitución fonológica. Estas observaciones sugieren que la presencia de un tipo u otro de errores depende de la estrategia de lectura utilizada.

Tabla 4

Clases de errores agrupados según indicadores de un determinado tipo de procesamiento

	Tipos de errores	Nº errores	Total errores por indicador	Resultado de la lectura
Indicador procesamiento fonológico	Vacilación – Silabeo	61	259	Decodificación correcta
	Repetición- Rect parcial	198		
	F-Sustitución contextual	21	21	Decodificación incorrecta con resultado de palabra o pseudopalabra.[1]
	F-Sustitución no contextual.	7	38	
	F-Sustitución fonológica.	6		
	F-Sustitución rotación.	9		
	F-Omisión de letra.	4		
	F-Omisión de sílaba.	5		
	F-Adición de letra.	3		
	F-Adición de sílaba.	1		
	F-Inversión de sílabas.	0		
	F-Inversión dentro de sílaba.	3		
Total error	308			
Indicador proc. ortográfico	Sustitución de palabra.	60	60	Decodificación incorrecta con resultado de palabra.[2]
	Rectificación global.	27	27	Decodificación correcta.3
Total error	87			
Indicadores ambiguos.	Rectificación parcial sin ind. fonolg.	38	38	Decodificación correcta. [3]
	A-Sustitución no contextual.	7	34	Decodificación incorrecta con resultado de palabra o pseudopalabra. [3]
	A-Sustitución fonológica.	0		
	A-Sustitución rotación.	1		
	A-Omisión de letra.	7		
	A-Omisión de sílaba.	5		
	A-Adición de letra.	4		
	A-Adición de sílaba.	3		
	A-Inversión de sílabas.	4		
	A-Inversión dentro de sílaba.	3		
	No lectura	24	24	No decodificación
Total error	58			

Para identificar si existen errores característicos en cada subgrupo disléxico se realizó un análisis factorial con los datos de los errores (Tabla 5) en los tres subgrupos. Los resultados del análisis indican que existen diferencias significativas entre los subgrupos en los siguientes errores: vacilación – silabeo F (2,43) = 5.648, p =.007; repetición parcial F (2,43) = 6.740, p =.003; sustitución de palabra por pseudopalabra con indicadores fonológicos F (2, 43) = 6,624, p =.003; rectificación parcial F (2,43) = 9.734, p =.000; y “no lectura” F (2, 43) = 3.677, p = 034.

Tabla 5
Descriptivos (media y sd.) de errores en cada subgrupo disléxico

Tipos de errores e indicador de procesamiento	Disléxicos fonológicos N=19		Disléxicos ortográficos N=14		Disléxicos armónicos N=13	
	Media	Sd.	Media	Sd.	Media	Sd.
Ind. fon - (Vac. – Silabeo)	.31	1.00	2.64	2.87	1.38	1.85
Ind. fon - (Rep.- Rect parcial)	2.36	2.29	5.14	3.30	6.23	3.83
Ind. fon – (Sust. Contextual)	.42	.90	.35	.63	.61	.86
Ind. fon – (Pseudopal por diferentes sustituciones) con indicadores fonológicos.	.26	.93	1.57	1.28	.84	.80
Ind. ort. – (Rec. Global)	.94	1.12	.35	.84	.30	.63
Ind. ort. – (Sust. Palabra)	1.47	1.95	1.64	1.49	.69	.75
Ind. ambiguo - (Rec. Parcial)	1.68	1.60	.007	.26	.38	.76
Ind. ambiguo (Pseudopal por diferentes sustituciones) sin indicadores fonológicos.	1.15	1.11	.35	.74	,53	.87
Ind. ambiguo (No Lectura)	.52	.77	.92	1.14	.007	.27

Las comparaciones post hoc muestran que el grupo fonológico comete menos vacilaciones-silabeos (p =.032) y menos sustituciones de palabras por pseudopalabras (con indicadores fonológicos) (p=.002) que el grupo ortográfico. Además, el subgrupo fonológico comete menos repeticiones parciales que el grupo ortográfico (p =.039), y menos que el grupo "armónico" (p =.013). Por el contrario, el grupo fonológico presenta más rectificaciones parciales, sin indicadores fonológicos que el grupo ortográfico (p =.001) y más que el grupo "armónico" (p =.015). Entre el grupo de ortográfico y el grupo armónico las únicas diferencias se produjeron en "no lecturas" (p =.049), en el sentido de que los primeros presentaron más errores de este tipo.

4. Discusión

Esta investigación pretende aumentar el conocimiento de las características lectoras de disléxicos de lengua castellana en Educación Primaria. Específicamente trata de aportar datos relacionados con la exactitud lectora, identificar los procedimientos de lectura utilizados, conocer si existe un procedimiento que caracterice a cada subgrupo y, por último, se pretende valorar si existen errores típicos que caractericen a estos sujetos.

En relación a la exactitud lectora se constata una proporción alta de aciertos (82.98 % de las palabas leídas). De los errores cometidos, el 64.67 % son errores leves, esto es, errores en los que los alumnos consiguen realizar una decodificación correcta. Solamente en el 6.01 % del total de palabras leídas los disléxicos realizaron una decodificación incorrecta. Estos datos son compatibles con los señalados en otras investigaciones (Calvo, 1999; Serrano & Defior, 2005; Wimmer, 1993).

La identificación del procedimiento de lectura utilizado por los disléxicos para leer palabras ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (véase Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1983). El estudio realizado muestra que en más de dos terceras partes de los errores producidos (67.99 %) se ha utilizado la estrategia fonológica y sólo en el 12.80 % de los errores está implicada la estrategia ortográfica, lo que indicaría que todos los disléxicos utilizan la ruta fonológica al leer palabras. Además, el uso generalizado de la estrategia fonológica se observa tanto cuando se consideran los disléxicos como grupo como cuando se analizan por subgrupos.

En relación a la cuestión sobre si existe un procedimiento de lectura de palabras que caracterice a cada subgrupo disléxico, los resultados muestran que los disléxicos fonológicos utilizan el procedimiento fonológico significativa-

mente menos que los disléxicos ortográficos y armónicos y, en cambio, usan la ruta ortográfica con mayor frecuencia que el resto de subgrupos. Estos resultados son contrarios a la idea de que los disléxicos de diferentes subtipos podrían tener diferentes módulos del sistema lector deteriorados y, en consecuencia, manifestarían deficiencias sólo en aquellas tareas que dependan del componente deteriorado. (Coltheart et al., 1983). Los resultados obtenidos apoyan la propuesta expresada por Hendriks and Kolk (1997) y Carrillo, Calvo y Alegría (2007) en el sentido de un uso generalizado del procedimiento fonológico y un cambio en la estrategia de lectura de los disléxicos conforme aumenta la edad y las demandas escolares. Esta modificación estratégica, provocada por un intento de aumentar la velocidad, supone recurrir a un tipo de procesamiento de tipo ortográfico basado en pistas parciales de las palabras y se manifiesta en los disléxicos fonológicos con el uso menos frecuente de la estrategia fonológica y con un mayor uso de la estrategia ortográfica citada.

Sobre la consideración de la sustitución fonológica, la rotación y la inversión como error característico de la dislexia, los datos obtenidos aconsejan descartar esa idea ya que esos errores sólo corresponden al 0.61% del total. Por el contrario, parece aconsejable interpretar los errores desde la perspectiva de un sujeto que procesa la información siguiendo una estrategia y, en consecuencia, identificar esa estrategia para aplicar los métodos educativos adecuados.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten describir a los disléxicos de E.P. en lengua castellana y cuestionan algunas características que se han divulgado sobre la dislexia que han surgido de estudios realizados en inglés, lengua de ortografía opaca cuyas conclusiones no pueden extenderse al castellano, o bien son el resultado de hipótesis no contrastadas.

Estos datos son importantes tanto para facilitar la detección de la dislexia como su intervención. La idea de que los disléxicos cometen muchos errores ha provocado que maestros no pidan la evaluación de alumnos que teniendo baja velocidad lectora son considerablemente exactos.

Por otra parte, conocer que todos los subtipos disléxicos utilizan el procesamiento fonológico y que el uso del procesamiento ortográfico está ligado a un cambio estratégico podría ayudar a entender de otro modo el origen de los subtipos disléxicos y considerar que el subtipo fonológico es un artefacto de la propia evolución de los disléxicos.

La información sobre la clase de errores y el tipo de procesamiento realizado puede ayudar a identificar la estrategia utilizada por el alumno y aconsejar modificaciones en su forma de leer que pueden ayudar a mejorar su eficacia lectora.

Sería interesante realizar estudios longitudinales con estos alumnos valorando el efecto de instrucciones estratégicas que permitan modificar su estilo de lectura.

Referencias

Calvo, A.R. (1999). Adquisición de la lectura en lengua castellana: Perfiles cognitivos de lectores con dificultades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Calvo, A.R. (2000). Evaluación de la habilidad lectora (EHALE). Universidad de Murcia.

Carrillo, M.S., Calvo, A.R. y Alegría, J. (2007). Variabilidad entre aprendices con dificultades en la lectura: ¿Diferentes subtipos o diferente estrategia lectora? En Sociedad de Dislexia del Uruguay (Ed.), Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina alfabetizada (pp. 97-107). Montevideo. UNESCO.

Carrillo, M.S. y Marín, J. (2000). Test TECLE. Universidad de Murcia.

Cattell, R.B. & Cattell, A.K.S. (1950). Hanbook for the individual or Group Culture Fair(or Free) Intelligence Test (a measure of "g"). Scale 1.Illinois: Institute for Personality and Ability Testing. Publicado en castellano por TEA S.A. Madrid (1983).

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel-distribuited-processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 589-608.

Hendriks, A.W., & Kolk, H.H.J. (1997). Strategic control in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsichology*, *13*(3), 321-366.

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Madrid: MECD

Serrano, F., & Defior, S. (2005). Dyslexia Speed Problems in a Transparent Orthography. *Annals of Dyslexia*, *58*, 81-95.

Observatoire national de la lecture (1998). Regards sur la lecture et ses apprentissages, París: MEN.

Wimmer, K. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, *14*, 1-33.

(Footnotes)

1 Hay indicadores de procesamiento fonológico (vacilación, silabeo y repetición parcial).

2 No hay indicadores de procesamiento fonológico (vacilación, silabeo y repetición parcial).

Respuesta a la Intervención en Escritura: medidas de detección y monitorización del progreso

Arrimada, M., & Fidalgo, R.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

marrg@unileon.es; rfidr@unileon.es

Actualmente, el dominio de la competencia escrita resulta esencial para el éxito social y académico, siendo también una tarea desafiante para todo el alumnado, especialmente si presenta Dificultades de Aprendizaje (DA). Por ello, la búsqueda de modelos educativos centrados en la prevención de las DA y en garantizar el éxito académico de todo el alumnado se ha convertido en una prioridad internacional. Surge así el modelo de Respuesta a la Intervención, centrado en la identificación temprana de los alumnos en riesgo de presentar DA y en la intervención multinivel, intensiva, eficaz. Ello exige emplear medidas de evaluación que permitan detectar al alumnado en riesgo y monitorizar su progreso. Este aspecto apenas ha sido investigado en el área de escritura y existe cierta falta de consistencia. Por esta razón, el presente estudio pretende revisar las actuales medidas de identificación temprana del alumnado en riesgo de presentar DA en escritura y la monitorización de su progreso. Para ello, se analizan diversos estudios empíricos centrados en la evaluación de la escritura, estructurándolos en función del tipo de medidas utilizadas: escritura adecuada de las letras, enfoques holísticos y analíticos y Medidas Basadas en el Currículum. Los resultados parecen apuntar a las Medidas Basadas en el Currículo como las más válidas dentro de una estructura de Respuesta a la Intervención. Dentro de ellas, se exponen resultados sobre los principales índices de productividad y precisión, así como su validez, sensibilidad al crecimiento y adecuación a los distintos niveles educativos. Asimismo, se analizan las tareas de escritura apropiadas para la toma de estas medidas y la duración de las mismas. Por último, se discuten las futuras líneas de investigación a seguir en torno a medidas de detección y monitorización ligadas a la evaluación del proceso de escritura mediante medidas online de pausas y ejecuciones.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje en Escritura; identificación temprana; monitorización del progreso; Respuesta a la Intervención.

Response to Intervention in writing: screening and progress monitoring measures

Arrimada, M., & Fidalgo, R.

Department of Psychology, Sociology and Philosophy, University of León, León, Spain

marrg@unileon.es; rfidr@unileon.es

Nowadays, mastering writing competence becomes essential to academic and social success, although all students find it challenging, especially if they have Learning Disabilities (LD). Then, searching for educational models focused on preventing LD and assuring children's academic success has become a worldwide priority. That is why the Response to Intervention Model arises. This model focuses on early identification of students at risk of learning disabilities as well as a multilevel, intense and effective instruction. It requires the use of assessment measures which allow us to identify pupils at risk and to monitor their progress. This aspect has been hardly investigated in writing and there is a lack of consistency. Thus, the present study aims to revise current measures for initial screening and progress monitoring of students at risk of LD in writing. To achieve this aim, various empirical studies focused on writing assessment are analysed and structured according to the kind of measures they use: accurate-legible letter writing, holistic and analytic methods and Curriculum Based Measures. Results point at Curriculum Based Measures as the most valid indicators within the Response to Intervention Model. Within these measures, we present results about the main productivity and accuracy indices, their validity and sensivity to growth and their adequacy to different educational levels. Then, we analyse suitable writing tasks to take these measures and their appropriate duration. Finally, we discuss future research lines in the field of writing process assessment, through the use of online screening and progress monitoring measures related to pauses and execution periods.

Key words: Learning Disabilities in Writing; early identification; progress monitoring; Response to Intervention.

1. Introducción

Actualmente, la escritura se convierte en una herramienta fundamental para el ser humano, siendo crítica para el desarrollo socio-educativo del individuo.

Sin embargo, constituye una tarea desafiante para el alumnado, ya que requiere la coordinación de habilidades cognitivas y físicas dentro de los límites de la memoria operativa. Debido a esta complejidad, muchos alumnos encuentra dificultades frente a las tareas de escritura. A nivel internacional, el informe APA (2014) sitúa la prevalencia de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) entre el 5% y el 15%. En nuestro país, los resultados del informe PISA presuponen la presencia de dificultades lecto-escritoras. Dichas dificultades, en la escritura, suponen alteraciones de la calidad textual, la planificación y la revisión (Graham, Harris y McKeown, 2013), pudiendo reducir las creencias de autoeficacia. Por ello, diseñar prácticas instruccionales que garanticen una adecuada adquisición de la competencia escrita y prevengan DEA constituye una prioridad internacional. En respuesta a esta necesidad surge en EEUU, en el año 2004, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI en inglés).

El modelo RTI sugiere nuevas formas de identificación y tratamiento en el campo de las DEA. Bajo el apoyo de la ley IDEIA y rechazando el criterio de discrepancia CI- Rendimiento, se diseña este modelo multinivel para prevenir las DEA mediante la identificación temprana de alumnos en riesgo y la intervención intensiva y eficaz. Jiménez et al. (2011), describen su estructura: el nivel 1 recoge una intervención preventiva para todos los estudiantes, aplicada por el docente dentro del aula; el nivel 2 aborda una intervención en pequeño grupo destinada a alumnos en riesgo (20-40min); el nivel 3 supone una intervención diaria, intensa e individualizada (40-60min.), aplicada con alumnos que no responden a los niveles anteriores. Además, de acuerdo con la revisión de Saddler y Saddler (2012), el modelo RTI presenta las siguientes características: una *evaluación inicial temprana* que permita identificar a alumnos en riesgo; la *monitorización del progreso del alumno*; las *intervenciones científicamente validadas,* que garanticen que la falta de respuesta no se debe a una instrucción inapropiada; una *estructura común* adaptable a las necesidades del alumno; y la *evaluación de la intervención* aplicada.

Hasta el momento, el modelo anterior ha focalizado en las dificultades lectoras, debido probablemente a su alta comorbilidad con otras DEA. Sin embargo, la semejanza entre la intervención lectora eficaz y la instrucción efectiva en escritura hace suponer que el modelo RTI es aplicable al ámbito escritor en cuanto a identificación e intervención. Un enfoque apropiado de RTI en escritura asume que la escritura puede mejorar a través de la instrucción. Así, recientes metaanálisis sugieren la validez de determinadas prácticas instruccionales en la mejora de la composición escrita (Graham y Harris, 2015). Sin embargo, la evaluación temprana de la escritura para detectar alumnos en riesgo es aún un tema pendiente, existiendo muy pocas medidas con suficiente apoyo empírico. Por esta razón, este estudio tiene como objetivo revisar las principales medidas de identificación de alumnos en riesgo y monitorización de su progreso que existen actualmente en el campo de la composición escrita, y los hallazgos sobre ellas.

2. Método

2.1. Participantes

Para este estudio se revisaron los resultados de 21 artículos empíricos. De ellos, 4 analizaban la validez de la escritura de letras, 4 los enfoques holísticos, 5 los enfoques analíticos y 8 las Medidas Basadas en el Currículo.

2.2. Procedimiento

2.2.1 Procedimiento de búsqueda bibliográfica

En cuanto a la materia propuesta, se han revisado 24 artículos empíricos, tomando como criterio de selección el que su propósito fuese la validación de medidas de escritura. Como fuentes informativas, se han consultado bases de datos internacionales (Google Scholar, PsyINFO, Psicodoc y ERIC) y nacionales (DIALNET) y la web de revistas como "School Psychology Review", "Journal of Learning disabilities" o "Assessing Writing". Como términos de búsqueda, inicialmente se utilizaron términos generales tales como "writing assessment", "validity+writing+measures" o "universal+ screening+writing". A continuación, se concretaron términos como "legible handwriting", "handwriting assessment", "reliability/validity+holistic/analitic+scoring", "writing rubrics", "CBM", "CBM+kindergarten/adults", "CBM+progress monitoring".

Por último, dada la antigüedad de algunas medidas aún empleadas, no se estableció franja temporal.

2.2.2 Procedimiento de análisis empírico

Inicialmente, se consultó el título, el resumen y el apartado de "medidas" de los artículos para clasificarlos según las medidas de evaluación validadas. Ello ofreció una estructuración general para el apartado "resultados", de acuer-

do con la clasificación especificada en la muestra. A continuación, se analizó en profundidad cada artículo, sintetizando sus resultados, y se utilizaron organizadores gráficos para relacionar distintos artículos según la semejanza de sus resultados.

3. Resultados

Según el contenido de los artículos analizados, existen 4 medidas de evaluación de la escritura: legibilidad de las letras; enfoques holísticos, enfoques analíticos y Medidas Basadas en el Currículo (CBM). A continuación se definen estas medidas y se exponen los principales hallazgos sobre su validez, fiabilidad y otros aspectos.

3.1 Legibilidad en la escritura de letras

Basada en contar las letras reproducidas correctamente, es fácilmente aplicable a tareas de copia o dictado. Pocos estudios analizan su fiabilidad y, los que lo hacen, concluyen que, aunque útil para detectar dificultades motoras, no permite hacer inferencias sobre el dominio escritor (Berninger et al.,2006; Goyen y Duff, 2005). No obstante, investigaciones como las de Ritchey (2008) y Coker y Ritchey (2013), encontraron coeficientes elevados de fiabilidad para esta medida (.60<r<.87). En cualquier caso, la investigación coincide en que esta medida únicamente podría arrojar resultados fiables en edades tempranas y debe combinarse con otras medidas de evaluación de la escritura (Berninger et al., 2006; Coker y Ritchey, 2013; Ritchey, 2008).

3.2 Enfoques holísticos

Esta medida emite un juicio global sobre la habilidad escritora, sin considerar dimensiones específicas. Los estudios sobre su validez y fiabilidad arrojan resultados contradictorios. Así, parecen tener cierta validez interna, derivada de la correlación con test estandarizados y de su poder discriminante (Cullpepper y Ramsdell, 1982; Justus, 1984), pero se cuestiona su validez externa ya que la falta de criterios concretos plantean dificultades de generalización (Baker, Abedi, Linn y Niemi, 1996; Marzano, 2002). Así, la investigación sugiere combinarla con enfoques analíticos (Baker at al., 1996; Justus, 1984**)** y diseñar tareas explícitas (Cullpper y Ramsdell, 1982). Por otro lado, en cuanto a las características de los evaluadores, parecen ser necesarios al menos dos correctores previamente entrenados en el uso de estas medidas (Marzano, 2002).

3.3 Enfoques analíticos

Estas medidas evalúan la calidad textual en diferentes dimensiones, según los componentes de la composición escrita. En general, generan índices elevados de validez y consistencia interna (Muñoz y Valenzuela, 2015), validez externa (Contreras et al., 2009; Mott, Etsler y Drumgold, 2003) y fidelidad (Brown, Glasswell y Harland, 2004; Muñoz y Valenzuela, 2015). Con respecto a los evaluadores, las escalas analíticas implican al menos 2 correctores, en ocasiones incluso 4 (Brown et al., 2004; Mott et al., 2003), cuya formación es imprescindible para unos (Gearhart, 1995) e innecesaria para otros (Brown et al., 2004). En cuanto a su capacidad evaluadora, las escalas analíticas permiten tomar decisiones instruccionales (Brown et al., 2004; Mott et al., 2003) pero se duda de su utilidad para evaluaciones nacionales a gran escala (Gearhart, 1995).

3.4 Medidas Basadas en el Currículo (CBM):

Pese a las ventajas de los enfoques anteriores, su capacidad para monitorizar el progreso del alumnado es dudosa. Surgen así las Medidas Basadas en el Currículo, sistemas de medición del progreso académico, fáciles de aplicar, puntuar y comprender. En este campo, la investigación encuentra un mayor consenso en sus resultados y se estructura en dos grandes bloques: las principales CBM y las tareas que permiten utilizarlas.

De forma general, es posible tomar dos tipos de CBM: indicadores de productividad y de precisión. A continuación se analiza la validez, fiabilidad, sensibilidad al crecimiento y edad de aplicación de cada una de ellas.

- **Medidas de productividad:** son índices que evalúan la fluidez en la escritura, entre ellos, el número total de palabras (WW), el número de palabras escritas correctamente (WSC), el número de secuencias de palabras correctas (CWS) y, más recientemente, el número de secuencias de letras correctas (CLS). De ellas, son las WSC y CSW, las que parecen tener una mayor validez y fiabilidad, seguidas por las WW y las CLS, aplicadas con escritores jóvenes (Espin et al., 2008; McMaster, Du y Pétursdóttir, 2009; McMaster et al., 2011). Por otra parte, son medidas sensibles al crecimiento, especialmente CWS y WW (Dockrell, Connelly, Walter y Critten, 2015; McMaster et al., 2009; McMaster et al., 2011). Con respecto a la edad de aplicación, las WW y WSC son fiables en Ed. Infantil y primeros cursos de Ed. Primaria (Jewell y Malecki, 2005), mientras que con alumnos mayores se sugiere añadir las CWS e introducir medidas de precisión (Espin et al., 2008).

- **Medidas de precisión:** son índices que miden la adecuación del texto, expresados como porcentajes de las medidas anteriores. Unido a ellos, aparecen las secuencias de palabras correctas menos incorrectas (CIWS). La investigación postula que el cálculo de porcentajes ofrece, en algunos casos, índices de fiabilidad y validez superiores a las medidas de productividad (Dockrell et al., 2015; Jewell y Malecki, 2005). Sin embargo, a excepción de los índices CISW y el porcentaje de palabras escritas correctamente, no se trata de medidas sensibles al crecimiento (Dockrell et al., 2015; McMaster et al., 2009). En cuanto a su aplicación por edades, aunque no existe consenso, se señala la eficacia de las CISW a partir de 3º de Ed. Primaria, encontrándose índices de fiabilidad especialmente elevados (rs~.70) en Secundaria (Espin et al., 2008). Por el contrario, en los primeros cursos, solo el porcentaje de palabras escritas correctamente parece ser fiable (Dockrell et al., 2015).

Sin embargo, la fiabilidad de las medidas anteriores depende de la adecuación de las tareas de escritura a las características del alumnado. Por ello, se analizan los resultados en torno a la validez, duración y edad de aplicación de dichas tareas.

- **Pruebas de copia:** son tareas diseñadas para los primeros niveles educativos, debido al papel de las habilidades transcriptoras como predictores de desempeño escritor en estas edades. Entre ellas, la copia de frases ha demostrado elevada validez y consistencia interna en la detección del alumnado en riesgo y la monitorización de su progreso (McMaster et al., 2009), superando la validez de la copia de letras, palabras y textos (Lembke, Deno y Hall, 2003; McMaster et al., 2009).

- **Pruebas de dictado:** constituyen una prueba diseñada para escritores noveles con cierta validez ($.39 < r < .92$) por su correlación con las variables criterio (Lembke, et al., 2003), aunque son pocos los estudios que la utilizan.

- **Pruebas de escritura espontánea:** se trata de tareas de escritura de palabras, oraciones o textos a partir de un estímulo. En general, se cuestiona la validez de la escritura de palabras para la detección y monitorización (McMaster et al., 2009), mientras siendo especialmente válida la escritura de frases (Coker y Ritchey, 2010; McMaster et al., 2009). Por último, los textos resultan válidos según su tipología. Así, los narrativos son especialmente eficaces hasta 3º de E.P.O (Dockrell et al., 2015), mientras que los expositivos resultan más eficaces con alumnos mayores (Espin, De la Paz, Scierka y Roelofs, 2005).

Comparando las pruebas anteriores, la investigación sugiere combinar escritura espontánea y copia en los primeros cursos, y eliminar esta última en cursos posteriores (McMaster et al., 2011). Asimismo, en cuanto a la duración de las pruebas, ha de situarse entre 3 y 5 minutos en los cursos elementales (McMaster et al., 2009) y aumentar hasta los 7-10 en cursos superiores (Espin et al., 2005).

4. Discusión

Como reflejan los resultados anteriores, no parece existir consenso sobre qué medida de evaluación es la más apropiada, confirmando la complejidad de la escritura (Saddler y Saddler, 2012). No obstante, se aprecia una tendencia al rechazo gradual de la evaluación global en favor de la dimensional. El uso progresivo de escalas analíticas y CBM reduce la subjetividad de enfoques anteriores (Marzano, 2002). Asimismo, la revisión anterior revela que la literatura tiende a validar a enfoques instruccionales, siendo limitada la validación de medidas. Por otro lado, las contradicciones en los enfoques holísticos y analíticos sugieren que su fiabilidad depende del diseño de la rúbrica, siendo este más preciso y con mayores índices de fiabilidad en la bibliografía más actual. En otra línea, la información sobre la validez de las medidas anteriores para la evaluación a gran escala es escala. Ello revela que pocas veces se han empleado de manera aislada con dicho propósito, recurriendo, con frecuencia, a test estandarizados las combinan. Por el contrario, sí existen referencias sobre la capacidad de estas medidas para tomar decisiones instruccionales, siendo las escalas analíticas y las CBM los métodos más fiables. Otro aspecto interesante es que la validación de enfoques holísticos suele hacerse con universitarios, lo que cuestiona su validez en escritores noveles, debido, tal vez, a la escasa longitud de sus textos (McMaster y Espin, 2007). En general, la investigación apunta a las CBM como las más fiables en la evaluación de la composición escrita, debido a su potencial para monitorizar el progreso del alumno. Dentro de ellas, los índices de productividad parecen predecir mejor la actuación de los alumnos más jóvenes, y los de precisión la de los alumnos mayores.

5. Conclusiones

Dadas la complejidad de la escritura, definir medidas de detección y monitorización de alumnos en riesgo constituye una prioridad educativa. Así, a nivel científico, esta revisión contribuye a estructurar la investigación existente hasta el momento y a generalizar el uso de CBM fuera del sistema estadounidense, ofreciendo índices aplicables a diversos contextos. A nivel educativo, este trabajo acerca el conocimiento científico a la práctica del profesorado, proporcionando herramientas de atención la diversidad y de diseño de enfoques instruccionales en el marco de respuesta a la intervención. Sin embargo, los enfoques descritos evalúan exclusivamente el producto textual. Por ello, investigaciones futuras han de desarrollarse en torno al diseño y aplicación de medidas ligadas al proceso escritor. Para ello, se proponen las tareas analizadas como punto de partida para la toma de medidas referidas al análisis online de las pausas y ejecuciones. En cualquier caso, a pesar de los avances, la evaluación de la escritura es aún un terreno con numerosas posibilidades abiertas a la investigación.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Madrid, España: Panamericana

Baker, E., Abedi, J., Linn, R., & Niemi, D. (1996). Dimensionality and generalizability of domain-independent performance assessments. *The Journal of Educational Research, 89*(4), 197-205. doi: 10.1080/00220671.1996.9941205.

Berninger, V., et al. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening and speaking connections: three letter-writing modes; and fast-mapping and spelling. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 61.92. doi:10.1207/s15326942 dn2901_5.

Brown, G., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing, 9*(2), 105-121. doi: 10.1016/j. asw.2004.07.001

Coker, D., & Ritchey, K. (2010). Curriculum-based measurement of writing in kindergarten and first grade: an investigation of production and qualitative scores. *Exceptional Children, 76*(2), 175-193. doi: 10.1177/001440291007600203

Contreras, L.., González, M., & Urías, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en Educación Primaria en México. *Revista Interamericana de Psicología, 43*(3), 518-531.

Culpepper, M., & Ramsdell, R. (1982). A comparison of a multiple choice and an essay test of writing skills. *Research in the Teaching of English, 16*(3), 295-297.

Dockrell, J., Connelly, V., Walter, K., & Critten, S. (2015). Assessing children's written products: the role of curriculum based measures. *British Educational Research Journal, 41*(4), 575-595. doi: 10.1002/berj.3162

Espin, C., De la Paz, S., Scierka, B.J., & Roelofs, L. (2005). The relationship between curriculum-based measures in written expression and quality and completeness of expository writing for middle school students. *The Journal of Special Education, 38*(4), 208-217. doi: 10.1177/00224669050380040201

Espin, C., et al. (2008). Curriculum-based measurement in writing: predicting the success of high-school students on state standard test. *Exceptional Children, 74*(2), 174-193. doi: 10.1177/001440290807400203

Gearhart, M. (1995). Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: validation of a new narrative rubric. *Assessing Writing, 2*(2), 207-242. doi: 10.1016/1075-2935(95)90013-6

Goyen, T., & Duff, S. (2005). Discriminant validity of the developmental test of visual-motor integration in relation to children with handwriting dysfunction. *Australian Occupational Therapy Journal, 52*(2), 109-115. doi: 10.1111/j.1440- 1630.2005. 00488.x

Graham, S., & Harris, K. (2015). Evidence-Based Writing Practices: a Meta-Analysis of existing meta-analysis. En R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma. (Eds.). *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles.* Brill Editions

Graham, S., Harris, K., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD: meta-analysis of SRSD writing intervention studies and future directions: Redux. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed.). New York, NY: Guilford

Jewell, J., & Malecki, C.K. (2005). The utility of CBM written language indices: an investigation of production-dependent, production-independent and accurate-production scores. *School Psychology Review, 34,* 27-44.

Jiménez, J., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., … Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de psicología, 4(2),* 56-64. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1207.

Justus, T. (1984). Holistic evaluation of ESL compositions: can it be validated objectively? *Tesol Quarterly, 18*(1), 87-107. doi: 10.2307/3586337

Lembke, E., Deno, S.L., & Hall, K. (2003). Identifying and indicator of growth in early writing proficiency for elementary school students. *Assessment for Efective Intervention, 28*(3-4), 23-35. doi: 10.1177/073724770302800304

Marzano (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. *Applied Measurement in Education, 15*(3), 249-268. doi: 10.1207/s15324818 ame1503_2.

McMaster, K., & Espin, C. (2007). Technical features of curriculum-based measures in writing: a literature review. *Journal of Special Education, 41,* 68-84. doi: 10.1177/00224669070410020301

McMaster, K., Du, X., & Pétursdóttir, A.L. (2009). Technical features of curriculum-based measures for beginning writers. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 41-60. doi: 10.1177/0022219408326212.

McMaster, K., Du, X., Yeo, S., Deno, S.L., Parker, D., & Ellis, T. (2011). Curriculum-based measures of beginning writing: technical features of the slope. *Exceptional Children, 77*(2), 185-206. doi: 10.1177/001440291107700203

Mott, M., Etsler, C., & Drumgold, D. (2003). Applying an analytic writing rubric to children's hypermedia "narratives". *Early Childhood Research and Practice,5*(1), 1-20.

Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria, 8*(6), 75-84. doi: 10.4067/s0718-50062015000600010

Ritchey, K. (2008). The building blocks of writing: learning to write letters and spell words. *Reading and Writing, 21*(1), 27-47. doi: 10.1007/s11145-007-9063-0.

Ritchey, K., & Coker, D.L. (2013). An investigation of the validity and utility of two curriculum-based measurement writing tasks. *Reading and Writing Quarterly, 29*(1), 89-119. doi: 10.1080/10573569.2013.741957.

Saddler, B., & Saddler, K.A. (2012). Response to intervention in writing: a suggested framework for screening, intervention and progress monitoring. *Reading and Writing Quarterly, 29,* 20-43. doi: 10.1080/10573569.2013.741945

Nivel académico de los padres, número de hermanos, orden de nacimiento y rendimiento en matemáticas

Gaeta, M. L., Márquez, C.

Doctorado en Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México

marthaleticia.gaeta@upaep.mx; concepcionmarquez@hotmail.com

Resumen

La incidencia de diferentes factores contextuales en el desempeño académico de los estudiantes es un tópico de creciente investigación entre los expertos en este ámbito, ante el bajo rendimiento en muchos contextos académicos, principalmente en el área de matemáticas. Existe un gran consenso entre los investigadores sobre la importancia que guardan las variables relacionadas con el contexto familiar en el proceso educativo de los alumnos. Investigaciones recientes reportan que el rendimiento académico guarda relación con diferentes variables familiares, entre las que destacan el tamaño de la familia, el orden de nacimiento de los hijos y la preparación académica de los padres. Sin embargo, hasta el momento dichos aspectos no han sido indagados de manera interrelacionada en la formación universitaria en matemáticas. Dado ello, el objetivo de investigación que nos hemos planteado corresponde a analizar, en el marco de un programa de matemáticas básicas para ingenieros, la relación que guardan el nivel de estudios de los padres, el número de hermanos y el orden de nacimiento con el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto mexicano, participaron 593 estudiantes, entre 18 y 21 años de edad, de familias con un solo hijo y con varios hijos. Los resultados mostraron que los varones con menos hermanos y cuyo padre tiene mayor nivel de estudios tienden a tener mejores calificaciones, que aquellos con un mayor número de hermanos. Las mujeres primogénitas tienen un mayor rendimiento que aquellas nacidas después. Podemos concluir que existe un patrón específico por sexo entre las características familiares y el rendimiento académico; los varones con pocos hermanos o ninguno están más orientados hacia el estudio y hacia los estándares académicos paternos, mientras que las mujeres primogénitas tienden a desarrollar una mayor implicación académica, lo cual contribuye a un mejor rendimiento en ambos casos.

Palabras clave: tamaño de familia; orden de nacimiento; educación paterna; rendimiento académico

Academic level of parents, number of siblings, birth order and achievement in mathematics

Gaeta, M. L., Márquez, C.

Doctorado en Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México

marthaleticia.gaeta@upaep.mx; concepcionmarquez@hotmail.com

Abstract

The incidence of various contextual factors on the academic performance of students is a growing topic of research among experts in this area, given the poor performance in many academic settings, primarily in the area of mathematics. There is a broad consensus among researchers on the importance of variables related to family background in students' educational process. Recent research reports that academic achievement is related to different family variables among which are the size of the family, the place of birth of the children and parents academic preparation. However, until now these aspects have not been investigated in an interrelated manner in university, specifically in mathematics. Given this, the research objective we have set corresponds to analyse, within the framework of a program of basic mathematics for engineers, the relationship between the educational level of parents, the number of siblings and birth order to students' academic performance. In the Mexican context, participants were 593 students, between 18 and 21 years-old, belonging to families with one child or several children. Results showed that men with fewer siblings whose father has a higher level of education tend to have better grades than those with a greater number of siblings. First-born women have a higher academic performance than those born later. We can conclude that there is a specific pattern by sex between family characteristics and academic performance; men with few or no siblings are more oriented towards their study and parental academic standards, while first-born women tend to develop a greater academic involvement, which contributes to better performance in both cases.

Key words: family size; birth order; parents' education; academic achievement

1. Introducción

El éxito académico de los estudiantes es un objeto de estudio de creciente interés, ante el bajo rendimiento mostrado en muchos contextos escolares, principalmente en el área de matemáticas (OECD, 2012). Como causa de esta problemática se suelen atribuir aspectos personales del propio estudiante, sin embargo cada vez más se señala el papel de las variables relacionadas con el contexto familiar en el proceso educativo de los alumnos, considerando a la familia de manera generalizada como el contexto de crianza más significativo en la vida de una persona.

En las últimas décadas un número considerable de investigadores ha señalado la incidencia significativa de ciertas características familiares en la formación y desempeño académico de niños y jóvenes (p.ej. García-Linares & Pelegrina, 2001; Kim & Rohner, 2002; Seginer & Vermulst, 2002). Investigaciones recientes (Cervini, Dari y Quiroz, 2016; Glaesser & Cooper, 2012; Marteleto & De Souza, 2013; Organista-Sandoval, McAnally-Salas & Henriquez-Ritchie, 2012) reportan que el rendimiento académico guarda relación con diferentes variables familiares, entre las que destacan el número de hijos, el orden de nacimiento de los hijos y la preparación académica de los padres.

En cuanto al estudio del número de hijos, en la literatura es común encontrar referencia al modelo de dilución de recursos de Blake (Cheng et al., 2012; Cervini et al., 2016; Marks, 2006; Marteleto & Souza, 2013; Travis & Kohli, 1995) a fin de explicar la asociación negativa entre el tamaño de la familia y los resultados educativos de los estudiantes, que establece una menor disponibilidad de recursos para cada hijo a medida que el número de éstos es mayor. Estos recursos refieren tanto a los económicos, como a los sociales y culturales, entre los que se incluyen aquellos que promueven la oportunidad de aprender. Sin embargo, en varias investigaciones se ha argumentado que esta relación puede estar mediada por otros factores como se describe a continuación.

El estudio longitudinal de Kuepie, Tenikue, Nouetagni & Misangumkini (2014) con 1,767 estudiantes africanos, mostró otros factores de incidencia en esta asociación además del nivel socioeconómico, como la edad escolar en que se encuentren los hijos, siendo la más crítica entre 16 y 18 años. Además, se observó que el competir por los recursos parentales parece ser más importante entre los hijos mayores que entre los más pequeños.

En un estudio exhaustivo comparativo sobre el desempeño académico en lectura, matemáticas y ciencias de 172,000 estudiantes de 15 años, provenientes de 32 países, Marks (2006), encontró que los efectos del tamaño de la familia en el desempeño en matemáticas y lectura en los países industrializados muestra un efecto menor, aunque existen excepciones como Bélgica, Italia y Estados Unidos. Asimismo, corrobora que en muchos países dicho efecto es atribuible al nivel socioeconómico de las familias, siendo el efecto mayor en países como Portugal, Brasil y México.

De esta forma, las hipótesis sobre la incidencia negativa del tamaño de la familia en el rendimiento académico de los hijos pueden ser válidas en contextos industrializados, mientras que en países en vías de desarrollo, la asignación de recursos puede tener otras dinámicas de apoyo como aquellas provenientes de familias extendidas o de los mismos hermanos que incursionan en la vida laboral a edades más tempranas (Marteleto & De Souza, 2013).

En un estudio llevado a cabo en países de América Latina, con 89,588 estudiantes de sexto grado, Cervini et al. (2016) analizaron los efectos de la estructura familiar y el tamaño de la familia en el rendimiento académico en matemáticas y lectura. Los datos encontrados indican que en la mayoría de países de América Latina la estructura familiar (con dos padres, familias monoparentales o sin padres) es considerada como una variable que media el efecto de otros factores exógenos, como la cantidad de hermanos y de personas en la familia.

Respecto al orden de nacimiento de los hijos, se ha argumentado que los primogénitos y los hijos únicos presentan un mejor desempeño académico (Horner, Andrade, Delva, Grogan-Kaylor & Castillo, 2012), sin embargo muchas de estas relaciones dependen a su vez de otras variables como el sexo y la educación de los padres. Así, los padres que tienen un mayor nivel de estudios tienden a valorar más la educación de sus hijos, por lo que invierten más recursos, tanto financieros como psicológicos en su educación. Sin embargo, la carencia de un bagaje sociocultural puede resultar más dañino para los hombres que para las mujeres.

En este sentido los resultados de Cheng et al. (2012) en un estudio llevado a cabo con 290,588 adolescentes en Taiwan mostró que los efectos del orden de nacimiento y el sexo son más evidentes en familias con más altos niveles educativos. Además, en culturas asiáticas los padres tienden a proveer más recursos a los hijos varones que a las mujeres. Sin embargo, el estudio de Marteleto & De Souza (2013) con 175,233 estudiantes brasileños adolescentes no mostró efectos adversos significativos del tamaño de la familia sobre los resultados académicos de los hijos, encontrando una distribución equitativa en los recursos independientemente del sexo o el lugar de nacimiento de los hijos, pero si en la forma en que los hijos contribuyen a la unidad familiar. Por su parte, Nutall et al. (1976) encontraron que el orden de nacimiento y el género juegan un papel importante en los efectos del tamaño de la familia sobre los resultados académicos de los hijos.

Con base en los referentes anteriores, podemos observar que la relación entre las variables familiares como el número de hermanos, el orden de nacimiento entre ellos, la preparación académica de los padres y el rendimiento

académico es compleja tanto por la edad escolar de los hijos como por el contexto específico de estudio. Dado que la mayoría de las investigaciones sobre el tema se han desarrollado en entornos anglosajones y hasta el momento dichos aspectos no han sido indagados de manera interrelacionada en la formación universitaria en matemáticas, el propósito principal que nos hemos propuesto en este estudio es analizar, en el marco de un programa de matemáticas básicas para ingenieros, la relación que guardan el nivel académico de los padres, el número de hermanos y el orden de nacimiento con el rendimiento académico de los estudiantes.

2. Método

Para el desarrollo de la investigación se recurrió a un análisis descriptivo correlacional, para determinar los atributos personales y el rendimiento académico de los estudiantes, así como las variables del contexto familiar. En este apartado se describen las características de los participantes, las medidas utilizadas para la indagación y la forma de recolectar y analizar los datos.

2.1. Participantes

En este estudio participaron 593 estudiantes universitarios de primer año de ingeniería de una universidad privada en México. De ellos, 440 (74%) son varones y 153 (26%) son mujeres, de entre 18 y 21 años de edad (M=19.50; *D.T.*=.975), provenientes de familias con un solo hijo (11%) y con varios hijos (89%). Los participantes fueron seleccionados de las asignaturas de matemáticas básicas requeridas para todas las ingenierías, mediante muestreo por conveniencia, su participación fue voluntaria y no recibieron ninguna retribución o incentivo a cambio.

2.2. Medidas

Se utilizó un cuestionario para indagar sobre las características familiares de los estudiantes participantes en el estudio: nivel académico de los padres, número de hermanos y orden de nacimiento, así como información específica de cada participante como sexo y edad.

El nivel académico de los padres se obtuvo, considerando el número total de grados académicos exitosamente completados.

El rendimiento académico en matemáticas se consideró como el promedio acumulado en la asignatura de matemáticas al momento de la investigación.

2.3. Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo en el aula, de manera colectiva, después de disponer de la autorización del equipo directivo de Facultad de Ingeniería. La aplicación de los cuestionarios fue realizada por uno de los investigadores, en presencia del profesor, con una duración aproximada de 20 min. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio, su participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información; los participantes no tuvieron que decir su nombre.

Para el análisis estadístico de la información se recurrió al programa SPSS, versión 20. En primer lugar se estimaron los estadísticos descriptivos, para posteriormente realizar un análisis de correlación no paramétrico (Rho de Spearman) de todas las variables consideradas en el estudio.

3. Resultados

A continuación se describen las características del contexto familiar de los estudiantes. En cuanto al nivel académico del padre y de la madre, en ambos casos más de la mitad de ellos tienen estudios universitarios, seguido por estudios a nivel técnico profesional y los menos son los que no tienen estudios (ver Tabla 1).

Tabla 1
Nivel académico de los padres.

	Nivel académico madre		Nivel académico padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	4	.7	5	.8
Educación Básica	38	6.4	29	4.9
Educación Media	91	15.3	72	12.1
Técnico profesional	150	25.3	91	15.3
Educación Superior	310	52.3	396	66.8
Total	593	100	593	100

Como se muestra en la Tabla 2, los estudiantes tienen en promedio 2 hermanos (D.T.=1.15) y en su mayoría son hijos primogénitos (36%4%) u ocupan el segundo lugar entre los hermanos (36.1%), seguidos por los que ocupan el tercer lugar (11.5%) o son hijos únicos (10.8%).

Tabla 2
Número de hermanos y orden de nacimiento de los estudiantes.

Número de hermanos		Orden de nacimiento	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0*	11.0	0*	10.8
2	46.7	1	36.4
3	29.7	2	36.1
4	9.9	3	11.5
5	2.0	4	4.4
6	.2	5	.7
7	.5	7	.2
593	100	593	100

*Hijo único

Se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables de estudio (nivel académico de los padres, orden de nacimiento de los hijos, número de hermanos y rendimiento académico de los estudiantes). Posteriormente se realizó este mismo análisis diferenciando por sexo.

Como muestran los datos de la Tabla 3, las variables del contexto familiar estudiadas se relacionan significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes, a excepción del nivel académico de la madre. De manera específica, el rendimiento académico de los estudiantes tiene una correlación positiva significativa con el nivel académico del padre (r_s=.092; p<.05) y presenta una correlación negativa con el número de hermanos (r_s=-.101; p<.05) y con el orden de nacimiento de éstos (r_s=-.116; p<.01).

Tabla 3
Correlación entre nivel académico de los padres, orden de nacimiento de los hijos, número de hermanos y rendimiento académico de los estudiantes (n=593).

	1	2	3	4	5
1. Nivel académico madre					
2. Nivel académico padre	.379**				
3. Número de hermanos	-.132**	-.074			
4. Orden de nacimiento	-.090*	-.037	.650**		
5. Rendimiento académico	.070	.092*	-.101*	-.116**	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a los resultados por sexo, como se puede visualizar en las Tablas 4 y 5, los varones con menos hermanos (r_s=-.123; p<.01) y cuyo padre tiene mayor nivel de estudios (r_s=.101; p<.05) tienden a tener mejores calificaciones, que aquellos con un mayor número de hermanos. Por su parte, las mujeres primogénitas tienen un mayor rendimiento que aquellas nacidas después (r_s=-.123; p<.01).

Tabla 4
Correlación entre nivel académico de los padres, orden de nacimiento de los hijos, número de hermanos y rendimiento académico en varones (n=440).

	1	2	3	4	5
1. Nivel académico madre					
2. Nivel académico padre	.397**				
3. Número de hermanos	-.142**	-.086			
4. Orden de nacimiento	-.082	-.054	.645**		
5. Rendimiento académico	.084	-.101*	-.123**	-.084	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5
Correlación entre nivel académico de los padres, orden de nacimiento de los hijos, número de hermanos y rendimiento académico en mujeres (n=153).

	1	2	3	4	5
1. Nivel académico madre					
2. Nivel académico padre	.319**				
3. Número de hermanos	-.105	-.039			
4. Orden de nacimiento	-.114	.019	.663**		
5. Rendimiento académico	.011	.053	-.032	-.208**	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4. Discusión

A partir de los hallazgos encontrados en este estudio se observa que las variables del contexto familiar se relacionan significativamente con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes, sin embargo en con-

cordancia con otros estudios (Glaesser & Cooper, 2012; Marteleto & De Souza, 2013), los niveles de significancia son específicos para cada sexo. Estas diferencias por sexo de acuerdo con Marteleto & De Souza (2013) podrían atribuirse a la inversión de recursos (materiales y culturales) de los padres en la educación de sus hijos, así como a sus expectativas de retorno. Por lo que dichas variables también pueden variar en la medida que los padres perciban a los hijos de manera equitativa.

Los resultados por sexo mostraron que, independientemente del orden de nacimiento, los varones con menos hermanos tienden a tener mejores calificaciones en matemáticas, que aquellos con un mayor número de hermanos, lo cual concuerda con otras investigaciones (Cheng et al., 2012). Lo anterior puede atribuirse como ya se mencionó a la distribución de recursos de los padres, pero también a que al tener un mayor número de hermanos los varones tienden a orientarse más hacia los pares y menos hacia el estudio, comparado con los chicos de familias pequeñas (Nutall et al., 1976).

En cuanto a la relación entre el nivel educativo de los padres y el desempeño académico de sus hijos, se observó que los estudiantes varones cuyo padre tiene mayor nivel de estudios tienden a tener mayor rendimiento académico en matemáticas, lo cual sugiere que los varones sufren más la falta de capital cultural a partir del nivel educativo de los padres (Glaesser & Cooper, 2012). Aunque, en el presente estudio el nivel educativo de la madre no tuvo una relación significativa con el desempeño académico de los hijos varones. Esto puede aludir a que en países en vías de desarrollo (Cheng et al., 2012) el padre tienen una mayor incidencia en las expectativas de sus hijos varones, que la madre, al servir de modelo educativo, lo que conduce a una mayor investigación sobre los patrones culturales de las familias mexicanas en futuros estudios.

Por otro lado, el orden de nacimiento incide significativamente en el desempaño académicos de las chicas. Las mujeres primogénitas tienen un mayor rendimiento que aquellas nacidas después. En este sentido, Nutall et al. (1976) afirma que las primogénitas tienden a aprender hábitos de responsabilidad y trabajo que les ayuda a obtener buenas calificaciones, lo cual generalmente no sucede con los varones primogénitos, dado que no se espera que ayuden mucho con el cuidado de sus hermanos menores.

No obstante, no se observa una relación significativa entre el rendimiento académico y el número de hermanos o el nivel de estudios de los padres, lo cual coincide con otros estudios (Cheng et al., 2012) en que las mujeres, a diferencia de los varones, son menos vulnerables a un ambiente sociocultural familiar. Estos hallazgos conducen a futuras investigaciones a fin de encontrar un patrón en torno a la escolaridad de los padres, el tamaño de la familia y el desempeño académico en las chicas universitarias.

5. Conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo indican que las variables del contexto familiar como son el nivel académico de los padres, el número de hijos y orden de nacimiento de éstos se relacionan significativamente con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes universitarios. Sin embargo, existe un patrón específico por sexo entre las características familiares y el rendimiento académico; los varones con pocos hermanos o ninguno están más orientados hacia el estudio y hacia los estándares académicos paternos, mientras que las mujeres primogénitas tienden a desarrollar una mayor implicación académica, lo cual contribuye a un mejor rendimiento en ambos casos. De esta forma, se enfatiza la importancia de los factores socioculturales de implicación y apoyo parental en favor de la educación de los hijos, con importantes repercusiones para la práctica educativa.

Es importante señalar que debido al tamaño de la muestra el presente trabajo de investigación es exploratorio y por tanto los resultados obtenidos no son generalizables a la población de estudiantes de educación superior en México. Sin embargo, parecen consistentes e invitan a una mayor investigación en otros contextos socioeconómicos.

Además, resulta interesante indagar sobre otras variables del contexto familiar como la implicación de los padres que contribuya al óptimo progreso de los estudiantes en matemáticas, ya que como hemos visto en las familias donde se valora la educación y donde se estimula intelectualmente a los hijos, el orden de nacimiento y el número de hermanos no parece incidir de manera crítica.

Referencias

Cheng, C-C., Wang, W-L., Sung, Y-T., Wang, Y-C., Su, S-Y., & Li, C-Y. (2012). Effect modification by parental education on the associations of birth order ande gender with learning achievement in adolescents. *Child: care, health and development.* Doi:10.1111/j.13652214.2012.01427.x

Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemáticas y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles Educativos, 38*(151), 12-31.

OECD (2012). Programme for International Student Assessment (PISA). Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología, 73*, 23-42

Glaesser, J., & Cooper, B. (2012). Gender, parental education, and ability: their interacting roles in predicting GCSE success. *Cambridge Journal of Education, 42*(4), 463-480.

Horner, P., Andrade, F., Delva, J., Grogan-Kaylor, A., & Castillo, M. (2012). The Relationship of Birth Order and Gender with Academic Standing and Substance Use Among Youth in Latin América. *The Journal of Individual Psychology, 68*(1), 19-37

Kim, D., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 127-140.

Kuepie, M., Tenikue, M., Nouetagni, S., & Misangumkini, N. (2014). Number, Age Composition and School Achievements of Siblings in Two African Capital Cities. *Oxford Development Studies, 42*(4), 534-552.

Marks, G. (2006). Family Size, Type and Student Achievement: Cross-National Differences and the Role of Socioeconomic and School factors. *Journal of Comparative Family Studies, 37*(1), 1-24.

Organista-Sandoval, McAnally-Salas & Henriquez-Ritchie, 2012

Nuttall, E., Nuttall, R., Polit, D., & Hunter, J. (1976). The Effects of Family Size, Birth Order, Sibling Separation and Crowding on the Academic Achievement of Boys and Girls. *American Educational Research Journal, 13*(3), 217-223.

Post, D. (2000). Student movements, user fees, and Access to Mexican higher education: trends in the effect of social background and family income, 1984-1996. *Estudios Mexicanos, 16,* 141-163.

Seginer, R, & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33,* 540-558.

Travis, R., & Kohli, V. (1995). The birth order factor: ordinal position, social strata, and educational achievement. *The Journal of Social Psychology, 135*(4), 499-507.

Tópicos	Realidad
Está acostumbrado a estar con niños	Le falta relacionarse con adultos
Es sociable, se va con todos	Le falta favorecer la diferenciación
Está poco estimulado	Aprenderá mejor de las personas significativas
Tiene que ponerse al día	Le falta el aprendizaje básico, lo cotidiano, la familia

Tabla 1. *Tópico y realidad sobre las necesidades del niño/a adoptado*

Percepciones de las familias de diferentes contextos sociodemográficos sobre el aprendizaje y las actividades extracurriculares que realizan sus criaturas

*Llopart, M., *Esteban-Guitart, M., *Siqués, C., *Vila, I. y **Coll, C.

*Departamento de psicología, Universidad de Girona, Girona, España

**Departamento de psicología evolutiva y de la educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

mariona.llopart@udg.edu, moises.esteban@udg.edu, carina.siques@udg.edu, ignasi.vila@udg.edu, ccoll@ub.edu

Resumen

El objetivo de la presente comunicación es indagar sobre las percepciones y argumentaciones que utilizan las familias para animar a sus hijos a participar en diferentes actividades extraescolares así como las representaciones que tienen dichas familias de las actividades en las que participan sus criaturas. Se postula que la inversión en actividades extraescolares es mayor en familias de nivel socioeconómico medio-alto en comparación con familias de nivel socioeconómico bajo y, a la vez, hay una influencia en el rendimiento académico, así como en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Para este efecto se realizaron 12 *grupos focales* en los que participaron familias con hijos de diferentes edades (10, 13 y 16 años) y de diferente nivel socioeconómico de varios centros educativos (escuelas e institutos) de Cataluña. Aquí se presentan los resultados de las familias con hijos e hijas de 10 años. Los análisis se realizaron según la relación *cultivo concertado* y *crecimiento natural* (Lareau, 2003), supuestamente prototípico de familias de clase media y alta, en el primer caso, y baja, en el segundo. Dicha distinción se sustenta en estudios etnográficos previos que sugieren la existencia de patrones prototípicos en familias de clase media caracterizados por una tendencia a estructurar, coordinar y proponer variedad de actividades de aprendizaje a sus criaturas (cultivo concertado), a diferencia de los patrones de familias de clase baja (crecimiento natural). Los resultados muestran la existencia de estos patrones en las familias participantes en nuestra investigación.

Palabras clave: aprendizaje; actividades extraescolares; cultivo concertado; crecimiento natural

The perceptions of families from different socioeconomic contexts about learning and about the extracurricular activities carried out by their children

*Llopart, M., *Esteban-Guitart, M., *Siqués, C., *Vila, I., & **Coll, C.

*Departament of psychology, University of Girona, Girona, Spain

**Departament of evolutive and educational psychology, University of Barcelona, Barcelona, Spain

mariona.llopart@udg.edu, moises.esteban@udg.edu, carina.siques@udg.edu, ignasi.vila@udg.edu, ccoll@ub.edu

The aim of this paper is to analyze the perceptions and arguments used by families to encourage their children to participate in different extracurricular activities and also the representations these families have about the activities in which their children are involved. It is postulated that investment in extracurricular activities is higher in families of middle-high socioeconomic status compared to families of low socioeconomic status and, at the same time, there is an influence on academic performance, as well as on the development of social and cognitive skills. For this purpose, 12 focus groups were conducted in which families of different socioeconomic status with children of different ages (10, 13 and 16) attending different primary and secondary schools in Catalonia participated. Here we focus on the results of families with children of 10 years old. Analyses were carried out according to the relationship *concerted cultivation* and *natural increase* (Lareau, 2003); supposedly prototypical from middle and upper class families, in the former, and low class families in the latter. This distinction is based on prior ethnographic studies which suggest the existence of prototypical patterns in middle-class families characterized by a tendency to organize, coordinate and propose a variety of learning activities for their children (*concerted cultivation*), different to the patterns of lower class families (*natural growth*). The results show the existence of these patterns in the families participating in our research.

Key words: learning; extracurricular activities, concerted cultivation, natural growth

1. Introducción

Tradicionalmente se ha considerado que una de las funciones de la escuela es la de garantizar que las personas, más allá de su condición y diversidad social, económica y cultural, puedan acceder, en igualdad de condiciones, a los saberes e instrumentos valorados históricamente por parte de una determinada comunidad. Lo que Vygotsky (1997) llamaba métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento: el lenguaje, los símbolos aritméticos, la lectoescritura y otros artefactos que permiten la socialización de las personas, así como el desarrollo de sus particulares proyectos de vida. En este sentido se podría considerar la escuela como *la puerta a la cultura* (Bruner, 1997).

Esta transmisión-apropiación de los artefactos culturales (contenidos-currículum- instrumentos) que una determinada comunidad estima como relevantes para sus miembros se convierte, así, en un instrumento para garantizar, desde el acceso público a la escolarización, la inclusión y cohesión social en un determinado territorio (Vila y Casares, 2009).

Sin embargo, distintos autores advierten que hoy en día las tecnologías de la información y de la comunicación permiten a las personas acceder a muchos de estos saberes e instrumentos en cualquier sitio y en cualquier momento

(Coll, 2013; Erstad & Sefton-Green, 2013; Esteban-Guitart, 2016; Hodgson & Spours, 2009; Ito et al., 2013; González-Patiño & Esteban-Guitart, 2014). Tal y como advertía McLuhan a mediados del siglo pasado, incluso antes de la irrupción de Internet y los medios digitales: "Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados" (McLuhan, 1986/1968, p. 235).

Con la aparición de Internet, el desafío identificado por McLuhan, se acrecienta. Los medios digitales, conectados a la red y que integran diversidad de aplicaciones y usos, se han convertido en una potente herramienta y potencial fuente de aprendizaje, expandiendo, diversificando y multiplicando, más allá de los muros de la escuela, las prácticas y contextos de aprendizaje. Pensamos que ello significa replantear el "territorio" de la inclusión y la cohesión social. Dicho con otras palabras, la inclusión y cohesión social hoy en día trasciende las fronteras de la escuela y se vincula con el territorio y el entorno social dónde coexisten distintos potenciales agentes educativos como pueden ser, por ejemplo, las bibliotecas, los museos o las mezquitas (Vila y Casares, 2009). De manera que desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Barron, 2006) la escuela se ha convertido en un agente educativo más, al igual que lo pueden ser la familia, Internet, una biblioteca o un centro polideportivo.

Por educación no formal se entiende el conjunto de procesos, actividades, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñadas en función de objetivos explícitos de instrucción o formación que no están directamente relacionados con el sistema educativo reglado (Trilla, 1993) a pesar de que suponen un apoyo y extensión de los aprendizajes escolares. En el campo específico de la escuela cabe señalar que las actividades extraescolares llevan existiendo desde hace décadas pero en la actualidad es un fenómeno que crece en su oferta y demanda. Ya sea mediante entidades púbicas o privadas (los propios centros educativos, por ejemplo), de las AMPA, o a cuenta propia de una familia en particular, se ofrecen distintas actividades como el escultismo, campamentos, colonias y centros de verano, o aquellas actividades de extensión escolar como el aprendizaje de idiomas, la realización de deportes, la danza, el teatro, la música o la pintura, entre muchas otras. Según Carbonell (2015, p. 42): "En los últimos años se han incrementado, sobre todo, las relacionadas con la música –son muchos los niños y jóvenes que aprenden a tocar un instrumento o que forman parte de un coro–, con los idiomas –sobre todo el inglés, con el surgimiento de academias de calidad muy diversa– y con el deporte –los sábados se desplaza una enorme masa de escolares por los pueblos y ciudades para competir en distintos deportes y categorías–. Estas actividades extraescolares constituyen en algunos casos un complemento a lo que se realiza en la escuela, y en otros una evidente sustitución".

Nuestro foco aquí no es sin embargo la profundidad, frecuencia y uso de dichas actividades, sino más bien el uso estratégico que puedan hacer las familias de estos recursos y oportunidades para el aprendizaje. En particular, recientes estudios ilustran la inversión en actividades extraescolares que las familias de nivel socioeconómico medio-alto hacen, en comparación con familias de nivel socioeconómico bajo. En este sentido, Duncan & Murnhane (2011) muestran que la inversión que hacen dichas familias en actividades extraescolares se ha triplicado en las últimas décadas. También llegan a esta conclusión Covay & Carbonaro (2010), quienes han realizado un análisis de las actividades extracurriculares especialmente en el alumnado procedente de familias de clase económica media-alta. Los autores sugieren que dicha participación contribuye al rendimiento académico, así como al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Se podría argumentar que los factores económicos explican este fenómeno. Sin embargo, algunos autores apuntan a ideologías subyacentes a las familias que permiten orientar, estratégicamente, las oportunidades y recursos para el aprendizaje.

En este sentido, Lareau (2003), tras un estudio etnográfico, describe una orientación prototípica en familias de clase media que llama "concerted cultivation" ("cultivo concertado") que se caracteriza por una tendencia a estructurar,

coordinar y proponer una gran variedad de actividades de aprendizaje. La autora contrasta dicha aproximación con lo que denomina "natural growth" ("crecimiento natural") que halla en familias pobres de clase trabajadora.

A pesar de que algunos autores critican el papel de las familias como mediadoras en las actividades de aprendizaje extraescolar de sus criaturas al considerarse un elemento, que con abuso, conduce al estrés y a la ansiedad de sus hijos (Ehrenreich, 1990; Buckingham & Scanlon, 2003; Gutiérrez, Izquierdo & Kremer-Sadlik, 2010; Rosenfeld & Wise, 2001); Otros autores señalan los beneficios de la participación en múltiples contextos y actividades extraescolares de aprendizaje (Luthar et al., 2006). En cualquier caso, lo que parece claro de la literatura existente es el beneficio que tiene para el aprendizaje de las personas el participar en una multiplicidad de contextos y entornos reales y virtuales que ofrecen oportunidades en la adquisición y desarrollo de habilidades, competencias y saberes (Livingstone, 2009; Watkins, 2009).

En nuestra opinión, al confirmarse el enriquecimiento de actividades potencialmente generadoras de aprendizaje en niños y niñas de clase socioeconómica media-alta, gracias a la mediación de las percepciones que subyacen en las familias, supondría repensar las políticas de inclusión y cohesión social y situarlas no solamente en el ámbito de la escuela sino en el contexto más amplio que abarca la actividad de los niños y niñas y sus familias: el territorio o entorno social.

En cualquier caso, nos parece que se requiere de más investigación en relación al "cultivo concertado" y el "crecimiento natural", supuestamente prototípico de familias de clase media y alta, en el primer caso, y baja, en el segundo, con el objetivo de obtener conocimiento alrededor de las ideologías y discursos familiares subyacentes a la gestión de los espacios y tiempos educativos. En particular, la indagación de las representaciones en relación al aprendizaje y la organización de las actividades extracurriculares como potenciales fuentes de aprendizaje en familias de entornos socioeconómicamente distintos fue el foco del estudio que se presenta a continuación.

1.1. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

Nuestra investigación pretendía indagar sobre las percepciones y argumentaciones que utilizan las familias para animar a sus hijos a participar en diferentes actividades extraescolares así como las representaciones que tienen dichas familias de las actividades en las que participan sus criaturas. En particular pretendemos aquí responder a las siguientes preguntas:

1) ¿Cuales son las actividades extraescolares (no formales e informales) en las que mayoritariamente participan hijos/as de 10 años de edad según los participantes en el estudio?

2) ¿Existen diferencias entre las actividades que realizan en función del nivel socioeconómico?

3) ¿La participación en dichas actividades surge de la motivación y organización del centro escolar/educativo? O bien ¿de las propias familias?

El objetivo que subyace a dichas preguntas es identificar y en cualquier caso ilustrar empíricamente la supuesta existencia de los discursos o ideologías parentales alrededor del "cultivo concertado", prototípico de familias de clase socioeconómica media-alta, y el "crecimiento natural", que se halla en familias pobres de clase trabajadora, según el análisis de Lareau (2003), en el caso concreto de las familias participantes en el estudio.

2. Método

El estudio se enmarca en un proyecto más amplio que tiene por foco principal la identificación y análisis de experiencias de aprendizaje de niños/as y jóvenes de 10, 13 y 16 años de edad, especialmente fuera del horario escolar. El proyecto se estructura alrededor de tres fases metodológicas. Una primera que consiste en la realización de grupos

focales a alumnos/as-hijos/as y familias (de dónde sacaremos los datos que aquí se exponen), una segunda que se basa en la aplicación de cuestionarios a una muestra amplia de niños y jóvenes de 10, 13 y 16 años, y una última que consiste en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes, familias y profesorado.

2.1. Participantes

En particular y, con el objetivo de que la edad de los niños/as no sea distinta, nos centramos en los grupos focales a padres/madres con niños y niñas de 10 años de edad que son de distinta condición socioeconómica, un total de 4 grupos focales (ver tabla 1).

Tabla 1
Participantes en los grupos focales según su nivel socioeconómico

Nivel Socioeconómico	Medio-Alto	Bajo
Familias por grupo focal	Grupo focal 1: 4 familias Grupo focal 2: 5 familias	Grupo focal 3: 2 familias Grupo focal 4: 4 familias
Total participantes	9 participantes	6 participantes

2.2. Instrumento

Se realiza un protocolo y guion para conducir los grupos focales que tenía la intención de obtener información en relación a las actividades que hacen los niños/as y jóvenes de 10, 13 y 16 años de edad fuera del horario escolar según la percepción que tienen de ello propios niños/as y jóvenes, así como las familias (padre o madre). El objetivo es obtener un mapa lo más completo posible de las actividades que realizan y en las que participan habitualmente los niños y adolescentes fuera del horario escolar en cuanto a lugar -contexto socioinstitucional-, frecuencia, personas presentes, foco o contenido, motivos principales, relación de las actividades con la ciencia y la tecnología, oportunidades, recursos y herramientas para aprender a disposición de los participantes en el desarrollo de las actividades, presencia y uso de las TIC en las actividades, así como las experiencias de aprendizaje que las familias proporcionan a sus hijos/as.

2.3. Procedimiento

Tras contactar con los centros educativos participantes en esta primera fase de la investigación, se seleccionan centros heterogéneos teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias, el contexto urbano/rural, así como la presencia (-15%, +15%) de alumnado de procedencia extranjera. Se informa de los objetivos de la investigación mediante una previa comunicación personal o telefónica, y mediante una carta en la que se informa detalladamente del proyecto a alumnos/as, profesorado y familias. A partir de aquí se seleccionan niños/as de 10, 13 y 16 años de edad de distinta condición socioeconómica, cultural y demográfica. A partir de los alumnos identificados se accede a las familias. En concreto en el caso de los niños y niñas de 10 años se realizan un total de 4 grupos focales: dos de ellos corresponden a familias con un nivel socioeconómico medio/alto, y dos con un nivel socioeconómico medio/bajo. Los grupos focales, llevadas a cabo por dos personas del equipo de investigación, cuentan con la participación de entre 2 a 5 personas y tienen una duración de entre una hora y dos horas: una hora y treinta y cinco minutos de media. El 10 de junio de 2014 se realiza el inicio de esta primera fase de la investigación que termina el 19 de febrero de 2015. En concreto los grupos focales a los que hacemos referencia aquí se realizan el 12 de junio de 2014, el 9 de octubre de 2014, el 26 de noviembre de 2014 y el 4 de febrero de 2015.

2.4. Análisis de los resultados

Para llevar a cabo el análisis del material empírico, teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación, y una vez transcritos los grupos focales, se realiza un análisis de contenido en el que se identifica: a) la actividad (por ejemplo, básquet, música, pescar, etc.), b) si pertenece a un contexto no formal o informal, c) si la actividad ha sido

planificada por la escuela o la familia, d) así como las argumentaciones en relación a dicha actividad por parte de los padres y las madres participantes en el estudio.

3. Resultados

Dividimos los resultados en dos secciones que se vinculan a los tres objetivos específicos y preguntas de investigación que formulábamos anteriormente. En particular, las dos primeras, la tipología de actividad y las diferencias en función del nivel socioeconómico, se agrupan en un mismo punto. Finalmente, se identifica el origen de la actividad en función de si surge de la motivación y planificación familiar, o bien de la organización y voluntad del centro escolar. Se describe en esta misma sección los argumentos que subyacen a la planificación de la actividad por parte de las familias.

3.1. Tipo de actividades extraescolares (no formales e informales) según nivel socioeconómico

El total de actividades fuera del horario escolar que se identifican son 52 actividades, 33 por parte de las familias de clase socioeconómica media-alta y 19 por parte de las familias de clase socioeconómica media-baja. La ratio, pues, de actividad por persona es de 3,66 por parte de las familias de clase socioeconómica media-alta y 3,16 por parte de las familias de clase socioeconómica media-baja. Según las participantes de clase socioeconómica media-baja las actividades de aprendizaje fuera del horario escolar se realizan básicamente en contextos no formales (14 actividades) frente a situaciones informales (4 actividades básicamente vinculadas con la naturaleza: senderismo, pescar, excursiones, playa). De las actividades en contextos no formales destaca los deportes (judo, básquet, fútbol) y la música (coro). Otras actividades son refuerzo escolar y biblioteca. Aparecen también en un grupo focal, por parte de tres madres de origen extranjero la mención a la mezquita como escenario o contexto de aprendizaje. Por parte de las madres/padres de grupo socioeconómico medio-alto, se identifica la mención a 25 actividades en el ámbito no formal y 8 en el ámbito informal. Aparece también el deporte (fútbol, tenis, básquet, voleibol, natación) y la música, pero destaca la diversidad y cantidad de actividades: danza, inglés, ajedrez, gimnasia, mecanografía, casal de verano. En cuanto a las actividades informales se destacan las vacaciones como contextos de actividad y de aprendizaje y también actividades a la naturaleza (bicicleta, senderismo, huerto, pescar).

3.2. Motivación, organización y argumentación subyacente a la actividad

En relación a las actividades en el ámbito no formal, la mayor parte de ellas por parte de las familias de clase socioeconómica media-baja están subvencionadas y promovidas por parte de la escuela. Este es el caso de las actividades deportivas y la asistencia a la biblioteca, no en cambio en el caso de la asistencia a la mezquita promovida por las familias. En este sentido una de las madres afirma: “yo los míos, como que estamos de vacaciones, aprovecho para apuntarles a les escuelas de Alcorán. Van estudiar también mi religión. Es importante que conozcan y sigan la religión.”

Por parte de las familias de clase socioeconómica media-alta, las familias son quiénes planifican mayormente las actividades extraescolares de sus hijos e hijas. Algunas citas ilustrativas son: “debe disfrutar… que lo pase bien además de aprender… es otra forma de aprender, además es fundamental hoy en día el aprendizaje del inglés”, “queremos que haga equipo, por eso nos gusta que haga futbol y lo apoyamos en ello”, “creo que es necesario que se formen, ahora ya lo están pidiendo en la universidad, por eso apuntamos nuestro hijo a clases de inglés”, “es un ambiente sano, fomenta los típicos valores del deporte, el compañerismo, trabajo en equipo, a pesar de que es competitivo, pero nosotros lo hemos priorizado desde casa” (refiriéndose al futbol).

4. Discusión

El objetivo general de la presentación aquí expuesta fue la de identificar actividades extraescolares y contrastarlas en función del nivel socioeconómico de las familias: medio-alto frente a medio-bajo. Lareau (2003) ha identificado dos orientaciones prototípicas en familias de clase media, media-alta, y media-baja, respectivamente el "cultivo concertado" y el "crecimiento natural". Se trata de ideologías, etnoteorias educativas parentales, que subyacen a la planificación y organización que las familias hacen de las actividades de sus hijos, así como las concepciones que tienen en relación al aprendizaje. En el primer caso, que aquí hemos ilustrado con una mayor presencia de actividades del ámbito no formal y especialmente argumentaciones favorables a dichas actividades por parte de las familias quiénes intencionalmente promueven la participación en las mismas, subyace una concepción según la cual la estimulación (realización de actividades de aprendizaje) favorece el desarrollo de los niños/as. En el segundo caso, que aquí hemos ilustrado con las actividades ofrecidas básicamente por parte de las escuelas en el caso de las familias de un contexto medio-bajo, subyace nociones que enfatizan la no intervención educativa o desarrollo espontáneo y natural. Sin embargo dicha afirmación debe tomarse con cautela dado que sería necesario un análisis cualitativo con una mayor profundidad con el objetivo de rastrear los motivos subyacentes a la planificación que hacen las familias supuestamente de las actividades extraescolares. La impresión que se desprende del análisis efectuado aquí es que hay una mayor consciencia de la importancia que dichas actividades tienen en familias de clase media-alta, así como una mayor implicación en su promoción. En el caso de las familias entrevistadas de clase socioeconómica baja hay incluso un desconocimiento de muchas de las actividades que sus hijos hacen en la escuela y fuera del horario escolar pero en las actividades que promueve la escuela: hacer deporte, música e ir a la biblioteca, principalmente. Actividades que son subvencionadas por parte de la escuela o el ayuntamiento.

5. Conclusiones

Con el aumento y diversidad de actividades extraescolares, además de la irrupción de las tecnologías digitales, aparecen un sinfín de potenciales escenarios, contextos y experiencias de aprendizaje que obligan a situar el aprendizaje escolar en el contexto distribuido en el que se inserta: el territorio, la comunidad. En este sentido, son necesarias políticas que permitan el acceso a dichos potenciales recursos, contextos y experiencias de aprendizaje para garantizar los fines vinculados a la inclusión y cohesión social que hoy no se pueden reducir exclusivamente al ámbito escolar, aún sin menospreciar el relevante papel que la escuela tiene para materializar dicho fin.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado como parte de dos proyectos de investigación financiados, respectivamente, por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (EDU2009-08891) y por la Fundación La Caixa (Programa RecerCaixa, convocatoria 2013). Se puede obtener más información sobre ambos proyectos y el grupo de investigación en http://www.psyed.edu.es/grintie

Referencias

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, *49*, 193-224. doi: 10.1159/000094368.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, *219*, 31-36.

Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education, 83*(1), 20–45.

Duncan, G. J., &Murnane, R. J. (2011). *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation

Erstad, O. & Sefton-Green, S. (Eds.) (2013). *Identity, community, and learning lives in the Digital Age*. New York: Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.

González-Patiño, G. & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society. *Digital Education, 25,* 64-86.

Gutiérrez, K. Izquierdo, C. & Kremer-Sadlik, T. (2010). Middle Class Working Families' Ideologies and Engagement in Children's Extracurricular Activities. *International Journal of Learning* 633–656.

Hodgson, A. & Spours, K. (2009). *Collaborative Local Learning Ecologies: Reflections on the Governance of Lifelong Learning in England*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Ito, M. et al. (2013). *Connected Learning. An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Los Angeles: University of California Press.

Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.

Luthar, S. et al. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for 'ubiquitous achievement pressures'?" *Developmental Psychology* 42(3):583–597.

McLuhan, M. (1986/1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.

Rosenfeld, A., & Wise, N. (2001). *The Over-Scheduled Child: Avoiding the Hyper- Parenting Trap*. New York: St. Martin's Press.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 4: The history of the development of higher mental functions*. New York: Springer.

Watkins, C. (2009). *The Young and the Digital: What the Migration to Social Network Sites, Games, and Anytime, Anywhere Media Means for Our Future*. Boston: Beacon Press.

Valor educativo de los abuelos

Roa, J. M., Herrera, F., Pulido, F.

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Granada, Granada, España

jorove@ugr.es fherrera@ugr.es

Resumen

En los cambios socioculturales y económicos que se están produciendo en los últimos años, se aprecia, no sólo un cambio en la pirámide poblacional, sino un cambio en los roles intergeneracionales asumidos por los componentes vertebradores de la sociedad. Es en este sentido, queremos analizar y describir el peso del efecto que los abuelos pueden tener en la asunción de esos nuevos roles, respecto a fenómenos socializadores y educativos. Para ello, se ha diseñado un estudio que toma en cuenta la perspectiva de los nietos, entre nueve y catorce años, para ver qué aspectos destacan respecto a esa función educativa de sus abuelos. También, se ha analizado el entorno cultural de procedencia de los nietos, ya que se considera una variable importante para la explicación del efecto educativo y socializador.

Palabras Clave: Abuelos, nietos, intergeneracional, educación, socialización.

Educational value of grandparents

Roa, J.M., Herrera, F., Pulido, F.

Department of Development Psychology and Education

University of Granada, Granada, Spain

jorove@ugr.es fherrera@ugr.es

Abstract

Many sociocultural and economic changes taking place in recent years, there is, not only a change in the population pyramid, also a change in the intergenerational roles assumed by society within components. This is why that we want to analyze and describe, the importance of the effect of grandparents, on the assumption of these new roles respect to educational phenomena. A study which takes the perspective of the grandchildren, between nine and fourteen years; to see what aspects are those grandchildren, with respect to the educational function of the grandparents is designed for this purpose. Also the cultural origin of the grandchildren of environment, has analyzed as it is considered an important variable for the explanation of the effect of educational and socializing.

Key words: Grandparents, grandchildren, intergenerational, education, socialization.

1. Introducción

Los cambios sociales producidos en las últimas décadas, debidos a múltiples factores como: el aumento de las expectativas de vida, los cambios generacionales cada vez más rápidos, los avances tecnológicos, los alcances nutricionales, las nuevas políticas laborales, de nupcias y crianza, etc.; han originado una vertebración de las generaciones, en las relaciones sociales, diferentes y en constante cambio; y, por ende, de los roles asumidos por los miembros de dichas generaciones, (Orizo, 2003; Pinazo y Montoro, 2004; INE, 2011).

La apropiación de dichos roles generacionales, supone que toda persona que participa en una determinada situación social, se enfrenta a unas expectativas específicas que exigen de ella, unas respuestas concretas. Berger define este rol, como un conjunto de respuestas típicas a una expectativa simbólica, y que la sociedad, de antemano, ha atribuido el simbolismo fundamental, (Berger, 2012).

Si nos centramos en los roles desempeñados, en las relaciones intergeneracionales, entre abuelos-nietos; se puede constatar, por una parte, que el aumento de la esperanza de vida ha dado lugar a que el rol de abuelo pueda llegar a ser ejercido durante varias décadas, de manera que un mismo abuelo puede realizar distintos estilos de abuelidad en función de las diversas circunstancias económicas, personales y sociales en la que se encuentre (Rico, Serra, y Viguer, 2001); por otra parte, cabe mencionar que una de las características del rol de los abuelos, con sus nietos, es la falta de especificidad de la conducta de "abuelidad". Sin embargo, esta falta de especificidad en el rol, no impide que la influencia en la relación de los abuelos con sus nietos, aunque cambiante, sea significativa en muchos aspectos, tales como: la de cuidador, compañero de juegos, historiador, transmisor de valores morales, como maestros, y como fuente de adquisición de conocimientos y destrezas, (Pinazo, Montoro, 2004; Taylor, Wise, 2004; Yong, 2006).

Existe una larga tradición sobre los roles asumidos por los abuelos/as en relación con sus nietos. Diversos autores relatan roles de abuelidad, tales como: reserva de la sabiduría familiar, reminiscencia del propio pasado familiar,

activo e influyente, simbólico, etc. (Neugarten y Weinstein, 1964; Wood y Robertson, 1976; Kivnick, 1982; Cherlin y Furstenberg, 1985). De una forma más explícita, y en la década de los ochenta del pasado siglo, Strom (1989) y Hagestad (1987) revelaron que las abuelas tenían un papel destacado, en ser más proveedoras de cuidados, además tenían relaciones más duraderas y, en general, reportaban mayor satisfacción en la relación con sus nietos. Los abuelos, sin embargo, intentaban influir en los jóvenes en materias instrumentales como el rendimiento escolar y las cuestiones económicas. Las abuelas por el contrario intentaban influir en las actividades interpersonales e instrumentales de sus nietos. También, se exponía, que los abuelos cuidaban de acentuar la extensión familiar a través de los nietos y el placer de la indulgencia; y las abuelas cuidaban de ponderar los sentimientos de renuevo biológico a través de los nietos.

Llegados a este punto, se expone la utilidad de nuestro estudio, que se centra en el rol del abuelo, como fuente de conocimiento, y origen de socialización. Por ello, el foco de interés radica, y ya se expresa el objetivo general, en el efecto educacional y socializador que los abuelos pueden realizar en la interacción con sus nietos. Se considera también, la variable cultura de procedencia como variable significativa en el desarrollo de dichos roles; para ello, se han tomado la cultura "musulmana" y la "cristiana". Se tratará de exponer, cómo los sujetos de culturas y étnicas diferentes perciben las relaciones entre los abuelos y nietos. Las diferencias parecen evidentes y, así lo confirman estudios como el de Bahr (1994). No sólo los lazos que se establecen entre las etnias en sus relaciones son significativamente diferentes, sino que las posibilidades educativas pueden quedar afectadas. En un trabajo de Strom, (1992) en el que los grupos estudiados fueron negros y blancos americanos, se concluyó que los abuelos negros mostraron un nivel más elevado que los blancos en los intercambios con sus nietos. También los nietos negros asignaron a sus abuelos más importancia y significación en aspectos de enseñanza.

2. Método

2.1. Participantes

El tipo de muestreo realizado ha sido no probabilístico y casual. Los participantes en el presente trabajo lo compusieron 415 sujetos, de los cuales 119 fueron de cultura cristiana y 296 de cultura musulmana (100 fueron musulmanes españoles "Ceuta" y 196 musulmanes de Marruecos "Tetuán"). El 48,4 % fueron hombres y el 51,6% mujeres. Las edades estuvieron comprendidas entre 10 y 18 años, con una media de edad de 13,13 años.

2.2. Medidas

El material utilizado ha sido un cuestionario, de elaboración propia, con el que se ha pretendido medir la conducta socioeducativa que los nietos han percibido en sus abuelos. En dicho cuestionario, por una parte, se han recogido datos sobre sexo y cultura; y en una segunda, se han valorado, en una escala Likert, su valoración respecto a la afirmación plateada, para cada abuelo en un total de 14 preguntas. Ver anexo.

El cuestionario ha sido fiabilizado y validado, para cada uno de los abuelos, y en el total de la muestra.

2.3. Procedimiento

En el procedimiento seguido en este trabajo, se han tenido en cuenta las condiciones éticas exigidas en la investigación humana. Los sujetos dieron su consentimiento de modo expreso, conscientes y libres para ser investigados.

El procedimiento estadístico ha estado de acuerdo con los objetivos propuestos y con el diseño "ex post facto". Así se han hecho los siguientes cálculos: descriptivo de las variables intervinientes, cálculos de fiabilidad por el "Alfa de Cronbach", análisis factorial, test de Mann-Whitney **y análisis de Conglomerados**.

La descripción de las variables factores es la siguiente:

F1 de la Abuela Materna: preocupación por las notas del colegio y por el estudio, en general existe una alta preocupación por los temas escolares.

F2 de la Abuela Materna: se reciben consejos, transmiten culturalmente, aprenden cosas útiles con los abuelos, la opinión es importante, cuentan historias.

F3 de la Abuela Materna: ayudan en casa, ayudan en general.

F4 de la Abuela Materna: representan la experiencia.

F1 del Abuelo Materno: aprenden cosas útiles, tienen experiencia, importantes en sus opiniones, hablan con los nietos, trasmiten culturalmente, cuentan historias.

F2 del Abuelo Materno: ayuda en casa, se preocupa por cómo debo comportarme, interés por las notas de clase.

F1 de la Abuela Paterna: buena carrera, se aprenden cosas útiles, trasmiten culturalmente, saben mucho, opiniones importantes, dan consejos.

F2 de la Abuela Paterna: ayudan en tareas y en casa en general, dicen cómo debo comportarme.

F1 del Abuelo Paterno: hacen cosas útiles, cuentan historias, hablan conmigo.

F2 del Abuelo Paterno: dicen cómo debo comportarme, hablan conmigo, preocupados en general por las cosas que me pasan.

F3 del Abuelo Paterno: se preocupan especialmente por mis cuestiones y fe religiosa.

3. Resultados

- Descriptivo puntuaciones totales. Ver tabla 1.

Se observa que las puntuaciones *medias* en cada uno de los abuelos/as, en las totales del cuestionario, son altas, Los abuelos maternos consiguen las mejores notas; sin embargo, es el abuelo paterno el que alcanza las más bajas. Si atendemos a la *moda* existen diferencias acentuadas; así, es de 52 en la abuela materna y 40 en el abuelo paterno.

Respecto a la *asimetría*, se observa que la ojiva de la distribución de cada abuelo/a, se desplaza a la derecha, lo que supone que las frecuencias en los valores mayores son más elevadas. La *curtosis* indica que en los abuelos maternos, la curva es leptocúrtica, esto supone una mayor concentración de datos en pocos valores, y en los abuelos paternos, tienen tendencia a ser platicúrtica, con acumulación de datos en valores más amplios.

En resumen, podemos decir que son los abuelos maternos los que obtienen mejores puntuaciones en la valoración del rol educativo y socializante, y menos los abuelos paternos. Están en los extremos la abuela materna y el abuelo paterno.

- Fiabilidad y validez factorial. Ver tabla 2.

La fiabilidad del cuestionario, para cada abuelo/a, es alta, obteniendo resultados muy parecidos. Realmente los ítems están bien elegidos y se muestra una fuerte consistencia interna.

En relación a la validez factorial calculada, se observa que para la abuela materna aparecen cuatro factores, ya nombrados en el libro de códigos y que explican el 53,6 % de la varianza; destaca el factor 1, potente, que explica el 30,3% de la varianza. En el abuelo materno aparecen dos factores que explican el 41,44% de la varianza con un factor importante: factor 1, con el 32,6%. Algo similar aparece en la abuela paterna con dos factores que explican el

44,4% y uno potente: factor 1, que explica el 36,2 %. Por último, el abuelo paterno tiene tres factores con un 50,9% de varianza explicada, y un potente: factor 1, que explicaría el 32,6% de la varianza.

En resumen, destacan las funciones siguientes en la abuela materna: la preocupación por la formación académica, y en el abuelo materno, la abuela paterna y el abuelo paterno, la función socializadora.

- Relacional/inferencial. Ver tabla 3.

- Edad y sexo y factores.

No existen diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo. Respecto a la edad, sí existen esas diferencias. Los que puntúan más alto en las funciones de los abuelos detectadas en los factores, han sido los nietos comprendidos en la edad entre diez y doce años.

- Cultura y factores.

En relación a la cultura se observa un predominio de la cultura musulmana en los factores uno y dos de la abuela materna, dos en el abuelo materno, dos en la abuela paterna y tres en el abuelo paterno. Sólo en el factor cuatro de la abuela materna es donde la cultura cristiana obtiene mejores resultados.

- Perfil de abuelidad.

En función de la implicación de cada abuelo/a en los factores, se han obtenido cuatro perfiles para ambas culturas que aparecen en las figuras mencionadas.

El perfil de la abuela materna es positivo en todos los factores para las dos culturas, expresan las siguientes características con mínimas diferencias: se preocupa por las notas del colegio, por la realización de una buena carrera, en general se ocupa y preocupa de la formación académica, la función socializadora, de ayuda en el hogar y considera el valor de la experiencia. El peso en la cultura cristiana es de 58,82% de los participantes, y en la cultura musulmana es de 58,82%.

El perfil del abuelo materno es un perfil positivo en características tales como: función socializadora y de ayuda en general. En el primer factor hay pocas diferencias, pero el segundo, referente a la ayuda en general, existen diferencias en favor de la cultura musulmana. El peso de este perfil para la cultura cristiana es de 69,44% del total de los participantes, y para la cultura musulmana de 59,11%.

El perfil de la abuela paterna es un perfil positivo para ambas culturas en características tales como: función socializadora y de ayuda en general. Sin embargo, aparecen diferencias en el factor uno, en el que la cultura cristiana parece tener más peso; sin embargo, en el segundo factor, de ayuda en general, es la cultura musulmana la que obtiene un efecto más potente. El peso de este perfil para la cultura cristiana es de 67,77% del total de los participantes y pata la cultura musulmana de 63,26%.

El perfil del abuelo paterno aparece en valores negativos en los tres factores para ambas culturas. Es en este perfil donde aparecen los valores diferentes, especialmente en el primero de los factores, que es el socializador, en el que la cultura cristiana destaca; sin embargo, el tercer factor, que es la preocupación por la fe religiosa, aparece una gran diferencia a favor de la cultura musulmana. En el segundo factor hay una cierta igualdad en la consideración de la preocupación por la conducta moral, social y escolar. El peso de este perfil en la cultura cristiana es de 50,79% del total de los participantes y en la cultura musulmana de 56,81%.

4. Discusión y conclusiones

En general podemos afirmar, por los resultados obtenidos, que los abuelos son bien valorados por sus nietos en las funciones relacionadas con los aspectos educativos y socializadores. Son percibidos como fuente de recursos valiosos

para la familia y estas funciones son importantes para el desarrollo de los nietos que sienten el interés de sus abuelos por los aspectos sociales y personales; y, también, para el desarrollo de los propios abuelos sintiéndose útiles con su ayuda. Ya Cherlin y Furstenberg, lo exponían en 1985; más recientemente, Noriega y Velasco (2013) han afirmado que ante los recientes cambios sociales y demográficos, el interés por el estudio de las relaciones abuelos-nietos se ha incrementado significativamente. Estos cambios han dado lugar a un nuevo concepto de rol, en el que destaca la figura del abuelo como agente de socialización; así, los abuelos asumen en numerosas ocasiones tareas de cuidado y educación de los nietos.

Si la variable sexo no ha manifestado diferencias significativas, si lo ha hecho la variable edad, que ha sido recodificada en tres valores, siendo los nietos entre las edades de 10 y 12 años, los que han puntuado positivamente por encima de las otras edades en las funciones de abuelidad. Es éste, el intervalo de edad de los más jóvenes de los participantes, en el que ponen de manifiesto un progreso madurativo en la cognición social hacia posturas menos egocéntricas concretas y materialistas, siendo capaces de inferir socialmente, haciendo conjeturas y suposiciones sobre lo que sus abuelos, en este caso, sienten, piensan o se proponen. Además, la valoración que hacen de la conducta de sus abuelos está mediada por la información y conocimiento sobre obligaciones tales como la lealtad, a la vez que comprenden las normas y convenciones sociales. Sin embargo, en estas edades las transformaciones son rápidas y esta cognición social evoluciona a formas más complejas y elaboradas quizás por la necesidad del adolescente de conseguir autonomía y autodefinición, entrando en relaciones entre generaciones en pequeñas fricciones y nuevas valoraciones, (Craig, 2001).

Un aspecto capital de nuestro estudio, ha sido la consideración intercultural en la relación abuelo-nieto. La cultura de origen ha sido, pues, una variable importante y desde luego significativa. Las valoraciones de la conducta de los abuelos por parte de los nietos en la cultura musulmana, han sido superiores a las de los nietos de la cultura cristiana. Esto puede suponer una mayor consideración de los roles de los abuelos.

Parece claro que las diferencias culturales en la valoración del rol de los abuelos se deben a los procesos de socialización. La socialización es el efecto más directo de las relaciones sociales, que hace que el niño se transforme en un miembro de una sociedad particular y aprenda los roles apropiados a su género y clase social. Uno de los comportamientos que se socializan desde la más tierna infancia, es el religioso. La fe religiosa suele adquirirse en los pueblos de tradiciones religiosas mediante los conocidos mecanismos de reproducción ideológica que funcionan en toda sociedad. Es pues, el resultado de las primeras fases del aprendizaje social, cuyas agencias básicas son el hogar y la escuela, (Puente, 1995).

En general, la sociedad y cultura musulmanas, son más teocráticas que la cultura occidental (cristiana). Conceden por ello un valor superior al fenómeno religioso, que envuelve toda la actividad pública y privada. El Corán, libro sagrado de los musulmanes, dedica a los abuelos y viejos palabras de respeto y obligación por parte de hijos y nietos. Textualmente, la Sura XVII "El viaje nocturno", en los versículos 24 y 25. Si como dijo B. Rogoff (1993) somos aprendices de pensamiento, de valores de una sociedad o cultura; asumir dichos valores puede ser justificación suficiente para entender que la valoración que sobre las conductas de sus abuelos hacen los nietos, sea un elemento potencial explicativo.

Entendemos que la Escuela, la Familia y la Comunidad, deben aprovechar el potencial que pueden evidenciar los abuelos. La participación en la interacción social es un elemento capital de este objetivo. Con frecuencia, se programan actividades escolares variadas, pero en pocas se tiene en cuenta el bagaje que los abuelos pueden aportar al aprendizaje de los nietos y en general a los niños. Ya se ha mencionado que los niños son aprendices de pensamiento en su interacción con los adultos; y estos adultos no tienen por qué ser maestros. La participación en este contexto de interacción, no siempre es formal. Los abuelos en su relación con los nietos, pueden ser considerados compañeros con habilidades fiables e importantes, además pueden estimular el interés por las tareas cognitivas, motivar y diri-

gir sus actividades de aprendizaje, socializar y compartir valores, etc. En definitiva, los abuelos pueden aportar un gradiente significativo en el desarrollo cognitivo de su nieto, y entendemos que la mejor forma es participando de la educación "con mayúscula" de sus nietos.

5. Referencias

Bahr, K.S. (1994). The strenghts of Apache grandmothers: Observations on commitment, culture and caretaking. *Journal of Comparative Family Studies.* 25 (2) 233-248.

Berger, P. (2012). *Introducción a la Sociología*. México: Limusa.

Cherlin A, Furstenberg FF. (1985). *Styles and strategies of grandpa-renting.* En V. Bengtson y Robertson JF, (eds.), Grandpa-rent-hood. Beverly Hills: Sage.

Corán El. (1994). Editorial Azahara S.L. Purullena: Granada.

Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico.* Prentice Hall.

Hagestad, G. (1987). Elderly in the Family Context: Changes, Chances and Challenges. *The Gerontologist,* 27, pp 417-422.

Kivnic. H. (1982). The meaning of grandparenthood. Ann Arbor, Michigan: UMI Research Press, 1982.

Neugarten B.L. y Weinstein K.K. (1964.) The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family*, 26, 199-204.

Neugarten, B. Weinstein, K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family.* 26:199-204.

Noriega, C. Velasco, c. (2013) Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales, n.º 41. Junio de 2013 (pp. 464-482) Fechas: Entrada: 21-02-2013; Aceptado: 08-04-2013 / ISSN: 2254-724X.

Orizo, A. (2003). I Congreso sobre "La familia en la sociedad del siglo XXI", FAD. Madrid.

Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). Las relaciones entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología (RIS).* 38. 147-168.

Puente, G. (1995). *Elogio del ateísmo. Los espejos de una ilusión.* Siglo XXI de España Editores. Madrid.

Rico, C.; Serra, E. y Viguer, P. (2001). Abuelos y nietos. Madrid: Editorial: Pirámide

Rogoff, B. (1993) Aprendices de pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Ediciones Paidós.

Strom, R. (1989). Grandparent and learning. *International Journal of Aging and Human Development.* 29,(3),163-169.

Strom, R. y Strom, S. (1992). Grandparents and intergenerational relationships. *Educational Gerontology.* 18 (6) 607-624.

Wood V, y Robertson J. (1976). The significance of grandparenthood. En Cubrium J.F, (ed.), Time, roles and self in old age. New York: Human Sciences Press.

Tablas

Tabla 1

Descriptivo de las puntuaciones totales en el cuestionario

	AM TOTAL	OM TOTAL	AP TOTAL	OP TOTAL
Tamaño N	357	231	286	195
Media	52,5126	50,4156	47,2308	47,0051
Mediana	54,0000	53,0000	48,5000	47,0000
Moda	52,00[a]	54,00	45,00	40,00
Desviación Típica	10,89753	11,87729	12,39479	12,14962
Asimetría	-,145	-,475	-,574	-,441
Kurtosis	1,448	,086	-,003	-,035
Valor Mínimo	23,00	14,00	14,00	14,00
Valor Máximo	109,00	84,00	70,00	70,00

Tabla 2

Fiabilidad del cuestionario para cada uno de los abuelos.

FIABILIDAD - CRONBACH'S ALPHA										
AM				OM		AP		OP		
.775				.812		.859		.833		
FACTORES Y VARIANZA EXPLICADA										
AM				OM		AP		OP		
F1	F2	F3	F4	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F3
30,3	8,3	7,5	7,3	32,6	8,8	36,2	8,1	32,6	9,7	8,5
% Varianza 53,6				% Varianza 41,44		% Varianza 44,4		% Varianza 50,9		

Tabla 3

Resultados del test Mann-Whitney para cultura y edad.

Diferencias entre los Factores y la Cultura (Musulmana y Cristiana)										
AM				OM		AP		OP		
F1	F2	F3	F4	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F3
.004	.016	---	.000	---	.025	---	.030	---	---	.000
+Mus	+Mus	---	+Crist	---	+Mus	---	+Mus	---	---	+Mus
Diferencias entre los Factores y la Edad										
F1	F2	F3	F4	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F3
.000	.000	.019	---	.008	.000	.001	.000	.001	.000	.000
1	1	1	---	1	1	1	1	1	1	1

Anexo

Edad_____Sexo _____ Cultura _____

Cada pregunta debes puntuarla de 1 a 5 según el siguiente baremo:

(1) - **NO** ocurre nunca lo que dice la pregunta.

(2) - Ocurre **POCO** lo que dice la pregunta.

(3) - Ocurre de una manera **NORMAL** lo que dice la pregunta.

(4) - Ocurre **BASTANTE** lo que dice la pregunta.

(5) - Ocurre **MUCHÍSIMO** lo que dice la pregunta.

Recuerda que: **AM** es la abuela materna, **OM** es el abuelo materno, **AP** es la abuela paterna y **OP** es el abuelo paterno. Si faltara alguno de los abuelos, debes poner una raya en la casilla correspondiente.

	AM	OM	AP	OP
1.- Los abuelos se preocupan por mi fe religiosa.				
2.- Los abuelos me ayudan en las tareas escolares.				
3.- Con frecuencia los abuelos hablan conmigo y se preocupan de mis cosas.				
4.- Los abuelos se preocupan por mis estudios.				
5.- Los abuelos me dicen cómo debo comportarme.				
6.- Los abuelos me preguntan por las notas en el colegio.				
7.- Los abuelos quieren que haga una buena carrera.				
8.- Aprendemos cosas útiles con los abuelos.				
9.- Mis abuelos me cuentan historia muy interesantes de su época.				
10.- Las opiniones de los abuelos son muy importantes.				
11.- Mis abuelos nos ayuda cuando estamos en casa y los padres en el trabajo.				
12.- Los abuelos saben mucho porque tienen mucha experiencia.				
13.-El consejo de los abuelos es más importante que el de los padres.				
14.- Los abuelos nos enseñan más que los padres .				

Análisis de la normativa internacional vigente sobre actividades extraescolares y complementarias

Pino Juste, M., Pumares Lavandeira, L.

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación,

Universidad de Vigo, Pontevedra, España

mpino@uvigo.es; lpumares@uvigo.es

Resumen

El tiempo libre del alumnado de Educación Obligatoria supone un desafío para las familias que tienen que conciliar el horario laboral con el horario familiar. Sin embargo, la participación en actividades extraescolares puede estar asociada positivamente con un buen rendimiento académico, socioemocional y comportamental. Este estudio pretende determinar las características de las actividades extraescolares y complementarias a través del análisis de la legislación vigente en los diferentes países de la Unión Europea. La investigación se plantea desde un diseño ex post facto retrospectivo, a través de un análisis temático y bibliométrico. Con esta finalidad se realizó una búsqueda en tres bases de datos: Aranzadi, EUR-Lex y Eurydice. Se examinan los 60 documentos que conforman el marco legislativo nacional e internacional sobre actividades extraescolares en la etapa de la Educación Obligatoria. La legislación sobre actividades extraescolares resulta escasa y destaca el carácter voluntario, no evaluable y no discriminatorio de las mismas. Se reconocen mayoritariamente los beneficios de dichas actividades para el desarrollo integral del alumnado. En el caso español, las diferentes Comunidades Autónomas determinan que los equipos directivos de cada centro educativo deben elaborar un programa anual de actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios. Los estudios han demostrado que el alumnado que asiste a actividades extraescolares centradas en actividades físicas tiene una mejora significativa en el rendimiento académico mientras que los que asisten a las actividades de corte académico no muestran sustanciales ventajas. Dada la escasa concreción sobre la tipología o características que nos ofrece la legislación europea vigente, resultaría importante determinar qué actividades habría que proponer a los centros educativos en función de su adecuación a las características del alumnado y al contexto socio-cultural del centro.

Palabras clave: actividades extraescolares; actividades complementarias; legislación

Analysis of the current international legislation on supplementary and extra-curricular activities

Pino Juste, M., Pumares Lavandeira, L.

Department of Education, School Organization and Researche Methods, University of Vigo, Pontevedra, Spain

mpino@uvigo.es; lpumares@uvigo.es

The leisure of students in compulsory education is a challenge for families who have to conciliate working time with family time. However, participation in extracurricular activities may be associated positively with a good academic performance, emotional, and behavioral. This study aims to determine the characteristics of complementary and extracurricular activities through the analysis of the current legislation in the different countries of the European Union. The investigation arises from a design ex post facto retrospective, through a thematic and bibliometric analysis. For this purpose, we did a search in three databases: Aranzadi, EUR-Lex and Eurydice. We examine 60 documents that make up the national and international legislative framework on extracurricular activities at the stage of compulsory education. Legislation on extracurricular activities is scarce and emphasizes the voluntary nature, not assessable and non-discriminatory. The benefits of these activities for the comprehensive development of the students are mostly recognized. In the Spanish case, the different autonomous communities determine that each school management teams should develop an annual program of supplementary, extracurricular activities and complementary services. Studies have shown that students who attend extracurricular activities focused on physical activity have a significant improvement in academic achievement while attending academic activities do not show substantial advantages. Given the scarce concretion on the type or characteristics offered by the existing European legislation, it would be important to determine which activities should propose to schools depending on its adaptation to the characteristics of the pupils and to the sociocultural context of the centre.
Key words: extracurricular activities; out-of-school activities; legislation

1. Introducción

En la actualidad el tiempo libre del alumnado de Educación Obligatoria supone un desafío, ya que las familias tienen que conciliar el horario laboral con el horario familiar. Las actividades extraescolares pueden definirse como aquellas que se realizan fuera del horario escolar y que apoyan, complementan y potencian no sólo el rendimiento escolar del alumnado, sino también su propio desarrollo personal y otros aspectos como el ocio, la salud, los valores, etc. (Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, 1997a; Ministerio de Educación y Ciencia, 1995; Moriana et al., 2006).

La escasa literatura existente en torno a esta temática sugiere que la participación en actividades extraescolares puede estar asociada positivamente con un buen rendimiento académico, socioemocional y comportamental (Ferris, Oosterhoff, & Metzger, 2013; Fredricks & Eccles, 2005). Por tanto, las actividades extraescolares tienen beneficios tanto para el rendimiento académico como para las funciones psicológicas y favorecen una menor tendencia al consumo de sustancias tales como drogas o alcohol e, incluso, un menor absentismo escolar (Cladellas Pros, Clariana

Muntada, Badia Martín, & Gotzens Busquets, 2013; González & Portolés, 2014; Guèvremont, Findlay, & Kohen, 2014; Rasberry et al., 2011; Wilson, Gottfredson, Cross, Rorie, & Connell, 2010).

Por tanto, dada la gran importancia de las actividades extraescolares en el ámbito académico así como en otros aspectos relativos al desarrollo adecuado del alumnado, el presente estudio pretende determinar las características de la legislación internacional (y nacional) vigente sobre actividades extraescolares y complementarias.

2. Método

La presente investigación se plantea desde un diseño ex post facto retrospectivo (Montero & León, 2002), a través de un análisis temático y bibliométrico.

Se realizó una búsqueda en tres bases de datos: Aranzadi, EUR-Lex y Eurydice. Asimismo, a nivel nacional se ha realizado una búsqueda en el Boletín Oficial del Estado y en los diarios o boletines propios de cada Comunidad Autónoma. Los términos empleados en todas estas búsquedas han sido: *after school activities*, *extracurricular activities* y *actividades extraescolares.*

Para la selección de los documentos a analizar, se establecieron como criterios que la legislación (o los documentos derivados de ella) estuviese publicada en inglés, español, gallego o portugués (al ser estos los idiomas en los que poseemos competencias); que dicha legislación tuviese vigencia y que tratase de manera directa o indirecta el tema de las actividades extraescolares. Esta selección ha dejado fuera del estudio al ámbito francófono.

Se seleccionaron un total de 60 documentos, incluyendo leyes, Estatutos de Autonomía, libros, capítulos de libro y páginas web.

3. Resultados

El análisis de los documentos se va a llevar a cabo dividiéndolos en dos apartados: por un lado los referentes al marco legislativo europeo y, por el otro, los que constituyen el marco legislativo sobre actividades extraescolares en España.

Marco legislativo europeo

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Jefatura del Estado, 1985) señala que en todos los países de la Unión Europea existen asociaciones privadas de profesionales y de familias que realizan actividades extraescolares encaminadas a potenciar las facultades de los alumnos con altas capacidades. Puntualiza, asimismo, que en algunos de estos países existen actividades promovidas por las administraciones educativas.

La importancia de las actividades extraescolares queda reflejada en el Informe sobre el Marco Europeo de Estrategias Nacionales de Inclusión de los Gitanos (2014). En dicho documento se afirma que reducir el número de gitanos que abandonan prematuramente la escuela requiere esfuerzos tales como las actividades extraescolares y la estrecha cooperación con las familias (Comisión Europea, 2014).

Entonces, si analizamos las características más salientables del marco legislativo europeo en torno a las actividades extraescolares nos encontramos con que:

Austria indica, al igual que ya señalaba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), que los alumnos superdotados serán apoyados por medidas fuera de las clases ordinarias tales como: clases especiales, concursos y Olimpiadas (Eurydice, 2015a).

En Bulgaria, con la finalidad de reducir el abandono escolar a edades tempranas, en 2014 se puso en marcha un proyecto para mejorar el acceso a las actividades extraescolares (Eurydice, 2014b). Y es que la importancia de estas

actividades extraescolares es tal, que uno de los indicadores de evaluación de los resultados de la labor de los profesionales de la enseñanza es el trabajo con el alumnado en actividades extraescolares (Eurydice, 2014a).

En Croacia, Hungría y República Checa las escuelas de Educación Primaria y Secundaria tienen la opción de jornada completa para la realización de clases adicionales o correctivas y actividades extraescolares. Además, se pueden formar grupos educativos teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, con la finalidad de lograr progresos en el alumnado que más lo necesite (Eurydice, 2014c; Eurydice, 2013; Eurydice, 2009). Así, en Alemania, las actividades extraescolares de la tarde tienen una relación conceptual con la enseñanza de la mañana (Eurydice, 2015b).

Dinamarca cuenta con el programa Denmark Before and After School Program para niños de entre 4 y 13 años (Denmark School District, 2010). Del mismo modo, Luxemburgo ha introducido en 2012 planes de educación extraescolar. El objetivo principal de dichos planes (tanto en Dinamarca como en Luxemburgo) es ofrecer entornos y actividades de aprendizaje estimulante a los niños. También se pretende que los padres puedan conciliar mejor su vida laboral y familiar (Eurydice, 2015c).

Además, en Eslovaquia y en Luxemburgo se lleva a cabo la financiación de la educación extraescolar para las familias de bajos ingresos (Eurydice, 2015d; Eurydice, 2014f).

En Estonia existe la posibilidad de realizar un acuerdo entre el alumno o sus padres y el centro educativo para que se tengan en cuenta las actividades extraescolares que realiza como parte de sus estudios (Eurydice, 2014d). Asimismo, el director de una escuela puede formar grupos de trabajo extraescolar para ayudar a los estudiantes a adquirir una educación básica. No obstante, los gastos de las actividades extraescolares serán cubiertos con la cofinanciación de las personas participantes.

Finlandia ha publicado en el año 2004 el marco educativo que regula las actividades extraescolares (Before- and After-School Activities). El propósito fundamental de las actividades extraescolares finlandesas es promover el bienestar integral del alumnado, apoyando a sus familias y a las escuelas en las tareas educativas y reduciendo el tiempo que los niños tienen que pasar diariamente sin presencia de un adulto (Ministry of Education, 2004; Ministry of Education and Culture, 2010). En Hungría se acordó que dos de las cinco clases semanales de Educación Física podían ser sustituidas por la asistencia a actividades extraescolares de baile o a clubes deportivos (Eurydice, 2014e).

Marco legislativo español

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) señala que corresponde al Consejo Escolar del centro informar de las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares (Jefatura del Estado, 2013).

En la Ley de seguridad alimentaria y nutrición (2011) se señala que las autoridades educativas competentes tienen que promover el conocimiento de los beneficios que, para la salud, tienen la actividad física y el deporte y fomentar su práctica entre el alumnado, tanto en las clases de educación física, como en las actividades extraescolares (Jefatura del Estado, 2011).

Los centros educativos españoles pueden ser privados, concertados o públicos. Por tanto, a los centros privados financiados con fondos públicos se les permite complementar sus ingresos mediante el cobro de tarifas a los padres en concepto de actividades adicionales y extraescolares. Por ello, dichas actividades siempre tendrán lugar fuera del horario escolar, serán de carácter voluntario y sin fines lucrativos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).

Las escuelas privadas cobran por todos sus servicios educativos (Eurydice, 2015e) mientras que, en los centros educativos públicos las autoridades educativas son las responsables de su financiación para que la educación pueda ser gratuita (excluyéndose las actividades complementarias y extraescolares, las cuales corren a cargo de los padres) (Eurydice, 2015f).

No obstante, las diferencias legislativas en cada una de las Comunidades Autónomas del estado español se observan en la Tabla 1:

Tabla 1

Similitudes y diferencias entre Comunidades Autónomas

Legislación	Se aplica en…
Estatutos de Autonomía: corresponde a las CCAA la organización de las actividades complementarias y extraescolares.	Andalucía, Castilla y León, Cataluña e Islas Baleares.
Reglamentos Orgánicos de los centros públicos: establecen una Comisión de actividades complementarias y extraescolares	Canarias, Cantabria, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Asturias y Castilla y León
Entre los documentos que conforman la Programación General Anual deberán encontrarse, entre otros, el Programa anual de actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios, y la Memoria Anual.	Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia, Asturias, Extremadura, País Vasco y Canarias.
Se han convocado subvenciones para desarrollar actividades extraescolares y complementarias.	Cataluña, Madrid, Murcia, Navarra, Asturias, Extremadura, País Vasco y Canarias.
Se establece la ratio para las actividades complementarias y extraescolares que impliquen la salida del centro y se dictan instrucciones sobre las medidas de seguridad a aplicar por el profesorado o acompañantes en las actividades extraescolares, escolares y/o complementarias; así como el procedimiento a seguir de responsabilidad patrimonial de la Administración educativa	Canarias
Para los centros educativos privados concertados, se señala que gozan de autonomía para establecer servicios escolares, actividades complementarias y actividades extraescolares; que tendrán carácter voluntario; que no podrán suponer discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y que no tendrán carácter lucrativo.	Canarias, Cataluña, Galicia, Murcia y Navarra.
Se dispone que las administraciones públicas desarrollarán las actividades necesarias tendentes a la potenciación del sistema deportivo, especialmente mediante programas y proyectos de actividades extraescolares de carácter recreativo o competitivo.	La Rioja y Valencia.
En el currículo de Educación Básica se señala que las competencias básicas se adquieren mediante el trabajo en contextos tanto escolares como extraescolares.	País Vasco

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este análisis bibliométrico y temático muestran que la legislación sobre actividades extraescolares y complementarias en las bases de datos consultadas es escasa.

En general, los documentos analizados reiteran el carácter voluntario, no evaluable y no discriminatorio de dichas actividades y, asimismo, el coste de las mismas no debe tener carácter lucrativo para los entes organizadores. No obstante, y a pesar de que en ocasiones los documentos oficiales señalan aspectos beneficiosos derivados de la participación en dichas actividades, no existen unas líneas claras que indiquen como debe realizarse el diseño de estas actividades.

Así, la mayoría de los estudios entorno a la influencia de las actividades extraescolares en el rendimiento académico siguen dos vertientes: la relación entre la práctica de actividad física extraescolar con el rendimiento académico y el rendimiento con otro tipo de actividades extraescolares (clases particulares, actividades artísticas, música, actividades de la iglesia, voluntariado, clubes, etc.). Se señala, entonces, que la actividad física extraescolar mejora el rendimiento académico, mientras que las actividades de corte académico no muestran sustanciales ventajas (Lomba Portela et al., 2016). Por tanto, dada la ambigüedad y poca concreción de la legislación europea vigente, resultaría importante determinar qué actividades habría que proponer a los centros educativos, así como su adecuación en función de la edad o de las características propias del alumnado.

Sin embargo, nuestra investigación presenta ciertas limitaciones. Así, a la hora de acceder a la legislación de los países que conforman la Unión Europea, nos hemos encontrado con la barrera de que dicha legislación ha sido publicada en la lengua oficial de cada país o, simplemente, no había acceso a ella. Por tanto, al no haber posibilidad de leer estos documentos en inglés o de acceder a ellos, hemos tenido que limitarnos a analizar los datos encontrados a través de la base de datos Eurydice o a través de libros y capítulos de libro.

Referencias

Basic education act 628/1998. Amendments up to 1136/2010, (2010).

Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., Badia Martín, M., & Gotzens Busquets, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(2), 87-97.

Decreto 1/2011, de 14 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros de educación obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, (2011).

Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, de los colegios públicos de Educación Primaria y de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, (2002).

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad autónoma del País Vasco, (2007).

Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de los colegios de Educación Primaria y de los colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria, (2010).

Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, (1996).

Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto, (1997a).

Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros de educación básica del Principado de Asturias, (2001a).

Decreto 65/2005, de 15 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen especial, (2005).

Decreto 8/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las actividades formativas complementarias en los centros de Educación Infantil y Primaria y específicos de educación especial, sostenidos con fondos públicos de Extremadura, (2011a).

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, (2010).

Decreto 82/1986 de 15 de abril por el que se regula la composición y funciones de los órganos de gobierno en los centros públicos del País Vasco, (1986).

Decreto 84/2014, de 20 de mayo, por el que se regulan las actividades formativas complementarias en los centros de Educación Infantil y Primaria y específicos de Educación Especial, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establecen las bases reguladoras de las subvenciones destinadas a la financiación de dichas actividades a los centros privados concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura, y se aprueba la convocatoria para el curso escolar 2014/2015, (2014).

Decreto Foral 104/2012, de 12 de septiembre, por el que se modifica el Decreto Foral 146/2002, de 2 de julio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios escolares de los centros privados concertados con el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, (2012).

Denmark School District. (2010). Denmark before and after school program. Retrieved from http://www.denmarkbasp.com/

Eurydice. (2009). *Organisation of the education system in the Czech Republic*. European Comission.

Eurydice. (2013). Hungary: Organisation of single structure education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Hungary:Organisation_of_Single_Structure_Education&oldid=82370

Eurydice. (2014a). Bulgaria: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Bulgaria:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education&oldid=108581

Eurydice. (2014b). Bulgaria: Reforms in school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Bulgaria:Reforms_in_School_Education&oldid=108231

Eurydice. (2014c). Croatia: Organisation of single structure education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Croatia:Organisation_of_Single_Structure_Education&oldid=110194

Eurydice. (2014d). Estonia: Organisational variations and alternative structures in single structure education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Estonia:Organisational_Variations_and_Alternative_Structures_in_Single_Structure_Education&oldid=109273

Eurydice. (2014e). Hungary: Reforms in school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Hungary:Reforms_in_School_Education&oldid=108546

Eurydice. (2014f). Luxembourg: Early childhood and school education funding. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Luxembourg:Early_Childhood_and_School_Education_Funding&oldid=94631

Eurydice. (2015a). Austria: Special education needs provision within mainstream education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Austria:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education&oldid=127413

Eurydice. (2015b). Germany: Organization of primary education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Germany:Organisation_of_Primary_Education&oldid=111591

Eurydice. (2015c). Luxembourg: National reforms in school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Luxembourg:National_Reforms_in_School_Education&oldid=125366

Eurydice. (2015d). Slovakia: Early childhood and school education funding. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Slovakia:Early_Childhood_and_School_Education_Funding&oldid=111724

Eurydice. (2015e). Spain: Early childhood and school education funding. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Spain:Early_Childhood_and_School_Education_Funding&oldid=126764

Eurydice. (2015f). Spain: Organisation of general lower secondary education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Spain:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education&oldid=118221

Ferris, K., Oosterhoff, B., & Metzger, A. (2013). Organized activity involvement among rural youth: Gender differences in associations between activity type and developmental outcomes. *Journal of Research in Rural Education, 28*(15), 1-16.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 507-520.

González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte, 9*(1), 51-65.

Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2014). Organized extracurricular activities: Are In□School and Out□of□School activities associated with different outcomes for canadian youth? *Journal of School Health, 84*(5), 317-325.

Informe sobre el marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos, (2014).

Ley 1/2015, de 23 de marzo, del ejercicio físico y del deporte de La Rioja, (2015).

Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición, (2011).

Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del deporte y la actividad física de la Comunitat Valenciana, (2011).

Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de Reforma del Estatuto de Autonomía de Las Illes Balears, (2007a).

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de Reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, (2007b).

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, (2007c).

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de Reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, (2006).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, (1985).

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, (2013).

Lomba Portela, L., López Castedo, A., Pino Juste, M., & Pumares Lavandeira, L. (2016). Bibliometric analysis: The influence of extracurricular activities on the academic performance. *The International Journal of Early Childhood Learning, 23*(1), 15-28.

Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(1), 35-46.

Orden 1688/2011, de 29 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula la realización de actividades extraescolares en colegios públicos, (2011b).

Orden 6030-01/2008, de 30 de diciembre, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas económicas para el año 2009 destinadas a la adquisición de equipamiento para el desarrollo de proyectos educativos que promuevan la realización de actividades extraescolares, de carácter artístico, fuera del horario lectivo y que se desarrollen en centros concertados de la Comunidad de Madrid, (2009).

Orden de 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, (2012).

Orden de 11 de agosto de 2003, por la que se anuncia convocatoria, por el procedimiento de concurso, para la concesión de subvenciones a las asociaciones de padres y madres de alumnos/as y asociaciones de alumnos/as de centros sostenidos con fondos públicos, para la realización de actividades extraescolares y se dictan las bases de dicha convocatoria con carácter indefinido, (2003).

Orden de 19 de enero de 2001, por la que se dictan instrucciones sobre las medidas de seguridad a aplicar por el profesorado o acompañantes en las actividades extraescolares, escolares y/o complementarias, que realicen los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, (2001a).

Orden de 20 de junio de 2007, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares en los centros privados concertados de Canarias, (2007).

Orden de 22 de julio de 1997 por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil, de los colegios de Educación Primaria y de los colegios de Educación Infantil y Primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, (1997b).

Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y de los colegios públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, (2014).

Orden de 29 de abril de 2015, de la Consejería de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan ayudas destinadas a las federaciones y confederaciones de entidades asociativas de padres y madres de alumnos y alumnas, de enseñanza no universitaria, (2015).

Orden de 29 de junio de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se aprueban las bases reguladoras de las ayudas destinadas a las asociaciones de madres y padres de alumnos de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de actividades extraescolares, (2011).

Orden de 6 de febrero de 2001, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento a seguir de responsabilidad patrimonial de la administración educativa, en materia de accidentes de alumnos en el desarrollo de actividades escolares, extraescolares, y complementarias, (2001b).

Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento, (2013).

Orden EDU/65/2010, de 12 de agosto, que aprueba las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas infantiles, de los colegios de Educación Primaria y de los colegios de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, (2010).

Ordre ENS/55/2013, de 3 d'abril, per la qual s'aproven les bases reguladores per a la selecció de projectes de centres educatius públics d›educació primària per a la realització d›activitats extraescolars o complementàries dins d›un pla integrat de llengües estrangeres (PILE), i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2013, (2013).

Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine, 52*, S10-S20.

Resolución 16/2015, de 2 de febrero, del Director General de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para la realización de actividades extraescolares y complementarias en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Foral de Navarra, para alumnado de necesidades educativas especiales, que cursa sus estudios de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional, durante el curso académico 2014-2015, (2015).

Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias, (2001b).

Wilson, D. M., Gottfredson, D. C., Cross, A. B., Rorie, M., & Connell, N. (2010). Youth development in after-school leisure activities. *The Journal of Early Adolescence, 30*(5), 668-690.

Perfil sociomoral de la familia mexicalense de un área urbana marginal.

Higashi V. Teresita., López L. Liliana,

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, CETYS Universidad, Mexicali, B.C., México

teresita.higashi@cetys.mx ; liliana.lopez@cetys.mx

En los últimos años, la familia ha perdido su rol como referente principal en la construcción de los valores de los hijos, y entra en competencia con otros agentes socializadores, como la televisión, las redes sociales, etc. Sin embargo, la familia sigue siendo importante por su función de acogida y espacio para el reconocimiento del individuo por lo que es. Dar primacía al reconocimiento y a la acogida en la familia, al afecto y la relacionalidad en la educación-formación de los hijos, conduce al desarrollo de la empatía, base de la alteridad.

De ahí la importancia del objetivo general: identificar un perfil socio moral de la familia mexicalense, en una zona urbana marginal, para conocer sus vínculos naturales con la escuela, el medio social inmediato y los valores que sustenta.

El tipo de estudio es mixto, concurrente, es decir, el método cualitativo es tan importante como el cuantitativo, y con ambos se responden las preguntas de investigación. La muestra para la encuesta fue probabilística, seleccionada con el método de tómbola, estratificada por escuelas, con un porcentaje de error del 5% y un nivel de confianza de 95%. La población total fue de 6096 alumnos, y la muestra de 416.

Los resultados señalan que las familias son tradicionales, encabezadas por una pareja heterosexual que se interesa por el bienestar de sus hijos, pero que encuentra difícil dedicarles tiempo debido a las exigencias del trabajo. Se observan algunos datos interesantes relacionados con la evolución de las familias en la ciudad de Mexicali, México, en dónde se llevó a cabo el estudio, y que pueden arrojar algo de luz sobre las necesidades educativas y las formas de apoyar los esfuerzos de las familias por encontrar un plan de vida para sus hijos, y mantener una escala de valores propia.

Palabras clave: familia, valores, marginación, México.

Social and moral profile of the mexicalense family of a marginal urban area.

Higashi V. Teresita., López L. Liliana,

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, CETYS Universidad, Mexicali, B.C., México

teresita.higashi@cetys.mx ; liliana.lopez@cetys.mx

In recent years, the family has lost its role as the main reference in the construction of children´s values, and comes into competition with other socializing agents such as television, social networks, etc. However, the family is still important because of its role of acceptance and the recognition of the individual as he or she is. Give primacy to recognition and acceptance in the family, affection and relationality in the education of children, leads to the development of empathy, basis of otherness.
Hence the importance of the general objective: identify a social and moral profile of the mexicalense family, in a marginal urban area, to learn about its natural links with the school, the immediate social environment and the values underpinning.
The research design is mixed, concurrent, i.e. the qualitative method is as important as the quantitative, and with both the research questions are answered. The sample for the survey was probabilistic, selected with the method of tombola, stratified by schools, with a 5% error rate and a 95% confidence level. The total population was of 6096 students, and the sample of 416.
The results indicate that families are traditional, headed by a heterosexual couple who is interested in the well-being of their children, but who find it difficult to spend time because of the demands of work. There are some interesting facts related to the evolution of families in the city of Mexicali, Mexico, where the study was conducted, and that may shed some light on the educational needs as well as ways to support the efforts of the families to find a life plan for their children, and maintain their own values.
Palabras clave: family, values, marginalization, Mexico.

1. Introducción

La importancia de la familia desde el punto de vista pedagógico ha sido minusvalorada en las investigaciones y en las propuestas de intervención, pese a que durante décadas la familia ha sido considerada como la institución socializadora por excelencia, dónde los niños reciben sus primeros contactos con comportamientos socialmente aceptados o rechazados. Sin embargo, en los últimos años, el papel socializador de la familia ha sido puesto en duda.

La familia pierde su rol como referente principal en la construcción de los valores de los hijos, y entra en franca competencia con otros agentes socializadores, como la televisión, las redes sociales, el cine. Mucho de esto se relaciona con el tiempo que los padres disponen para pasar con los hijos, el cual ha ido disminuyendo conforme la necesidad de ambos padres de trabajar para proveer va creciendo.

Tradicionalmente, se ha visto a la escuela como factor complementario de la acción educativa de la familia, resaltando la necesaria colaboración entre familia y centro educativo para la formación integral de los hijos (Ortega, Mínguez y Hernández Prados, 2009). Este factor complementario adquiere el valor de principal en el ámbito actual. Si la familia ya no es la institución socializadora por excelencia, la escuela pasa entonces a ocupar un lugar de mayor importancia, al menos por el tiempo que el niño convive con otros dentro de sus aulas. Mucho se ha escrito sobre esta necesaria cooperación entre ambas agencias educadoras, siendo poco el interés por conocer las estrategias em-

pleadas hacia el interior de la familia para ejercer su rol educativo. En ambientes de marginación social, como lo es el polígono de Los Santorales en la ciudad de Mexicali, B.C., México, el conocimiento sobre el perfil sociomoral de la familia es aún más limitado, por no decir inexistente. Es desconocido también el efecto que ha tenido la irrupción cada vez más fuerte de la sociedad de la información en la convivencia de estas familias, así como la forma en que han sido afectadas por la aparición de nuevos estilos de vida familiar y los continuos episodios de violencia urbana, lo cual constituye hoy un motivo de atención preferente para que pedagogos y educadores dediquen un esfuerzo mayor al estudio de aquellos elementos (factores) que inciden en la familia.

La preocupación por este cambio de rol, y por lo tanto por la incapacidad de la familia de transmitir a las siguientes generaciones los valores orientadores de un plan de vida se observa día a día, tanto en el discurso teórico de los estudiosos, como en la vida diaria de las familias.

El interés de esta investigación en la propuesta de diagnosticar a la familia, se orienta en primer lugar a investigar: a) quién es la familia mexicalense en el área de Los Santorales; b) cómo establece sus relaciones intra e extra familiares; c) qué valores poseen y cómo se manifiestan en sus formas de vida; d) cómo construyen su realidad en tanto grupo social. A partir de este conocimiento será posible ofrecer pautas y orientaciones, estrategias educativas (no programas cerrados) para la educación de los hijos en la sociedad actual.

2. Método

Para la presente investigación se usó un método mixto de investigación de tipo concurrente, siguiendo la tipología de Creswell (2009) quien considera que es más que simplemente recolectar y analizar ambos tipos de datos, cualitativos y cuantitativos: involucra el uso de ambos acercamientos a la par, de modo que la fuerza en general de un estudio es más grande que cualquier investigación cuantitativa o cualitativa.

2.1. Ejes conceptuales y preguntas de investigación.

Un estudio sobre la familia ofrece muchas aristas pero el pretender abarcarlas todas, puede llevarnos al riesgo de ofrecer resultados superficiales. Es por ello que los estudios requieren de enfoques precisos. Para fines de este estudio se revisaron los siguientes ejes:

a) Concepto de familia.

b) Familia-valores.

c) Familia-escuela.

d) Familia-trabajo.

e) Familia-entorno social.

f) Familia-religión

En base a este hexágono categorial surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el concepto de familia con el que se vive en Los Santorales?

¿Qué valores dice poseer la familia de Los Santorales?

¿Cómo se expresa en las formas de vida –praxis- esos valores?

¿Qué papel juegan la escuela, el trabajo, el entorno social y la religión en la reafirmación de valores y en la vivencia de los mismos?

¿Cuál es la perspectiva de vida de las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad?

2.2 Objetivos.

El objetivo general fue identificar un perfil socio moral de la familia mexicalense, en la zona urbana marginal Los Santorales, para conocer sus vínculos naturales con la escuela, el medio social inmediato y los valores que sustenta.

Los objetivos específicos fueron:

- Definir el concepto de familia que constituye la base de la convivencia en la zona de Los Santorales
- Conocer los valores que dice poseer la familia de Los Santorales
- Conocer sus formas de convivencia hacia el interior de la familia
- Sondear la perspectiva de vida de las familias que viven en la zona de Los Santorales.

2.3 Participantes

El polígono de Los Santorales, como lo nombra el Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEE), está conformado por 11centros preescolares, 17 primarias y 4 secundarias que sirven a un aproximado de 40 colonias, y 6,000 familias. La población estuvo constituida, entonces, por las familias de los 6096 alumnos inscritos en las 32 escuelas preescolares, primarias y secundarias del polígono de Los Santorales. La muestra la conformaron 416 familias, a las que se llegó a través de uno de los hijos en edad escolar, que cumpliera con las siguientes características: estuviera inscrito en alguna de las escuelas del SEE que se encuentran en el polígono, que estuviera presente el día que asistió el encuestador, y cuyo tutor haya accedido a contestar y regresar la encuesta.

La muestra para la encuesta fue probabilística seleccionada con el método de tómbola, estratificado por escuelas, con un porcentaje de error del 5% y un nivel de confianza de 95%. Dado que la meta era muestrear a todas las familias con hijos en edad escolar, el procedimiento consistió en aplicar encuestas a dichas familias a través de sus hijos inscritos en las escuelas del polígono.

2.4. Instrumento cuantitativo.

El instrumento que se utilizó fue una encuesta originalmente elaborada por el grupo de investigación "Educación en Valores y Actitudes" del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Murcia dentro del proyecto de I+D "Evaluación de un programa de educación familiar: en cuidado responsable en familias con hijos escolarizados" (2010). Instrumento que se adaptó a las necesidades de nuestro estudio identificando los seis ejes principales que se analizan: concepto de familia, familia y valores, familia y entorno social, familia y trabajo, familia y religión, y familia y educación. Para cada eje se identificaron entonces las variables a observar, con sus respectivos indicadores operativos, y de ahí se obtuvieron las preguntas correspondientes que se plasmaron en el instrumento.

2.5. Procedimiento.

Dado que se empleó un diseño concurrente, la recolección de la información de campo, tanto cuantitativa como cualitativa se llevó a cabo simultáneamente, en el período que va de abril a septiembre del 2012 Los datos cuantitativos se recolectaron por medio de una encuesta que se distribuyó a las familias de la zona de Los Santorales a través de encuestadores entrenados por los investigadores. Para la recolección de datos cualitativos se recurrió a dos entrevistas focales a madres de familia y maestros de la zona, y a seis entrevistas grupales que se realizaron durante un evento organizado por Cetys Universidad y el SEE.

2.5.1 Procedimiento de recolección de datos cuantitativos

Se aplicó el método de tómbola presente, es decir, el encuestador seleccionaba por tómbola a un niño de los que estaban presentes en cada grado. Los encuestadores llevaban de antemano el número requerido de sujetos para cada

grado. Fue posible generar estos datos porque el Sistema Educativo Estatal previamente proporcionó números oficiales actualizados hasta marzo del 2012 de cada escuela. Una vez seleccionado el niño, se le entregó la encuesta con la instrucción de que su mamá, su papá, o la persona en su casa que lo cuide debería contestar la encuesta, y traerla de regreso al día siguiente, para entregarla al maestro o al director de la escuela. Los encuestadores regresaron a las escuelas en varias ocasiones para recoger las encuestas.

2.5.2 Procedimiento de recolección de los datos cualitativos

La inmersión inicial en el campo consistió en visitas a diferentes escuelas del polígono, en donde se llevaron a cabo pláticas informales con madres de familia, maestros y vecinos. Posteriormente se entrevistaron dos grupos focales, uno de madres de familia de la escuela primaria Soledad Ponce de León, y otro de madres de familia y maestros de la escuela primaria 14 de marzo de 1903. Adicional a esto, se aplicaron seis entrevistas colectivas cuya finalidad fue recuperar algunas historias de vida asociadas con la manera como las familias fueron poblando la zona, para así identificar los valores y formas de convivencia tanto anteriores como actuales.

La selección de la muestra para estos grupos fue no probabilística, que cae en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) llaman muestras por conveniencia, y que definen como "simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso" (Hernández et al, 2010, p. 401)Las entrevistas focales fueron semi-estructuradas.

3. Resultados

Los ejes conceptuales

A. Perfil sociodemográfico.

De los datos sociodemográficos, lo más significativo para esta investigación fue el darnos cuenta que se está tratando con familias jóvenes, foráneas, ya adaptadas al clima y a las costumbres de la región, con viviendas que poseen espacios exteriores para la convivencia entre vecinos, y que manifiestan interés por mejorar su colonia en vez de cambiarse a otra.

B. Religión

La religión tiene poco significado para las familias de Los Santorales. Los ritos y eventos asistenciales que se realizan en los templos representan para ellos una forma de relación social o simplemente una manera de conseguir alimento y bienes gratuitos. Es más frecuente que las familias realicen ritos religiosos en el hogar que en los templos. Esto ilustra lo que describe Bauman (2005, 2007) en sus preceptos de Modernidad Líquida. El nivel de religiosidad disminuye, una parte por la desconfianza en las instituciones y otra por la valoración de la individualidad. Por ello, muchos de los que practican una doctrina, han cambiado sus rituales, y prefieren practicarlos en el hogar, que ponerlos en común en una misa o ritual colectivo.

C. Entorno Social

Hay un alto índice de delincuencia y de vandalismo en Los Santorales. Los residentes manifiestan un consenso en cuanto a la falta de respuesta de las autoridades para solucionar el problema, ya sea por corrupción o simplemente por falta de voluntad para hacerlo. Las familias con hijos pequeños se sienten impotentes y temerosas de actuar en defensa de sus bienes o los bienes de sus vecinos por temor a las represalias de los delincuentes, pues a pesar de que éstos sean reconocidos o identificados, siempre terminan por salir libres, y a delinquir nuevamente.

Asimismo, se puede afirmar que los delincuentes que residen en Los Santorales son una minoría que ocasiona un gran daño. Las madres de familia manifiestan su preocupación de que sus hijos reciban la influencia de estos delincuentes, quienes promueven la drogadicción, el robo, y el dinero "fácil".

Por otro lado, los vecinos manifiestan desconfianza e inconformidad con respecto a la asociación que los representa, pues consideran que ven más por sus propios intereses que por los de la comunidad.

D. Concepto de familia

Las familias con hijos en edad escolar en Los Santorales están integradas por una pareja de cónyuges que educa; las labores del hogar siguen correspondiendo mayormente a la madre, aunque muchas actividades se reparten entre ambos cónyuges.

E. Trabajo

El trabajo para los padres y madres de familia representa una forma de superación personal, en ocasiones difícil, pero necesario. La motivación principal es la familia, pues la motivación intrínseca inherente al trabajo mismo se dificulta por la falta de interés de las empresas locales para retener y formar a sus empleados. A pesar de que este no es tema de la presente investigación, cabe resaltar la influencia que tiene la responsabilidad social de las empresas en la formación de valores y el desarrollo sano de una comunidad.

F. Educación

Los padres y madres consideran como cuestiones necesarias para un buen rendimiento escolar, el tener una buena alimentación y una vida sana, una buena comunicación con la familia, y el saber imponer normas para una buena disciplina de los hijos, así como buenos hábitos de estudio. Esto se traduce en una buena conducta de los niños en la escuela. Sin embargo, en las encuestas pudimos observar que el 36% asisten a la escuela con un desayuno informal, o sin desayunar.

Las actividades extracurriculares que más destacaron fueron aquellas que se realizan en equipo, como los deportes. Entre ellos, el básquetbol, el fútbol y el béisbol. Esto también se debe a que son los deportes más accesibles, ya que por la zona hay pocas ofertas para artes marciales y natación, Dentro de las actividades que los hijos realizan por su cuenta resaltaron también los deportes en equipo, además del uso de la computadora, la lectura, y videojuegos.

Es también un área de oportunidad para iniciar una escuela de tareas o un programa de asesorías conformado por estudiantes de servicio social universitarios.

Un dato interesante es que 3% de las familias señalan tener hijos en escuelas privadas.

G. Valores

En términos generales, hay congruencia en cuanto a los valores en la familia seleccionados por padre y madre. El más importante para ambos géneros fue la fidelidad mutua en el amor, lo cual coincide con que el núcleo de la familia es la unión conyugal de los padres, y su desmoronamiento está relacionado con el desarrollo de la familia. También, implica que cuando hay una separación, a los adultos les resulta complejo mantener otro tipo de relación con el padre o madre sus hijos. Mínguez (2011) menciona que es una tarea importante saber diferenciar el rol de esposo o esposa, y el de padre y madre. Los primeros pueden disolverse, pero el segundo es irrenunciable. Los otros dos valores señalados por ambos como importantes fueron el respeto, y el saber perdonar, relacionado con la permanencia de la familia, y el reconocer en los errores y defectos del otro una oportunidad.

Los valores más importantes para fomentar en los hijos son: la tolerancia y el respeto a los demás, la obediencia, los buenos modales, y el esfuerzo en el trabajo o estudio.

4. Discusión

Las familias de Los Santorales demostraron tener sus propias características, y su propia conformación. La clasificación de “Posnuclear” en la que la individualización es la principal filosofía de vida, (Beck-Gernsheim, 2003; Beck

2006; Lipovetsky, 2003; Bauman, 2007; Aparicio, 2010) pareciera encajar en principio, sin embargo, el hecho de que el número de familias reconstituidas sea estadísticamente bajo, contradice lo anterior.

La función de transmisión de valores de la familia como la ven Duch y Melich, (2009) está presente, pero en abierta competencia con otros agentes socializadores (la televisión, los jóvenes delincuentes de la colonia, los narcocorridos, etc.) cuya influencia se observa en aspectos como el lenguaje, la actitud ante la escuela, y la forma de responder a la autoridad. El hecho de que tanto el padre como la madre deban salir del hogar para convertirse en proveedores, hace que el sentido y formación de identidad sea un aspecto secundario, pues los hijos se encuentran con frecuencia y durante muchas horas al cuidado de terceras personas.

Desde la óptica de Beltrán (2001), la única función con la que cumplen las familias de Los Santorales es la función constituyente, (protección del recién nacido) y hasta cierto punto con la función acogedora (sentirse aceptado y relajado dentro de la familia) pues la falta de tiempo y de espacios adecuados de convivencia imposibilitan que se cumplan las funciones socializadora y liberadora, lo que a largo plazo propicia que los hijos se conviertan en individuos sin una clara escala de valores y sin proyectos personales de vida. Esto último cobra especial importancia si se considera que la deserción escolar en la zona es alta, (Linares, Gárate, López y González, 2011) y la prevalencia de jóvenes conocidos como "ninis" se relaciona con el pandillerismo y la delicuencia del área.

En relación a la tipología de Elzo (2004), no hay una coincidencia exacta, pero se puede observar una mayor incidencia de familias endogámicas, dado que las edades de los hijos aún no permiten establecer cuál será la postura de los padres frente a hijos adolescentes. En este momento aún se observa un interés por transmitir valores y por hacer cosas juntos, así como claridad en los roles de cada miembro de la familia. Esta tipología está basada en las relaciones internas entre padres e hijos, y los valores finalistas de los padres, por lo que no se pueden establecer los mismos parámetros de clasificación para familias con hijos adolescentes que para familias con hijos pequeños.

5. Conclusiones

El concepto de familia de esta zona es muy tradicional, pues una gran mayoría de estas familias están constituidas por una pareja conyugal heterosexual que educa. El porcentaje de parejas casadas nos señala un desapego a las normas sociales, no así a los valores tradicionales como la fidelidad y el respeto. Es también significativo de esto el hecho de que los padres consideren como los valores importantes para educar a los hijos la tolerancia y el respeto a los demás, la obediencia, y esfuerzo en el trabajo o estudio.

Los resultados de las entrevistas focales señalan que los padres de familia no están interesados en mudarse de la zona, sino más bien en mejorar su entorno. Están conscientes del problema que la delincuencia y el pandillerismo ofrece para la crianza de sus hijos, pero consideran que es más factible controlar este problema a través de la educación, que lograr un ingreso económico que les permita vivir en una colonia más segura. La perspectiva de vida para los adultos, padres de familia, es por lo tanto positiva. El aspecto preocupante es para los hijos, pues la falta de tiempo y espacios adecuados de convivencia puede dar lugar a que se conviertan en adultos sin un proyecto de vida y sin una escala de valores clara y definida. (Beltrán, 2001)

Referencias

Aparicio, O.Y. (2010). Diagnóstico sobre la familia. Gestión y Sociedad. Vol. 3, No. 1. Recuperado de: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/971/878

Bauman, Z. (2005). Liquid Life. [Vida líquida] Estados Unidos: Polity Press.

Bauman, Z.(2007). Amor líquido: Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humanos. México: Conaculta.

Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo global. Barcelona: Siglo XXI.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). La reinvención de la familia: En busca de nuevas formas de convivencia. España: Paidós

Beltrán, J. (2001). Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva. La Corunya: Fundación Caixa Galicia.

Creswell, J. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed methos approaches. 3rd edition. California: Sage publications

Duch, L. & Mèlich, J. C. (2009): Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2. Madrid: Editorial Trotta.

Elzo, J. (2004 b). Tipología y socialización de las familias españolas. En Arbor, CLXXVIII, 702, 205-229

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P.,(2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw Hill.

Linares, L.E., Gárate, A., López, L. y González, C. (2012). La generación nini. Los hijos de la precariedad. México: CETYS.

Lipovetsky, G. (2003), La familia ante el reto de la tercera mujer: amor y trabajo, en Libro de ponencias: La familia en la sociedad del siglo XXI. Madrid: FAD.

Mínguez, R. (2011). La responsabilidad como respuesta educativa. Mexicali: CETYS Universidad.

Ortega, P. (2007). La familia como espacio educativo, Carthaginensia, XXIII, (julio-diciembre), pp. 309-329.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.

Ortega, P., Mínguez, R. & Hernández Prados, Mª. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. Revista Española de Pedagogía Vol. 67, Nº 243, págs. 231-254

Custodias paternas: la capacidad de la madre, el género y la edad de los hijos

Justicia, M. D., Fernández, M., Justicia-Arráez, A., y Alba, G.

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Granada, España

mdjustic@ugr.es, mariafc@ugr.es, anajus@ugr.es, y guadalupe@ugr.es

Resumen

En nuestra sociedad, el divorcio es uno de los factores más importantes que ha contribuido y contribuye a que los modelos y/o estructuras familiares cambien hacia una mayor diversidad y complejidad. Además, la distribución de tareas y responsabilidades en la crianza, cuidado y educación de los hijos se reparten de forma cada vez más igualitaria entre madres y padres. Con el objetivo de investigar si cuando se produce la ruptura entre los progenitores, la figura paterna en sí misma, y con independencia de posibles déficits o graves factores de riesgo en la materna, está emergiendo como alternativa de crianza, se han revisado sentencias judiciales del año 2013, dictadas por las Audiencias Provinciales de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Valencia, en las que la guarda y custodia fue atribuida en exclusiva al padre, tras un proceso contencioso de divorcio. Además se explora si el género y la etapa evolutiva en la que se encuentran los hijos continúa siendo una variable influyente en la determinación de este tipo de custodias. Los resultados indican que en la mayoría de las familias estudiadas, cuando los hijos e hijas residían con el padre, la capacidad de las madres era cuestionada, discutiéndose sus implicaciones.

Palabras clave: divorcio; custodia de los hijos; custodia paterna; capacidad parental

Father´s custody: mother´s capacity, gender and age of the children

Justicia, M. D., Fernández, M., Justicia-Arráez, A., y Alba, G.

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Granada, España

mdjustic@ugr.es, mariafc@ugr.es, anajus@ugr.es, y guadalupe@ugr.es

Abstract

In our society, divorce is one of the most important factors that has contributed and contributes to the models or family structures change toward greater diversity and complexity. Addition, household distribution of responsibilities, care and education of children is increasingly divided equally between mothers and fathers. In order to investigate whether with divorce the father figure, in itself and independently of possible mother deficits or serious risk factors, is emerging as an alternative to parenting, they have been revised judgments of year 2013, with father custody, handed down by the provincial courts of the autonomous regions of Andalucía and Valencia, after a contentious divorce proceedings. In addition we explore whether gender and age of children, are continuing to be a significant variables in determining custody. The results indicate that in most of the studied families when the children residing with the father, mother's capacity was questioned, discussing its implications.

Key words: divorce; child custody; parental custody; parental capacity

1. Introducción

En las primeras décadas del siglo XX, los niños, sobre todo en los países europeos, aún eran considerados propiedad del padre. A partir de entonces se empezó a legislar a favor de la igualdad de ambos progenitores, al tiempo que el criterio de "*superior interés del menor"* fue generalizándose en la toma de decisiones. Pese a ello, cuando se produce un divorcio, la custodia sigue siendo mayoritariamente otorgada en exclusiva a la madre.

Con la industrialización se produjo un cambio en la definición de los roles masculino y femenino, pasando la mujer a ocuparse de forma prioritaria y/o exclusiva a la crianza de los hijos, mientras que el hombre proveía de recursos a la familia. Además, la influencia ejercida por teorías psicológicas, que enfatizaban la importancia del vínculo materno-filial, en algunos países condujo a regulaciones específicas con presunciones a favor de la madre, que después fueron eliminándose por discriminatorias. Por ejemplo, en España hasta el año 1990 no se deroga el artículo de la Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio, que mantenía el denominado principio de "*la corta edad*", según el cual la custodia de los hijos menores de 7 años se otorgaba directamente a la madre (Justicia, 2013).

Desde entonces, los roles tradicionales paterno y materno han ido evolucionando hacia un mayor igualitarismo, ejemplo de ello es la incorporación de la mujer al trabajo remunerado fuera de casa. Sin embargo, los estudios sobre el reparto de tareas domésticas dentro del hogar indican que todavía existen diferencias importantes. Así, en una encuesta sobre tiempo medio diario dedicado a actividades de hogar y familia, en los constituidos por parejas con hijos la dedicación diaria de la mujer casi duplica la del hombre (Instituto Nacional de Estadística, 2015a). Pese a ello, en las últimas décadas cambios legislativos, socioculturales y económicos han traído consigo una mayor implicación de los padres tanto en la crianza y educación de los hijos como en las tareas domésticas. Además, cada vez hay un mayor reconocimiento de la contribución del padre al desarrollo de los hijos en los niveles emocional, social y académico (Lamb, 2010).

Si bien parece que la mujer va adquiriendo ciertos derechos que hacen que se sitúe en una posición de igualdad frente a los hombres, en materia de guarda y custodia son ellos los que se sitúan en un marco de prejuicios ya que la custodia sigue siendo concedida mayoritariamente a la madre, siendo pocos los padres a los que se les otorga en exclusiva (Cohen, Finzi-Dottan y Targir-Dotan, 2014). En Estados Unidos las custodias paternas representan un 2% (Bokker, 2006), aunque más recientemente otros autores elevan esta cifra hasta el 3.7% (Coles, 2015). En España, las estadísticas previas a la implantación de la custodia compartida indican que la misma se otorgaba en exclusiva a la madre en aproximadamente un 90% de los casos, al padre en un 7.5% y a otros en un 2.5%. Posteriormente, las custodias exclusivas, tanto maternas como las paternas, comienzan a descender situándose en el año 2011 en un 81.6% en el caso de las madres y en un 5.3% en el de los padres (2.961 en total). Más tarde, en el año 2014, el 73% de custodias serán maternas y el 5.2% paternas (2.838 en total). Paralelamente, se ha visto incrementado el número de custodias compartidas, que pasan de un 12.2% en el año 2011 a un 21.2% en el 2014 (Instituto Nacional de Estadística, 2012, 2015b).

Las investigaciones sobre padres divorciados con la custodia exclusiva de sus hijos se han centrado principalmente tanto en el análisis de los perfiles sociodemográficos y económicos (Brown, 2000) como en los criterios que determinan que les sea concedida (Greif, 1995). Por otra parte, estas investigaciones se han visto complementadas por el estudio del desempeño paterno, la implicación y el estilo de crianza del padre junto con las dificultades que encuentra (Bronte-Tinkew, Scott y Lilja, 2010; DeGarmo, 2010); así como sobre su ajuste emocional (Coles, 2009) y la adaptación de los hijos que residen con su padre (para una revisión más profunda véase Justicia y Cantón, 2002).

En lo relativo a los perfiles de los padres a los que la custodia les ha sido concedida, los resultados indican que tienen una mejor situación económica y una menor probabilidad de que estén bajo el umbral de la pobreza (Demuth y Brown, 2004; Hetherington y Stanley-Hagan, 1997), mientras que otros estudios encuentran que la mayoría de los padres son de clase media (Hacker, 2005). En nuestro país, los datos de Ruíz (1999) indican que no era cierto que tuvieran ingresos económicos altos, aunque sí que sus ingresos fueran superiores a los de las madres con la custodia exclusiva de los hijos. Considerando la adaptación de los hijos en este tipo de hogares se ha advertido con frecuencia que los datos no se pueden generalizar, ya que es más probable que los padres obtengan la custodia de hijos varones y de mayor edad, aspectos estos constatados por este último autor en una investigación realizada con población española. Como características de este tipo de custodias también se señalan el que los padres tienen menos hijos a su cargo (Bronte-Tinkew et al., 2010), que tienen un nivel educativo más elevado y que reciben más apoyo por parte de familiares y amigos (Justicia y Cantón, 2002).

Otra línea de investigación se ha dirigido al estudio de las razones o criterios que con más frecuencia determinan las custodias exclusivas paternas, distinguiéndose habitualmente entre los padres que la obtienen por mutuo acuerdo, con el consentimiento por parte de la madre y los que lo hacen en un proceso contencioso. A su vez, dentro de estos últimos estarían, por una parte, los padres que activamente buscan y obtienen la custodia, argumentando en sus demandas su igualitaria capacitación y participación en la crianza de los hijos. Y, por otra, aquellos a los que se les conceden determinándose en las resoluciones la indisponibilidad o la incapacidad de la madre. En este sentido, Hacker (2005), analizando estudios realizados en distintos países, encontró que las razones o criterios por los que con más frecuencia se otorgan las custodias paternas son: consentimiento por parte de la madre, falta de recursos económicos, abandono, incapacidad debida a trastornos psicopatológicos y abuso de alcohol o drogas. En nuestro país, los resultados de los estudios sobre esta cuestión también indican que la custodia al padre obedece fundamentalmente a un criterio de exclusión de la madre, ya que las sentencias se motivan más por un demérito de ésta que por las características positivas del padre o por su mejor ajuste a las necesidades del menor (Arce, Fariña y Seijo, 2005; Novo, Quinteiro y Vázquez, 2013).

Esta investigación tiene como objetivo analizar cuáles son los criterios que con más frecuencia fundamentan las sentencias judiciales que ordenan la custodia paterna. Entre las hipótesis plausibles se espera que los padres con la custodia exclusiva tengan a su cargo hijos varones y de edades elevadas, y que los razonamientos sostenidos estén basados en el interés superior del menor y la voluntad del mismo.

2. Método

2.1. Participantes

Se analizaron 85 sentencias de guarda y custodia paterna concedidas en el año 2013, procedentes de la Comunidad Valenciana (36.5%), Andalucía (57.6%) y Aragón (5.9%). Las sentencias fueron obtenidas de la base de datos del CENDOJ (Centro de Documentación Judicial), organismo que depende del Consejo General del Poder Judicial. De la muestra inicial de sentencias de guarda y custodia paterna se desestimaron, por una parte, aquellas en las que no se especificaba la edad de los hijos (n=56; perdidos=29); y por otra, las sentencias que no aportaban los razonamientos de concesión de la custodia (n=69; perdidos=16).

Del total de sentencias que especificaban el número de hijos y la edad de los mismos (n=56), se encontraron 35 casos de familias con un solo hijo, 19 casos con dos hijos y tan solo una familia con tres hijos; por tanto, un total de 76 niños (M_{edad}=10.42) permaneció bajo la guardia y custodia paterna de acuerdo a las decisiones de concesión tomadas tanto en los Juzgados de Primera Instancia como por la Audiencia Provincial de la comunidad autónoma correspondiente. En función del género de los hijos, un 43.2% eran niñas y un 56.8% niños (n=74).

2.2. Medidas

Cada sentencia fue analizada de forma individual siguiendo un protocolo de registro de información elaborado *ad hoc* por las autoras. Partiendo de una revisión de la literatura (Arce et al., 2005; Novo et al., 2013) así como del juicio de expertos en este ámbito, se identificaron los indicadores fundamentales para extraer la información más relevante de cada una de las sentencias objeto de investigación (nº del CENDOJ; año; ciudad; juzgado; tipo de sentencia; tipo de expediente; ley preferente/no preferente; identificación del apelante/apelado y demandante/demandado; tipo de guarda y custodia en Primera Instancia y en la Audiencia Provincial; régimen de visitas; número de hijos; género; edad; etapa evolutiva).

Por otro lado, el análisis de las sentencias pretendía identificar los razonamientos de concesión de la guarda y custodia paterna seguidos por los jueces. La construcción de las categorías de análisis se hizo por aproximaciones sucesivas, no estando cerrado ante la posible aparición de un nuevo criterio encontrado por los codificadores (señalado como “otros”). Se consideraron todos los criterios establecidos por los jueces o magistrados, sin que ninguno de ellos fuera excluyente. Los razonamientos/criterios categorizados se detallan en la tabla 1.

Tabla 1
Razonamientos para la concesión de la guarda y custodia paterna seguidos por los jueces/magistrados

Interés superior
Práctica anterior (cuidador principal/corresponsabilidad)
Aptitudes personales (capacidad del progenitor)
Voluntad del menor
Número de hijos
Cumplimiento deberes como padres
Respeto mutuo (baja conflictividad)
Informes periciales
Acuerdo entre progenitores
Ubicación domicilios
Horarios y actividades (disponibilidad)
Edad de los hijos
Arraigo social y familiar
Vínculo afectivo
Mantenimiento relación con el otro progenitor
Acuerdos previos
Estabilidad del menor
No modificación de las circunstancias anteriores
Otros

2.3. Procedimiento

Tres codificadores analizaron cada una de las sentencias siguiendo los criterios generales y la categorización sobre los razonamientos judiciales mencionados anteriormente. Los codificadores fueron entrenados previamente, se les facilitó un manual de codificación y una hoja de registro para realizar el análisis de las sentencias de forma adecuada. Extraída la información de las sentencias, se procedió a su codificación numérica y su traslado a la base de datos a fin de poder iniciar el proceso de análisis.

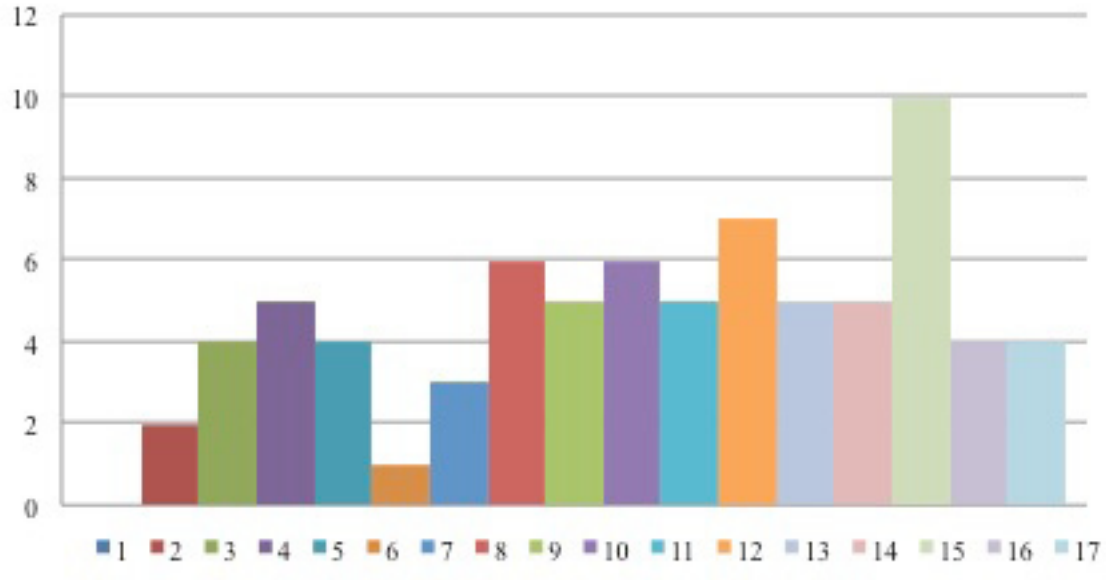
2.4. Diseño y análisis de datos

Siguiendo la nomenclatura de Montero y León (2007) se plantea un estudio ex post facto retrospectivo con un grupo simple (sentencias de guarda y custodia paternas) de carácter transversal (año 2013). El análisis de los datos tuvo una finalidad descriptiva, calculándose los descriptores teniendo en cuenta variables como la edad, la etapa evolutiva y el género de los hijos sobre los que se discute la guarda y custodia. Por otra parte, se calcularon las frecuencias de los razonamientos seguidos por los jueces para justificar la concesión de la custodia paterna.

3. Resultados

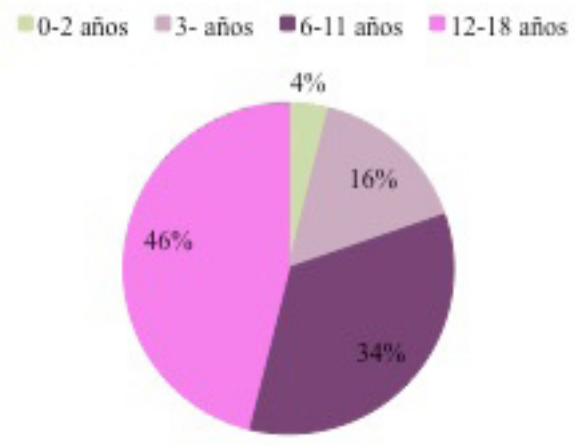
En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos de los análisis descriptivos llevados a cabo, teniendo en cuenta la edad de los hijos, su etapa evolutiva y el género. En la figura 1 se muestran las frecuencias de edad de los hijos cuya guardia y custodia fue concedida al padre (n=76; M_{edad}=10.42).Las edades más frecuentes, que más se repiten, son 15 años (13.2%), 12 años (9.2%), 10 y 8 años (7.9%).

Figura 1
Frecuencias de edad de los hijos bajo guardia y custodia paterna.



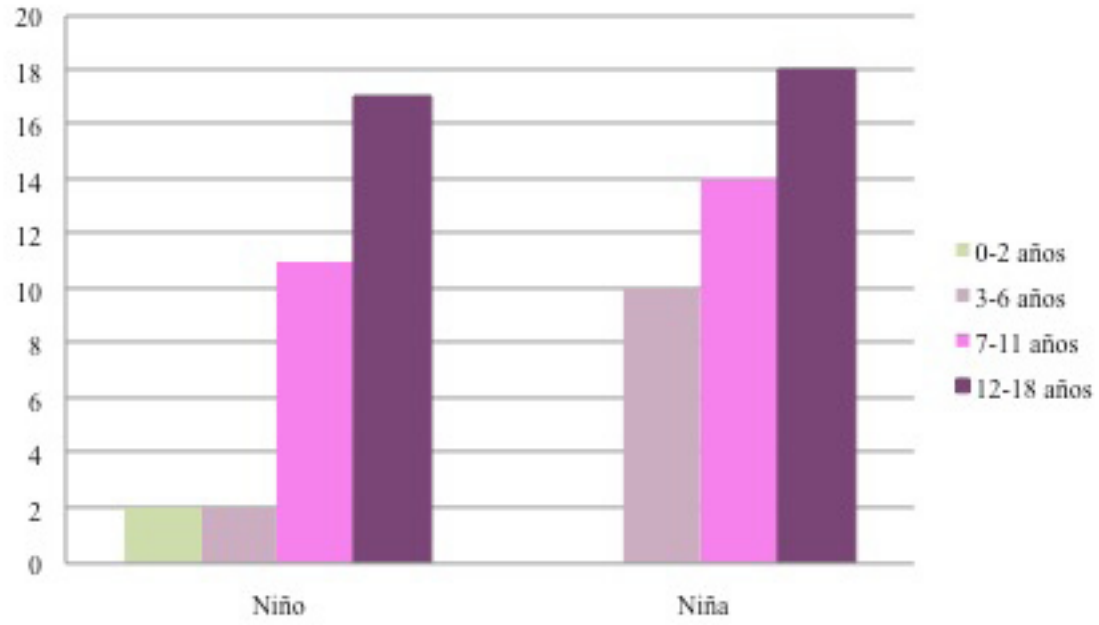
Atendiendo a la etapa evolutiva, en la figura 2 se muestra la distribución de frecuencias del total de los hijos bajo la guarda y custodia paterna según su etapa evolutiva. En este sentido, los resultados indican una mayor frecuencia de niños entre los 12 y los 18 años (Fi=35) y posteriormente entre los 6 y los 11 años (Fi=26), siendo menor la frecuencia de niños entre los 6-11 años (Fi=12) y entre los 0-2 años (Fi=3).

Figura 2
Distribución de los hijos bajo guarda y custodia paterna según la etapa evolutiva.



De la muestra total de niños de los que se obtuvo la edad (n=74), los análisis mostraron una mayor frecuencia de niños (F_i=42) que de niñas (F_i=32). La distribución de frecuencias de los hijos teniendo en cuenta el género y la etapa evolutiva se muestra en la figura 3. Los resultados evidencian una mayor frecuencia de niños en todas las etapas evolutivas salvo en la de 0-2 años. La mayor diferencia respecto de la frecuencia de género se aprecia en la etapa evolutiva comprendida entre los 3-6 años (2 niñas frente a 10 niños) y la etapa que va desde los 7 a los 11 años (11 niñas frente a 14 niños).

Figura 3
Distribución de frecuencias en función del género y etapa evolutiva de los hijos.



En segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos de los análisis descriptivos llevados a cabo para valorar el tipo de razonamientos emitidos en las sentencias a fin de justificar la concesión de la custodia paterna. En la tabla 2 se muestra la distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento. El interés superior del menor es el criterio con mayor peso y que más se repite para razonar la concesión de la custodia paterna (22.3%), seguido de el informe pericial (16.8%), la voluntad o deseo expresado por el menor (14.7%) y la capacidad o aptitud del progenitor (13%). De otro lado, hay criterios poco frecuentes con un bajo peso porcentual (menos del 2%), como son la ubicación de los domicilios, el vínculo afectivo, el mantenimiento de la relación con el otro progenitor o los acuerdos previos. Razonamientos como el número de hijos o el acuerdo entre los progenitores, no están presentes entre los argumentos para la concesión de las custodias paternas.

Tabla 2
Distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento dado para la concesión de la custodia paterna

	N=69	
	Fi	Porcentaje %
Interés superior	41	22.3
Informes periciales	31	16.8
Voluntad del menor	27	14.7
Aptitudes personales (capacidad)	24	13.0
Práctica anterior (cuidador principal/corresponsabilidad)	13	7.1
Estabilidad del menor	9	4.9
Edad de los hijos	7	3.8
Horarios y actividades (disponibilidad)	7	3.8
Arraigo social y familiar	6	3.3
No modificación de las circunstancias	5	2.7
Cumplimiento deberes como padres	4	2.2
Respeto mutuo (baja conflictividad)	4	2.2
Ubicación domicilios	3	1.6
Vínculo afectivo	1	0.5
Mantenimiento relación con el otro progenitor	1	0.5
Acuerdos previos	1	0.5
Número de hijos	0	0
Acuerdo entre progenitores	0	0
Otros	0	0

4. Discusión

El propósito del presente estudio fue analizar cuáles son los criterios que con más frecuencia fundamentan las sentencias judiciales que ordenan la custodia paterna. La literatura pone de manifiesto, por una parte, razonamientos relacionados con el menor como pueden ser: el interés superior del mismo, su voluntad, estabilidad o edad, Por otra, criterios relacionados con los padres tales como: la capacidad de estos, la práctica educativa, el cumplimiento de deberes o el respeto. Y por último, aspectos relacionados con el contexto familiar, entre ellos destacan: el arraigo social, la ubicación de los domicilios, las actividades o la economía familiar.

Este objetivo fue examinado con base en dos hipótesis plausibles. En primer lugar, se esperaba que de todos los criterios mencionados el que más peso tuviese para padres con la custodia exclusiva estuviese relacionado tanto con el género de los hijos como con su edad. Así, se esperaba encontrar que los padres con custodias paternas concedidas tuviesen a su cargo hijo varones y de edades más elevadas. Y en segundo lugar, se esperaba que de todos los razonamientos que podrían fundamentar la concesión de la custodia exclusiva paterna, hubiese una tendencia a argumentar a favor del interés superior del menor y de la voluntad del mismo.

Los resultados constatan el cumplimiento de las hipótesis planteadas. En relación a la primera, se evidencia una mayor frecuencia de la guardia y custodia de los hijos concedida a los padres en torno a hijos de sexo masculino de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. Estos hallazgos se fundamentan con elementos de índole normativa, ya que según determina la legislación se debe oír obligatoriamente a los hijos mayores de 12 años y a los menores que no hubieren cumplido dicha edad pero tuvieren suficiente juicio, tal y como contiene la norma establecida en el art. 92, párrafo 2º del Código Civil que, en su redacción anterior a la reforma efectuada por la Ley 15/2005, de 8 julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio disponía: *"las medidas judiciales sobre el cuidado y educación de los hijos serán adoptadas en beneficio de ellos, tras oírles*

si tuvieren suficiente juicio y siempre a los mayores de doce años". En definitiva, es a partir de esa edad, por tanto, cuando la propia Ley reconoce una mayor relevancia, sin ser determinante, a la consideración de la voluntad expresada por los menores, como variable en la toma de decisiones.

Por otra parte, estos resultados se mantienen coherentes con los hallados desde una perspectiva más amplia que atiende a la etapa evolutiva, ya que es en torno a la adolescencia donde se encuentra una mayor frecuencia en lo correspondiente a custodias paternas. Estos hallazgos se muestran consistentes con otras investigaciones en las que se argumenta que es mayor el deterioro de las relaciones materno-filiales en los hogares monoparentales a cargo de la madre de hijos varones adolescentes (Hetherington y Henderson, 1997), frente a las diadas madre-hija. Mientras que madre e hija suelen establecer una relación más estrecha, entre la madre con hijos varones a menudo se experimenta más estrés en el contexto de crianza y es más probable que tengan unas relaciones problemáticas, caracterizadas por un más alto índice de intercambios coercitivos y un control inadecuado por parte de la madre (Hetherington y Clingempeel, 1992) lo que determinará que tenida en cuenta la voluntad del menor se decida conceder la custodia al padre. En consecuencia, el deterioro de las relaciones materno-filiales es otro factor que puede precipitar la custodia paterna o la modificación de medidas, de la custodia materna o la paterna.

Asimismo, otras investigaciones encontraron argumentos, en esta misma línea de concesión de custodia paterna los hijos varones, basados en la necesidad de identificación de los hijos con el progenitor del mismo género, ya que la adaptación de los adolescentes se puede predecir mejor según las prácticas de crianza utilizadas por el progenitor del mismo género que por las utilizadas por el del género contrario (Furman y Buhrmester, 1992; Kurder y Fine, 1993). Pese a que se han formulado distintas explicaciones a estos resultados, ninguna de ellas ha sido comprobada empíricamente, no obstante, es posible aventurar que vivir con el progenitor del mismo género promueva la identificación del rol sexual y la adquisición de habilidades apropiadas, o por otra parte, que al progenitor le resulte más fácil educar a un hijo de su mismo género (Justicia y Cantón, 2002).

En cuanto a la segunda hipótesis que planteaba la tendencia de argumentar a favor del interés superior del menor y de la voluntad del mismo, los resultados mostraron que el porcentaje acumulado que sobrepasa el 50% se sitúa en torno a cuatro criterios principales: interés superior, voluntad del menor, informes periciales y aptitudes personales relacionadas con la capacidad de la madre. Estos hallazgos se muestran consistentes con investigaciones tanto nacionales como internacionales en las que se demuestra, por una parte, que el interés superior del menor y su voluntad es criterio de concesión (Ortega, 2002), por otra, que los informes periciales requeridos constituyen la base toma de decisiones a este respecto (Rodríguez-Domínguez, Jarne y Carbonell, 2015) y por último que la custodia exclusiva paterna sobreviene, en muchas ocasiones, como consecuencia de la indisponibilidad de la madre (Clarke-Stewart y Hayward, 1996; Cohen, Finzi-Dottan y Targir-Dotan, 2014; Hacker, 2005).

5. Conclusiones

Resumidamente, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que aquellos casos en los que la guardia y custodia de los hijos se les concede en exclusiva a los padres, el género y la edad tienen un fuerte papel en la toma de decisiones ya que existe una mayor frecuencia en torno a los hijos varones mayores de 12 años. Asimismo, los hallazgos evidencian una mayor tendencia a argumentar el interés superior del menor, voluntad del mismo, los informes periciales y la capacidad de la madre como razonamientos principales en la toma de decisiones de las sentencias emitidas.

No obstante, estos resultados hay que tomarlos con precaución ya que se trata de un primer artículo exploratorio basado en el estudio de sentencias paternas emitidas por tres comunidades españolas en un año determinado. Asimismo, hay que tener en cuenta que en la codificación de sentencias no hubo codificaciones cruzadas que permitan asegurar una máxima fiabilidad.

De cara a futuras investigaciones sería interesante seguir aumentando la muestra de comunidades, así como establecer similitudes y diferencias entre las mismas. De igual modo, se podría analizar si las custodias paternas se acuerdan principalmente en expedientes de modificación de medidas, tras años de divorcio, así como si en esos expedientes los factores de discusión y determinación más relevantes son la voluntad de los hijos y/o las el deterioro de la relación materno-filial. Además, también cabría investigar en qué medida las custodias paternas se ven favorecidas en aquellas comunidades que se presentan proclives a la guardia y custodia compartida, ya que podría existir una mayor argumentación a favor de la capacidad de ambos progenitores independientemente de que la madre estuviese o no capacitada.

Referencias

Arce, R., Fariña, F., y Seijo, D. (2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación. *Psicothema, 17*, 57-63.

Bokker, P. (2006). Factors that influence the relation ships between divorced fathers and their children. *Journal of Divorce & Remarriage, 45*, 157-172.

Bronte-Tinkew, J., Scott, M., y Lilja, E. (2010). Single custodial fathers' involvement and parenting: implications for outcomes in emerging adulthood. *Journal of Marriage and Family, 72,* 1107-1127.

Brown, B. V. (2000). The single father family: Demographic, economic and public transfer use characteristics. *Marriage & Family Review*, *29,* 203-220. doi: /10.1300/J002v29n02_12

Clarke-Stewart, K. A., y Hayward, C. (1996). Adventages of father custody and contact for the psychological well-being of school-age children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17,* 239-270.

Cohen, O., Finzi-Dottan, R., y Targir-Dotan, G. (2014). The fatherhood experience of divorced custodial fathers in Israel. *Family Relations*, *63*, 639-653.

Coles, R. L. (2015). Single-Father Families: A Review of the literature. J*ournal of Family Theory & Review, 7,* 144–166.

Coles, R. L. (2009). Just doing what they gotta do: Single black custodial fathers coping whith the stresses and reaping the rewards of parenting. *Journal of Family Issues, 10,* 1311-1338.

DeGarmo, D. (2010). A time varying evaluation of identity theory and father involvement for full custody, shared custody, and no custody divorced father. *Fathering,* 8(2), 181-202.

Demuth, S., y Brown, S. L. (2004). Family structure, family processes, and adolescent delinquency: The significance of parental absence versus parental gender. *Journal of Research in Crime and Delinquency,41,* 58–81.

Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63,* 103-115.

Greif, G. L. (1995). Single fathers with custody following separation and divorce. *Marriage & Family Review, 20,* 213 -231.

Hacker, D. (2005). Motherhood, fatherhood and law: Childsupport and visitation in Israel. *Social Legal Issues, 14,* 409 – 431.

Hetherington, E. M., y Henderson, S. H. (1997). Fathers in step families. En M.E. Lamb (Ed.), *The role for the father in child development*, pp. 212-226. New York: Wiley.

Hetherington, E. M., y Clingempeel, W.G. (1992). Coping with marital transition: A family systens perspective. *Monographs of the Societiy for Research in Child Devolopment*, *57* (2-3, Serial Nº 277).

Hetherington, E. M., y Stanley-Hagan, M. S. (1997). The effects of divorce on fathers and their children. En M. Lamb (Ed). *The role of the father on child development*, pp. 191-211. New York: Wiley.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Estadísticas de Nulidades, Separaciones y Divorcio. Año 2011*. Recuperado de http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft18%2Fp420%2Fp01%2F%2Fa2011

Instituto Nacional de Estadística. (2015a). *Hombres y Mujeres en España. Empleo de tiempo, conciliación de trabajo y familia*. Recuperado de http://www.ine.es/inebmenu/mnu_analisoc.htm

Instituto Nacional de Estadística (2015b). *Nulidades, separaciones y divorcios. Serie cronológica (2005-2014).* Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t18/p420/p01/a2014/l0/&file=01001.px

Justicia, M. D. (2013). Tipos de custodia, régimen de visitas e intervención. En J. Cantón, M. R. Cortés, M D. Justicia, y D. Cantón, *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica,* (pp. 321-327). Madrid: Pirámide.

Justicia, M. D., y Cantón, J. (2002). Disposiciones de custodia y adaptación de los hijos al divorcio. En J. Cantón, M. R. Cortés, y M. D. Justicia, *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos,* (pp. 203-229). Madrid: Pirámide.

Justicia, M.D., y Cantón, J. (2002). Disposiciones de custodia y adaptación de los hijos al divorcio. En J. Cantón, M. R. Cortés, y M. D. Justicia, *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos,* (pp. 203-229). Madrid: Pirámide.

Kurder, L.A., y Fine, M.A. (1993). Parent and nonparent residential family members as providers of warmth, support and supervisión to young adolescents. *Journal of Family Psychology*, 7, 245-249.

Lamb, M. E. (Ed). (2010). *The role of the father in child development (5ª ed.).*New York: John Wiley&Sons.

Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. *Boletín Oficial del Estado, 172,* 16457-16462. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1981/07/20/pdfs/A16457-16462.pdf

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide fornaming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and HealthPsychology, 7*(3), 847-862.

Novo, M., Quinteiro, I., y Vázquez, M. J. (2013). ¿Cómo motivan los jueces la capacidad de los progenitores en las resoluciones judiciales? *Anuario de Psicología Jurídica, 23,* 45-51. doi: http://dx.doi.org/10.5093/aj2013a8

Ortega, I. (2002). El principio del interés superior del niño en las situaciones de crisis familiar: una perspectiva comparada en el ámbito de la Unión Europea. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 2*(3), 87-108.

Rodríguez-Domínguez, C., Jarne, A., y Carbonell, X. (2015). Análisis de las atribuciones de guarda y custodia de menores en las sentencias judiciales. *Acción Psicológica, 12*(1), 1-10. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.13383

Ruíz, D. (1999). *Después del divorcio. Efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Criterios judiciales en la atribución de guarda y custodia compartida: análisis exploratorio en comunidades autónomas con y sin legislación específica

Justicia, M. D., Alba, G., Fernández, M., y Justicia-Arráez, A.

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Granada, España

mdjustic@ugr.es, guadalupe@ugr.es, mariafc@ugr.es, anajus@ugr.es

Resumen

En los últimos años, en nuestro país, se han producido modificaciones legislativas importantes en la regulación de las medidas que se han de adoptar relativas a los hijos, cuando ocurre el divorcio de los padres. Es más, diversas comunidades autónomas han aprobado leyes en las que la alternativa de guarda y custodia compartida se determina como opción preferente frente a otras. Esta investigación pretende analizar la diversificación de argumentos (más allá del criterio general de protección del interés superior del menor) expuestos en las resoluciones judiciales de procesos contenciosos de divorcios, que están regidos por la Ley autonómica de la Comunidad Valenciana 5/2011 de 1 de abril y la Ley nacional 15/2005 de 8 de julio. Para ello se han revisado sentencias judiciales del año 2013, dictadas por las distintas Audiencias Provinciales. El análisis de contenido de las mismas determinó una mayor motivación, en criterios relativos a las necesidades de los menores y las capacidades parentales, con especial incidencia en aquellas dictadas por tribunales sujetos a legislación específica.

Palabras clave: Divorcio; interés del menor; custodia compartida; sentencia judicial.

Judicial decisions on the allocation of shared custody: exploratory analysis in regions with and without specific legislation

Justicia, M. D., Alba, G., Fernández, M., y Justicia-Arráez, A.

mdjustic@ugr.es, guadalupe@ugr.es, mariafc@ugr.es, anajus@ugr.es

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Granada, España

Abstract

In recent years, in our country, there have been significant legislative changes in the regulation of measures taken related to the children when the parents get divorce. Moreover, various regions have passed laws in which the shared custody is determined as the preferred option over others. This research aims to analyze the diversification of arguments (beyond the general criterion of the best interests of the child) shown in judicial judgments of contentious divorce proceedings, which are regulated under regional and national laws (Ley autonómica de la Comunidad Valenciana 5/2011 de 1 de abril and Ley nacional 15/2005 de 8 de julio). To that end, has been revised juditial judgments issued by various regional courts. The analysis determined a greater motivation on criteria related to needs of children and parenting skills, with special emphasis on those issued by courts subject to specific legislation.

Key words: divorce; best interest of the child; shared custody; judicial judgment.

1. Introducción

El estudio de la familia como estructura y contexto de desarrollo debe realizarse bajo el prisma de la diversidad y complejidad, ya que estamos inmersos en una sociedad en la que las estructuras familiares están en constante cierne y revisión. De hecho, el divorcio es uno de los factores que contribuye en mayor medida a este cambio. Desde que las separaciones y divorcios se regularon en España fueron aumentando, encontrado su mayor auge en 2006. En este período se pasó de los 16.363 casos en el año 1981 a 145.919 en 2006 (Justicia, 2013). A partir de entonces, las tasas de incidencia anual han sido más bajas, siendo especialmente llamativa la disminución en número de divorcios, de un 12.52% de casos que se encontraron en el año 2008 se pasó a un 10.61% en el 2009, posteriormente hubo un aumento hasta que en 2013 volvió a descender registrándose en ese año la menor tasa de divorcios con un 8.47% (Instituto Nacional de Estadística, 2015a).

Cuando una pareja se divorcia, sea de mutuo acuerdo o de manera contenciosa, se han de fijar, entre otras, las medidas relativas a la residencia de los hijos. A nivel nacional, antes de la entrada en vigor de la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, la custodia era otorgada a la madre de manera exclusiva en aproximadamente el 90% de los casos. A partir de entonces, en las estadísticas emerge la custodia compartida, ascendiendo desde el 9.6% en el año 2007 (independientemente de que le divorcio fuese de mutuo acuerdo o por la vía contenciosa) a un 24.3% en los divorcios amistosos y a un 12% en los contenciosos, ambos en el año 2014 (Instituto Nacional de Estadística, 2015b). En este mismo sentido, se han llevado a cabo estudios comparativos entre países europeos, de los que se desprenden resultados tales como que los nórdicos son los que presentan índices más elevados de este tipo de custodia, en torno al 20%, similares a los de otros países como Australia (Smyth, 2009; Spruijt y Duindam, 2009). Por otra parte, en Estados Unidos, a nivel nacional las cifras son ligeramente inferiores, si bien en determinados estados estos porcentajes se elevan hasta un 30% y un 50% (Justicia, 2013).

Con la mencionada modificación de la ley del divorcio del año 2005 es cuando normativa y expresamente se recoge la guarda y custodia compartida, como una alternativa más cuando los padres estén de acuerdo y excepcionalmente cuando esto no ocurra, fundamentándola en que "*sólo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor*" (Ley 15/2005 art. 92.8, p. 24460). Se mantiene, por tanto, este único criterio generalista e indeterminado, sujeto en cada caso concreto a la discrecionalidad del que lo interpreta. No obstante, con posterioridad el Tribunal Supremo se ha pronunciado en repetidas ocasiones delimitando qué circunstancias han de ser tenidas en cuenta, por parte de los jueces y en cada caso concreto, antes de decidir la custodia compartida en procesos contenciosos (para un ejemplo de ello véase Tribunal Supremo de España, 2013).

Sin embargo, estos criterios dictados por el Tribunal Supremo no han sido reflejados en la ley española, de manera que no existe una legislación a nivel nacional que recoja expresamente los factores que contribuirían al mejor interés del menor. No obstante, a nivel autonómico, varias comunidades con competencia para ello han legislado a favor de la custodia compartida, posteriormente. Estas nuevas leyes sí que han dado un giro significativo hacia una mayor concreción explícita de criterios que han de guiar las decisiones sobre la guarda y custodia de los hijos. De entre todas ellas, Aragón, Comunidad Valenciana, Cataluña, Navarra y País Vasco, las dos primeras defienden claramente como "forma preferente" la custodia compartida. Concretamente, la Ley 5/2011, de 1 de abril, de relaciones familiares de los hijos e hijas cuyos progenitores no conviven, vigente en la Comunidad Valenciana, apela al principio de "coparentalidad" como uno de los fundamentales que hay que proteger, al tiempo que declara el derecho de cada menor a crecer y vivir con sus padres, procurándose una convivencia igualitaria con ambos. En su articulado establece como criterios de decisión los siguientes: la edad de los hijos e hijas, pudiendo establecerse en el caso de menores lactantes un régimen de convivencia provisional, de menos extensión, acorde con sus necesidades, que deberá ser progresivamente ampliado a instancia de cualquiera de los progenitores; la opinión de los hijos e hijas menores, cuando tuvieran la madurez suficiente y, en todo caso, cuando hayan cumplido doce años; la dedicación pasada a la familia, el tiempo dedicado a la crianza y educación de los hijos e hijas menores y la capacidad de cada progenitor; los informes sociales, médicos, psicológicos y demás que procedan; los supuestos de especial arraigo social, escolar o familiar de los hijos e hijas menores; las posibilidades de conciliación de la vida familiar y laboral de los progenitores; la disponibilidad de cada uno de ellos para mantener un trato directo con cada hijo o hija menor de edad; cualquier otra circunstancia relevante a estos efectos (Ley 5/2011).

Por otro lado, las investigaciones se han centrado también en analizar los razonamientos jurídicos de las sentencias de divorcio. Arce, Fariña y Seijo (2005) encontraron que más de la mitad de las sentencias analizadas no contenían criterios que fundamentaran la decisión, especialmente cuando la custodia era concedida en exclusiva a la madre. Sin embargo, en un estudio posterior del mismo grupo de investigación, los resultados indicaron que todas las sentencias estaban motivadas con criterios específicos, como el ser cuidador habitual, la disponibilidad, las circunstancias negativas, el favorecimiento del desarrollo integral de menor o la satisfacción de sus necesidades (Novo, Quinteiro y Vázquez, 2013). Más recientemente, se ha realizado una investigación sobre análisis de sentencias emitidas por los Juzgados de Familia de Cataluña, en ella, todas las resoluciones estudiadas fueron motivadas conforme a la Ley 25/2010, de 29 de julio, del libro segundo del Código Civil de Cataluña, relativo a la persona y la familia que rige esta comunidad autónoma, mientras que los aspectos psicológicos fueron fundamentados por los informes periciales emitidos en cada caso (Rodríguez-Domínguez, Jarne y Carbonell, 2015).

Partiendo del estudio de contenido de sentencias dictadas por Audiencias Provinciales de Andalucía y Comunidad Valenciana, esta investigación plantea como objetivo conocer las fundamentaciones dadas por los magistrados en la toma de decisiones. Se espera que aquellos tribunales que están sujetos a legislación autonómica presenten una mayor motivación en criterios relativos a la necesidad del menor y a las capacidades parentales en las resoluciones dictadas.

2. Método

2.1. Participantes

Se analizaron un total de 93 sentencias de custodias compartidas concedidas en la Comunidad Valenciana (72%) y Andalucía (28%); no obstante, se desestimaron diez sentencias pues en ellas no se discutía la custodia compartida sino cuestiones económicas. Se seleccionaron todas las sentencias del año 2013 de la base de datos del CENDOJ (Centro de Documentación Judicial), organismo dependiente del Consejo General del Poder Judicial. En la investigación se incluyeron tanto las sentencias concedidas en Primera Instancia y ratificadas por la Audiencia Provincial; como aquellas que fueron denegadas en Primera Instancia y concedidas finalmente por la Audiencia Provincial.

En la Comunidad Valenciana se dictaron 59 sentencias a favor de la custodia compartida. Del total de sentencias incluidas en el estudio, 42 fueron concedidas en los Juzgados de Primera Instancia y ratificadas por la Audiencia Provincial; y 17 fueron denegadas en Primera Instancia y concedidas por la Audiencia Provincial.

En Andalucía se revisaron 24 sentencias, 22 concedidas en Primera Instancia y ratificadas por la Audiencia Provincial; y dos concedidas finalmente por la Audiencia Provincial.

2.2. Medidas

Las sentencias se analizaron de forma individualizada según el protocolo de codificación y registro elaborado por las autoras. El diseño de dicho protocolo vino determinado por el juicio de expertos en el tema, así como por una revisión de la literatura (Arce et al., 2005; Novo et al., 2013). De cada sentencia se extraían unos datos genéricos (tipo de sentencia, procedencia, año, tipo de guarda y custodia, identificación del apelante/apelado y demandante/demandado, entre otros). Por otro lado, el análisis de las sentencias pretendía identificar los razonamientos de concesión de la guarda y custodia compartida seguidos por los jueces. La construcción de las categorías de análisis se hizo, por aproximaciones sucesivas, si bien partiendo de los que ha establecido el Tribunal Supremo en su jurisprudencia y los que expresamente quedan recogidos en la ley autonómica de la Comunidad Valenciana (Ley 5/2011, de 1 de abril). Se identificaron todos los razonamientos dados por los jueces, ya fueran uno o varios, siendo estos: 1) interés del menor; 2) práctica anterior en el cuidado/corresponsabilidad del menor; 3) aptitudes personales del progenitor; 4) voluntad del menor; 5) número de hijos; 6) cumplimiento de los deberes como padres; 7) respeto mutuo –baja conflictividad–; 8) informes periciales; 9) acuerdo entre los progenitores; 10) ubicación de los domicilios; 11) horarios y actividades; 12) edad de los hijos; 13) arraigo social y familiar; 14) vínculo afectivo; 15) mantenimiento de la relación con el otro progenitor; 16) acuerdos previos; 17) estabilidad del menor; 18) otros; 19) no/sí modificación sustancial de las circunstancias.

2.3. Procedimiento

Teniendo en cuenta los criterios genéricos y los relacionados con los razonamientos de concesión de la custodia compartida mencionados anteriormente, dos codificadores participaron en el análisis de las sentencias. Los codificadores tuvieron sesiones de formación previa y se les facilitó un manual de codificación y una hoja de registro para realizar el análisis de las sentencias de forma adecuada. Extraída la información de las sentencias, se procedió a su codificación numérica y su traslado a la base de datos a fin de poder iniciar el proceso de análisis.

2.4. Diseño y análisis de datos

Se plantea un estudio ex post facto con grupo simple –sentencias de guarda y custodia compartida– (Montero y León, 2007), y transversal, pues las sentencias analizadas fueron del año 2013. El tratamiento estadístico de los datos tuvo una finalidad descriptiva, calculándose las frecuencias y porcentajes de los razonamientos seguidos por los jue-

ces/magistrados para otorgar la custodia compartida, ya fuera en sentencias concedidas en los Juzgados de Primera Instancia o por la Audiencia Provincial.

3. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los análisis descriptivos llevados a cabo tanto para las sentencias procedentes de la Comunidad Valenciana como de Andalucía.

Comunidad Valenciana

Partiendo del total de sentencias de custodias compartidas concedidas tanto en los Juzgados de Primera Instancia como en la Audiencia Provincial, que especifican razonamientos que justifican la concesión de la custodia (n=59), el 100% aportaban al menos un razonamiento para la concesión, el 66.1% especificaban dos razonamientos, el 20.5% tres razonamientos y solo el 11.8% de las sentencias argumentaban cuatro razonamientos de concesión.

Por otra parte, la tabla 1 muestra la distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento dado para la concesión de la custodia compartida, ya hubiera sido concedida en los Juzgados de Primera Instancia o en la Audiencia Provincial. Los resultados evidencian que el razonamiento más frecuente para justificar la concesión de la custodia compartida es el amparo en la legislación preferente (25%), seguido del interés superior del menor (16.7%) y los datos aportados en los informes periciales (12.7%).

Tabla 1
Distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento para la concesión de custodias compartidas en la Comunidad Valenciana

	Primera Instancia F_i	Audiencia Provincial F_i	Total F_i	Porcentaje %
Legislación preferente (otros)	21	9	30	25
Interés superior	14	6	20	16.7
Informes periciales	14	1	15	12.5
Aptitudes personales	4	5	9	7.5
Disponibilidad horarios	3	4	7	5.8
Ubicación domicilios	4	2	6	5
Práctica anterior	3	2	5	4.2
Voluntad del menor	4	1	5	4.2
Estabilidad del menor	4	0	4	3.3
Arraigo social y familiar	3	1	4	3.3
Edad de los hijos	3	0	3	2.5
Cumplimiento deberes como padres	2	1	3	2.5
Respeto mutuo (baja conflictividad)	1	2	3	2.5
Vínculo afectivo	0	3	3	2.5
Acuerdo entre progenitores	1	0	1	0.8
Número de hijos	1	0	1	0.8
No modificación de las circunstancias	1	0	1	0.8
Mantenimiento relación con el otro progenitor	0	0	0	0
Acuerdos previos	0	0	0	0

Andalucía

De las sentencias sobre custodia compartida, concedidas tanto en Primera Instancia como en la Audiencia Provincial de Andalucía (n=24), el 100% especificaban al menos un criterio razonado para la concesión, el 87.5% concretaban dos razonamientos, el 62.5% tres y el 33.3% de las sentencias aportaban cuatro razonamientos.

Por otro lado, respecto del tipo de razonamientos aportados en las sentencias que justifican la concesión de la custodia compartida, la tabla 2 muestra la distribución de frecuencias de los razonamientos, tanto en las custodias concedidas en Primera Instancia como en aquellas concedidas por la Audiencia Provincial. Los resultados muestran que el criterio más común recogido en las sentencias para la concesión de la custodia compartida es el interés superior del menor (24.6%), seguido de los informes periciales (17.4%) y la práctica anterior, entendida como experiencia previa en el cuidado/corresponsabilidad del menor (14.5%).

Tabla 2
Distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento para la concesión de custodias compartidas en Andalucía

	Primera Instancia F_i	Audiencia Provincial F_i	Total F_i	Porcentaje %
Interés superior	15	2	17	24.6
Informes periciales	12		12	17.4
Práctica anterior (cuidador principal/corresponsabilidad)	9	1	10	14.5
Voluntad del menor	5		5	7.2
Respeto mutuo (baja conflictividad)	5		5	7.2
Aptitudes personales (capacidad)	3		3	4.3
Ubicación domicilios	3		3	4.3
Horarios y actividades (disponibilidad)	3		3	4.3
Mantenimiento relación con el otro progenitor	1	2	3	4.3
Estabilidad del menor	2		2	2.9
Vínculo afectivo	1	1	2	2.9
Acuerdo entre progenitores	1		1	1.4
Otros	1		1	1.4
No modificación de las circunstancias	1		1	1.4
Acuerdos previos	0	1	1	1.4
Edad de los hijos	0		0	0
Arraigo social y familiar	0		0	0
Número de hijos	0		0	0
Cumplimiento deberes como padres	0		0	0

Comparativa entre la Comunidad Valenciana y Andalucía

Por último se muestran los resultados comparativos entre las dos comunidades autónomas en relación con el tipo de razonamiento que se emite en las sentencias para la concesión de la guarda y custodia compartida (véase figura 1). Tal y como evidencian los resultados obtenidos en las dos comunidades, el interés superior sobre el menor y los informes periciales suelen ser dos de los razonamientos más comunes para justificar la concesión de la custodia compartida. No obstante, cabe destacar que mientras el criterio más frecuente en la Comunidad Valenciana es el amparo en la legislación preferente sobre la guarda y custodia compartida, en Andalucía es el interés superior del menor. Las mayores diferencias entre ambas comunidades se encuentran en razonamientos como el interés superior, los informes periciales, la práctica anterior del progenitor en el cuidado/corresponsabilidad, el respeto mutuo (baja conflictividad),

el mantenimiento de relaciones con el otro progenitor o el establecimiento de acuerdos previos; razonamientos que tienen un mayor peso porcentual en Andalucía frente a la Comunidad de Valencia. Tan solo la legislación preferente, las aptitudes personales, la disponibilidad de horarios o la ubicación de los domicilios de los progenitores, tienen mayor peso en la Comunidad Valenciana. Por otra parte, razonamientos como el arraigo social y familiar, la edad de los hijos o el cumplimiento de los deberes como padres, son criterios de concesión presentes en la Comunidad Valenciana, pero no en Andalucía.

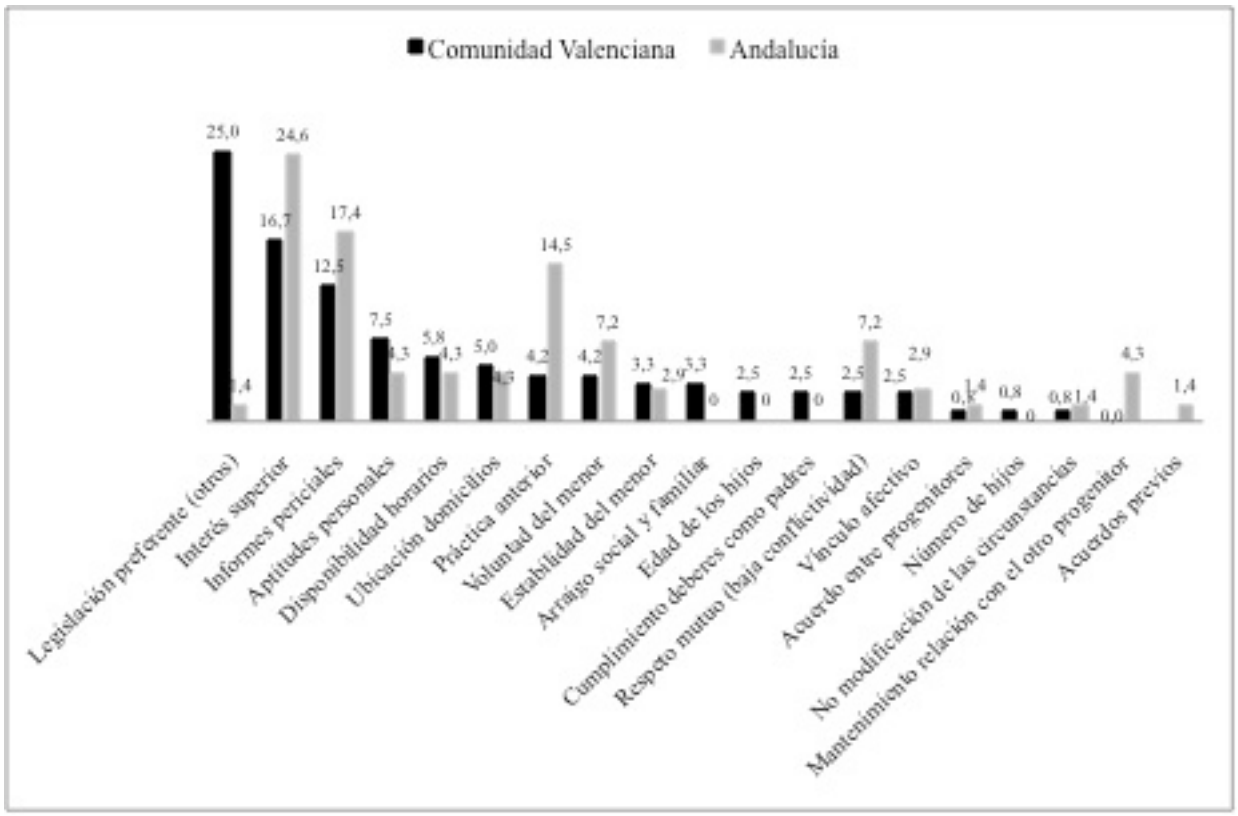


Figura 1
Distribución de frecuencias según el tipo de razonamiento para la concesión de la custodia compartida en la Comunidad Valenciana y Andalucía.

4. Discusión

La Ley de la Comunidad Valenciana (Ley 5/2011) dice en su artículo 5.2 que como *regla general* se atribuirá a ambos progenitores de manera compartida el régimen de convivencia con los hijos, sin que la oposición de uno de ellos o las malas relaciones entre los progenitores sean un obstáculo. A continuación se enumeran los factores que se han de tener en cuenta antes de tomar una decisión. En este sentido, se va más allá del criterio generalista e indeterminado del "*superior interés del menor*", que es el que sigue apareciendo como único en la ley aplicable al territorio nacional que no tiene competencias para legislar sobre derecho de familia. En consonancia con esto, en esta investigación se esperaba que en las sentencias de la Comunidad Valenciana hubiera un mayor número de argumentos y una mayor concreción de los mismos, según la guía de factores que ofrece la propia ley. Sin embargo, los resultados no constatan esta tendencia, observándose mayor número de razonamientos en las de la comunidad andaluza.

No obstante, en primer lugar, hay que destacar que en la totalidad de las sentencias, sean de la comunidad que sean, sean en primera o en segunda instancia, aparecen razonamientos que justifican la toma de decisiones. En este sentido concuerdan los resultados con los encontrados en otras investigaciones (Novo, et al., 2013; Rodríguez-

Domínguez, et al., 2015) que ya habían apreciado una mejora en la argumentación en relación con estudios previos (Arce et al., 2005).

Por otro lado, como ya se ha indicado, es mayor el número de razonamientos en las sentencias emitidas por juzgados y tribunales de Andalucía. Este resultado podría ser debido a que para conceder la custodia compartida se hace un mayor esfuerzo de justificación o argumentación precisamente por parte de los que no tienen legislación preferente, mientras que los que sí la tienen están acudiendo en mayor medida al criterio único de que así se establece como regla general. No hay que olvidar que la ley del divorcio de aplicación nacional (Ley 15/2005) establece expresamente que para acordar custodias compartidas en procesos contenciosos los jueces tienen que fundamentarlas en que "*solo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor"*. Además, hay otros dos factores que habría que tener en cuenta en la interpretación de estos resultados. En primer lugar que, en comunidades como la de Andalucía, para definir el "interés del menor", cuando se disputa la guarda y custodia compartida es más probable que los jueces recaben informes periciales que les asesoren sobre qué alternativa de custodia protege en mayor medida el interés del menor. En segundo lugar, que el Tribunal Supremo ha dictado jurisprudencia en reiteradas ocasiones sobre los criterios que han de guiar la decisiones de custodia compartida, entre los que se encuentran los "resultados de los informes legalmente exigidos" (Tribunal Supremo de España, sentencia 257/2013). En este sentido, en los resultados del presente estudio se observa que entre las razones que fundamentan las sentencias, los informes periciales aparecen con mayor frecuencia en las andaluzas. En definitiva, si es más probable que para tomar la decisión de custodia compartida el juez solicite el asesoramiento de los psicólogos forenses, también cabría esperar que las fundamentaciones de las sentencias evidencien mayor número de criterios. Lo cual estaría en consonancia con lo informado por Rodríguez-Domínguez et al., (2015), en cuanto a que los aspectos psicológicos los fundamentan los jueces basándose prioritariamente en los informes periciales emitidos en cada caso.

De otro lado, en cuanto a los razonamientos o criterios que con mayor frecuencia aparecen en las resoluciones judiciales, en los resultados se observan diferencias entre las dos comunidades autónomas. En la Comunidad Valenciana, como se ha dicho, hay una mayor presencia del criterio único de la legislación preferente, seguido del otro generalista del interés superior del menor. Frente a ello, en Andalucía, los que aparecen con mayor frecuencia son el interés del menor, los informes periciales, la estabilidad contextual y la baja conflictividad entre los padres. En el mismo sentido de lo ya expuesto, el hecho de tener una ley a favor de la custodia compartida como primera opción cuando se produce el divorcio, pudiera llevar a los jueces a generalizar el uso de este único criterio.

Los resultados hay que interpretarlos con cautela pues se trata de un primer estudio de carácter exploratorio y descriptivo, siendo la muestra aún muy pequeña. Además, hay que tener en cuenta que la fiabilidad de los datos es cuestionable, pues no hubo codificaciones cruzadas que permitieran garantizar la fiabilidad de los datos.

En relación con los resultados exploratorios presentados y de cara a futuras investigaciones sería necesario plantearse como objetivo analizar si efectivamente el mayor número de razonamientos, su mayor diversidad y concreción está relacionado con que la decisión de concesión o denegación de la custodia compartida se produzca o no en un contexto legislativo sin o con legislación preferente. Esto es, cabría preguntarse si los jueces argumentan más sus sentencias de custodia compartida cuando no tienen una ley preferente y, por otro lado, también argumentan más sus sentencias cuando deniegan una custodia compartida teniendo una ley preferente.

Referencias

Arce, R., Fariña, F., y Seijo, D. (2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación. *Psicothema, 17*(1), 57-63.

Instituto Nacional de Estadística (2015a). *Nulidades, separaciones y divorcios. Serie cronológica (2005-2014)*. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t18/p420/p01/a2014/l0/&file=01001.px

Instituto Nacional de Estadística (2015b). *Divorcios entre cónyuges de diferente sexo según tipo de divorcio y cónyuge que debe ejercer la custodia*. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t18/p420/p01/a2014/l0/&file=02022.px

Justicia, M. D. (2013). Tipos de custodia, régimen de visitas e intervención. En J. Cantón, M. R. Cortés, M. D. Justicia, y D. Cantón, *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica* (pp. 321-327). Madrid: Pirámide.

Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. *Boletín Oficial del Estado, 163,* 24458-24461. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11864

Ley 25/2010, de 29 de julio, del libro segundo del Código Civil de Cataluña, relativo a la persona y la familia. *Boletín Oficial del Estado, 203,* 73429-73525. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-13312

Ley 5/2011, de 1 de abril, de relaciones familiares de los hijos e hijas cuyos progenitores no conviven. *Boletín Oficial del Estado*, *98,* 41873-41879. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7329

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.

Novo, M., Quinteiro, I., y Vázquez, M.J. (2013). ¿Cómo motivan los jueces la capacidad de los progenitores en las resoluciones judiciales? *Anuario de Psicología Jurídica, 23,* 45-51. doi: http://dx.doi.org/10.5093/aj2013a8

Rodríguez-Domínguez, C., Jarne, A., y Carbonell, X. (2015). Análisis de las atribuciones de guarda y custodia de menores en las sentencias judiciales. *Acción Psicológica, 12*(1), 1-10. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.13383

Smyth, B. (2009). A 5 year retrospective of shared care in Australia. *Journal of Family Studies, 15*, 36-59. doi: 10.5172/jfs.327.15.1.36

Spruijt, E., y Duindam, V. (2009). Joint Physical Custody in The Netherlands and the Well-Being of Children. *Journal of Divorce & Remarriage, 51*(1), 65-82. doi: 10.1080/10502550903423362

Tribunal Supremo de España. (2013). Tribunal Supremo (Sala de lo Civil, Sección 1ª). Sentencia núm. 257/2013 de 29 de abril. Recuperado de http://ala.org.es/wp-content/uploads/2014/01/Sentencia-del-Tribunal-Supremo-Sala-1%C2%AA-de-29-4-2013.pdf

Divorcio y planes de crianza para niños pequeños de 0 a 3 años: una revisión actualizada

Justicia, M. D., Justicia-Arráez, A., Alba, G., y Fernández, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Granada, España

mdjustic@ugr.es, anajus@ugr.es, guadalupe@ugr.es, mariafc@ugr.es

Resumen

Con el divorcio de los padres, los jueces han de determinar cómo proteger y velar por el superior interés de los menores, contando cuando lo estiman conveniente con el asesoramiento de psicólogos que emiten informes periciales. Las legislaciones, los planteamientos teóricos y los resultados de las investigaciones no se ponen de acuerdo acerca de si la edad, en el caso de los hijos pequeños de 0 a 3 años, debería ser una variable relevante en el diseño de los planes de crianza cuando los padres se divorcian. Se realiza una revisión de la literatura científica sobre esta cuestión, analizando su evolución y las conclusiones más significativas, con el fin de contribuir a la clarificación de criterios, basados en las necesidades evolutivas, que pudieran guiar la adopción de medidas relativas a los menores, no solo para las decisiones judiciales en los procesos contenciosos sino también para los propios progenitores en los procesos de mutuo acuerdo.

Palabras clave: Divorcio; primera infancia; custodia; planes de crianza

Divorce and parenting plans for young children: a review

Justicia, M. D., Justicia-Arráez, A., Alba, G., y Fernández, M.

Department of Developmental Psychology and Education, University of Granada, Spain

mdjustic@ugr.es, anajus@ugr.es, guadalupe@ugr.es, mariafc@ugr.es

Abstract

With divorce, judges have to determine how to protect and ensure the best interests of children, counting sometimes with psychologists expert reports. The laws, theoretical approaches and research not agree on if the age, in case of young children (0-3 year old) should be a relevant variable in the design of parenting plans when parents divorce. A review of the scientific literature on this subject is carried out, analyzing its evolution and the most significant conclusions, in order to contribute to the clarification of criteria, based on developmental needs, which could guide the adoption of measures related to children, not only for judicial decisions in contentious proceedings but also for the parents in the agreement process.

Key words: divorce; infants; custody; parenting plans

1. Introducción

El Código Civil español establece que cuando se produce el divorcio entre los padres el progenitor que no resida de manera habitual con los hijos tiene derecho a visitarlos, comunicar con ellos y tenerlos en su compañía, teniéndose que determinar el "*tiempo, modo y lugar*" del ejercicio de este derecho. Los padres si se ponen de acuerdo, tienen que plantearse, junto con los jueces y los psicólogos forenses en procesos contenciosos, cuestiones difíciles en torno a cómo proteger el interés de los menores cuando hay que diseñar regímenes de visitas o planes de crianza para niños muy pequeños.

Uno de los temas que más interés y controversia ha suscitado en el derecho de familia y en la psicología del desarrollo aplicada al divorcio es el relativo a si con niños de 0 a 3 años resultan convenientes, y en qué extensión, las pernoctas con el progenitor no residente. Además, en las últimas décadas los investigadores han tratado de definir los criterios que deben guiar este tipo de decisiones. Hay que tener en cuenta que pese a que los resultados de los estudios no son consistentes a la hora de establecer la relación entre estatus evolutivo y adaptación de los hijos al divorcio, el nivel de desarrollo cognitivo, social y emocional afectará a su comprensión de la separación entre los padres y a su capacidad para afrontar los factores estresantes que a menudo la acompañan (Cantón, Cortés y Justicia, 2007).

En el diseño del modelo de estancias o de visitas, específico para cada familia, se deberían considerar las bases evolutivas sustentadas en el conocimiento empírico. Igualmente, partiendo de este principio, se habrá de ir ajustando la estructura de los calendarios en función de la edad; conforme el niño vaya creciendo ir modificando la frecuencia y duración de las estancias, el número de transiciones entre el contexto materno y paterno. Pese a ello, la utilización del criterio edad no debería realizarse de manera estricta, ya que los niños pueden presentar diferencias individuales en su desarrollo, en la adquisición de los conceptos temporales. De igual forma, para su aplicación diferencial resultará clave los antecedentes de la naturaleza y la calidad de las relaciones materno/paterno-filial antes de la separación (Justicia, 2013).

En los últimos veinte años dos han sido las principales perspectivas teóricas que se han posicionado tratando de dar respuesta al tema de las pernoctas con los niños en la primera infancia. No pocas veces el debate se ha realiza-

do en términos de "*a favor/en contra*", si bien más recientemente algunos de los planteamientos están tratando de definir puntos de consenso. Por un lado se sitúan los autores que tienen como principal marco de referencia el de la teoría del apego y la necesidad de preservar el vínculo primario materno-filial. Su influencia se fue incardinando en el derecho de familia en regulaciones específicas que establecían presunciones a favor de la custodia materna cuando los niños eran pequeños. Un ejemplo de ello fue la Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio, que estableció el denominado principio de "corta edad", según el cual a las madres obtenían directamente la custodia de los hijos menores de 7 años, artículo que no fue derogado hasta el año 1990, tras una sentencia de Tribunal Constitucional. Por otro lado, la segunda perspectiva pone el énfasis en la implicación parental compartida, en los efectos beneficiosos del establecimiento y mantenimiento de relaciones significativas con ambos progenitores. En este sentido, se destaca que con la excusa de preservar el apego madre-niño no se han establecido o se han limitado las pernoctas en la infancia temprana, cuando con ellas el progenitor no residente tendría la posibilidad de llevar a cabo actividades que promueven y mantienen la confianza, al tiempo que se profundizan y fortalecen los apegos con ambos. Además, se afirma que los resultados de las investigaciones no demuestran que las pernoctas tengan consecuencias negativas en la adaptación psicológica de los hijos o en las relaciones con sus padres.

Sea desde una perspectiva o desde la otra y tal y como señalan Pruett, McIntosh, y Kelly (2014), las preguntas fundamentales que en cada caso concreto hay que formularse cuando se están considerando las pernoctas con niños en la primera infancia serían: ¿qué duración y frecuencia deberían tener las estancias en el contexto materno y paterno de cara a proteger la adaptación positiva de los hijos y su desarrollo en general?, ¿qué tiempo es necesario para que cada progenitor siga consolidando su relación e implicación temprana con el menor?, ¿cuánto tiempo necesita un niño en sus tres primeros años de vida para establecer bases de apego seguras con sus padres?, ¿cuánto tiempo puede permanecer alejado de un progenitor, según qué momento de su infancia temprana, sin que le resulte perjudicial para las metas de desarrollo relacionadas con el vínculo afectivo?

En el trabajo que se presenta se realiza una revisión de la literatura científica más reciente sobre esta cuestión, con el objetivo de delimitar las corrientes teóricas predominantes y los principales resultados de las investigaciones. Finalmente, se pretende contribuir a la identificación de criterios fundamentados en las necesidades de los menores, que desde el punto de vista evolutivo pudieran guiar la toma de decisiones.

2. Etapas en la infancia temprana y factores necesarios en el cuidado de los menores

Al considerar las pernoctas en la infancia hay que tener en cuenta las diferentes características que posee un niño desde su nacimiento hasta los tres años, momento en el que empieza la educación infantil. Partiendo de esta premisa y considerando su desarrollo social, emocional y cognitivo, diferentes autores distinguen tres etapas bien diferenciadas. La primera de ellas es hasta los primeros 18 meses de vida, la segunda de los 18 a los 36 meses y la tercera, a partir de los 3 años. Es evidente que cuanto menor sea la edad de los hijos, éstos necesitarán una mayor supervisión y atención a sus necesidades, por parte de sus padres (Pruett, McIntosh y Kelly, 2014).

Algunos autores como Piñero y Peinado (2016) afirman que en un régimen de visitas ordinario con niños de 0-3 años la elección de la pernocta dependerá de cada caso, de sus circunstancias concretas, considerando que entre otras son importantes las siguientes: la alimentación del bebé (por la lactancia materna), el trabajo de los progenitores (para su cuidado y atención), y las condiciones del hogar (para su bienestar y seguridad).

Teniendo esto presente, que es decisión para cada familia, considerando las condiciones y necesidades específicas, a menudo es a partir de los 18 meses cuando se suelen establecer las pernoctas, no siendo éste un criterio general. Diferentes estudios realizados en Estados Unidos, corroboran que un 93-97% de los niños que se encuentran en este

rango de edad, pasan menos de un 35% de noches con el progenitor no custodio (Tornello, Emery, Rowen, Potter, Ocker, y Xu, 2013).

Porque la sociedad está cambiando y porque estos cambios afectan a los roles que tienen las familias hoy en día, también están adaptándose las medidas que se toman en los regímenes de visitas, hacia una cada vez mayor duración y frecuencia de la misma, más allá del sistema de fines de semana alternos y mitad de vacaciones.

En el debate sobre si son adecuadas y necesarias o no las pernoctas en los niños pequeños, y dado que, como se ha señalado anteriormente, hay argumentos en contra y a favor, es necesario analizar qué elementos se consideran indispensables para satisfacer las necesidades de los niños desde su nacimiento.

El primero de ellos es el **apego**, ampliamente estudiado. Éste se promueve mediante las relaciones positivas entre padres e hijos, fortaleciendo el bienestar de estos últimos y su seguridad (McIntosh, Pruett y Kelly, 2014), a la vez que facilitándole el aprendizaje, la autonomía y la estimulación. Los padres que le ofrecen a sus hijos protección, ayudan a que éste desarrolle un apego seguro y organizado, teniendo presente la capacidad de exploración y adecuado desarrollo emocional, evitando así que tenga lugar la ansiedad ante la separación, especialmente cuando son muy pequeños. Tradicionalmente este rol de cuidadora principal era atribuido a la madre, hasta hace poco cuidadora principal. Pero diferentes estudios, como el de Main, Hesse y Hesse (2011) han revelado que cuando el apego es hacia los dos progenitores, sus consecuencias positivas se generalizan y se fortalecen. La sociedad actual está cambiando promoviendo que ambos, padre y madre, repartan su tiempo entre el cuidado de los hijos y su trabajo. Son ya pocas las familias en las que la madre es la encargada del hogar y de los niños y el padre el que lleva el dinero a casa.

Otra variable son las **prácticas de crianza**. Los padres deben implicarse en el cuidado del menor, en su educación, deben llevar a cabo de forma adecuada sus roles como padres, atendiendo a las necesidades básicas de los hijos. Se debe abordar este punto desde el trabajo conjunto, desde la coparentalidad, ya que es en la infancia donde se establecen las bases de un adecuado ajuste posterior. Deben implicarse ambos padres, existir una adecuada comunicación entre ellos, deben llevar a cabo unas rutinas y horarios consistentes (Whiteside y Becker, 2000), tomando decisiones conjuntas y estando presentes por igual en la vida de sus hijos tanto escolar, como social y familiar, debe ser un trabajo compartido, ni siquiera repartido.

La **lactancia** es otro aspecto fundamental, eje central del debate que nos ocupa. Muchos piensan que es mejor que no se interrumpa y por tanto, este argumento es contrario a que los menores pernocten en diferentes casas. Es cierto que es algo que no pueden llevar a cabo los padres, pero al margen de que hoy en día hay medios para que el niño pueda seguir con la leche materna sin necesidad de que la madre esté presente, la cuestión aquí es la importancia del contacto psicológico y físico con ambos progenitores (Llorente, 2006) y no tanto el mantener la lactancia en sí misma.

Cada uno de estos elementos se pueden adquirir mediante el aprendizaje, en la relación continuada de padres e hijos, gracias a la experiencia que van adquiriendo en el día a día. Por tanto, con el suficiente interés y la adecuada dedicación, a priori y a no ser por circunstancias ajenas y específicas (trastornos, dependencia a sustancias, alta conflictividad de los padres) ambos están preparados para cuidar a sus hijos.

No obstante, bien es cierto que aunque no es un factor en sí mismo, es necesario tener en cuenta en este debate de posiciones tan dispares, la perspectiva más tradicional de la sociedad, que aunque en menor medida, sigue existiendo. Luengo y Román (2006) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo era hacer una valoración sobre la personalidad de varios niños de diez años, ofreciéndoles a los participantes diferentes informaciones previas. Un grupo pensaba que los niños a los que tenían que valorar provenían de familias intactas, otro que se encontraban al cuidado de su padre una vez separados, y a un tercer grupo se le comunicó que tras el divorcio, dichos niños estaban al cuidado de su madre. Como resultado, los que pensaban que los niños eran más felices y estaban mejor adaptados eran los que creían que sus padres estaban juntos, por el contrario los que creían que eran menos felices eran aquellos que pensaban que

estaban al cuidado de su padre tras el divorcio. Por desgracia, aunque los estudios sobre el apego, los estilos educativos y la lactancia avanzan, a veces lo que más cuenta cambiar son los estereotipos negativos que algunos sectores de la sociedad mantienen.

3. Diferentes posicionamientos

Como se ha señalado anteriormente, hay diferentes posiciones al respecto de incluir o no las pernoctas en los regímenes de visita cuando los niños son muy pequeños. Warshak (2014) considera que el que en las visitas se introduzcan pernoctas desde edades muy tempranas puede reducir las tensiones asociadas a la separación. Además también reducen las limitaciones que pueden darse al pasar el hijo solamente unas horas con el progenitor no custodio, ya que pasando con él la noche puede llevar a cabo una rutina de cuidados más amplia (incluyendo baños, cenas). Tanto el niño como el progenitor sentirán que no están de visita, que todos esos cuidados y atenciones forman parte de la convivencia, y es esto lo que les ayudará a los niños a normalizar la situación y a integrar tanto a su padre como a su madre en su día a día y en sus cuidados, desarrollando, en mayor medida, su autoestima.

En esta línea favorable, se afirma que no hay evidencias que señalen que las pernoctas desde temprana edad influyan en el desarrollo de un apego desorganizado. El que un niño tenga más problemas cuando pasa algunas noches con el progenitor no custodio puede ser debido en mayor medida a otros factores como por ejemplo el que en casa se tenga una disciplina inconsistente o inadecuada, o a dificultades en los propios hijos, entre otros (Nielsen, 2014). Millar y Kruk (2014) consideran que al igual que un padre está totalmente cualificado para cuidar de su hijos cuando está casado, una vez que se separa lo sigue estando, nadie se plantea que no pueda quedarse solo con su hijo una noche mientras la madre está fuera, ¿por qué entonces se ha de poner en duda su capacidad cuando ya no están juntos como pareja?.

Contrarios a estos planteamientos existen otros como el de Tornello, Emery, Rowen, Potter y Xu (2013), quienes señalan que un 43% de los niños que pasan al menos una noche a la semana con su padre presentan un apego inseguro, descendiendo a un 25% cuando lo ven solamente durante el día. Los mismos autores clasifican la frecuencia de las pernoctas y su relación con el apego inseguro, indicando que un 37% de los menores tienen apego inseguro cuando las pernoctas son frecuentes, un 33% cuando son ocasionales, un 22% cuando ocurren muy pocas veces y un 18% cuando no pasan con él ninguna noche.

Este planteamiento aparecía en el estudio pionero de Solomon y George (1999) quienes indican que los niños que en su primera infancia tuvieron pernoctas semanales presentan posteriormente comportamientos más ansiosos y más irritables (McIntosh, Smith y Kelaher, 2010) ya que influía a su vez la conflictividad que mantienen sus padres, aspecto que defienden en su estudio Sandler, Wheeler y Braver (2013) quienes indican que en familias con un elevado índice de conflictividad no es adecuado llevar a cabo un régimen de visitas con pernocta.

En línea con los anteriores, McIntosh, Smyth y Kelaher (2013) señalan diferencias en cuanto a la edad, siendo para ellos los niños más mayores, a partir de 5 o 6 años, los que menos consecuencias negativas tienen cuando realizan pernoctas en casa del progenitor no custodio. Indican que cuando son más pequeños pueden presentar (como consecuencia de la inseguridad al no estar con la madre) falta de control emocional e incluso quejas somáticas.

4. Conclusiones

El objetivo del presente análisis teórico sobre la idoneidad o no de incluir las pernoctas en el régimen de visitas cuando los niños son muy pequeños, incluso desde el nacimiento, persigue ayudar a quienes tienen que definir el interés superior del menor tal y como lo declara la Convención de los Derechos del Niño. Más concretamente cuando

se trata de definirlo en relación a la conveniencia o no de establecer pernoctas con niños muy pequeños. Por este motivo se comienza diferenciando entre las diferentes etapas evolutivas en las que se clasifica un menor de 0 a 3 años cuando se analiza la adecuación del régimen de visitas que mantendrá con el progenitor no custodio. Posteriormente se tienen en cuenta los factores esenciales en el cuidado de los menores, para finalizar haciendo una revisión de las investigaciones más destacadas en este campo, considerando sus diferentes posicionamientos.

La primera conclusión que se debe extraer es que es necesario evaluar cada situación en particular, analizar cuáles son las necesidades que presenta el menor y en qué medida sus padres pueden satisfacerlas (Llorente, 2006), siempre teniendo presente que la mejor forma de llevarlo a cabo es la coparentalidad, manteniendo la unión con ambos progenitores, tanto emocional como física.

Otra de las conclusiones del presente trabajo es que tras analizar los resultados obtenidos por los diferentes estudios existentes, ninguno de ellos indica claramente que las pernoctas sean perjudiciales para los menores. Los que se inclinan por este punto de vista presentan limitaciones que hacen pensar que sus conclusiones pueden ser cuestionables, bien por las características de la muestra, o bien por la teoría que les subyace.

Por último se tiene que considerar la importancia de estar con ambos progenitores, pudiendo pasar un largo tiempo con ellos, incluyendo pernoctas, siempre que no haya ninguna circunstancia especia que lo impida, como malos tratos, violencia o sufrir algún tipo de trastorno. Es más importante la relación que mantenía el niño con cada progenitor (previa a la separación) que la edad que tenga. Si con uno de ellos no mantenía una relación adecuada se debe fomentar ésta de forma paulatina, haciendo cada vez las visitas más largas y frecuentes. Un divorcio en sí mismo fomenta el sentimiento de inseguridad de los hijos, aspecto que puede amortiguarse si mantienen el contacto por igual con sus padres, no desarrollando problemas futuros, más bien disminuyéndolos (Nielsen, 2016).

Referencias

Cantón, J., Cortés, M. R., y Justicia, M. D. (2007).*Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Justicia, M. D. (2013). Tipos de custodia, régimen de visitas e intervención. En J. Cantón, Mª. R. Cortés, M. D. Justicia, y D. Cantón, *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica* (pp. 321-327). Madrid: Pirámide.

Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. *Boletín Oficial del Estado, 172,* 16457-16462. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1981/07/20/pdfs/A16457-16462.pdf

Llorente, R. (2006). El régimen de visitas: la corta edad como impedimento para la pernocta. *Revista de derecho de familia: Doctrina, Jurisprudencia, Legislación*, *33*, 23-78.

Luengo, T., y Román, J. M. (2006). Estructura familiar y satisfacción parental: propuestas para la intervención. *Acciones e investigaciones sociales*, 455-456.

Main, M., Hesse, E., y Hesse, S. (2011). Attachment theory and research: overview with suggested applications to child custody. *Family court review, 49*(3), 426-463. doi:10.1111/j.1744-1617.2011.01383.x

McIntosh, J., Pruett, M., y Kelly, J. (2014). Parental separation and overnight care of young children, Part II: putting theory into practice. *Family Court Review, 52*(2), 256-262. doi:10.1111/fcre.12088

McIntosh, J., Smyth, B., y Kelaher, M. (2010). Responding to concerns about a study of infant overnight care postseparation, with comments on consensus: reply to Warshak (2014). *Psychology public policy and law, 21*(1),

111-119. doi:10.1037/h0101018

McIntosh, J., Smyth, B., y Kelaher, M. (2013). Overnight care patterns following parental separation: associations with emotion regulation in infants and young children. *Journal of families studies, 19*(3), 224-239. doi:10.5172/jfs.2013.19.3.224

Millar, P., y Kruk, E. (2014). Maternal attachment, paternal overnight contact, and very young children´s adjustment: comment of Tornello et al. (2013). *Journal of Marriage and family, 76*, 232-236. doi: 10.1111/jomf.12071

Nielsen, L. (2014). Parenting plans for infants, toddlers, and preschoolers: research and issues. *Journal of divorce and remarriage, 55*(4), 315-333. doi:10.1080/10502556.2014.901857

Nielsen, L. (2016). Pop goes the woozle: being misled by research on child custody and parenting plans. *Journal of divorce and remarriage, 56*(8), 595-633. doi:10.1080/10502556.2015.1092349

Piñero, J., y Peinado, S. (2016). Capítulo 7: Orientaciones sobre el régimen de visitas. *Punto de encuentro familiar: Manual de uso práctico*. Recuperado de: http://www.fundacionsaludinfantil.org/_libro.htm

Pruett, M., McIntosh, J., y Kelly, J. (2014). Parental separation and overnight care of young children, Part I: consensus through theoretical and empirical integration. *Family Court Review*, *52*(2), 240-255. doi:10.1111/fcre.12087

Solomon, J., y George, C. (1999). The development of attachment in separated and divorced families. *Attachment and human development, 1*(1), 2-33. doi:10.1080/14616739900134011

Sandler, I., y Wheeler, L. (2013. Relations of parenting quality, interparental conflict, and overnights with mental health problems of children in divorcing families with high legal conflict. *Journal of Family Psychology, 27*(6), 915-924. doi:10.1037/a0034449

Tornello, S., Emery, R., Rowen, J., Potter, D., Ocker, B., y Xu, Y. (2013). Overnight custody arrangements, attachment, and adjustment among very young children. *Journal of marriage and family, 75*, 871-885. doi:10.1111/jomf.12045

Warshak, R. (2014). Social science and parenting plans for young children: a consensus report. *Psychology public policy and law, 20*(1), 46-67. doi:10.1037/law0000005

Whiteside, M., y Becker, B. (2000). Parental factors and the young child´s post divorce adjustment: a meta-analysis with implications for parenting arrangement. *Journal of family psychology, 14*(1), 5-26. doi: 10.1037/0893-3200.14.1.5

El desempleo: influencia en las relaciones familiares y los problemas sociales y académicos de los hijos.

Pichardo, M.C., Núñez-Caballero, J.M. y Romero-López, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

pichardo@ugr.es; icarodosmil@ugr.es; miriam@ugr.es

Resumen

Debido a la crisis económica, muchos hogares han experimentaron una caída de su bienestar financiero, ya que la tasa de desempleo ha ido aumentando de forma exponencial. Diversas investigaciones han confirmado que el desempleo tiene multitud de efectos negativos tanto a nivel individual como familiar, favoreciendo climas caracterizados por mayor hostilidad entre los miembros de la familia y una reducción de apoyo entre ellos. En este trabajo se analiza la relación entre el desempleo y algunas de las variables asociadas al mismo, el nivel de conflicto en el seno de la familia y los problemas sociales y académicos de los hijos. Participan 486 sujetos (383 desempleados, 103 empleados), de edades comprendidas entre 16 y 65 años (39.51% hombres y 60.49% mujeres). Para la obtención de los datos se realizó un cuestionario elaborado ad hoc donde se recogía información de tipo sociodemográfico, económico y de salud. Igualmente, los sujetos cumplimentaron un cuestionario de Estrés familiar. Los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre todas las variables de conflicto familiar analizadas (conflicto de pareja, conflicto con los hijos, problemas de la pareja y problemas de los hijos). Sin embargo, los datos no muestran efectos principales de la situación laboral en el nivel de conflicto familiar. Por otra parte, el nivel educativo no mostró tener influencia sobre el nivel de conflicto familiar, aunque sí en las variables económicas como el número de deudas o el nivel de ahorros. En conclusión, las familias en las que se producen frecuentes discusiones de pareja, obtienen elevados niveles de conflicto con los hijos, lo que también conlleva que éstos presenten problemas de tipo comportamental y de salud física. Sin embargo, el desempleo no influye de forma directa en los niveles de conflicto y en los problemas que presentan los hijos.

Palabras clave: conflicto familiar, desempleo, economía familiar

Unemployment: influence on family relationships and children's social and academic problems.

Pichardo, M.C., Núñez-Caballero, J.M. y Romero-López, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

E-mails: pichardo@ugr.es; icarodosmil@ugr.es; miriam@ugr.es

As a result of the current economic crisis, many households have experienced a drop in their financial well-being, as the unemployment rate has been increasing exponentially. Different investigations have confirmed that unemployment has many negative effects, both at individual as family level, promoting atmospheres characterized by a greater hostility among family members and a lower support among them. In this paper is analysed the relationship between unemployment and some of the variables related to it, the level of conflict within the family and the social and academic problems of the children. There are involved 486 subjects (383 unemployed, 103 employees), aged between 16 and 65 years (39.51% men and 60.49% women). It was done a questionnaire for data collection, prepared ad hoc that collected information about demography, economy and health issues. Similarly, subjects completed a Family Stress questionnaire. The results show a positive and significant correlation among all the family conflict variables analysed (couple conflict, conflict with children, couple problems and children problems). However, the data show no major effects on the employment situation at a family conflict level. Moreover, the educational level did not show influence on the family conflict level, although there was an influence in economic variables such as the number of debts or the level of savings. Families in which couple frequent discussions occur, get high levels of conflict with the children, that also means that they may present problems such behavioral and physical health. Even so, unemployment does not directly affect levels of conflict and the problems presented by children.

Key words: family conflict, unemployment, family economy

1. Introducción

España, durante 2008, comenzó a sufrir una gran crisis económica que llevó a grandes reducciones en la producción económica y un fuerte aumento del desempleo. Muchos hogares experimentaron una caída de su bienestar financiero, ya que la tasa de desempleo aumentó del 9% en enero de 2008 al 26,6% en noviembre de 2012, siendo la más alta en la Unión Europea (Eurostat, 2013).

En respuesta a este contexto económico inesperado, muchas familias tuvieron que adaptarse y reducir sus gastos en alimentación, ropa, vivienda y en la educación de sus hijos, experimentando niveles elevados de presión económica que, a su vez, dieron lugar al incremento de la angustia emocional y del estrés a nivel individual y familiar, produciéndose un aumento en conflicto de pareja a nivel diádico (Kwon, Rueter, Lee, Koh, y Ok, 2003). Es bien sabido que las crisis económicas son una amenaza constante para el bienestar económico de las sociedades. Estas condiciones económicas influyen en las oportunidades de empleo, ingresos y estabilidad de los ingresos que pueden ser fuentes de estrés para los miembros de la familia (Ponnet, 2014).

La pérdida del puesto de trabajo constituye uno de los estresores más importantes que afectan a los individuos y a sus familias. Muchas investigaciones realizadas tanto en EE.UU como en Europa confirman que el desempleo tiene

una variedad de efectos negativos, generando deterioros tanto desde el punto de vista individual como comunitario (Bartoll, Palència, Malmusi, Suhrcke, y Borrell, 2014; Bluestone y Harrison, 1982; Brenner, 1979; Buffel, Van de Velde, y Bracke, 2015; Kwon et al., 2003). Las preocupaciones e inseguridades acerca de la situación financiera de la familia, a menudo generan angustia psicológica, contribuyendo a los conflictos y problemas matrimoniales, a las dificultades en la crianza de los niños y a la exacerbación de problemas emocionales y de comportamiento en los niños (Falconier y Epstein, 2010).

En este contexto, surge el modelo de estrés familiar (Conger, Conger, y Martin, 2010; Conger y Elder, 1994;), desarrollado originalmente para el estudio de los efectos de la crisis agrícola en las familias de Estados Unidos. Este modelo describe cómo las condiciones económicas crean un contexto externo importante para las familias afectando de manera muy diversa. Las crisis económicas que generan altos niveles y largos periodos de desempleo originan angustia emocional, tanto a nivel individual como de pareja (Aytaç, Rankin, y Ibikoglu, 2015; Conger y Elder, 1994; Kwon, et al., 2003). La angustia emocional unida al estrés incrementa los conflictos de pareja, influyendo negativamente en la satisfacción con la pareja (Kwon, et al., 2003).

Algunos estudios han relacionado desempleo con niveles de violencia en el seno de la familia (Straus, Gelles y Steinmetz, 1980). Otros autores, han señalado que el desempleo produce un incremento de las tensiones y discusiones familiares (Conger et al., 2010; Komarovsky, 1962; Ponnet, 2014). Vinokur, Price y Caplan (1996) encontraron que los trabajadores en situación de desempleo muestran un incremento de su enfado, de su irritabilidad, de las críticas e insultos a su esposa, esposo o compañeros. No obstante, algunos autores consideran que el aumento de conflictos en el seno familiar no es una consecuencia directa del desempleo. En esta línea, Broman, Hamilton, y Hoffman (1990) observan que los problemas económicos, en su mayoría derivados de la pérdida del trabajo, afectan negativamente a la vida familiar. Esto les permite sugerir que el efecto del desempleo sobre los conflictos y tensiones familiares puede ser indirecto, ya que estaría mediado por los problemas económicos como causa primaria o directa. La perdida del empleo trae como consecuencia problemas económicos, lo cual tiene un profundo efecto negativo para el trabajador y su familia (pareja e hijos).

Cuando las parejas se enfrentan a problemas económicos ambas partes sienten la presión o tensión subjetiva, que les lleva a experimentar angustia emocional y estrés, disminuyéndose las conductas de apoyo hacia la pareja y desarrollando comportamientos más hostiles entre ellos (Conger et al., 2010). Igualmente, Aytaç y Rankin, 2008 encontraron que las dificultades económicas y el aumento de los niveles de tensión económica tenían un efecto negativo en los niveles de percepción de estrés, angustia emocional, problemas de salud física y conflictos de pareja.

Cuando los padres están estresados por su actual y futura situación económica, aumentan los síntomas depresivos y los conflictos entre la pareja. Además, las familias con bajos ingresos presentan tensiones económicas elevadas que generan efectos directos e indirectos sobre los problemas de conducta en los adolescentes (Miller y Taylor, 2012; Ponnet, 2014). Varios estudios han demostrado que los adolescentes que crecen en familias de bajos ingresos se enfrentan a muchos desafíos a los que los adolescentes de familias de ingresos medios-altos no tienen que enfrentarse (Duncan y Brooks-Gunn, 2000). Cuando los padres no pueden permitirse dar dinero a sus hijos, o cuando no pueden contribuir a algunos gastos relacionados con la vida de los adolescentes (por ejemplo, ir al cine o salir con sus amigos), las dificultades financieras de los padres, también se convierten en una realidad para los adolescentes, (Delgado, Killoren, y Updegraffet, 2013).

El presente trabajo pretende analizar la relación entre el desempleo y los conflictos familiares. Igualmente, se estudiarán algunas variables económicas y personales que pueden servir como moderadoras de estos conflictos.

2. Método

2.1. Participantes

En el trabajo participaron un total de 486 sujetos, de edades comprendidas entre los 16 y los 65 años. 383 sujetos estaban en situación de desempleo (78,81%) y 103 se encontraban trabajando (21,19%). La distribución por sexo fue de 192 hombres (39,51%) y 294 mujeres (60,49%).

2.2. Medidas

Para la recogida de la información sobre características económicas de la muestra participante se realizó un cuestionario ad hoc, elaborado por los investigadores, donde se recogía información de tipo sociográfica y económica. En dicho cuestionario se recogía información sobre situación laboral actual, deudas pendientes, ahorros familiares o nivel de ingresos. Igualmente, se recogía información sobre situación familiar actual.

En segundo lugar, se utilizó el Cuestionario de Estrés familiar de Broman, Hamilton y Hoffman (1990). Se trata de un cuestionario con 11 ítems, en los que se pregunta sobre el nivel de conflicto con sus parejas y sus hijos, evaluando su frecuencia. El cuestionario se compone de cuatro factores o escalas: conflicto con la pareja (3 ítems); conflicto con los hijos (2 ítems); problemas de la pareja (3 ítems); y problemas de los hijos (3 ítems). Los índices de fiabilidad de las escalas se pueden considerar adecuados, con índices de fiabilidad que se sitúan entre .80 y .75.

Los conflictos de pareja se miden por la frecuencia con la que se dan discusiones de pareja, si han producido gritos y/o insultos en las discusiones, e incluso sí se ha llegado a perder el control en medio de una discusión. El conflicto con los hijos refleja la frecuencia con que se producen discusiones fuertes con los hijos, y sí se ha llegado perder el control al discutir con los hijos. Los problemas de la pareja, se reflejan por la frecuencia con la que la pareja presenta problemas o conflictos con familiares y vecinos, por una perdida de interés en las tareas cotidianas, y por manifestar algún tipo de problemas de salud (psicofísico) del tipo: sueño, digestivo, nervioso. Los problemas de los hijos queda reflejada por la presencia de problemas en el rendimiento académico, problemas escolares, y por problemas de tipo emocional y del sueño. Se realizaron dos versiones de ambos cuestionarios, una versión en papel, que se entregaba a los participantes para que la rellenaran durante aproximadamente 15 minutos o directamente se recogían los datos mediante una entrevista cerrada, y una versión on line, a través de la plataforma *Limesurvey* en la que los participantes rellenaban sus datos, pudiendo realizarse en una única sesión o en varias. En ambas versiones los participantes podían no rellenar algunos de los datos solicitados, si así lo consideraban oportuno, al considerar que algunos de ellos podían ser en alguna medida demasiado personales.

2.3. Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, inicialmente se entró en contacto con empresas de distintos ámbitos y con cuatro oficinas de empleo de la ciudad de Granada, para obtener su colaboración. Elaborados los cuestionarios que se pretendían pasar, se llevaron a cabo un pequeño número de entrevistas para asegurarse que éstas eran comprensibles y de fácil realización para el público al que estaban destinadas. Posteriormente, se subsanaron los pequeños errores que se pudieron encontrar en los cuestionarios, como añadir opciones que no se habían contemplado con anterioridad y que, sin embargo, estaban presentes en la realidad o situación de algunos desempleados y desempleadas.

Una vez revisados los cuestionarios, y con un cuestionario final con el que recoger los datos, se organizaron las fechas de asistencias a las Oficinas de Empleo situadas dentro del casco urbano de Granada. Obtenidos los permisos pertinentes para la participación en la investigación, se recopilaron los datos, por diferentes procedimientos, con la intención de obtener un mayor número de participantes, tanto de empleados como desempleados. Por una parte, se

pasaron los cuestionarios, a los usuarios que visitaban las oficinas de empleo, recopilando la información a través de una entrevista estructurada que tenía una duración aproximada de 15 minutos. De forma similar, se entregaron los cuestionarios en diferentes empresas y se recogieron pasados unos días para que los empleados tuviesen tiempo para contestar. Por otra parte, se enviaron los cuestionarios (mediante enlace), a personas que trabajaban en diversas empresas solicitándoles que, además de responder al cuestionario, en la medida de lo posible, reenviasen el enlace a personas que conocieran con edades comprendidas entre los 16 y 65 años.

3. Resultados

Para comprobar la relación entre las diferentes variables de conflicto familiar analizadas y algunas relacionadas con el desempleo, como las deudas familiares o los recortes que han realizado en el contexto familiar se realizó un análisis correlacional de Pearson. Tal y como se puede observar en la tabla 1, existe una correlación positiva y significativa entre todas las variables de conflicto familiar que se han estudiado. En este sentido, las familias que presentan niveles elevados de conflicto en la pareja, también puntúan alto en los niveles de conflicto con los hijos. Igualmente, los niveles elevados de conflicto con la pareja se relacionan con un efecto negativo en la pareja y con la aparición de problemas en los hijos.

Por otra parte, los elevados niveles de conflicto con los hijos se relacionan con altos niveles de problemas de la pareja y con la aparición de mayores niveles de problemas de comportamiento o escolares en los hijos.

Tabla 1.
Correlaciones entre conflicto familiar y deudas en sujetos desempleados.

	1	2	3	4	5	6
Conflicto pareja	1	.416**	.687**	.242**	.179**	.040**
Conflicto con hijos	.416**	1	.247**	.587**	.022**	.020**
Problemas pareja	.687**	.247**	1	.247**	.247**	.098**
Problemas hijos	.242**	.584**	.247**	1	.109	.059**
Total de Deudas	.179**	.022**	.204**	.109**	1	0.99
Total de Recortes	.040**	.020**	.098**	.059**	0.99	1

1=conflicto de pareja; 2=conflicto con hijos; 3=problemas de pareja; 4=problemas de los hijos; 5=Total de deudas; 6=Total de recortes. * p< .05; ** p< .001

Los resultados muestran correlaciones significativas y positivas entre los niveles de conflicto en la pareja y los problemas de la pareja, con una de las variables económicas analizadas, el total de deudas de la unidad familiar. Los desempleados con mayores niveles de deudas, presentan igualmente un mayor conflicto familiar. No obstante, no se observa una correlación significativa entre el total de deudas y los conflictos con los hijos o los problemas de éstos. De forma similar, tampoco existen correlaciones significativas entre el número de recortes que la familia ha realizado desde que comenzó la crisis económica y las variables de conflicto familiar analizadas

En segundo lugar, se analizó si existían diferencias en los niveles de conflicto familiar, en función de la situación laboral de los participantes (empleados o desempleados). Los resultados del análisis no muestran diferencias significativas en ninguna de las variables de conflicto analizadas: conflicto de pareja $t_{(478)}$=0.08, p=.774, conflicto con los hijos $t_{(325)}$=0.01, p=.917, problemas de pareja $t_{(446)}$=1.16, p=.307 o problemas de los hijos $t_{(247)}$=3.31, p=.072.

Por otra parte, se analizaron algunas variables de economía familiar. En este sentido se les preguntó a los participantes el número de deudas que tenían, su nivel de ahorros y si habían recortado en gastos en los últimos 6 meses. Tal y como se puede observar en la tabla 2, los datos reflejan que no existen diferencias significativas en el nivel de deudas en función de la situación laboral o el sexo de los entrevistados.

Tabla 2.
Niveles de deudas, ahorros y recortes en función de la situación laboral y el sexo.

	Empleados		Desempleados		Comparación (F)		
	M	DT	M	DT	Situación	Sexo	Situación*sexo
Deudas	.48	.68	.58	.81	.60	.35	.45
Ahorros	2.89	1.68	1.93	1.30	48.70**	8.47**	5.95*
Recortes	2.24	1.53	3.04	1.79	11.94**	.34	.132

(* p< .05; ** p< .001)

En el caso del nivel de ahorros, los datos muestran efectos principales en la variable situación laboral, siendo más alto el nivel de ahorros en sujetos con empleo. Igualmente, los datos muestran efectos principales de la variable sexo, los hombres indican mayores niveles de ahorros que las mujeres. Igualmente, se observan efectos de interacción entre la situación laboral y el sexo de los participantes. Cuando los sujetos están desempleados, indican unos niveles bajos de ahorros con medias muy similares en hombres y mujeres. Por el contrario, cuando se encuentran trabajando, las medias de los hombres son significativamente más elevadas que las medias de las mujeres.

Finalmente, en cuanto al número de recortes que la familia ha debido realizar en los últimos 6 meses, los datos muestran efectos principales en situación laboral, no mostrándose efectos principales para la variable sexo o efectos de interacción entre la situación laboral y el sexo. En este sentido, los participantes desempleados presentan significativamente un mayor número de recortes que los sujetos con empleo.

Por otra parte, cuando se analiza el nivel de conflicto familiar general en función del nivel de ahorros y la existencia de deudas, los resultados no muestran diferencias significativas en conflicto familiar general en función de que los desempleados tengan o no deudas $t_{(368)}=3.27$, p=.071. Igualmente, tampoco existen diferencias significativas en conflicto familiar en función de que existan niveles bajos, medios o altos de ahorros $F_{(2,319)}=3.27$, p=.071. No obstante, los sujetos con niveles altos de ahorros presentan niveles de conflicto más bajo, aunque no en un nivel significativo.

Con el objetivo de comprobar si el nivel educativo de los participantes podía establecer diferencias con respecto al nivel de conflicto familiar o las variables económicas analizadas como el número de deudas, los recortes que se han tenido que realizar o el nivel de ahorros se realizó un ANOVA y las pruebas post hoc correspondientes.

Los resultados mostraron que el nivel educativo de los participantes agrupado en bajo (sin estudios o estudios primarios), medio (ESO, bachiller o Formación profesional) y alto (estudios universitarios) no establecía diferencias significativas con ninguna de las variables de conflicto familiar analizadas: conflicto con la pareja $F_{(2,511)}=1.00$,p=.367; conflicto con los hijos $F_{(2,119)}=3.14$,p=.731; Problemas de la pareja $F_{(2,518)}=2.78$,p=.066 y Problemas de los hijos $F_{(2,117)}=.494$,p=.612.

4. Discusión

Los resultados del estudio señalan una relación significativa entre las variables de conflicto familiar analizadas. En este sentido, las familias en las que existen niveles elevados de conflicto de pareja, incluyendo discusiones fuertes, presentan igualmente elevados conflictos con los hijos y problemas de comportamiento de éstos. Estos datos van en la línea de los estudios realizados sobre conflicto familiar, en los que se señalan que cuando los padres se relacionan de manera agresiva, los hijos suelen presentar conflictos más frecuentes e intensos que en aquellas familias donde existe una relación positiva en la que los conflictos se solucionen a través de la comunicación y el acuerdo (Pérez y Aguilar, 2009). Igualmente, diferentes autores encontraron que en las familias, donde existe un clima familiar con altos índices de conflicto entre los padres, al tiempo que se utilizaban niveles elevados de castigo para controlar la

conducta de los hijos, se relacionan de forma significativa con problemas de conducta y agresividad tanto en el hogar como en la escuela (Buehler y Gerard, 2002; Erath y Bierman, 2006).

Por otra parte, los resultados evidencian una relación significativa entre el conflicto familiar y el número de deudas de la unidad familiar. Los desempleados con un número elevado de deudas como puede ser la hipoteca, presentan niveles elevados de conflictos de pareja y de problemas de pareja relacionados con problemas de salud o pérdida de interés por actividades de la vida cotidiana. Estos resultados van en la línea de los encontrados por diferentes autores (Aytaç y Rankin, 2008; Kwon et al.. 2003) quienes afirman que la presión económica, entendida como problemas para llegar a final de mes o imposibilidad para pagar facturas, se relaciona con niveles elevados de ansiedad emocional que pueden generar conflictos de pareja e insatisfacción marital. Igualmente, Conger et al. (2010) confirman que el desempleo no tiene efectos únicamente para la persona desempleada sino que las parejas también sufren presiones que les puede llevar a experimentar cierta angustia emocional, problemas psicológicos e incluso comportamientos de pareja hostiles.

Por otra parte, los resultados del presente estudio, al contrario de lo evidenciado en diversas investigaciones previas, no confirman la existencia de un mayor número de conflictos familiares entre los participantes desempleados (Atkinson, Liem y Liem, 1986; Elder y Caspi, 1988; Liem y Liem, 1988; Nowak y Snyder, 1984; Ponnet, 2014; Ponnet, Wouters, Goedemé y Mortelmans, 2013).

Por otra parte, al analizar algunas variables económicas que podrían estar mediando en el grado de conflicto familiar, como es el nivel de ahorros con los que la familia cuenta para afrontar la situación de desempleo, los datos reflejan que los desempleados tienen menos ahorros que los sujetos empleados, lo que puede generar un mayor nivel de estrés a la hora de afrontar los gastos cotidianos. Tal y como se han encontrado en diversas investigaciones, cuando no existen recursos económicos que puedan amortiguar el estrés del desempleo, las consecuencias pueden ser más adversas para los desempleados (Kwon et. al., 2003; Shelton, 1985; Turner, Kessler y House, 1991; Warr y Jackson, 1987).

5. Conclusiones

Según los datos del presente trabajo, el conflicto familiar relacionado con los problemas de pareja, conflicto con los hijos o problemas de rendimiento y comportamiento de los hijos no está relacionado con la situación de desempleo de los padres y madres. No obstante, sería interesante volver a analizar los datos sobre conflicto familiar con una muestra mayor, en sujetos desempleados de larga duración o controlando algunas variables mediadoras como son los recursos económicos con los que cuentan los desempleados. En esta línea, algunas investigaciones han demostrado que los efectos más negativos pueden aparecer después de 6 meses de duración del desempleo (Catalano, Dooley y Rook, 1987; Liem y Liem, 1988). Por otra parte, Briar (1987), encontró evidencias que mostraban que las personas que estaban algunas semanas sin trabajo, mientras cambiaban de empleo, consideraban la experiencia como positiva. Sin embargo, aquellas personas que estaban sin trabajar 15 semanas o más, o aquellos que no tenían recursos económicos para afrontar el estrés económico, el desempleo podría tener consecuencias muy negativas, tanto para el contexto familiar como personal.

Referencias

Atkinson, T., Liem, R., y Liem, J. H. (1986). The social costs of unemployment: Implications for support. *Journal of Health and Social Behavior, 27*, 317-331.

Aytaç, A. I., y Rankin, B. H. (2008). Unemployment, Economic Strain and Family Distress: The Impact of the 2001 Economic Crisis. *New Perspectives on Turkey, 38*, 181-203. doi:10.1017/S0896634600004970.

Aytaç, A. I., Rankin, B. H., y Ibikoglu, A. (2015). The Social Impact of the 2008 Global Economic Crisis on Neighborhoods, Households, and Individuals in Turkey. *Social Indicators Research, 124*, 1–19.

Bartoll, X., Palència, L., Malmusi, D., Suhrcke, M., y Borrell, C. (2014). The evolution of mental health in Spain during the economic crisis. *European Journal of Public Health, 24*(3), 415–418.

Bluestone, M. H., y Harrison, B. (1982). The deindustrialization of America: Plant closing, community abandonment and the dismantling of basic industry. New York: Basic Books.

Brenner, M. H. (1979). Influence of the social environment on psychopathology: The historic perspective. En J. E. Barret (Ed.), *Stress and mental disorder,* (pp. 145-183). New York: Raven.

Briar, K. (1987). *Social work and the unemployed.* Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.

Broman, C. L., Hamilton, V. L., y Hoffman, W. (1990). Unemployment and Its Effects on Families: Evidence from a Plant Closing Study. *American Journal of Community Psychology, 18*(5), 643-659

Broman, C. L., Hamilton, V. L., y Hoffman, W. (1996). The Impact of Unemployment on Families. *Michigan Family Review, 2*(2),63-91.

Buehler, C., y Gerard, J. M. (2002). Marital Conflict, Ineffective Parenting, and Children´s and Adolescents´Maladjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*(1), 78-92.

Buffel, V., Van de Velde, S., y Bracke, P. (2015). The mental health consequences of the economic crisis in Europe among the employed, the unemployed, and the non-employed. Social Science Research, 54, 263-288

Catalano, R., Dooley, D., y Rook, K. (1987). A test of reciprocal risk between undesirable economic and noneconomic life events. *American Journal of Community Psychology, 15,* 633-651.

Conger, R. D, Conger, K., y Martin, M. (2010). Socioeconomic status, family pro- cesses, and individual development. *Journal of marriage and the family, 72,* 685–704. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x.

Conger, R. D., y Elder, G. H., Jr. (1994). *Families in troubled times: Adapting to change in rural America.* New York: Aldine de Gruyter.

Delgado, M., Killoren, S., y Updegraff, K. (2013). Economic hardship and Mexican-origin adolescents' adjustment: Examining adolescents' perceptions of hardship and parent–adolescent relationship quality. *Journal of Family Psychology, 27*(5), 827–837.

Duncan, G. J., y Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71*(1), 188–196. doi:10.1111/1467-8624.00133.

Elder, G. H., y Caspi, A. (1988). Economic stress in live: Developmental perspectives. *Journal of Social Issues, 44*(4), 25-45.

Erath, S. A., y Bierman, K. L. (2006). Aggressive marital conflict, maternal harsh punishment, and child aggressive-disruptive behavior: evidence for direct and mediated relations. *Journal of Family Psychology, 20*(2),

217–226.

Eurostat, (2013). *Employment and unemployment statistics.* Recuperado de: http:// epp. eurostat. ec. europa. eu/ portal/ page/ portal/ employment_ unemployment_ lfs/ introduction.

Falconier, M., y Epstein, N. (2010). Relationship satisfaction in Argentinean couples under economic strain: Gender differences in a dyadic stress model. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*, 781–799. doi:10.1177/0265407510373260

Komarovsky, M. (1962). *Blue collar marriage*. New York: Random House.

Kwon, H., Rueter, M. A., Lee, M., Koh, S., y Ok, S. W. (2003). Marital relationships following the Korean economic crisis: Applying the family stress model. *Journal of Marriage and Family, 65*, 316–325.

Liem, R., y Liem, J. (1988). Psychological effects of unemployment on workers and their families. *Journal of Social Issues, 44*(4), 87-105.

Miller, B., y Taylor, J. (2012). Racial and socioeconomic status differences in depressive symptoms among Black and White youth: An examination of the mediating effects of family structure, stress and support. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(4), 426–437. doi:10.1007/s10964-011-9672-4.

Nowak T. C., y Snyder, K. A. (1984). *Job loss, marital happiness and household tension: Do women fare better than men?* Paper presented at the Society for the Study of Social Problems Annual Meeting. San Antonio, TX.

Pérez, M., y Aguilar, J. (2009). Relaciones de conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud, 19*(1), 111-120

Ponnet, K. (2014). Financial Stress, Parent Functioning and Adolescent Problem Behavior: An Actor–Partner Interdependence Approach to Family Stress Processes in Low-, Middle-, and High-Income Families. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1752–1769. doi: 10.1007/s10964-014-0159-y.

Ponnet, K., Wouters, E., Goedemé, T., y Mortelmans, D. (2013). Family Financial Stress, Parenting and Problem Behavior in Adolescents: An Actor- Partner Interdependence Approach. *Journal of Family Issues, 13*, 1-24.

Shelton, B. (1985). The social and psychological impact of unemployment. *Journal of Employment Counseling, 22*(1), 18-22.

Straus, M. A., Gelles, R. J., y Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family.* Garden City, NY: Doubleday, Anchor Press.

Turner, J., Kessler, R., y House, J. (1991). Factors facilitating adjustment to unemployment: Implications for intervention. *American Journal of Community Psychology, 19*, 521-542.

Vinokur, A., Price, R., y Caplan, R. (1996). Hard times and hurtful partners: How financial strain affects depression and relationship satisfaction of unemployed persons and their spouses. *Journal of Personality and Social Psychology, 71,* 166-179.

Warr, P. B., y Jackson, P. (1987). Factors influencing the psychological impact of prolonged unemployment and of re-employment. *Psychological Medicine, 15*, 795-807.

¿Cómo perciben los nietos adultos las relaciones con sus abuelos?

Prada, A., & Novo, R.

Departamento de Psicología, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

raquelprada@ipb.pt; rnovo@ipb.pt

Resumen

Aunque los cambios demográficos han proporcionado oportunidades para la existencia de relaciones intergeneracionales más intensas y duraderas, se necesitan más investigaciones para entender la relación entre nietos adultos y abuelos. En este estudio, de naturaleza cuantitativa, se analizan las percepciones de los nietos adultos de las relaciones con sus abuelos. Se investiga, a través de un cuestionario cerrado, la frecuencia, la tipología de contactos, la calidad de las relaciones, las actividades compartidas y el significado actual del rol de los abuelos. La investigación se basa en una muestra de conveniencia, compuesta por estudiantes de Educación Superior (64 nietas y 64 nietos), en su mayoría solteros y con edades entre 18 y 37 años. La mayoría de los abuelos viven en su propia residencia y su salud es percibida como razonable o buena. Los resultados evidencian que: (i) los contactos de la díada ocurren sobre todo de manera presencial, con una frecuencia semanal o diaria, siendo mayor el contacto no presencial entre los estudiantes de menores edades; (ii) la mayoría de los(as) nietos(as) perciben la relación con sus abuelos como bueno o excelente; (iii) las nietas, en comparación con los nietos, realizan más actividades domésticas y de acompañamiento con los abuelos, aunque ambos géneros compartan menos actividades de entretenimiento; (iv) unánimemente los estudiantes valoran de manera positiva el rol de los abuelos en sus vidas como promotores de la entidad y continuidad familiar, fuentes de valores, destrezas y conocimientos. Con todo, las nietas perciben más a sus abuelos como ejemplos de vida y modelos de influencia en sus vidas actuales. Los hallazgos confirman que el género influye en las relaciones intergeneracionales, destacándose la construcción social del rol de la mujer como cuidadora. Es esencial que los distintos agentes educativos estén conscientes de estos sesgos de género.

Palabras clave: Relaciones intergeneracionales; Nietos adultos; Abuelos; Educación.

How do adult grandchildren perceive their relationships with their grandparents?

Prada, A., & Novo, R.

Departamento de Psicología, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

raquelprada@ipb.pt; rnovo@ipb.pt

Although demographic changes have provided opportunities for the existence of longer bonds and lasting intergenerational relationships, further research is needed to understand the relationship between adult grandchildren and grandparents. In this quantitative study, perceptions of adult grandchildren relationships with their grandparents are analyzed. It is taking into account the frequency, type of contacts, relationships´ quality, shared activities and current significance of grandparents´ role through a closed questionnaire. The research is based on a convenience sample of higher education students (64 grandchildren and 64 grandchildren), mostly unmarried and aged between 18 and 37 years. Most of grandparents live in their own homes and their health is perceived as reasonable or good. Data revealed that (i) dyad contacts occur primarily face to face, on a weekly or daily basis, particularly non-face to face contact among younger students; (ii) most of the grandchildren perceive the relationship with their grandparents as good or excellent; (iii) the granddaughters, compared with grandsons, participate more with their grandparents on domestic and accompanying activities, although both genders share less entertainment activities; (iv) unanimously students value positively grandparents´ role in their lives as promoters of family entity and continuity, sources of values, skills and knowledge. However, granddaughters recognize more their grandparents as examples of life and an influence on their current lives. Findings confirm that gender influences intergenerational relationships, highlighting the social construction of women´s role as caregivers. It is essential that educational agents be aware of these gender biases.
Key words: Intergenerational Relations; Adult Grandchildren; Grandparents; Education.

1. Introducción

La familia en la sociedad actual se enfrenta con cambios significativos en los roles tradicionales (Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005) y en las relaciones intergeneracionales (Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). Abuelos y nietos tienen, por consiguiente, la posibilidad de establecer relaciones más duraderas (Bengtson, 2001; Swartz, 2009), cercanas (Connidis, 2010), individualizadas y recíprocas (Harper, 2005; Sousa, 2006; Sousa, Figueiredo, y Cerqueira, 2006; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005; Triadó et al., 2009), incluso durante la edad adulta (Silverstein y Marenco, 2001).

También son ampliamente aceptados los beneficios de las relaciones intergeneracionales (Kemp, 2007; Sousa, 2006). Cuando la relación de la díada se caracteriza por un fuerte vínculo, afecto e intimidad, se promueve un sentido de respeto, solidaridad intergeneracional y apertura al diálogo entre las dos generaciones (Kemp, 2007; Waites, 2006). Del mismo modo, se estimulan actitudes menos estereotipadas y más positivas hacia la edad y las personas mayores (Sousa, 2006).

Son variados los factores que pueden influir en la relación entre abuelos y nietos. Existen evidencias de que la distancia geográfica puede predecir la frecuencia de contacto entre ambos (Geurts, Poortman, van Tilburg, y Dyk-

stra, 2009; Pinazo, 2007), aunque no sea sinónimo de la calidad de la relación (Ferguson, Douglas, Lowe, Murch, y Robinson, 2004).

En cuanto a la relación entre la edad de los nietos y la frecuencia de contacto, para los niños de menores edades, los padres ejercen un papel fundamental en la promoción del contacto con los abuelos, sobre todo con la línea materna (Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). A su vez en la adolescencia y en la edad adulta la relación se vuelve más directa, espontánea y voluntaria (Creasey y Koblewski, 1991; Dias y Silva, 2003; Matos y Neves, 2012; Pinazo, 2007; Timonen y Arber, 2012; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). De esta manera, los nietos de mayor edad pueden decidir qué tipo de relación desean mantener con sus abuelos (Creasey y Koblewski, 1991; Dias y Silva, 2003; Hodgson, 1992; Matos y Neves, 2012; Pinazo, 2007; Timonen y Arber, 2012; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005).

Los hallazgos observados a través de las diversas investigaciones, indican, igualmente, que los nietos valoran positivamente la relación con sus abuelos. En la edad adulta los estudios confirman una valoración positiva (Castañeda, Sánchez-Bruno, Blanc, y Sánchez, 2004; Dias y Silva, 2003; Kemp, 2005; Kennedy, 1990), aunque también existan evidencias de relaciones conflictivas.

Otro tema estudiado en la investigación es el significado actual del rol de los abuelos. En este sentido, cabe subrayar que el rol de los abuelos es un "rol sin rol" ya que no está gobernado por derechos y obligaciones, sino que es específico de cada familia (Landry-Meyer y Newman, 2004; Sousa, 2006; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). Por otro lado, hoy día, los abuelos tienen la posibilidad de ejercer distintos roles en la dinámica familiar (Dellmann-Jenkins, Blankemeyer, y Olesh, 2002; Dunifon, 2013; Sousa, 2006), como alternativa a la imagen tradicional y estereotipada de los abuelos.

Si bien en la infancia los abuelos desempeñan un rol sobre todo de cuidadores substitutos de los padres (Oliveira, Gomes, Tavares, y Cárdenas, 2009; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005), con el aumento da edad de los nietos se producen cambios en esta relación. En este contexto los estudios ponen de relieve la percepción positiva del rol de los abuelos en la vida de los nietos adultos (Dias y Silva, 2003; Kennedy, 1992b; Robertson, 1976). La mayoría de los nietos adultos percibe a sus abuelos como fuente de respeto, sabiduría, experiencia de vida, amor y afecto, continuidad familiar y segundos padres. Existen aún evidencias de diferencias en el significado actual del rol de los abuelos en función del género (Dias y Silva, 2003).

Otros estudios analizan el tipo de actividades compartidas entre abuelos y nietos. En general, la realización de actividades conjuntas favorece el desarrollo de una relación más estable y duradera entre abuelos y nietos (Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). Mientras en la infancia esta relación asume un carácter más lúdico y centrado en el cuidado (Oliveira et al., 2009; Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005), con el aumento da edad de los nietos y de los abuelos la relación se va modificando. Existen evidencias de que nietos adolescentes y sus abuelos realizan menos veces tareas caseras y continuas y más frecuentemente tareas esporádicas y públicas (Fundación la Caixa, 1993). Hay todavía pocos estudios que analizan las actividades compartidas entre los nietos adultos y sus abuelos. Existen datos que confirman diferencias de género en las actividades compartidas (Castañeda et al., 2004; Kennedy, 1992a), con todo, no todos los estudios arrojan el mismo panorama (Dias y Silva, 2003).

Pese a la importancia de esta relación intergeneracional, gran parte de la investigación se centra en la infancia y en la adolescencia (Matos y Neves, 2012). Además, la mayoría de los estudios publicados han contemplado esta relación desde la perspectiva de los abuelos. Se necesitan, por lo tanto, más investigaciones centradas en la perspectiva de los nietos, sobre todo, en la juventud o en el inicio de la edad adulta (Triadó-Tur y Osuna-Olivares, 2005). Asimismo, se ha desarrollado este estudio en el que se analizan las percepciones de los nietos adultos de las relaciones con sus abuelos.

2. Método

2.1. Participantes

Se trata de un estudio exploratorio y de naturaleza cuantitativa basado en una muestra de conveniencia, compuesta por estudiantes de Educación Superior (64 nietas y 64 nietos). Los requisitos para participar en el estudio eran: tener 18 o más años de edad y poseer al menos un(a) abuelo(a) vivo(a).

2.2. Medidas

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario auto aplicable, diseñado por las investigadoras del estudio, que incluyó preguntas sobre:

- la tipología de contacto presencial y no presencial (por carta, teléfono o correo electrónico), así como la frecuencia de contacto de la díada, durante el último año;
- la satisfacción con la relación actual con su abuelo(a) en una escala de 1 ("Muy mala") a 5 puntos ("Excelente");
- el rol del abuelo/ de la abuela a través de una escala de 1 ("Totalmente en desacuerdo") a 5 puntos ("Totalmente en acuerdo");
- las actividades compartidas con su abuelo(a) (domésticas, de acompañamiento y de entretenimiento), mediante una escala de 1 ("Nunca") a 5 puntos ("Siempre").

2.3. Procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario cerrado, administrado online en el contexto del aula en el último mes del año escolar de 2014/2015 en dos escuelas de una institución de la enseñanza superior portuguesa (una de Educación predominantemente femenina, y la otra de Tecnología y Gestión, predominantemente masculina). El cuestionario precisó para su aplicación alrededor de 10 a 15 minutos. A los estudiantes se les pidió para pensar en la calidad de la relación más cercana uno(a) de sus abuelos(as) vivos(as), aunque no necesariamente tenía que existir una. Además, la investigación contó con la aprobación de la institución. También se obtuvo un consentimiento informado una vez que los participantes habían sido informados del propósito del estudio, y garantizada la confidencialidad y el anonimato de los datos.

3. Resultados

Tal y como se expresa en la tabla 1, la mayoría de los nietos adultos eran solteros (98.4%; n=124) y con edades entre 18 y 37 años, siendo la media de edades de 21.34 (DE = 2.95). Solamente el 9.4% de los estudiantes eran trabajadores-estudiantes.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los nietos adultos.

	n (%)	M (DE)	Min	Max
Edad		21.34 (2.95)	18	37
Género Masculino Femenino	 64 (50%) 64 (50%)			
Estado Civil Casados(as) Solteros(as)	 2 (1.6%) 124 (98.4%)			
Situación Laboral Trabajador-Estudiante Estudiante	 12(9.4%) 116 (90.6%)			

En cuanto al abuelo/ a la abuela preferido(a) su salud fue percibida por los nietos como razonable (60.9%; n= 78) o buena (28.1%; n=36). Cabe también referir que la mayoría vivía en su propia residencia (91.4%; n=117) (tabla 2).

Tabla 2
Datos sociodemográficos del abuelo/ de la abuela preferido(a).

	n (%)
Estado de salud Muy malo Malo Razonable Bueno Muy bueno	 2 (1.6%) 5 (3.9%) 78 (60.9%) 36 (28.1%) 7 (5.5%)
Residencia Propia Familiares Residencia para Personas Mayores	 117 (91.4%) 7 (5.5%) 4 (3.1%)

Relativamente a la frecuencia y tipología de contactos, se observa que la díada contactaba sobre todo de manera presencial, con una frecuencia semanal (51.60%; n=66) o diaria (24.20%; n=31). La mayoría de los nietos adultos contactaba raramente con los abuelos de manera no presencial (48.40%; n=62). También fue evidente, a través del coeficiente de Spearman, que la edad de los nietos adultos no se correlacionó significativamente con el contacto presencial (rho = -0.11, p = 0.141). A su vez, la edad y el contacto no presencial demostraron una relación negativa y débil (rho = -0.19, p = 0.028).

Los resultados obtenidos pusieron, también, de relieve que la mayoría de los nietos adultos, independientemente del género, percibieron la relación con sus abuelos como buena (28.1%; n= 36) o excelente (59.4%; n=76).

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 3, los nietos, de ambos géneros, han valorado unánimemente y de manera positiva el rol actual abuelo/ a la abuela preferido(a) en sus vidas. Más aún, a través del test t de Student, se constató que las nietas, en comparación con los nietos, percibieron más a su abuelo(a) como ejemplo y modelo de influencia [t (126) = -2.21, p = 0.029].

Tabla 3
Significado actual del rol abuelo/ a la abuela preferido(a).

	Nietos (n = 64)	Nietas (n = 64)	t	P
	M (DE)	M (DE)		
Mi abuelo(a) me enseña cosas que no conozco.	4.14 (0.81)	4.31 (0.77)	-1.22	0.223
Mi abuelo(a) significa el origen de la familia.	4.22 (0.79)	4.42 (0.77)	-1.47	0.143
Mi abuelo(a) es una fuente de sabiduría y experiencia.	4.20 (0.74)	4.41 (0.75)	-1.54	0.125
Mi abuelo(a) es un ejemplo de vida y un modelo a seguir.	3.88 (0.97)	4.23 (0.87)	-2.21	0.029

Conforme aparece en la tabla 4 los nietos adultos, independientemente del género, mencionaron compartir menos actividades de entretenimiento con sus abuelos. Igualmente se constató que las nietas adultas refirieron realizar más actividades domésticas [t (126) = -3.59, p = 0.000] y de acompañamiento [t (126) = -3.67, p = 0.000] con los abuelos, comparativamente con los nietos adultos.

Tabla 4
Actividades compartidas entre abuelos y nietos adultos.

	Nietos (n = 64)	Nietas (n = 64)	T	p
	M (DE)	M (DE)		
Acompañamiento	2.88 (0.79)	3.34 (0.67)	-3.67	0.000
Entretenimiento	2.38 (1.17)	2.63 (0.99)	-1.31	0.194
Domésticas	2.87 (1.19)	3.56 (0.96)	-3.59	0.000

4. Discusión

En este estudio ha quedado patente que, la mayoría de los nietos adultos, independientemente de la edad, contacta semanal o diariamente con sus abuelos. Otras investigaciones realizadas han arrojado datos distintos, a favor de una disminución de la frecuencia de contacto entre abuelos y nietos de mayores edades (Geurts et al., 2009). Esta reducción podrá deberse al incremento de problemas de salud de los abuelos y no propiamente al efecto de la edad. A su vez, en nuestra investigación los nietos adultos describieron a sus abuelos cómo detentores de un estado de salud predominantemente razonable o bueno y la tendencia a residir en sus propias residencias, lo que podrá facilitar la frecuencia de contacto y ayudar a justificar nuestros hallazgos.

Cabe aún señalar que los resultados de la presente investigación han confirmado la existencia de diferencias en cuanto al uso de las tecnologías cómo medio de comunicación entre abuelos y nietos, destacándose un mayor uso entre los nietos de menores edades y sus abuelos. El avance de las tecnologías de comunicación ha cambiado la relación entre las dos generaciones (Matos y Neves, 2012; Soliz, Lin, Anderson, y Harwood, 2006; Timonen y Arber, 2012).

Los datos también revelaron que los nietos adultos y los abuelos comparten menos actividades de entretenimiento (tales como viajar y participar en fiestas). Además, se destaca el efecto significativo del factor género, indicando que las nietas adultas realizan, con sus abuelos, más actividades domésticas (como labores de casa e ir de compras) y de acompañamiento (conversar, pasear, actividades religiosas, ir al médico y cuidarles en la enfermedad). Los resultados indican que las nietas proporcionan un cuidado auxiliar de los abuelos (Dellmann-Jenkins, Blankemeyer, y Pinkard, 2000; Even-Zohar y Sharlin, 2009; Fruhauf, Jarrott, y Allen, 2006; Sousa, 2006; Stelle, Fruhauf, Orel, y Landry-Me-

yer, 2010). Estos datos son consistentes con los hallazgos planteados en otras investigaciones (Castañeda et al., 2004; Kennedy, 1992a). Los datos de nuestro estudio se pueden explicar en función de las diferencias de género reforzadas durante el proceso de socialización. Futuros estudios deberán profundizar estos resultados.

Fue evidente que para la mayoría de los nietos adultos la relación con sus abuelos es percibida como buena o excelente. En este sentido, un mayor número de actividades conjuntas y la frecuencia de contactos podrán haber contribuido a la calidad de la relación de la díada. De manera similar otras investigaciones realizadas han comprobado estos datos (Castañeda et al., 2004; Dias y Silva, 2003; Kemp, 2005; Kennedy, 1990).

En nuestro estudio los nietos adultos valoran positivamente los distintos roles de los abuelos en sus vidas actuales, en concordancia con otros estudios (Dias y Silva, 2003; Kennedy, 1992b; Robertson, 1976). Igualmente, la mayoría de los nietos adultos, de ambos géneros, ha destacado el rol de los abuelos cómo fuentes de conocimientos, transmisores de valores y consejos y promotores de la entidad y de la continuidad familiar. Cabe enfatizar que las nietas adultas han percibido más a sus abuelos cómo ejemplos y modelos de influencia en sus vidas actuales, comparativamente con los nietos adultos. La investigación de Dias y Silva (2003) también ha demostrado diferencias de género en el significado actual del rol de los abuelos.

5. Conclusiones

Las relaciones intergeneracionales entre los abuelos y los nietos adquieren un papel más significativo en las familias. Curiosamente se confirmó que el género influye en estas relaciones, destacándose la construcción social del rol de la mujer como cuidadora. Los distintos agentes educativos deberán, por lo tanto, estar conscientes de la existencia de sesgos de género.

También es esencial reconocer la diversidad de las relaciones intergeneracionales, tanto como apoyar y potenciar, a través del tiempo, los diferentes roles (Stelle et al., 2010; Waites, 2006). Además, dentro de las familias es esencial hacer hincapié en la importancia de los lazos multigeneracionales que promuevan una cultura de respeto, solidaridad intergeneracional y apertura para el diálogo entre las generaciones.

Referencias

Castañeda, J., Sánchez-Bruno, J. A., Blanc, S., y Sánchez, D. (2004). Cómo perciben los nietos adultos las relaciones con sus abuelos. *Anuario de psicología, 35(1)*, 107-124.

Connidis, I. (2010). *Family ties and aging (2 ed.).* Los Angeles, C.A.: Pine Forge Press.

Creasey, G. L., y Koblewski, P. J. (1991). Adolescent grandchildren's relationships with maternal and paternal grandmothers and grandfathers. *Journal of Adolescence, 14(4),* 373-387. doi: http://dx.doi.org/10.1016/0140-1971(91)90005-C

Dellmann-Jenkins, M., Blankemeyer, M., y Olesh, M. (2002). Adults in expanded grandparent roles: considerations for practice, policy, and research. *Educational Gerontology, 28(3)*, 219-235. doi: 10.1080/036012702753542526

Dellmann-Jenkins, M., Blankemeyer, M., y Pinkard, O. (2000). Young Adult Children and Grandchildren in Primary Caregiver Roles to Older Relatives and Their Service Needs. *Family Relations, 49(2),* 177-186. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00177.x

Dias, C., y Silva, M. A. (2003). Os avós na perspectiva de jovens universitários. *Psicologia em Estudo, Maringá, 8(Esp)*, 55-62.

Dunifon, R. (2013). The Influence of Grandparents on the Lives of Children and Adolescents. *Child Development Perspectives, 7(1),* 55-60. doi: 10.1111/cdep.12016

Even-Zohar, A., y Sharlin, S. (2009). Grandchildhood: Adult Grandchildren's Perception of Their Role towards Their Grandparents from an Intergenerational Perspective. *Journal of Comparative Family Studies, 40(2)*, 167-185.

Ferguson, N., Douglas, G., Lowe, N., Murch, M., y Robinson, M. (2004). *Grandparenting in Divorced Families*. Bristol, UK: The Policy Press.

Fruhauf, C. A., Jarrott, S. E., y Allen, K. R. (2006). Grandchildren's Perceptions of Caring for Grandparents. *Journal of Family Issues, 27(7)*, 887-911. doi: 10.1177/0192513x05286019

Fundación la Caixa. (1993). *Solidaritat intergeneracional.* Barcelona: Departamento de Programas Sociales de Fundació La Caixa.

Geurts, T., Poortman, A.-R., van Tilburg, T., y Dykstra, P. A. (2009). Contact Between Grandchildren and Their Grandparents in Early Adulthood. *Journal of Family Issues, 30(12)*, 1698-1713. doi: 10.1177/0192513x09336340

Harper, S. (2005). Grandparenthood. En M. L. Johnson (Ed.), *The Cambridge handbook of age and ageing* (pp. 262-269). Cambridge: Cambridge University Press.

Hodgson, L. G. (1992). Adult Grandchildren and Their Grandparents: The Enduring Bond. *The International Journal of Aging and Human Development, 34(3)*, 209-225. doi: 10.2190/pu9m-96xd-cfyq-a8uk

Kemp, C. (2005). Dimensions of grandparent-adult grandchild relationships: From family ties to intergenerational friendships. *Canadian Journal on Aging, 24,* 161–178.

Kemp, C. (2007). Grandparent—Grandchild Ties: Reflections on Continuity and Change Across Three Generations. *Journal of Family Issues, 28(7)*, 855-881. doi: 10.1177/0192513x07299599

Kennedy, G. E. (1990). College Students' Expectations of Grandparent and Grandchild Role Behaviors. *The Gerontologist, 30(1)*, 43-48. doi: 10.1093/geront/30.1.43

Kennedy, G. E. (1992a). Shared activities of grandparents and grandchildren. *Psychol Rep, 70(1)*, 211-227.

Kennedy, G. E. (1992b). Quality in grandparent-grandchild relationships. *International Journal of Aging and Human Development, 35(2)*, 83-89.

Landry-Meyer, L., y Newman, B. M. (2004). An Exploration of the Grandparent Caregiver Role. *Journal of Family Issues, 25(8),* 1005-1025. doi: 10.1177/0192513x04265955

Matos, A. D., y Neves, R. B. (2012). Understanding adolescent grandchildren´s influence on their grandparents. En S. Arber y V. Timonen (Eds.), Contemporary grandparenting: Changing family relationships in global contexts (pp. 203-224). Bristol, UK: The Policy Press.

Oliveira, A. R. V., Gomes, L., Tavares, A. B., y Cárdenas, C. J. (2009). Relação entre avós e seus netos no período da infância. *Revista Kairós Gerontologia, 12(2)*, 149-158.

Pinazo, S. (2007). Relaciones Sociales. En C. Triadó y F. Villar (Eds.), *Psicología de la vejez* (pp. 253-285). Madrid: Alianza Editorial.

Robertson, J. F. (1975). Interaction in Three Generation Families, Parents as Mediators: Toward a Theoretical Perspective. *The International Journal of Aging and Human Development, 6(2)*, 103-110. doi: 10.2190/gpfm-tfm5-9y8y-lhak

Robertson, J. F. (1976). Significance of Grandparents: Perceptions of Young Adult Grandchildren. *The Gerontologist, 16(2),* 137-140. doi: 10.1093/geront/16.2.137

Silverstein, M., y Marenco, A. (2001). How Americans enact the grandparent role across the family life course. *Journal of Family Issues, 22*, 493–552.

Soliz, J. E., Lin, M., Anderson, K., y Harwood, J. (2006). Friends and allies: Communication in grandparent–grandchild relationships. En K. Floyd y M. T. Morman (Eds.), *The family circle: New research in family communication* (pp. 65–79). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sousa, L. (2006). Avós e netos: uma relação afectiva, uma relação de afectos. En CEPCEP (Ed.), *Povos e culturas - Os avós como educadores* (Vol. 10, pp. 39-50). Lisboa: CEPCEP.

Sousa, L., Figueiredo, D., y Cerqueira, M. (2006). Envelhecer em família: Os cuidados familiares na velhice. Porto: Ambar.

Stelle, C., Fruhauf, C. A., Orel, N., y Landry-Meyer, L. (2010). Grandparenting in the 21st Century: Issues of Diversity in Grandparent–Grandchild Relationships. *Journal of Gerontological Social Work, 53(8),* 682-701. doi: 10.1080/01634372.2010.516804

Timonen, V., y Arber, S. (2012). A new look at grandparenting. En S. Arber y V. Timonen (Eds.), C*ontemporary grandparenting: Changing family relationships in global contexts* (pp. 1-24). Bristol, UK: The Policy Press.

Triadó-Tur, C., y Osuna-Olivares, M. J. (2005). Las relaciones abuelos-nietos. En S. Pinazo-Hernandiz y M. Sánchez-Martínez (Eds.), *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 259-288). Madrid: Pearson.

Triadó, C., Villar, F., Solé, C., Celdrán, M., Pinazo, S., y Conde, L. (2009). Los abuelos/as cuidadores de sus nietos: Percepción de ayudas recibidas, conductas problemáticas de los nietos y satisfacción con el rol. I*nternational Journal of Developmental and Education Psychology, XXI, 3 (1),* 497-506.

Waites, C. E. (2006). Grandparents Communicating with Grandchildren. *Journal of Health & Social Policy, 22(3-4)*, 149-165. doi: 10.1300/J045v22n03_10

Ajuste emocional en adolescentes que agreden a sus padres

Estévez, E.[1]; Martínez, M.L.[1]; Jiménez, T.I. [2]

[1]*Departamento Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, España*

[2]*Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, España*

mlmartinezpastor@hotmail.com, eestevez@umh.es, tijimgut@unizar.es,

Resumen

Entre los factores de riesgo individuales en el estudio de la violencia filio-parental (en adelante VFP) se encuentran aquellos relacionados con el área emocional de los adolescentes que ejercen este tipo de maltrato. El objetivo de este estudio es analizar el ajuste emocional de adolescentes que presentan violencia filio-parental en las variables: autoconcepto multidimensional, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad, satisfacción con la vida y empatía. Los resultados de este grupo se comparan con adolescentes que presentan niveles bajo y promedio de agresión hacia sus padres. Para ello se utilizó una muestra de 2399 adolescentes de 12 a 18 años de edad, 50% varones, escolarizados en 4 centros de E.S.O. de las comunidades Valenciana y Andaluza. Se calculó un ANOVA por nivel de violencia ejercida (alta, baja, promedio) a partir de los cuartiles primero y tercero (25% y 75%) para cada una de las variables estudiadas. Los resultados indicaron que el grupo de alta VFP muestra un peor autoconcepto académico, emocional y familiar en comparación con el grupo promedio y el de baja VFP. Respecto al autoconcepto social no existen diferencias significativas entre el grupo alta y baja VFP, mientras que el promedio tiene un peor autoconcepto social que los otros dos grupos. Los adolescentes del grupo alta VFP y promedio tienen un peor autoconcepto físico que el grupo baja VFP. Además, los que ejercen VFP (alta VFP y promedio) también presentan más ideas de suicidio, sintomatología depresiva, sentimientos de soledad, percepción de estrés y menos satisfacción con la vida que aquellos que no ejercen VFP. En conclusión los resultados sugieren la importancia del ajuste emocional de aquellos adolescentes que maltratan a sus padres, poniendo de relieve para los profesionales de la intervención la necesidad de fortalecer esta área en los diferentes programas de tratamiento.

Palabras clave: Violencia filio-parental, ajuste emocional, adolescentes.

Emotional adjustment in adolescents who abuse their parents

Estévez, E.[1]; Martínez, M.L.[1]; Jiménez, T.I. [2]

[1]*Departamento Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, España*

[2]*Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, España*

mlmartinezpastor@hotmail.com, eestevez@umh.es, tijimgut@unizar.es,

Among the individual risk factors in the study of child-to-parent violence (hereinafter VFP) are those related to the emotional area of adolescents who exercise this kind of abuse. The aim of this study is to analyze the emotional adjustment of adolescents who use violence against their parents, in the following variables: multidimensional self-concept, suicidal ideation, depressive symptoms, perceived stress, loneliness, life satisfaction, and empathy. The results of this group were compared to adolescents with low and average levels of aggression toward their parents. A sample of 2399 adolescents aged 12-18 years, 50% male, enrolled in 4 secondary schools in the communities of Valencia and Andalusia was used. An ANOVA by the level of violence exerted (high, low, average) was calculated for the first and third quartiles (25% and 75%) and for each of the variables studied. The results indicated that the high-VFP group shows poorer academic, emotional and family self-concept compared to the average and low VFP groups. Regarding social self-concept no significant differences between the high and low VFP groups were observed, while the average group presents a worse social self-concept than the other two groups. Adolescents in the groups with high and average VFP have a worse physical self-concept than VFP those in the low VFP group. In addition, adolescents who exert VFP (high VFP and average) also have more thoughts of suicide, depressive symptoms, feelings of loneliness, perceived stress, and less life satisfaction than those who do not exercise VFP. In conclusion, the results suggest the importance of emotional adjustment of adolescents who abuse their parents, highlighting the need to strengthen this area for professional intervention in the various treatment programs.

Key words: Child-to-parent violence, emotional adjustment, adolescents.

1. Introducción

La violencia filio-parental es una problemática de estudio reciente en nuestro contexto, puesto que la familia ha sido considerada tradicionalmente como un espacio reservado cuya privacidad era incuestionable e inviolable. Actualmente, sin embargo, esta privacidad tiene claros límites legales, de manera que cada vez es mayor la preocupación de los ciudadanos, las autoridades y los investigadores por dar respuesta a situaciones que implican una flagrante violación de los derechos en el seno de la familia, como sucede en los casos de violencia familiar.

De hecho, muchas legislaciones actuales y un significativo volumen de investigaciones consideran prioritario aspectos relacionados con el maltrato y abuso infantil y la violencia de género en la familia (Crichton-Hill, Evans y Meadows, 2006). Cuando hablamos, en particular, del comportamiento de los hijos en edad adolescente, es necesario distinguir entre las conductas prototípicas de la adolescencia de carácter disruptivo, de aquellas otras consideradas como inaceptables o abusivas (Stewart, Wilkes, Jackson y Mannix, 2006). Así, la violencia filio-parental se define como *un acto de abuso hacia los padres, bien sea físico, psicológico o de perjuicio económico para ganar poder y control sobre ellos* (Cottrell, 2001), siendo esta una de las definiciones más utilizadas internacionalmente por poner el

acento en la diferencia entre los comportamientos rebeldes y desafiantes de los hijos en la adolescencia y el ejercicio del dominio.

Otra puntualización comentada por Pereira y Bertino (2009) es que se descartan las conductas que pueden implicar una violencia ocasional sin antecedentes previos y que no se repiten, el parricidio, la agresión sexual a los padres y los asaltos premeditados con armas letales, por considerarlos un perfil diferente. Así, la violencia hacia los progenitores se considera VFP *cuando el hijo/a actúa intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física* (Aroca, 2010).

Por tanto, se distinguen tres tipos de violencia filio-parental: (1) Física, que incluye conductas dirigidas contra los padres (escupir, empujar, abofetear, darles patadas, puñetazos, pegarles con algún objeto, amenazarles con objetos peligrosos) y contra el hogar familiar (romper, dar patadas o pintar/ rayar objetos); (2) Psicológica (verbal, no verbal y emocional), que implica insultos, gritos, intimidar a los padres, jugar maliciosamente con ellos, conducirles a pensar que están locos, hacerles exigencias irreales, insistir en que acaten sus normas, mentir, huir del hogar, y amenazar con suicidarse o con marcharse del hogar sin tener intención de hacerlo y (3) Económica o financiera, como robar dinero o pertenencias, vender posesiones de los padres, incurrir en deudas que deberán pagar los progenitores, o exigir a los padres que les compren cosas que no pueden permitirse.

Las investigaciones sobre las características de los hijos maltratadores indican que son los varones quienes más perpetran este tipo de violencia, con investigaciones que sitúan el porcentaje de adolescentes agresores chicos en torno al 60-80% del total (Cottrell y Monk, 2004; Elliott, Cunningham, Colangelo, y Gelles, 2011; Gallagher, 2009; Haw, 2010; Kennedy, Edmonds, Dan y Burnett, 2010; Routt y Anderson, 2011). Sin embargo, es cierto que muchos de estos resultados proceden de muestras clínicas, forenses o judiciales, ya que otras investigaciones con muestras comunitarias, no encuentran diferencias tan dispares por sexos (Bobic, 2002; Cottrell, 2001; McCloskey y Lichter, 2003; Pagani et al., 2004). Otros autores han observado que son los hijos varones quienes más utilizan la violencia física, mientras que las hijas habitualmente emplean la violencia psicológica, verbal o emocional en mayor medida (Archer, 2004; Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Lozano, Estévez y Carballo, 2013; Walsh y Krienert, 2007). Lozano et al. (2013) no encontraron diferencias significativas por sexos en la utilización de la violencia económica.

Respecto de otras variables personales relacionadas con el ajuste, diferentes investigaciones han puesto de relieve que los jóvenes que ejercen violencia filio-parental presentan una baja capacidad empática (Cottrell y Monk, 2004; González-Álvarez, 2012; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2009; Lozano, et al., 2013), alta impulsividad (González-Álvarez, 2012; Rechea, Fernández y Cuervo, 2008), así como baja tolerancia a la frustración (Bertino, et al. 2011; Roperti, 2006) y baja autoestima (Kennedy et al., 2010). Igualmente se ha observado que la sintomatología depresiva, el sentimiento de soledad, el malestar psicológico, la baja satisfacción vital, y la dificultad para expresar emociones o interactuar emocionalmente también correlacionan con la violencia filio-parental (Lozano et al., 2013).

No obstante, hay aspectos relativos al bienestar psicológico y emocional de los hijos agresores que todavía no están ampliamente contrastados en la literatura científica hasta el momento, como el autoconcepto multidimensional, el estrés percibido, o la ideación suicida, entre otros. Por ello, el objetivo del presente estudio fue ahondar en el estudio y comprensión del ajuste emocional de adolescentes que presentan violencia filio-parental en las variables siguientes: autoconcepto multidimensional, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad, satisfacción con la vida y empatía.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 2399 adolescentes españoles de ambos sexos (50% varones) de 12 a 18 años procedentes de 4 centros educativos (públicos y concertados) de las Comunidades Autónomas de Valencia y Andalucía ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 6º de primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. En cada comunidad, la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados, asumiendo un error muestral de ± 2,3%, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos y los estratos se establecieron en función de la variable curso.

2.2. Medidas

Escala de Violencia Filio-parental, Straus y Douglas (2004) adaptada al español por Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010). Está compuesta por 10 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (0 = nunca; 4 = muchas veces). Esta escala ofrece un índice global de VFP así como tres dimensiones: violencia física (ej. "abofeteo, golpeo, o he abofeteado o golpeado"), violencia verbal (ej. "grito o he gritado") y violencia económica (ej. "robo o he robado dinero"). Cada uno de los ítems se contesta en referencia "a mi madre" y "a mi padre" por separado. La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach oscila entre .65 y .85.

Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF-5), de García y Musitu (1999). Este instrumento mide 5 dimensiones a través de 30 ítems: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico, en una escala de respuesta que va de 0 a 99, donde 99 significa estar completamente de acuerdo con el contenido del ítem en relación a uno mismo. La consistencia interna, alpha de Cronbach, del conjunto global de la escala es de .81. Su consistencia interna para cada una de sus dimensiones es la siguiente: .88 para autoconcepto académico, .70 para autoconcepto social; .73 para autoconcepto emocional; .77 para autoconcepto familiar y .74 para autoconcepto físico.

Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Radloff (1977); traducción bidireccional. Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan en una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*) sintomatología relacionada con el ánimo depresivo. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo que no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (e.g. "durante la última semana, me he sentido triste"). La fiabilidad del instrumento según el alpha de Cronbach obtenida en la presente muestra fue de .81.

Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale*,* PSS; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983; versión breve española de 4 ítems de Herrero y Meneses, 2006). La PSS evalúa el grado en que el sujeto ha experimentado ciertas situaciones como estresantes en el último mes (e.g. "en el último mes, he sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida") mediante una escala tipo *Likert* con un rango de respuesta de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*). El índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de .64.

Escala de Soledad UCLA (UCLA Loneliness Scale; Russell, Peplau y Cutrona, 1980; versión española de Expósito y Moya, 1993). Esta escala consta de 20 ítems con opciones de respuesta tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*), que aportan una medida general de sentimiento de soledad (e.g. "con qué frecuencia te sientes aislado de los demás"). En la presente muestra el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) fue de .89.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Este instrumento se compone de 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo percibido (p.e., "no estoy contento con mi vida"). Los ítems se valoran mediante una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *muy en desacuerdo*; 4 = *muy de acuerdo*). En el presente estudio, el índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de .74.

Escala Básica de Empatía (BES), de Jolliffe y Farrington (2006). Esta escala se compone de 20 ítems con opciones de respuesta tipo *Likert* de 5 puntos (1 = *muy en desacuerdo*; 5 = *muy de acuerdo*). Consta de dos factores que miden las dimensiones de: empatía emocional, subescala compuesta por 11 ítems; y empatía cognitiva compuesta por 9 ítems. La consistencia interna (alpha de Cronbach) de las subescalas es de .85 y .79 respectivamente.

2.3. Procedimiento

En primer lugar se contactó con la dirección de los centros educativos seleccionados. Tras confirmar telefónicamente su interés y participación voluntaria, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado para explicar los objetivos y alcance de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar los permisos pertinentes y promover su participación. A continuación, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos mediante correo postal donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a. Una vez recogido el consentimiento paterno, se acordaron con los centros las fechas para la aplicación de los instrumentos con los alumnos. La recogida de datos se llevó a cabo, con cada grupo, en su aula habitual y durante el horario regular del centro. Se informó a los adolescentes que su participación en la investigación era voluntaria y anónima y que podían abandonar el estudio en cualquier momento del proceso.

3. Resultados

Para analizar los datos se compararon grupos de adolescentes establecidos por el nivel de conducta agresiva hacia sus padres. Así, se conformaron 3 grupos denominados Alta VFP, Media VFP y Baja VFP, a partir de los percentiles 25, 50 y 75 de las puntuaciones obtenidas por cada participante en la escala de violencia filio-parental. Se calcularon una serie de ANOVAs, que se presentan en la Tabla 1, comparando estos tres grupos en cada una de las variables objeto de análisis.

Tabla 1
Medias y resultados del ANOVA por grupos de violencia filio-parental

	Baja VFP	Media VFP	Alta VFP	F
Autoconcepto académico	65.71[a]	61.52[b]	57.12[c]	20.38
Autoconcepto social	n.s.	n.s.	n.s.	4.57
Autoconcepto emocional	57.05[a]	53.55[b]	49.29[c]	20.68
Autoconcepto familiar	87.38[a]	83.19[b]	75.93[c]	65.69
Autoconcepto físico	65.09[a]	62.01[b]	60.42[b]	7.38
Ideación Suicida	1.21[b]	1.28[b]	1.43[a]	37.47
Estrés percibido	1.95[c]	2.12[b]	2.34[a]	63.41
Soledad	1.75[c]	1.85[b]	1.95[a]	29.10
Satisfacción vital	3.53[a]	3.33[b]	3.02[c]	61.28
Empatía emocional	3.63[b]	3.68[b]	3.78[a]	10.60
Empatía cognitiva	n.s.	n.s.	n.s.	0.043
Sintomatología depresiva	1.77[c]	2.05[b]	2.25[a]	90.66

Nota: a>b>c; p <.001

Los resultados indicaron que, en general, el grupo de alta VFP mostró un peor autoconcepto académico, emocional y familiar en comparación con el grupo promedio y el de baja VFP. Respecto al autoconcepto social no se observaron diferencias significativas entre el grupo alta y baja VFP, mientras que el promedio tiene un peor autoconcepto social que los otros dos grupos. Por último con respecto al autoconcepto, los adolescentes del grupo alta VFP y pro-

medio informaron de un peor autoconcepto físico que el grupo baja VFP. Además, los que ejercen VFP (alta VFP y promedio) también presentaron más ideas de suicidio, sintomatología depresiva, sentimientos de soledad, percepción de estrés y menos satisfacción con la vida que aquellos que no ejercen VFP. En el caso de la variable empatía, los resultados indicaron la no existencia de diferencias entre grupos en el grado de empatía cognitiva. Los adolescentes agresores, en embargo, mostraron puntuaciones superiores en la subdimensión empatía emocional con respecto a los grupos promedio y bajo.

4. Discusión

El presente trabajo tenía como propósito ahondar en el estudio y comprensión del ajuste emocional de adolescentes que presentan violencia filio-parental en las variables de autoconcepto multidimensional, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad, satisfacción con la vida y empatía. Los datos observados sugieren, a grandes rasgos, que los hijos que no agreden a sus padres presentan un mejor ajuste emocional que aquellos que manifiestan conductas agresivas y abusivas hacia sus progenitores. El grupo promedio considerado en el presente trabajo muestra una posición igualmente intermedia en cuanto a desajuste se refiere, y particularmente en los índices de estrés, soledad, sintomatología depresiva y satisfacción vital, respecto de los grupos de alta y baja violencia filio-parental. Sin embargo, su autoconcepto en la mayoría de dimensiones es tan negativo como en los adolescentes del grupo de alta violencia filio-parental, si bien se diferencian de éstos claramente en ideación suicida, habiendo obtenido las máximas puntuaciones el grupo más agresivo. Aunque trabajos precedentes asocian la conducta violenta en la adolescencia con rumiaciones de suicidio a medio y largo plazo, sobre todo en los casos en que dicho comportamiento se combina con estados depresivos (como es el caso) (Brunstein-Klomek et al., 2011), no existen datos relativos al comportamiento específico de abuso parental, siendo esta por tanto una línea muy interesante de investigación futura.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo van, en general, en la línea de investigaciones previas que han asociado el maltrato hacia los padres con la baja autoestima (Kennedy et al., 2010), la sintomatología depresiva, el sentimiento de soledad, y la baja satisfacción vital (Lozano et al., 2013). El caso de la variable empatía merece un análisis más exhaustivo en futuros trabajos. En el presente, los resultados indicaron la no existencia de diferencias entre grupos en el grado de empatía cognitiva, sugiriendo estos datos que la capacidad de comprender el estado emocional de la otra persona es igual en hijos agresores que en hijos que no abusan de sus padres. Los adolescentes agresores, en embargo, sí mostraron puntuaciones superiores en la subdimensión empatía emocional, lo que es indicativo de que estos adolescentes son capaces de identificar el dolor causado a sus padres, incluso con mayor intensidad que los adolescentes no agresivos. Este hecho puede ayudar a comprender la motivación de dominar y causar miedo, dolor y daño en los progenitores a través del comportamiento abusivo, siendo los hijos plenamente conscientes de las consecuencias de sus actos agresivos en el seno familiar.

5. Conclusiones

Hay aspectos relativos al bienestar psicológico y emocional de los hijos agresores que todavía no están ampliamente contrastados en la literatura científica hasta el momento, como el autoconcepto multidimensional, las distintas subhabilidades de la capacidad empática, o la ideación suicida, entre otros. El presente trabajo aporta una contribución a la mejor comprensión de la relación entre estas variables y la violencia filio-parental, si bien, dado el carácter transversal y exploratorio del estudio, las conclusiones deben interpretarse con cautela.

Aun así, en definitiva, los resultados sugieren la importancia del ajuste emocional de aquellos adolescentes que maltratan a sus padres, poniendo de relieve la necesidad de fortalecer esta área en los diferentes programas de tratamiento llevados a cabo por los profesionales de la intervención. Aunque en la actualidad se considera que la VFP es

una problemática pluricausal con importantes factores individuales, familiares y sociales en su origen, desarrollo y mantenimiento, se ha comprobado que las variables de ajuste emocional tienen una presencia importante en los hijos agresores.

Futuros trabajos deberían seguir profundizando en la relación entre la VFP e índices de ajuste y desajuste como el autoconcepto multidimensional, la empatía cognitiva y emocional o la ideación suicida, con el objeto de determinar su posición como antecedentes del problema, consecuentes o en asociación bidireccional. Son aspectos de suma importancia para el posterior tratamiento del problema y, por ende, para la apuesta por la mejora de las relaciones familiares y sociales de estos adolescentes y, fundamentalmente, para optimizar el bienestar y la integridad familiar, así como la de los hijos en pro de su educación como ciudadanos responsables y su adecuado desarrollo psicosocial como personas.

Agradecimientos

Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291-322.

Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema,* 12, 314-320.

Bertino, L., Calvete, E., Pereira, R., Orue, I., Montes, Y. y González, Z. (2011). El prisma de la violencia filio-parental. Diferentes visiones de un mismo fenómeno. En R. Pereira, *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 361-384). Madrid: Morata.

Bobic, N. (2002). *Adolescent violence towards parents: Myths and realities.* Marrickville, NSW: Rosemount Youth and Family Services.

Brunstein-Klomek, A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 41*(5), 501-516.

Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children.* Ottawa: Health Issues Division.

Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse: A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues, 25*(8), 1072-1095.

Crichton-Hill, Y., Evans, N., Meadows, L. (2006). Research focus: adolescent violence towards parents. *Te Awatea Review, 4*(2), 21-22.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personalitiy Assessment,* 49, 71-75.

Elliott, G., Cunningham, S., Colangelo, M., & Gelles, R. (2011). Perceived mattering to the family and physical violence within the family by adolescents. *Journal of Family Issues*, *32* (8), 1007-1029.

Gallagher, E. (2009). Children´s violence to parents. *Research Seminary*. Recuperado de http://www.noviolence.com.au/public/seminarpapers/gallagherslides.pdf

Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filioparental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema, 24*(2), 277-283.

Gámez-Guadix, M., Straus, M.A. Carrobles, J.A. Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behaviour problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema, 22,* 529-536.

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5.* Madrid: TEA Ediciones.

González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Haw, A. (2010). Parenting over violence: Understanding and Empowering Mothers Affected by Adolescent Violence in the Home. Goverment of Western Australia. Department for Communities Women´s interest. Recuperado de http://saferfamilies.org.au/POV%20EXEC%20SUMMARY.pdf

Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior,* 22, 830-848.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de psicología, 27*(2), 265-277.

Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2009). Violence against parents: it is a consequence of gender inequality. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 1*(1), 3-24.

Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence,* 29, 589–611.

Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dan, K.T.J. y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence, 25*(5), 509-520.

Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J.L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social, 52*, 239-254.

McCloskey, L. A., y Lichter, E. L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of International Violence, 18*(4), 390-412.

Pagani, L., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 528-537.

Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes, 21*, 69-90.

Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement,* 1, 385– 401.

Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo, A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología*, *15*, 1-81.

Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores: pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa Calpe.

Routt, G. y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma, 20*(1), 1-18.

Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence.*Journal of Personality and Social Psychology,* 39, 472-480.

Straus, M.A. y Douglas, E.M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims, 19,* 507-520.

Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child–parent violence: an empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, *22*, 563–574.

Stewart, M., Wilkes, L.M., Jackson, D. y Mannix, J. (2006). Child-to-mother violence: a pilot study. *Contemporary Nurse, 21*(2), 297-310.

Desarrollo de la independencia en la vida diaria en niños entre 3 y 6 años

Santamaría-Vázquez, M*., Guijo-Blanco, V*., Águila-Maturana**, M.A.

** Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España*

*** Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

msvazquez@ubu.es, vguijo@ubu.es, ana.aguila@urjc.es

La intervención y la promoción del desarrollo en la infancia necesitan estar fundamentadas en un proceso de evaluación ajustado al contexto en el que el niño se desarrolla. Es frecuente que se indique que los niños son cada vez menos autónomos o que no son capaces de asumir tareas simples relacionadas con el autocuidado sin embargo estas afirmaciones no siempre están contrastadas con evaluaciones sistemáticas.

Objetivo: estudiar el nivel de capacidad de los niños de tres a seis años para ser autónomos en las tareas de la vida cotidiana.

Metodología: Se administra la escala de cuidado personal de la versión española del Inventario de Evaluación Pediátrica de la Discapacidad (PEDI). La escala está formada por 73 ítems que evalúan aspectos relacionados con la textura de alimentos, el uso de cubiertos, el manejo de recipientes para beber, el cepillado de dientes o del pelo, el lavado de manos, cuerpo y cara, el manejo de ropa y sus cierres y las tareas de ir al baño o el control de esfínteres.

Los datos se han recogido de una muestra de conveniencia de 199 niños escolarizados en 4 centros de Educación Infantil de Burgos, ciudad y provincia. Se ha entrevistado a los padres que informaban sobre cómo realizaban sus hijos las tareas.

Resultados: Los niveles encontrados demuestran que el nivel de autonomía de los niños no sigue una línea de crecimiento ascendente sino que por el contrario los niveles se estabilizan e incluso disminuyen en opinión de los padres.

Conclusión: se plantea que es necesario seguir desarrollando estudios que utilicen herramientas validadas y adaptadas a la población española que ratifiquen los datos. Entre tanto parece necesario sensibilizar a padres y profesores de la necesidad de potenciar la autonomía de los niños para contribuir a un buen desarrollo.

Palabras clave: autonomía; independencia; evaluación; infantil

Development of the independence in daily living in children from 3 to 6 year-old

Santamaría-Vázquez, M*., Guijo-Blanco, V*., Águila-Maturana**, M.A.

** Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España*

*** Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

msvazquez@ubu.es, vguijo@ubu.es, ana.aguila@urjc.es

Intervention and promotion of the infant development need to be grounded on an assessment process adjusted to the child context. It is said that children are decreasingly autonomous and that they are not able to assume simple tasks related with their self-care, nevertheless these assumptions are not always supported on systematic evaluations.

Purpose: To study the functional Independence level performance of the activities of daily living in children from 3 to 6 year-old.

Methods: It is used the self-care scale of the pediatric Evaluation Disability Inventory (PEDI). The scale has 73 items which assess different aspects related to food textures, use of utensils, use of drinking containers, tooth brushing, hair brushing, hand, body and face washing, toileting task, and management of bladder and bowel.

Data has been collected in a not-randomized sample. The final sample was comprised of 199 children recruited from 4 nursery schools in Burgos. Parents were interviewed about their children´s performance.

Results: The independence level achieved by the children assessed, shows that this level does not follow an ascendant growth, but instead it is stabilized as the children grow, or indeed, this level decreases according to parent´s report.

Conclusion: It is necessary to continue developing studies which uses standardized and validated tools in Spain and which can confirm these results. Meanwhile it is necessary to sensitize parents and teachers to promote the children independency in order to contribute to a good development.

Key words: autonomy; independence; evaluation; childhood

Discrepancia educativa parental, insatisfacción familiar e inadaptación social en preadolescentes

Sánchez-Mármol, D.J.*, Herrera-Gutiérrez, E.**

** Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España*

*** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España*

diegojsm@um.es, evahg@um.es

Resumen

El contexto familiar es, sin duda, el más importante para un adecuado desarrollo psicosocial de niños y niñas. En esta investigación nos centramos en la discrepancia educativa parental, que se refiere a la existencia de diferentes estilos educativos en cada uno de los progenitores, así como en los desacuerdos y conflictos interparentales, por la posible influencia de este tipo de discordancias en la aparición de alteraciones en el desarrollo social del menor. De este modo, el objetivo general de este estudio es examinar la asociación entre la discrepancia educativa parental, la insatisfacción familiar y la inadaptación social en la preadolescencia. La muestra estaba formada por 404 niños y niñas de entre 8 y 12 años, a los cuales se les administró el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 2004), del cual se seleccionaron las puntuaciones relativas a estos tres aspectos. Se llevaron a cabo correlaciones bivariadas en los análisis estadísticos. Los resultados encontrados evidenciaron, por un lado, una asociación significativa y directa entre la discrepancia educativa parental y el desajuste de los menores a nivel social. Por otro lado, dicha disparidad educativa entre los progenitores también se mostró en estrecha relación positiva con la insatisfacción familiar. Los datos son discutidos conforme a la literatura científica disponible en la actualidad.

Palabras clave: Discrepancia educativa parental; insatisfacción familiar; inadaptación social; preadolescencia.

Parenting style discrepancy, family dissatisfaction and social maladjustment in preadolescents

Sánchez-Mármol, D.J.*, Herrera-Gutiérrez, E.**

** Department of Personality, Evaluation and Psychological Treatment, Faculty of Psychology, University of Murcia, Murcia, Spain*

*** Department of Developmental and Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Murcia, Murcia, Spain*

diegojsm@um.es, evahg@um.es

Abstract

The family context is certainly the most important for the proper psychosocial development of children. In this research we focus on parenting style discrepancy, which refers to the existence of different educational styles in both parents, as well as interparental disagreements and conflicts, due to the possible influence of such discrepancies in the appearance of problems in the social development of children. Thus, the overall objective of this study is to examine the association between parenting style discrepancy, family dissatisfaction and social maladjustment in preadolescence. The sample consisted of 404 children aged between 8 and 12 years, that were administered the self-reported Multifactor Adaptation Test (TAMAI; Hernández, 2004), which scores on these three aspects selected. Bivariate correlations in the statistical analyses were carried out. The results showed, first, a significant and direct association between parenting style discrepancy and social mismatch in children. On the other hand, this educational gap between parents also showed a strong positive relation to family dissatisfaction. The data are discussed according to the available scientific literature today.

Key words: Parenting style discrepancy; family dissatisfaction; social maladjustment; preadolescence.

1. Introducción

La discrepancia educativa parental hace referencia a la existencia de diferentes estilos educativos en cada uno de los progenitores. Diana Baumrind (1966, 1967) fue la autora precursora de la distinción de la educación parental en tres estilos inicialmente. Estos tres estilos se llamarían: autoritario, autoritativo y permisivo. Poco después, en 1968, Baumrind introdujo aspectos relacionados con los valores y con las creencias sobre los roles parentales en el concepto de estilo educativo y, más tarde, Maccoby y Martin (1983) añadieron a la lista anterior un nuevo estilo educativo llamado negligente.

En la actualidad, se asume un carácter bidireccional en la relación padres-hijos (Palacios, 1999), por lo que no sólo es importante conocer las diferencias que puedan existir en los estilos educativos de cada uno de los progenitores, sino también la percepción que tienen los propios hijos de dichos estilos parentales, en cuanto a que esta percepción puede, a su vez, influir sobre tal relación. En esta interrelación bidireccional tiene especial relevancia el concepto de triangulación (Minuchin, 1974), según el cual los niños pueden "verse en medio" (*caught in the middle*) de las interacciones conflictivas, y esto puede tener efectos negativos sobre los mismos (Buehler & Welsh, 2009; Frank & Buehler, 2007; Pinheiro, 2014).

La discrepancia educativa parental ha sido un campo de investigación poco tratado. La mayoría de estudios que ponen el énfasis en el ambiente familiar se han centrado en los estilos educativos de los padres, pero sin tomar en consideración las diferencias entre estos. No obstante, podemos encontrar trabajos que asocian un peor funcionamiento de los niños cuando existen discrepancias en la pareja (Abidin & Bruner, 1995; Harvey, 2000; Katz & Woodin, 2002).

Tales discrepancias han sido examinadas con frecuencia a través del concepto de conflictos interparentales. Nos podríamos preguntar hasta qué punto debemos tratar y abordar por igual el estudio de dichos conflictos y de la discrepancia educativa parental. Algunas investigaciones (Katz & Woodin, 2002; Sturge-Apple, Davies, & Cummings, 2006) han discutido este asunto, entendiendo que, por un lado, el desacuerdo en la práctica educativa puede hacer incrementar el conflicto en la pareja y, por otro lado, que los continuos conflictos interparentales pueden fomentar la discrepancia educativa. En este sentido, Block, Block y Morrison (1981) fueron precursores en el estudio de la disparidad educativa entre padre y madre y la asociación de este desacuerdo con los conflictos interparentales.

Es evidente que la calidad de la relación en la pareja afecta a la experiencia y vivencias de los hijos (Du Rocher, Shamir & Cummings, 2004), ya que los niños están en continua interacción con sus padres. También se ha demostrado la influencia que tiene la inexistencia de colaboración y apoyo interparental en lo concerniente a la educación de los hijos sobre el desarrollo de problemas de comportamiento en estos últimos (Beuheler, Benson & Gerard, 2006; Cummings & Davies, 1994) y sobre otra serie de dificultades (Katz & Gottman, 1993; Sturgess, Dunn & Davies, 2001).

En algunas investigaciones (Harvey, 2000; Herrera-Gutiérrez & Calvo, 2005; Sánchez-Mármol y Herrera-Gutiérrez, 2011; Sánchez-Mármol, Herrera-Gutiérrez, Rodríguez y Peyres, 2011) se ha examinado la vinculación que podría existir entre la discrepancia educativa parental y el funcionamiento académico y social de los hijos, encontrando en los alumnos que percibían más discrepancias mayores niveles de desadaptación escolar y social.

No es de extrañar que tanto las formas y prácticas de crianza, manifestadas a través de los diferentes estilos educativos parentales, como la calidad de las interacciones que se producen entre los padres tengan un impacto y un efecto sobre el ambiente familiar y sobre el desarrollo de sus hijos, y de alguna forma en su ajuste en general. De ahí que muchas de las intervenciones terapéuticas y de índole psicosocial utilicen a los padres y su forma de educar como objeto principal de trabajo.

Algunos datos confirman la influencia indirecta que tiene el conflicto interparental sobre la autoestima de los hijos, relacionándose a su vez con la mayor violencia por parte de estos. Al parecer, el poco apoyo de los padres media entre los conflictos maritales y la desadaptación de sus hijos. Es decir, tales conflictos hacen que disminuya el apoyo de los padres a los menores y, por tanto, repercuten sobre su adaptación. En palabras de Musitu, Martínez y Murgui (2006, p. 258): "los adolescentes que viven en familias donde los padres utilizan con frecuencia estrategias disfuncionales de resolución de conflictos maritales, como la violencia y la ruptura, tienden a participar con más frecuencia en comportamientos violentos".

Asimismo, la alianza entre los progenitores se asocia a mayor sociabilidad en los hijos. La Lima (2013) desarrolló un estudio en el que se valoraba la alianza parental a través de las interacciones entre los padres cuando uno de los dos pasaba un tiempo dedicado a su hijo/a. Los resultados fueron muy reveladores sobre el apoyo entre los padres y los efectos sobre los menores. Indicaron una clara asociación entre una mayor alianza parental y un mayor apoyo en las interacciones entre los padres mientras cada uno de ellos jugaba con su hijo/a. Además, a niveles más altos de alianza parental mayores comportamientos prosociales en los juegos de los niños.

También Chang (2014) ha contrastado el tiempo de interacción y dedicación de los progenitores (la frecuencia con la que cada uno se implica en prácticas educativas), las discrepancias educativas existentes entre ellos y sus efectos en el funcionamiento social de los hijos. Según sus resultados, por un lado, era la madre, independientemente de su

trabajo y ocupaciones habituales, quien dedicaba más tiempo a los hijos. Por otro lado, cuando los menores percibían que ambos padres usaban similares prácticas educativas manejaban mejor los conflictos interpersonales.

De este modo, conociendo la influencia negativa que parecen tener tanto los conflictos interparentales como las diferencias en cuanto a las prácticas educativas de los progenitores sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, y teniendo en cuenta la relación bidireccional que se da en el ambiente familiar, el objetivo general de este estudio es examinar la asociación entre la discrepancia educativa parental, la insatisfacción familiar y la inadaptación social en la preadolescencia, a través de la percepción de los menores sobre dichos aspectos.

2. Método

2.1. Participantes

Esta investigación se ha realizado sobre una muestra inicial de 711 sujetos de entre 8 y 12 años de edad. Para la selección de esta muestra se utilizaron los siguientes criterios de exclusión:

- La presencia de algún tipo de diagnóstico educativo conocido. No participaron en este estudio los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, dentro de sus diferentes variedades, según Decreto 359/2009 del Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM, 2009), por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- La pertenencia a familias monoparentales. No se incluyeron aquellas familias en las que por algún motivo, ya fuera por separación, viudedad, etc. sólo participaba de la educación del menor uno de los padres.

La muestra final quedó reducida a un total de 404 sujetos, de los cuales 170 eran alumnos y 234 alumnas, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (M= 10.19; DT= 1.244). La mortalidad de la muestra tuvo diversas causas, como no disponer de la conformidad por parte de los padres para participar en el estudio (n= 226) y la cumplimentación errónea de los cuestionarios por parte del alumnado (n= 81).

2.2. Medidas

El instrumento utilizado en este estudio fue el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 2004). Atendiendo a los objetivos del presente trabajo, se seleccionaron las puntuaciones de los menores en las subescalas de inadaptación social, insatisfacción familiar y educación de los padres (discrepancia educativa). El TAMAI es una prueba autoevaluativa, que se aplica desde los 8 años hasta la edad adulta. Los baremos vienen divididos por niveles y por sexos. El nivel I hace referencia a los cursos 3º, 4º y 5º de Educación Primaria. El nivel II comprende los cursos 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El nivel III se corresponde con 3º y 4º de ESO y los cursos de Bachillerato. Por tanto, debido a la edad de la muestra de nuestra investigación, se utilizaron los baremos del nivel I y nivel II para 6º de Educación Primaria.

Para el análisis estadístico se utilizaron las puntuaciones directas del alumnado en cada una de las escalas estudiadas. En nuestro estudio se tuvieron en cuenta las siguientes:

A) Inadaptación Social (**S**): alude a la incapacidad y/o problemas en las relaciones sociales. Se expresa a través de falta de respeto y consideración a los demás, una reducción en las relaciones sociales y desconfianza social. En esta escala el rango de puntuación es de 0 a 35 en los dos niveles I y II.

B) Insatisfacción Familiar (**F**): indica el grado de insatisfacción que perciben los menores de su hogar y la relación entre sus padres. Se expresa a través de las discusiones entre los padres, la falta de cariño entre los mismos, etc. En este caso, la puntuación oscila entre 0 y 5 puntos en los dos niveles.

C) Discrepancia Educativa (**DIS**): mide el grado de diferencia existente entre el estilo de educación del padre y el de la madre. Resulta de la suma de las diferencias entre ambos progenitores en el estilo educativo personalizado, permisivo y restrictivo. Expresa el grado de acuerdo en la pareja, en lo que a sus papales educativos se refiere. En los niveles I y II el rango de esta puntuación oscila entre 0 y 30.

2.3. Procedimiento

Se efectuaron diversas visitas a los centros en los que se llevó a cabo la investigación. Participaron un total de 4 colegios de la Región de Murcia: un centro educativo concertado y tres colegios públicos. Los cursos en los que se hizo el estudio fueron de 3º a 6º de Educación Primaria. Se solicitó la conformidad expresa de los padres para participar en el estudio, en el que se garantizaba la confidencialidad de los datos recogidos.

Se realizó una primera entrevista inicial de toma de contacto con el equipo directivo de los centros educativos, en la que se informó sobre los objetivos y procedimiento general de la investigación. Semanas después se volvió a los centros para pasar los cuestionarios a los alumnos. El mismo día de la evaluación se mantuvo una breve reunión con el miembro del equipo directivo con quien se tomó contacto inicialmente, informando del proceso y de los casos que habían quedado por terminar.

2.4. Análisis de datos

Para la realización de los análisis estadísticos nos ayudamos del programa estadístico SPSS (versión 22). Teniendo en cuenta el tamaño muestral (N= 404), supusimos una distribución normal para llevar a cabo las pruebas estadísticas correspondientes.

Se realizaron correlaciones bivariadas (correlaciones de Pearson) con el fin de establecer una relación entre la discrepancia educativa parental y los problemas de adaptación social de los menores, al igual que para valorar la relación entre dicha discrepancia y los problemas interparentales y/o familiares (insatisfacción familiar). En todos los análisis se empleó un nivel de significación de α= .05.

3. Resultados

Para un mejor conocimiento de las características de la muestra con respecto a las variables objeto de estudio, en la Tabla 1 se ofrecen los estadísticos descriptivos de dichas variables.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las variables DIS, F y S.

		Estadísticos descriptivos		
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Discrepancia educativa parental (DIS)	0	15	2.83	3.604
Insatisfacción Familiar (F)	0	5	0.71	1.112
Inadaptación Social (S)	0	21	7.89	4.466

Todas las relaciones encontradas entre las variables fueron positivas con significación estadística. Aparece una correlación altamente significativa entre la discrepancia educativa y la inadaptación social (r= .294; p= .000) y entre insatisfacción familiar e inadaptación social (r= .214; p= .000).

En lo que se refiere a la relación entre la discrepancia educativa parental y la insatisfacción familiar, los resultados también reflejan una clara relación positiva entre dichas variables (r= .290; p= .000).

4. Discusión

La pretensión principal de este estudio era comprobar la relación entre la discrepancia educativa parental, los conflictos interaparentales y los problemas de adaptación social de los menores. En un primer momento, es interesante resaltar la relación positiva encontrada entre la discrepancia educativa parental y los conflictos entre los padres. Así, a mayor discrepancia educativa parental mayor conflictividad entre los progenitores.

Nuestros resultados son compatibles con las conclusiones a las que han llegado en otros estudios (Katz & Woodin, 2002), en los que se sugiere que las prácticas educativas inadecuadas y discordantes son el reflejo de los diferentes modos que tiene cada miembro de la pareja para resolver los conflictos. También se observa que es la combinación de prácticas educativas negativas y el desinterés dentro de la pareja lo que se asocia a peores niveles de adaptación en los hijos. Este hecho es algo que en nuestro estudio parece muy evidente, ya que la asociación entre las diferencias en la forma de educar de cada uno de los padres y las disputas que entre estos mismos ocurren se muestra muy significativa.

Quizás cabría preguntarse sobre la causa primera de esta interacción negativa entre los padres. Es decir, si son las distintas formas de educar de cada miembro de la pareja las que llevan a mayores conflictos o, por el contrario, son los conflictos interparentales los que ocasionan diferencias en las prácticas educativas. Incluso en algunos estudios se concluye sobre el valor mediador que tienen los desacuerdos entre los padres en la educación de los niños, tanto en la aparición de conflictos familiares como en el desarrollo del menor (O´Leary & Vidair, 2005). Por todo ello, parece bastante evidente que existe una relación intensa entre ambas variables, tal y como aparece reflejado en nuestros resultados, al igual que lo observado en otros estudios que han tenido como objetivo principal estudiar la naturaleza de esta relación (Sturge-Apple et al., 2006).

Partiendo de esta estrecha asociación entre discrepancia educativa parental y conflictividad familiar, hay diversos aspectos que pueden influenciar y/o estar relacionados con los conflictos entre los padres, como son la satisfacción marital (Du Rocher et al., 2004) o las formas de resolver los conflictos (Gordis, Margolin & John, 2001), y que, por tanto, pueden estar igualmente vinculados con la práctica educativa. Aspectos todos ellos de relevancia en estudios posteriores.

También hemos examinado la relación entre la discrepancia educativa parental y los problemas de adaptación social de los menores. Los resultados encontrados en este estudio nos muestran cómo la percepción que tienen los niños sobre la coherencia de la educación de sus padres influye sobre su desarrollo, en particular en la aparición de problemas de ajuste social, en consonancia con hallazgos previos (Herrera-Gutiérrez & Calvo, 2005; La Lima, 2013; Sánchez-Mármol y Herrera-Gutiérrez, 2011; Sánchez-Mármol et al., 2011).

Por último, una de las mayores limitaciones de este estudio es no tener una visión de los padres con respecto a sus propios conflictos y/o sus diferencias en cuanto a la forma de educar. Parece conveniente, para llegar a un modelo que pueda explicar la relación entre dicha discrepancia, los conflictos interparenales y el impacto sobre el desarrollo de los menores, tener en cuenta la percepción de cada uno de los padres, además de la percepción que tienen los menores de estas variables.

5. Conclusiones

Nuestro objetivo primordial ha sido profundizar en un campo de investigación poco estudiado hasta la fecha, como es la posible relación e influencia que puede tener una discrepancia educativa elevada entre padre y madre sobre la familia y, más concretamente, sobre el grado de insatisfacción familiar y desajuste social de los menores; todo ello analizado desde la perspectiva de estos últimos. Presentamos a continuación las conclusiones generales que se derivan del presente estudio:

- Existe una estrecha asociación entre los conflictos interparentales y la inadaptación social. Es decir, las relaciones maritales conflictivas suelen ir acompañadas de altos niveles de desajuste social en los preadolescentes.

- En relación a lo anterior, también hay una fuerte vinculación entre la discrepancia educativa y los problemas de adaptación social de los menores. Los niños y niñas que perciben diferencias importantes en la forma de educar de cada uno de sus padres también manifiestan mayores dificultades en sus relaciones sociales.

- Hay una asociación muy fuerte entre la presencia de discrepancia educativa parental y los conflictos interparentales. Al valorar la visión que tienen los menores de su ambiente familiar, podemos concluir que cuanto mayor es el nivel de desacuerdo en las prácticas educativas de los padres mayor es también el número de problemas e insatisfacción de la pareja.

Referencias

Abidin, R.R., & Brunner, J.F. (1995). Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 31-40.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence, 3,* 255-272.

Block, J.H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, *52*, 963-974.

Buehler, C., Benson, M.J., & Gerard, J.M. (2006). Interparental Hostility and Early Adolescent Problem Behavior: The Mediating Role of Specific Aspects of Parenting. *Journal of Research on Adolescence, 16*(2), 265-292.

Buehler, C., & Welsh, D.P. (2009). A process model of adolescent's triangulation into parent's marital conflict: The role of emotional reactivity. *Journal of Family Psychology, 23*(2), 167-180.

Chang, W.R. (2014).*Mothers'andfathers'parentingcharacteristics in relation to family earner status and self-perceived interpersonal competence. Doctoral Dissertation.* Denton, Texas: UNT Digital Library. Available in: http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc177184.

Cummings, E.M., & Davies, P.T. (1994*). Children and marital conflict. The impact of family dispute and resolution.* New York: Guilford Press.

Du Rocher, T.D., Shamir, H., & Cummings, E. (2004). Marital conflict, children's representations of family relationships, and children's dispositions towards peer conflict strategies. *Social Development*, *13*(2), 171-192. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000262.x.

Franck, K.L., & Buehler, C. (2007). A Family Process Model of Marital Hostility, Parental Depressive Affect, and Early Adolescent Problem Behavior: The Roles of Triangulation and Parental Warmth. *Journal of Family Psychology, 21*(4), 614-625.

Gordis, E.B., Margolin, G., & John, R.S. (2001). Parents' hostility in dyadic marital and triadic family settings and

children's behavior problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(4), 727-734.

Harvey, E. (2000). Parenting similarity and children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Family Behavior Therapy, 22*(3), 39-54.

Hernández, P. (2004). *TAMAI: Test Multifactorial de Inadaptación Infantil.* Madrid: TEA Ediciones.

Herrera-Gutiérrez, E., & Calvo, M.T. (2005). Discrepancy in parenting styles' perception as predictor variable of hyperactivity and adjustment of school students. In *XIIth European Conference on Developmental Psychology, Abstracts Book* (pp. 137). La Laguna, Tenerife, Spain: University of La Laguna.

Katz, L.F., & Gottman, J.M. (1993) Patterns of Marital Conflict Predict Children's Internalizing and Externalizing Behaviors. *Developmental Psychology, 29*(6), 940-950.

Katz, L.F., & Woodin, E.M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development, 73,* 636-651.

La Lima, C.L. (2013). *Relationships among perceived parenting alliance, interparental verbal feedback, parenting behavior and child behaviour. Doctoral dissertation.* Hempstead, NY: Hofstra University.

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.

Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología, 37*(3), 247-258.

O'Leary, S.G., & Vidair, H.B. (2005). Marital adjustment, child-rearing disagreements, and overreactive parenting: predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 208-216.

Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarría, M.J. Fuentes, F. López y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.

Pinheiro, C. (2014). Relación parental, autoestima y sintomatología depresiva en jóvenes adultos. Implicaciones de los conflictos interparentales, coalición y triangulación. *Universitas Psychologica, 13*(3), 15-29.

Sánchez-Mármol, D.J. y Herrera-Gutiérrez, E. (2011). Educación familiar, comportamiento hiperactivo y problemas de adaptación en alumnos de Educación Primaria. En A. de Pro Bueno (Coord*.), Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, III* (pp. 771-784). Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Sánchez-Mármol, D.J., Herrera-Gutiérrez, E., Rodríguez, J.M. y Peyres, C. (2011). La discrepancia educativa parental y su relación con la hiperactividad y los problemas de adaptación en alumnos de educación primaria. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9535-9547). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T., & Cummings, E.M. (2006). The impact of interparental hostility and withdrawal on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development, 77*, 1623-1641.

Sturgess, W.A., Dunn, J., & Davies, L. (2001). Young children's perceptions of their relationships with family members: links with family settings, friendships and adjustment. *International Journal of Behavioural Development, 25*(6), 521-529.

El cuidado simbólico en las representaciones sociales de niños y niñas que sufrieron maltrato infantil intrafamiliar

Gueglio, C. y Seidmann, S.

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

E-mails: constanzagueglio@gmail.com, susiseidmann@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso cuyo objetivo general es caracterizar las representaciones sociales de cuidado que construyen niños y niñas que sufrieron situaciones de maltrato infantil intrafamiliar, y su relación con sus prácticas de cuidado. En esta oportunidad, se presentará un recorte de los resultados obtenidos hasta el momento, poniendo el eje en la dimensión inmaterial o simbólica del cuidado. El cuidado simbólico abarca todas aquellas acciones que se dirigen hacia un bienestar emocional e intersubjetivo, centrándose en el aspecto afectivo y relacional del vínculo de cuidado. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo que utiliza un abordaje teórico y metodológico a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales. La muestra se encuentra conformada por niños y niñas de entre 6 y 12 años, que fueron separados de sus familias por situaciones de maltrato infantil intrafamiliar y se encuentran institucionalizados por dicho motivo. Para la recolección de los datos se utilizaron entrevistas en profundidad con los niños y niñas, técnicas gráficas y observaciones participantes de la vida cotidiana de los niños y niñas en la institución. Además de las dimensiones material y simbólica del cuidado, se tomaron a lo largo de todo el proceso de investigación, tres posibles vinculaciones del niño con el cuidado: el niño como receptor de cuidados, el niño como sujeto que cuida a otros y el niño como sujeto que se cuida a sí mismo. A través de la construcción de categorías emergentes del material recolectado surgen resultados que identifican diversas modalidades que adquiere el cuidado simbólico para esta población: actividades de ocio y placer, intervenciones disciplinares, intervenciones y reacciones frente a conflictos o situaciones críticas, intervenciones y estrategias dirigidas a la regulación y el apoyo emocional.
Palabras clave: cuidado - maltrato – niñez – representaciones sociales

Symbolic care in social representations of children who suffered

domestic child abuse

Gueglio, C. y Seidmann, S.

Psychology Department, University de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

constanzagueglio@gmail.com, susiseidmann@yahoo.com.ar

This work is part of an ongoing investigation whose overall objective is to characterize the social representations of building care children who suffered situations of domestic child abuse, and their relationship with their care practices. In this paper, a part of the results obtained so far will be presented, specifically focusing on the immaterial or symbolic dimension of care. Symbolic care includes all those actions that are directed toward an emotional and inter-being, focusing on the emotional part of caring. It is a qualitative research, exploratory and descriptive type using a theoretical and methodological approach from the Theory of Social Representations (TRS). The sample is made up of children aged 6 to 12, who were separated from their families in situations of domestic child abuse and are institutionalized for this reason. To collect data different techniques were used: n-depth interviews with children, graphic techniques and participant observation of everyday life of children in the institution. In addition to the material and symbolic care dimensions three possible links between care and the child as a subject were used: the child as a care receptor, the child as a person who cares for others and the child as a subject that takes care of him or herself. Through the analysis of the collected material, emerging categories were built and different forms of symbolic care were identified: leisure and pleasure activities, disciplinary interventions, interventions and responses to conflict or crisis situations, interventions and strategies for emotional regulation and emotional support.

.**Keywords:** care - abuse - children - social representations

1. Introducción

Lo que hoy en día entendemos como "infancia" en el mundo occidental, ha variado profundamente a lo largo de la historia de la humanidad (Ariés, 1987; De Mause, 1974). En este sentido, la infancia no se limita a configurar un conjunto población con características determinadas sino que es inseparable del conjunto de ideas que la rodea (Casas, 2006).

En el mundo occidental, la representación del "niño sujeto de derechos" se erige como el horizonte de las intervenciones en temáticas de infancia. Este modo de entender la infancia tuvo su fuerte legitimación en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989. Dicha Convención, si bien representó un avance en muchos sentidos también posee algunos puntos que merecen continuar en debate, como la temática de la participación infantil. Como postula Bustelo (2007) la CIDN lejos de ser el comienzo de la consideración de la infancia como categoría emancipatoria propone el "interés superior del niño" en manos de los adultos, quienes continúan decidiendo sobre sus vidas desde su lugar de poder.

En investigación, la problemática de la participación infantil también ha dado diversos giros pasando de las "investigaciones sobre niños" a "investigaciones con niños" otorgando éstas últimas una centralidad a los conocimientos que los propios niños poseen sobre su vida cotidiana.

En relación a la temática de los cuidados, particularmente al "cuidado infantil", existen pocos estudios que se posicionan desde la perspectiva de las infancias. Este mismo sesgo se repite en la elaboración e implementación de políticas públicas: es justamente esta voz la que se encuentra ausente (Llobet, 2006).

Es en este sentido que el presente trabajo se propone aportar al campo de los cuidados, la perspectiva de niños y niñas de Ciudad de Buenos Aires que se encuentran institucionalizados por situaciones de maltrato infantil.

La Teoría de las Representaciones Sociales

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales. Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como un modo de conocimiento de sentido de común con una doble función: la comunicación entre los individuos de un mismo grupo social y la orientación en su mundo social al proveer un código común que facilita la comprensión y control de dicha realidad social. Las representaciones sociales (RS) son siempre de algo y de alguien, es decir que implican un sujeto y un objeto de la representación (Jodelet, 1984). No se trata de un reflejo exacto del objeto en cuestión sino que implica un proceso de creación y recreación, un proceso de elaboración de un objeto social por una comunidad (Jodelet, 1984). Así, las representaciones sociales emergen en espacios de la realidad ínter subjetiva y no son productos de mentes puramente individuales, aunque canalizan su expresión a través de ellas (Valencia y Elejabarrieta, 2007). Desde la perspectiva de Duveen, Smith, Dockrell, y Tomlinson (2003) los niños y niñas también se constituyen como agentes de la reconstrucción de dichas representaciones, no ubicándose como receptores pasivos en el proceso de adquisición de las RS de su mundo social

Sobre los cuidados

En el presente trabajo, se entiende al "cuidado" como una actividad social inherente al ser humano, que implica una dimensión central del bienestar y del desarrollo humano ya que nadie puede vivir sin ser cuidado (Faur, Jelin, Esquivel, 2003). Siguiendo a Pérez Orozco (2007), el cuidado implica la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud y se constituye como la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida. Como práctica social, el cuidar es un proceso que pone en el centro los problemas de la interrelación entre personas: dependencia, autonomía, individualización, posibilidades de acceso a la palabra (Llobet, 2006).

Si bien existen múltiples categorías en las que las distintas actividades de cuidado pueden agruparse, para el presente trabajo se utilizarán las categorías cuidado material y cuidado simbólico con las siguientes acepciones:

- El cuidado material se vincula principalmente con la realización de tareas concretas con resultados tangibles, vinculadas al cuerpo y sus necesidades fisiológicas (Aguirre, 2007; Pérez Orozco, 2006)

- El cuidado inmaterial o simbólico, supone todas aquellas acciones que se dirigen hacia un bienestar emocional e intersubjetivo.

Es de destacar que tanto las actividades que apuntan al bienestar físico como aquellas que se dirigen al bienestar intersubjetivo, suponen un tipo de afecto y de relación entre quien cuida y quien es cuidado. (Aguirre, 2007; Pérez Orozco, 2006)

Para pensar la vinculación de los niños con el cuidado, se propusieron tres categorías según la posición del niño en el mismo: el niño como receptor de cuidados, el niño como sujeto que cuida a otros y el niño como sujeto que se cuida a sí mismo (Gueglio y Seidmann, 2015). En trabajos anteriores también se identificaron tres aspectos que aparecen en los contenidos de la representación social del cuidado vinculado a su faceta material los cuidados de rutina

(que implican tanto la provisión material y condiciones físicas para su desarrollo como la actividad de andamiaje de los cuidados), los cuidados preventivos (aquellas acciones que realizan los adultos cuyo fin es evitar que el que el niño atraviese una situación riesgosa para su integridad y salud física) y los cuidados en crisis (intervenciones que los adultos realizan a partir de algún evento no deseado sucedido al niño) (Gueglio y Seidmann, 2015).

En el presente trabajo, se presentarán los contenidos que se ubican en la dimensión simbólica del cuidado a través de una categorización de las actividades que los niños identifican como cuidado y que remiten al bienestar emocional e intersubjetivo.

2. Método

Se trata de un estudio de tipo exploratorio y descriptivo de tipo cualitativo, desarrollado desde la perspectiva teórico-metodológica de la Teoría de las Representaciones Sociales.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 30 niñas y niñas de entre 6 y 12 años de edad, institucionalizados en tres hogares convivenciales de Ciudad de Buenos Aires, por motivos de maltrato infantil intrafamiliar. El muestreo fue de tipo intencional, no probabilístico y el tamaño de la muestra se determinó por el criterio de saturación de la información.

De los 30 sujetos participantes, 19 eran niñas y 11 niños. El promedio de edad fue de 8,6 años, la mediana 8,9 años y la moda 6 años. La mayoría de los niños y niñas provienen de familias en situaciones de vulnerabilización social, pertenecientes a distintos barrios de Ciudad de Buenos Aires. En relación a la tipología del maltrato, se incluyó niños y niñas que habían sufrido situaciones de maltrato físico, maltrato psicológico, negligencia, abandono y abuso sexual. En relación a las consideraciones éticas, se trabajó con un doble consentimiento informado: uno escrito y firmado por los representantes de los hogares convivenciales y un consentimiento informado oral trabajado con los niños y niñas. A través del mismo, se les transmitió, adaptada al lenguaje y posibilidad de comprensión de cada niño, la siguiente información: voluntariedad de la participación, propósito de la investigación, grabación de la entrevista, confidencialidad de la información, posibilidad de no responder o retirarse en cualquier momento de la investigación.

2.2. Medidas / Instrumentos

Para la recolección de los datos, se utilizaron 3 instrumentos:

- *Observación participante:* se realizaron observaciones en el contexto de la vida cotidiana de estos niños, haciendo especial énfasis en las prácticas de cuidado desarrolladas hacia otros y hacia sí mismos.

- *Entrevistas en profundidad*: con la intención de conocer los significados y las experiencias de cuidado de los niños y niñas, se construyó una guía de ejes temáticos a partir de la realización de observaciones en las instituciones y del relevamiento documental. Las entrevistas fueron realizadas de modo individual con cada niño o niña que optara por participar de esta instancia, siguiendo una modalidad semiestructurada y flexible.

- *Técnicas gráficas*: se utilizaron en tanto técnicas de tipo psicosocial para conocer los significados y valoraciones sobre el cuidado a través de un modo de expresión más conocido por los niños. Específicamente, se solicitó la realización de dibujos con las siguientes consignas: “Un/a adulto/a cuidando a un niño/a” / “Un/a adulto/a no cuidando a un niño/a” / “Un niño/a cuidando a otro niño/a” / “Un niño/a cuidándose a sí mismo/a” Posterior a cada producción, se solicitó un relato en forma de historia sobre el dibujo.

Cuadro 1
Datos

Instrumento	Observaciones participantes	Entrevistas a niños	Dibujos cuidado	Historias Cuidado
Cantidad	20	30	65	60

2.3. Procedimiento

El trabajo de campo se realizó a lo largo de 15 meses, durante todo el año 2015 y principios de 2016 y se dividió en tres etapas consecutivas:

1. Etapa de familiarización

La primera etapa consistió en la realización de encuentros lúdicos con los niños para establecer un vínculo de confianza con los mismos, y transmitir el rol que ocuparía la investigadora en su institución. Se realizaron en esta primera etapa, 10 encuentros de familiarización en cada uno de los hogares convivenciales, en las que se realizaron actividades lúdicas y artísticas con todos los niños y niñas que desearon participar. Estos encuentros sirvieron a su vez para comenzar a realizar observaciones de los niños y niñas en su vida cotidiana en la institución.

2. Etapa de relevamiento de datos

Luego de establecido el vínculo de confianza entre la investigadora y los niños, se comenzó con el relevamiento de datos por medio de entrevistas y gráficos. Normalmente, la investigadora pactaba con un niño o niña la realización de una entrevista para la semana siguiente. Llegado el día, se realizaba la entrevista, previo consentimiento informado, en algún espacio provisto por el hogar. Posterior a la entrevista, se solicitaban los dibujos correspondientes a las técnicas gráficas. Sin embargo, cuando el niño o niña se mostraba muy cansado para comenzar a dibujar se pactaba una segunda reunión para realizar los dibujos, en caso de querer completarlos.

3. Etapa de procesamiento de datos (en curso)

La tercera etapa consistió en el procesamiento de los datos. Primero se reunió y se armó la base de datos completa que conformó el conjunto a analizar. El análisis de los datos se realizó con el soporte del software ATLAS TI 7.0. Se construyeron así categorías emergentes del discurso, las observaciones, y los dibujos de los niños y niñas, lo que fue conformando el corpus de resultados.

Con los resultados preliminares, se realizó en cada hogar una actividad de devolución a los niños y niñas. Las devoluciones de resultados se realizaron en forma de taller, con una primera actividad de discusión de los resultados y una segunda actividad que consistió en el armado de una “escena de cuidado” por parte de los niños y niñas con disfraces facilitados por la investigadora.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación constituyen elementos que pertenecen a los contenidos de la RS de cuidado.

A través de la triangulación de las fuentes de datos, se identificaron cuatro modalidades que adquiere el cuidado simbólico. Esta categorización se realizó tomando en cuenta las prácticas que los niños identifican como “cuidado”

que no corresponden con una modalidad material del mismo. Es decir, que no apunta al bienestar físico sino que se dirigen al bienestar y desarrollo intersubjetivo y emocional:

1) Actividades de ocio y placer

En primer lugar los niños identifican como cuidado, todas aquellas actividades de ocio, generalmente compartidas con otro, que implican un intercambio placentero como el deporte, las actividades artísticas y los juegos Esta categoría resulta central en relación a su posición como cuidadores de otros: el juego aparece principalmente como una forma de cuidarse entre niños:

Entrevistadora: ¿Un nene chiquito puede cuidar a otro nene chiquito?

Niño: Si. Le puede decir ¿y si jugamos amigo?

(A._masc._6 años)

Entrevistadora: ¿Cómo la cuidas?

Niña: A veces la tapo a Lourdes en la cama. Y después cuando apagan las luces le canto una canción para que se duerma.

(S._fem._ 8 años)

2) Intervenciones disciplinares

Por otra parte, los niños califican como "cuidado" aquellas intervenciones que se dirigen a disciplinar su conducta. Los "límites", los castigos, y las intervenciones que apuntan a marcar lo que "se debe o no se debe hacer", son entendidas por los niños como intervenciones de cuidado.

Entrevistadora: ¿Cómo te cuidan?

Niña: A veces me ponen en penitencia porque, o sea, grito y a veces hago cosas que no tengo que hacer, igual eso es para corregirme.

(R._fem._12 años)

No solo la medida disciplinar o castigo es significada como cuidado, sino también la "*advertencia"* sobre un castigo futuro. Esto mismo, es en algunos casos reproducido por los niños como una forma de cuidado de otros.

3) Intervenciones y reacciones frente a conflictos o situaciones críticas

Esta categoría abarca todas las acciones que desarrollan tanto adultos como niños, cuando se presenta un conflicto generalmente entre dos o más pares, o una situación crítica que los excede en su capacidad de acción. En su lugar de receptores de cuidado, los niños le otorgan especial relevancia al rol de los adultos como mediadores de los conflictos que ellos no pueden resolver. Particularmente, la idea de *"defensa"* se constituye como como central en esta categoría.
Entrevistadora: ¿Qué hacen los adultos para cuidar a un niño además de alimentarlo?

Niño: Lo defienden por si algún problema pasa.

Entrevistadora: ¿Algún problema cómo qué?

Niño: Como si vienen unos nenes y lo están molestando, diciendo cualquier cosa de su familia, y viene el adulto que es el responsable que tiene que estar.

(D._masc._10 años)

Sin embargo, también ellos como cuidadores de otros niños dan centralidad a la idea de mediación y "defensa" de quien se encuentra en una posición de mayor vulnerabilidad en el conflicto.

Niño: Igual yo también le hago lo mismo a ellos. Los cuido… O sea, están ahí, hacen bromas igual. Y yo le digo "¿qué pasa acá" y uno dice "me pegó" y otro dice "el me pegó primero". Y yo les digo "calma, calma, ¿quién empezó?" y empiezan "él, él, no, no, él, él" (risas) Yo digo "tranquilos, dense la mano y digan perdón". Mano, perdón.

(F._masc._10 años)

Por otra parte, en lo que refiere al autocuidado, los niños identifican la violencia como un modo de resolución de conflictos utilizado frecuentemente por ellos. Asociado a la misma idea de defensa frente un ataque, mencionan los episodios de enojo y malos tratos hacia otros como forma de defenderse y cuidarse a sí mismos.

Entrevistadora: ¿Vos hacés algo para cuidar lo que pensás, lo que sentís?

Niño: Si, en el colegio cuando algunas veces me peleo porque se la agarran con mi mamá, yo me caliento y le pego y me mandan a dirección y al chico también.

(T._ masc._11 años)

4) Intervenciones y estrategias dirigidas a la regulación y el apoyo emocional

Por último, los niños significan como cuidado todas aquellas acciones que realizan tanto los adultos como los niños para ayudar a la regulación emocional: a sentirse mejor, a controlar el enojo, a estar menos tristes. Además, todo lo que represente un apoyo emocional es considerado cuidado.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Y tenés amigos que te cuidan?

Eda: Rocío.

Entrevistadora: ¿Qué hace Rocío?

Eda: Cuando algunas veces yo me enojo y le quiero pegar a alguien ella me dice que no porque va a ser peor para mí. Ella es la única amiga que tengo, de todas, la que me llevo más bien. O cuando estoy mal, me acuerdo "lo de antes", ella me habla.

(A._fem._9 años)

Por otra parte, en relación a sí mismos, los niños identifican distintas estrategias implementadas por ellos para la autorregulación emocional. Estas estrategias son significadas como de autocuidado.

Niño: Para "desentristarme", voy, salgo al patio, empiezo a caminar y respirar,

cuento hasta 50 (exhala) y listo. Muy tranquilo… voy adentro, prendo la tele, juego a la compu. También eso hago cuando estoy enojado. (Inhala y exhala) ya pasó…

(F._masc._ 10 años)

4. Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten abrir diferentes reflexiones e interrogantes. En primer lugar, los conocimientos y experiencias de los niños y niñas institucionalizados por motivos de violencia familiar con los que se realizó la investigación, permitieron complejizar la idea de cuidado simbólico, señalando actividades diversas y específicas que califican como "cuidado" en el transcurso de su vida cotidiana. Tratándose de niños que han sufrido múltiples carencias tanto materiales como inmateriales, la identificación de las actividades de ocio como de "cuidado" permite pensar las posibles diferencias con otros tipos de poblaciones, en donde actividades como el juego podrían emerger como naturalizadas y no específicamente caracterizadas como "de cuidado".

La segunda categoría, que muestra la identificación de medidas disciplinares como intervenciones de cuidado, podría vincularse con una justificación e internalización del control social que se ejerce en las instituciones. A pesar de enmarcarse en el paradigma de derechos, las instituciones convivenciales poseen sistemas de reglas y normas establecidos a partir del otorgamiento de premios y castigos en función del comportamiento deseado (Di Iorio, 2013). Esta forma de organizar la vida cotidiana expresa vestigios del viejo paradigma tutelar, en donde los niños se configuraban como objetos de intervención y corrección y no como sujetos de derecho. La internalización de las medidas correctivas como acciones de cuidado requiere una profundización particular que excede el presente trabajo.

En tercer lugar, la categoría "mediación en conflictos y situaciones críticas", permite observar una clara atribución de la función de mediadores a los adultos, en este caso en una valoración positiva de la asimetría que se presenta como protectora: la idea de "defensa" de quien se encuentra vulnerable es uno de los componentes centrales de la categoría. En esta categoría, se presenta también a la violencia como modo de autocuidado frente a un conflicto interpersonal. Siendo niños y niñas que sufrieron situaciones de violencia, podría ser leído como la reproducción del maltrato vivido. Si bien comprendemos que existe un aprendizaje de la violencia como recurso posible para el enfrentamiento de conflictos, lo más interesante del discurso de los niños, no es la reproducción misma, sino que los niños la asocien al cuidado de sí, de su subjetividad y sus afectos. ¿Defensa de qué? ¿Defensa frente a qué? El psicoanálisis propone al acto violento como una defensa frente a sensaciones de impotencia ante a un entorno vivenciado como intrusivo; defensa de un narcisismo que se encuentra debilitado (Janin, 2009) y con pocos recursos para operar en el entorno. ¿Cuáles son esos recursos? ¿Qué salidas posibles existen para la no reproducción de la violencia además del análisis individual? El apoyo emocional y la autorregulación (cuarta categoría) abren nuevas perspectivas para pensar la transmisión del maltrato y las formas de intervención en violencia al echar luz sobre los recursos que estos niños sí poseen. Ellos expresan en su discurso la importancia del apoyo emocional en el cuidado y en el quiebre en la reproducción del maltrato. Particularmente, mencionan episodios en donde *recurren a otros* para evitar reacciones violentas que reconocen que atentan contra otros y contra ellos mismos. Además, identifican como autocuidado las *estrategias que desarrollan para autorregularse* y no accionar de modo violento. En primer lugar, ello muestra que ha existido una resocialización, en el sentido de pensar la violencia como negativa tanto para el otro como para sí, y como mecanismo poco útil en la resolución de conflictos. En segundo lugar, resulta un dato relevante a la hora de pensar intervenciones con población de estas características, ya que son los mismos niños los que encuentran útiles estas estrategias, y las valoran positivamente, como recursos propios que poseen para el cuidado de sí y de los demás.

Finalmente, el presente trabajo deja abiertos distintos interrogantes sobre la temática: ¿cómo se vincula específicamente cada sujeto del cuidado con el cuidado simbólico? ¿Qué afectos se encuentran asociados a estas prácticas de cuidado? ¿Existen variaciones según el género de los niños en la significación del cuidado simbólico? La presente investigación intentará dar respuesta a algunos de estos interrogantes en futuros análisis y publicaciones.

5. Conclusiones

El paradigma de derechos propone la inclusión de las perspectivas de las infancias principalmente sobre las temáticas que los atañen. La presente investigación buscó aportar algo de la "voz" de niños y niñas institucionalizados por motivos de maltrato intrafamiliar a los estudios sobre el cuidado infantil.

En el trabajo con este tipo de problemáticas, la hipótesis de la transmisión intergeneracional del maltrato muchas veces ubica a los niños y niñas que han sufrido violencia como futuros reproductores de la misma en una especie de destino fijo difícilmente eludible. En este trabajo, se pudo observar que más allá de ser receptores de cuidado, los niños y niñas despliegan prácticas de cuidado de otros y de sí mismos y desarrollan estrategias específicas para evitar la reproducción del maltrato. De este modo, se abre la posibilidad de pensar a estos niños y niñas desde la potencia

corriéndose de la mirada del déficit que muchas veces los atraviesa. Por este motivo, se espera que estos resultados puedan ser utilizados para pensar el trabajo con niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar así como contribuir a complejizar la conceptualización del cuidado infantil.

6. Referencias

- Aguirre, R. (2007). Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*.

- Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.

- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Política y sociedad, 43(1), 27-

- De Mause, L. (1974). The history of childhood. London: Methuen..

- Duveen, G., Smith, L., Dockrell, J., y Tomlinson, P. (2003). Psychological development as social process. Piaget, Vygotsky & Beyond: Central Issues in Developmental Psychology and Education, 52.

- Di Iorio, J. (2013) Infancia, representaciones y prácticas sociales: la vida cotidiana en instituciones convivenciales. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.

- Esquivel, V., Faur, E., & Jelín, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado*,

- Gueglio Saccone, C. L., & Seidmann, S. (2015) El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para un abordaje en representaciones sociales. In *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.

- Gueglio Saccone, C. L., & Seidmann, S. (2015) Dimensiones material del cuidado en niños víctimas de maltrato. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata

- Janin, B. (2009) La violencia en la estructuración subjetiva. Cuestiones de infancia.

- Jodelet, D. (1984) Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie.*Serge Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF,«Quadriges*, 357-378.

- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(1), 149-176.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

- Pérez Orozco, A. (2006). "Amenaza Tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico". *Revista de economía crítica*, *5*, 7-37.

- Valencia y Elejabarrieta en Salazar, T. R., Curiel, M. D. L. G., & Jodelet, D. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Editorial CUCSH-UdeG

El rendimiento académico más allá de una calificación numérica

Martín Sanz, Noemy; García Rodrigo, Inés; Izquierdo García, Cristina y Ajenjo Pastrana, Patricia.

Departamento de Psicología, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España

n.martin.prfo@ufv.es

Resumen

El rendimiento académico se ha asociado siempre a los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, siendo estos, fruto del cociente intelectual del alumno, y obviando el resto de las dimensiones personales de este.

Entre ellas, cabe destacar la importancia de la inteligencia emocional (manejo, facilitación, compresión y percepción), dimensiones asociadas a la personalidad (impulsividad emocional, respeto por los otros, sociabilidad, habilidades de negociación, apertura a la experiencia, seguridad en sí mismo) y, por supuesto, el sentido de la vida, puesto que la creación de significado se relaciona con el desarrollo individual en conjunción con otros procesos tales como la identidad, las relaciones y los objetivos vitales.

El objetivo del trabajo es estudiar el papel que juegan estas dimensiones en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno, pudiendo llegar a ser predictoras de su rendimiento futuro.

Para ello se ha llevado a cabo un estudio observacional, con 217 estudiantes de psicología de la Universidad Francisco de Vitoria, que permite conocer el peso de cada una de las dimensiones señaladas en el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos muestran que los modelos teóricos anteriores son reduccionistas, siendo necesario incluir variables de otra índole, como el sentido de la vida y la inteligencia emocional para poder explicar el rendimiento académico del alumno.

Palabras clave: Rendimiento Académico, Sentido, Inteligencia Emocional, Personalidad.

Exploring Academic Achievement: Beyond the Grades

Martín Sanz, Noemy; García Rodrigo, Inés; Izquierdo García, Cristina y Ajenjo Pastrana, Patricia.

Departamento de Psicología, Universidad Francisco deVitoria, Madrid, España

n.martin.prfo@ufv.es

Abstract

Academic achievement has been always associated with the results of the evaluation tests, being these the student's IQ, and ignoring the rest of personal dimensions.

Among this dimensions, it is important to have on mind the emotional intelligence (management, facilitation, understanding and perception), dimensions associated with personality (emotional impulsiveness, respect for others, sociability, negotiating skills, openness to experience, self confidence) and, of course, the meaning of life, since the creation of meaning is related to individual development in conjunction with other processes such as identity, relationships and life goals.

The objective of this work is to study the role of these dimensions in the process of learning and development of students, wich may be predictive of future performance.

We have conducted an observational study with 217 psychology students at the Francisco de Vitoria University, which identifies the weight of each dimensions in academic performance.

The results show that the above theoretical models are reductionist, being necessary to include other variables, such as the meaning of life and emotional intelligence to explain the academic achievement.

Key words: AcademicAchievement, Meaning of life, EmotionalIntelligence , Personality.

1. Introducción

Aunque el rendimiento académico está compuesto por diferentes factores que afectan a la persona y no hay un claro consenso en cuanto a su definición, podemos, con lo escrito clásicamente, definirlo como el resultado cuantitativo obtenido durante el proceso de aprendizaje, en base a las evaluaciones realizadas por los docentes con pruebas objetivas de evaluación. Las puntuaciones cuantitativas se engloban en un continuo entre 0 y 10, y determinan el nivel de rendimiento obtenido por el alumno. (Garbanzo, 2007). Numerosas investigaciones de los últimos años, evidencian que el rendimiento académico no se asocia solamente al cociente intelectual, sino que son múltiples las variables y dimensiones a las que puede atribuírseles un cierto valor predictivo(Cascón, 2002). El objetivo del presente trabajo es explicar o entender el rendimiento académico a partir de la inteligencia emocional, la personalidad y el sentido de la vida.

A lo largo de los años han sido números los estudios realizados con el fin de identificar que variables permiten predecir el rendimiento académico. Entre las primeras investigaciones realizadas, encontramos la de Savage (1966), la cual puso de manifiesto la relación entre el bajo rendimiento escolar y el neuroticismo. Resultados similares han sido encontrados es estudios posteriores (Nácher, 2002). La personalidad, se ha situado como uno de los ejes principales a la hora de tratar de explicar el rendimiento académico en los últimos años. Determinados autores, han puesto de manifiesto la relación entre la personalidad, la inteligencia y la motivación con el rendimiento, siendo éstas capaces de explicar hasta un 25% de la varianza de éste último (Cattell, 1966, Nácher 2002). Entre las variables de personalidad estudiadas, una de las más relevantes es la apertura a la experiencia, siendo considerada como una dimensión predictora del logro académico. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por de Guzmán, Calderón y Cassaretto (2003)

que los estudiantes con niveles altos de rendimiento, obtenían puntuaciones mayores en las dimensiones de apertura, conciencia y extraversión, pero puntuaciones bajas en neuroticismo. Lo cual confirma los hallazgos de investigaciones previamente citadas.

Aunque se ha comprobado la relación entre ambas variables, personalidad y rendimiento académico, la mayoría de las investigaciones muestran relaciones de correlación, por lo que no es posible hablar de relaciones causa-efecto ni determinar el efecto específico que tiene una sobre otra (Digman,1989).

El componente emocional y motivacional también ha sido bastante estudiado, en un estudio realizado por Cardozo (2008), los resultados muestran que el uso de estrategias motivacionales favorece un mejor rendimiento académico. Por su parte, la inteligencia emocional también ha sido objeto de estudio. Salovey y Mayer (1990), en su teoría sobre inteligencia emocional, proponen que ésta ayuda a la adaptación, mediante la comprensión, reconocimiento, uso y manejo de las emociones de manera adecuada. Podemos por tanto, definir la inteligencia emocional como "*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios*" (Salovey& Mayer, 1990, p.189). Goleman (1995), define la inteligencia emocional (IE) desde una perspectiva amplia, considerándola como la combinación de atributos relacionados de manera estrecha con la personalidad. Ésta es distinta del CI y, por lo general, se relaciona con el logro académico y las competencias que este comprende. Además, la IE predice en gran medida, la capacidad de adaptación de las personas con el medio. (Pérez, Gilar & Castejón, 2006).

Por ello, el ámbito educativo es uno de los mejores medios para comprobar estas aseveraciones (Pérez, Gilar & Castejón, 2006). Los resultados derivados de los estudios llevados a cabo muestran la importancia de tener en cuenta las habilidades emocionales en el ámbito académico y no solo en el personal. Pulido (2015) realizaron un estudio con 1186 sujetos participantes en el que se midió la relación entre la IE y el rendimiento académico, sus resultados muestran una relación de reciprocidad a la hora de predecir las puntuaciones en una u otra variable.

Sin embargo, no se tiene constancia del estudio de la influencia de sentido de la vida sobre el rendimiento académico. Viktor Frankl (1963), ha sido el principal impulsor de las investigaciones acerca del sentido de la vida. Frankl postulaba que cuando las personas tienen o perciben un sentido en sus vidas, así como un propósito por el que vivir, se encuentran mejor psicológicamente (Steger, 2012). Si definimos el sentido de la vida como lo entiende la logoterapia, éste implica que la persona tiene metas y propósitos en la vida, así como un sentimiento de utilidad.Es la motivación primera del ser humano, forma parte de su naturaleza existencial (Marco, García-Alandete, Pérez & Botella, 2014, Frankl, 2003, 2006, García-Alandete, 2014).Las personas que tienen un alto sentido de la vida, soportan y están mejor preparadas para las circunstancias vitales, tienen mayor autonomía y determinación (Marco et al., 2014). La influencia del sentido de la vida ha sido constatado en estudios anteriores, por ejemplo se ha encontrado que es un buen predictor del bienestar psicológico (García Alandete, 2015, Velásquez, et al, 2008).

El estudio ha sido diseñado con el objetivo de valorar en qué medida es posible explicar o entender el rendimiento académico a partir de la inteligencia emocional, la personalidad y el sentido de la vida.

Se espera encontrar que el rendimiento académico sea explicado por el sentido de la vida, la inteligencia emocional y la personalidad.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra empleada para este estudio ha sido n = 217, comprendiendo una edad media de 20.53 con una DT = 2.69,siendo la edad mínima 18 años y la máxima 47. El 80.6% de la muestra son mujeres y el 19.4% restante hombres.

Los participantes son estudiantes del Grado de Psicología en la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, siendo ésta una universidad privada. Los participantes se distribuyen a lo largo de los cuatro cursos de grado de la siguiente manera, el 15,7% de los participantes son del grupo de 1ºA y el 10,6% de 1ºB, el 18% son del grupo de 2ºA y el 14,3% del grupo de 2ºB, un 13,4% de los participantes pertenecen a la clase de 3ºA y a la clase de 3ºB un 11,5%, por último, el 16,6% restante, son alumnos de 4º de grado.

2.2. Variables y Medidas

Se trata de un estudio descriptivo observacional no experimental, siendo ésteun estudio de campo ya que no se han modificado las condiciones del entorno ni las variables para su análisis. Así mismo, se trata de un estudio transversal, ya que la recogida de datos se ha realizado en unmomento puntual. Las variables independientes a tener en cuenta son la inteligencia emocional, la personalidad y el sentido de la vida. Mientras que la variable dependiente es el rendimiento académico.

Inteligencia emocional. La variable inteligencia emocional ha sido medida mediante un cuestionario elaborado a partir de las preguntas del manual de MSCEIT, correspondientes a cada dimensión del test. El cuestionario está compuesto por 25 ítems, con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que van desde 1, nunca hasta 5, siempre. La consistencia interna del cuestionario en el estudio es de .768 (alfa de cronbach).

Personalidad. Para evaluar la personalidad se utilizó un cuestionario que evalúa cinco dimensiones de personalidad relacionadas con las interacciones sociales (Martín & Erdozain, 2014). Está compuesto por un total de 44 ítems con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1, totalmente en desacuerdo, hasta 5, totalmente de acuerdo. El cuestionario evalúa cinco dimensiones, impulsividad, sociabilidad, apertura a la experiencia, seguridad y estilo de resolución de conflictos. La consistencia interna de las dimensiones en el estudio se encuentran entre .511 y .733.

Sentido de la Vida.Para medir el sentido de la vida se ha aplicado la parte A de la versiónespañola del PIL (*Purpose-in-Life* Test). García-Alandete (2014), encontró en su estudio realizado con una muestra de 180 estudiantes universitarios, una fiabilidad de α=0.85, medido con el coeficiente alfa de Cronbach. Este cuestionario está compuesto por 20 ítems, donde la persona tiene que posicionarse a lo largo de un continuo que va de 1 a 7, siendo los extremos situaciones opuestas. La consistencia interna del cuestionario en el estudio es de .863 (alfa de cronbach).

Curso Académico del grado de Psicología: 1º de grado, 2º de grado, 3º de grado y 4º de grado.

Rendimiento Académico. Se utilizó la nota media de los alumnos del expediente académico.

2.3 Procedimiento

Para la recogida de datos se elaboró un cuadernillo compuesto por varios apartados. En primer lugar se presentaba el consentimiento informado, donde se explicada a los participantes el objetivo de la investigación, la voluntariedad de la misma y el tratamiento confidencialidad de los datos recogidos. Tras el consentimiento, y en primer lugar, se encuentra el test de personalidad; en segundo lugar, el cuestionario sobre inteligencia emocional, y en tercer y último lugar, la parte A del PIL (*Purpose-in-Life* Test).

La recogida de datos tuvo lugar durante los meses de octubre y noviembre del curso académico 2015/2016, en las aulas de la facultad.

2.4 Análisis de datos

Se ha llevado a cabo una regresión lineal múltiple jerárquica o por pasos, donde el rendimiento académico es la variable dependiente o respuesta (Y) y las variables sentido de la vida, la inteligencia emocional, impulsividad, so-

ciabilidad, apertura a la experiencia, seguridad y habilidades de negociación y el curso académico son las variables independientes o predictoras (X_n). Este método se utiliza cuando existen un elevado número de variables, pero no existe una hipótesis previa de cuáles serán las variables relevantes (Pardo y San Martín, 2010).

3. Resultados

Se estima la regresión lineal múltiple del rendimiento académico a partir del sentido de la vida, la inteligencia emocional, impulsividad, sociabilidad, apertura a la experiencia, seguridad, estilo de resolución de conflictos y el curso académico.

Los resultados indican que el procedimiento ha realizado el ajuste en 4 pasos. En el primer paso se ha elegido la variable sentido de la vida; en el segundo paso, se ha elegido la variable apertura a la experiencia; en el tercer paso se ha incluido el curso académico y en el cuarto paso, se ha seleccionado la variableestilo de resolución de conflictos.

El valor de R^2 fue de .22 indicando que aproximadamente el 22% de la variabilidad del rendimiento académico es explicado por el sentido de la vida (SV), la apertura a la experiencia (AE), el curso académico (CA) y el estilo de resolución de conflictos (ERC).

El análisis realizado propone la siguiente ecuación de regresión en puntuaciones directas:

Pronóstico (Rdto. Académico) = 3.71 + .02 (SV) - .15 (AE) + .26 (CA)+ .07 (ERC)

Todas las variables incluidas en la ecuación presentan coeficientes de regresión significativos (ver tabla 1).

Tabla 1.
Coeficientes de regresión y significación

	Coeficientes no tipificados	Coeficientes tipificados	t	Sig.
Sentido de la Vida	.025	.299	4.565	.000
Apertura a la experiencia	-.148	-.368	-5.359	.000
Curso Académico	.259	.218	3.487	.001
Estilo de resolución de conflictos	.073	.175	2.548	.012

La variable sentido de la vida contribuye con un 7%, la variable apertura a la experiencia con un 10,8%, la variable curso académico con un 4,5% y la variable estilo de resolución de conflictos con un 2,5 %.

En cuanto a la comprobación de los supuestos, los resultados muestran que no existe colinealidad puesto que no hay incongruencia entre la significación del estadístico F y la de los coeficientes de regresión, no existen coeficientes de regresión con signo distinto al esperado y tampoco existen coeficientes tipificados con valores mayores a uno. Además los valores de tolerancia se encuentran entre .800 y .963, y los valores FIV, se encuentran entre 1.038 y 1.249. En cuanto al supuesto de independencia, el estadístico Durbin-Watson toma un valor de 2.07. En relación al supuesto de normalidad, el gráfico de los residuos tipificados y el histograma muestran una distribución muy similar a la normal. En relación al supuesto de homocedasticidad, los diagramas de dispersión de los pronósticos y los residuos muestran nubes de puntos homogéneamente dispersa.

Y por último, señalar que no se observan casos atípicos e influyentes, los residuos studentizados toman valores comprendidos entre -2.77 y 2.26, el valor de influencia más alto vale .18, la distancia de Cook más alta vale .05, y los residuos eliminados studentizados oscilan entre -2.82 y 2.28.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos demuestran la hipótesis inicial de manera parcial. En efecto, el sentido de la vida y ciertas dimensiones de personalidad influyen en el rendimiento académico de los alumnos universitarios, así como el curso académico en el que se encuentren. Este dato, posiblemente, sea debido a que a medida que se avanza en la carrera, la implicación con la misma es mayor, así como las metas fijadas de cara al futuro, lo cuál está intrínsecamente relacionado con la variable sentido de la vida.

En el estudio, al igual que en el realizado por Guzmán, Calderón y Cassaretto (2003), los resultados muestran la relación entre la dimensión de apertura y el rendimiento académico. La apertura a la experiencia se relaciona de manera negativa con el rendimiento académico, una mayor apertura a la experiencia muestra un menor rendimiento académico, quizá porque dificulta que el alumno ponga el foco de atención en su rendimiento académico.

Por su parte, un estilo de resolución de conflictos basado en la cooperación también resulta predictor del rendimiento académico. Poniendo de relieve la importancia del trabajo en equipo.

La variable inteligencia emocional no es capaz de explicar, de manera significativa, el rendimiento académico, al menos en el estudio realizado. Este dato es coherente con investigaciones realizadas con anterioridad, en las que la variable IE mostraba un papel confuso con el rendimiento académico.

Los resultados encontrados, ponen de manifiesto que el sentido de la vida juega un papel importante en la predicción del rendimiento académico, por lo que se hace necesario conocer más a fondo la influencia de esta variable en contextos académicos. Tener una meta y objetivos claro, saber cuál es el papel que cada uno juega en el momento en el que se encuentra, parece importar para lograr unos mejores resultados.

A pesar de ello hay que tener en cuenta que la muestra utilizada no permite una generalización de los resultados encontrados puesto que todos los participantes del estudio pertenecen a la misma Universidad y al mismo grado, pudiendo ser que los estudios de Psicología tuvieran una mayor relación que otros estudios con las variables señaladas. Por lo que, en el futuro cabría ampliar la representatitividad de la muestra con el objetivo de comprobar si los resultados se mantienen. Además, de cara a futuras investigaciones, sería necesario continuar estudiando la relación entre estas variables.

Referencias

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.

Cascón, l. (2002). *Predictores del rendimiento académico en alum- nos de primero y segundo de BUP* (en línea), usal. es.inico/ investigación/jornadas/jornada2 /comun/c 19.html.

Castejón, J. L., Gilar, R., & Pérez, A. M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.

de Guzmán, I. N., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143.

Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of personality*, 57(2), 195-214.

Frankl, V. (2003). *Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona:Herder.

Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning; an Introduction to Logotherapy: Of From Death-camp to Existen-*

talism. Translated by Ilse Lasch. Pref. by Gordon W. Allport. Beacon Press.

Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning* [El hombre y la búsqueda de su significado]. Boston: Beacon

Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ciudad Universitaria Rod-Costa Rica, 31(001).

García-Alandete, J. (2014). Análisis factorial de una versión española del Purpose-In-Life Test, en función del género y edad. *Pensamiento psicológico*, (1), 83-98.

García-Alandete, J. (2015). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *EN-CLAVES del pensamiento*, (16), 12-29.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Marco, J. H., García-Alandete, J., Pérez, S., & Botella, C. (2014). El sentido de la vida como variable mediadora entre la depresión y la desesperanza en pacientes con trastorno límite de la personalidad. *Psicología Conductua*l, 22(2), 293.

Nácher, V. (2002). *Personalidad y rendimiento académico*. Jornades de Foment de la Investigació de la Universitat Jaume I. España.

Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Anáisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.

Pulido Acosta, F. (2016). *Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Savage, R.D. (1966) Personality factors and academic attainment in junior school children. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 91-92

Setger,M.F.(2012).MakingMeaninginLife.*PsychologicalInquiry*,23,381–385.DOI:10.1080/1047840X.2012.720832

Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life. *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*, 165-184.

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Ch, A. D., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.

Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano

González-Rodríguez, D., Vidal, J., Vieira, M.J.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía; Universidad de León; León; España

E-mails: diego.gonzalez@unileon.es, javier.vidal@unileon.es, maria.vieira@unileon.es

Resumen

El abandono escolar temprano preocupa en el ámbito internacional. En concreto, la Unión Europea plantea como objetivo para 2020 que la tasa de abandono escolar temprano no supere el 10% (European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop, 2014). España es uno de los países europeos que presenta tasas más elevadas de alumnado que abandona los estudios de forma prematura situándose ésta en el 21,9% (EUROSTAT, 2016; MECyD, 2015). Además, las tasas de alumnado repetidor en España también se sitúan entre las más elevadas de la Unión Europea, siendo mayores en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (MECyD, 2015). Entre la diversidad de factores que influyen en el abandono escolar temprano se encuentran los de ámbito social, los personales y los educativos. El **objetivo** de este estudio es profundizar en los factores sociales. Se realizó una búsqueda de *artículos de revisión* en las bases de datos internacionales. Para el análisis de datos se utilizó el programa "Nvivo. Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano se agrupan en los familiares y las relaciones sociales con los iguales. Destaca la influencia de la familia, con aspectos como el estatus socioeconómico, la educación de los padres, la estructura y el ambiente familiar. Otros factores como el rechazo social del grupo de compañeros, las escasas habilidades sociales unido al absentismo escolar originado por el grupo también influyen en el abandono escolar. Por tanto, el modelo explicativo responde a un modelo complejo de causas que interactúan y que deben ser diagnosticadas en su totalidad y abordadas coordinadamente desde diversos ámbitos.

Palabras clave: abandono escolar temprano; repetición; absentismo; factores sociales.

Social factors that influence early school leaving

González-Rodríguez, D., Vidal, J., Vieira, M.J.

Department of Psychology, Sociology and Philosophy; University of León; León; Spain

E-mails: diego.gonzalez@unileon.es, javier.vidal@unileon.es, maria.vieira@unileon.es

Abstract

Early leaving from education and training is a great concern worldwide. At the level of the European Union, countries have committed to reducing the proportion of early leavers to less than 10% by 2020 (European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop, 2014). Spain is far from this target, with a proportion of 21,9% Spanish early school leaving rate is one of the highest within European Union countries (EUROSTAT, 2016; MECyD, 2015). Additionally, Spanish repeating students rate is among the highest of European Union countries with the greatest increment in the first grade of the secondary school (MECyD, 2015). Literature shows that social factors, together with personal and educational factors, influence on early school leaving. The objetive of this study is to describe the social factors. An advanced search of review articles has been undertaken in various international databases. For the data analysis has been used the program Nvivo. Social factors that influence on early school leaving can be grouped in familiar factors and in the social relationships with peers. The influence of the family is of great importance, with key elements such as the socio-economic status, parent education, family structure or the family environment. Other elements such as social rejection of peers, poor social skills linked to truancy originated by the peer group influence early school leaving. Hence, an explanatory model responds to a complex model of factors that interact and, consequently, need to be precisely diagnosed in order to be undertaken from different but coordinated contexts.

Key words: early school leaving; repetition; truancy; social factors.

1. Introducción

Desde el inicio de los años setenta en Europa ha existido una gran preocupación por transformar los sistemas educativos con el fin de mejorar la formación de los ciudadanos y, más recientemente, como medida para aminorar los desajustes sociales en una sociedad cambiante (Prats y Raventós, 2005). Inicialmente, la reducción de la tasa de analfabetismo motivó la reforma de los sistemas educativos al considerarse como uno de los indicadores más importantes del desarrollo económico de los países. En España, las políticas educativas de los años 70 se centraron en mejorar el nivel educativo de los ciudadanos independientemente de su situación económica y social. Una vez que se alcanzó este primer paso, dos objetivos se han promovido desde los años 90: la ampliación de la edad de la enseñanza obligatoria (de 14 años a 16 años) y, la integración de los estudiantes con diferentes necesidades educativas en el sistema educativo ordinario (Álvarez, 2001). A pesar de los avances, el sistema educativo español debe abordar un problema importante como es el elevado índice de fracaso escolar traducido en abandono temprano de la educación (Monarca, Rappoport, y Sandoval Mena, 2013). Se entiende por abandono temprano de la educación y la formación el "porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación" (MECyD, 2015: 62). Este indicador se recoge desde el año 2000 hasta la actualidad en la publicación del Ministerio de Educación titulada *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. En la última edición correspondiente a 2014 (MECyD,

2015), se indica que esta tasa en España se sitúa en el 21,9%, reduciéndose 1,7 puntos respecto al año anterior. Desde 2009 y hasta 2014 se aprecia una tendencia descendente con una reducción de 10 puntos en este periodo. A pesar de esta evolución positiva, España se encuentra muy lejos del objetivo europeo propuesto para el año 2020 del 10%. La mayoría de los países ya se encuentra cercanos o han cumplido el objetivo europeo con una tasa media de abandono escolar temprano en la UE (28) en el año 2014 del 11,1%. Solamente encontramos porcentajes por encima de la media europea en ocho países de la UE28: Estonia, Hungría, Reino Unido, Bulgaria, Italia, Portugal, Rumanía, Malta y España. El resto de los países ya han cumplido el objetivo europeo del 10% para el año 2020 (MECyD, 2015).

El abandono de estudios obligatorios, suele estar generalmente precedido de un historial de fracaso y repetición de curso. Existen momentos clave en este proceso, y entre ellos, las transiciones entre etapas son uno de los cambios que más afectan al estudiante, encontrándose estos con mayores dificultades académicas en el paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Jones, 2009). Gran parte de autores consultados coinciden en señalar que dicha transición supone un efecto negativo en un elevado porcentaje de estudiantes (Adeyemo, 2005; Castro Pérez et al., 2010; Monarca, 2013). Con la transición a la ESO, muchos de ellos dejan de estar matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad, pues no alcanzan los objetivos esperados para los cursos de la educación obligatoria, viéndose por tanto, un alto porcentaje de ellos, obligados a repetir, al menos, un curso académico en la primera etapa de la ESO, produciéndose en mayor medida en primer curso (MECyD, 2015).

Además de los efectos negativos en el corto plazo, las consecuencias del abandono temprano se ven reflejadas con posterioridad en la sociedad de un país, produciendo mayores tasas de desempleo, peores puestos de trabajo y peor remunerados, o incluso, una decadencia con los años de la salud, tanto mental como física (European-Commission et al., 2014; OECD, 2016).

Por tanto, teniendo en cuenta el problema social que supone al abandono escolar temprano y el historial previo de fracaso al que se enfrentan las personas que abandonan, el **objetivo** de este estudio es analizar los artículos que revisan los estudios en los que se explican cuáles son los factores sociales que influyen en el abandono de la educación obligatoria y las soluciones que se plantean.

2. Método

Procedimiento de selección de artículos

Se realizó una búsqueda de artículos de revisión publicados desde 2006 hasta 2015 en revistas en inglés con evaluación por pares en las bases de datos ESCOHOST (seleccionando CAB Abstracts 1990-Present, eBook Collection (EBSCOhost), E-Journals, ERIC y Teacher Reference Center), SCOPUS y WEB OF SCIENCE. Los términos de búsqueda incluyeron una variación de las siguientes palabras: review, early school leaving, dropout, repetition, academic failure, out school youth, student attrition, truancy, secondary education and high school.

En todas las bases de datos se siguió el mismo procedimiento, que fue una búsqueda por los siguientes campos: título, palabras clave y resumen. Se realizó una excepción en la búsqueda de la base de datos WEB OF SCIENCE, al hacer un sondeo por los campos título y tema, al no tener ésta la opción de búsqueda de título y palabras clave. Dentro de estos campos de búsqueda se utilizaron los boleanos "and-or" de la siguiente manera:

- Review and (early school leaving or dropout or repetition) and (secondary education or high school).
- Review and (early school leaving or dropout or repetition or academic failure or out of school youth or student attrition or truancy) and (secondary education or high school).

Se seleccionaron aquellos que hacen referencia exclusivamente al *abandono de la educación obligatoria*, encontrándose 14 que cumplían todos los criterios y que han constituido la base de datos final (marcados con * en las

referencias bibliográficas). De estos 14, los que hacen revisión de los factores sociales son 9, objeto de este estudio. Los artículos de revisión cubren un periodo de análisis de 1915 a 2015, con una cobertura de 1.429 artículos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa cualitativo "Nvivo" versión 11, para la organización, gestión, codificación y análisis de los documentos de trabajo seleccionados en nuestra investigación. En este análisis se han creado diferentes nodos que nos han permitido ir agrupando en categorías la información que se iba obteniendo de los distintos artículos de revisión. La información recogida ha dado paso a la creación de tablas donde se agregó toda la información seleccionada, obteniendo una distribución por contenidos.

3. Resultados

En los artículos de revisión analizados se han encontrado factores de naturaleza muy diversa que influyen en el abandono de la educación obligatoria. Este conjunto de factores se han organizado en un modelo explicativo formado por tres grupos: factores **personales** (incluyendo por un lado los aspectos psicológicos, necesidades educativas especiales, consumo de drogas, embarazo prematuro, entre otros; analizados en Bowers, Sprott, & Taff, 2013; Cobb, Sample, Alwell, & Johns, 2006; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Jugović & Doolan, 2013; Nargiso, Ballard, & Skeer, 2015; Sutphen, Ford, & Flaherty, 2009; Townsend, Flisher, & King, 2007; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011), **educativos** (características del profesor, actividades extracurriculares, clima escolar, tamaño del grupo, entre otros; estudiados en Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Hahn et al., 2015; Jugović & Doolan, 2013; Maynard, McCrea, Pigott, & Kelly, 2012; Sutphen et al., 2009; Townsend et al., 2007; Wilson et al., 2011) y **sociales** que se detallan a continuación. Dentro de los factores sociales se han encontrado dos grupos de factores diferenciados, por una parte, los familiares, y por otra, los vinculados a las relaciones sociales con los iguales.

Factores familiares

Los factores familiares que afectan al abandono escolar temprano se pueden agrupar en cinco categorías: estatus económico, nivel educativo, estructura familiar, origen sociocultural y ambiente familiar.

En primer lugar, muchos estudios analizan la influencia del **estatus económico** en el abandono temprano. Existe una coincidencia general en que los bajos ingresos familiares afectan al abandono (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Jugović & Doolan, 2013; Sutphen et al., 2009). No obstante, ésta es una de las variables que generan menores niveles de consenso cuando se abordan las causas asociadas al bajo nivel de ingresos. Entre todas las posibles, las mencionadas que puedan tener mayor impacto en el abandono escolar temprano son:

- la *pérdida de empleo* de uno de los progenitores (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Jugović & Doolan, 2013);
- la *desestructuración familiar*, como es el caso de las rupturas matrimoniales, que suele estar asociada a una disminución de los recursos económicos de los que individualmente disponen cada una de las partes (De Witte et al., 2013);
- el *tipo de centro educativo y su ubicación*, que se relaciona con el nivel económico familiar, encontrándose mayor riesgo de abandono en centros públicos cuya admisión no es selectiva (De Witte et al., 2013; Esch et al., 2014);
- el *escaso material cultural* disponible en los hogares, como pueden ser los libros, el material escolar o los recursos digitales (De Witte et al., 2013).

Para reducir los riesgos de abandono vinculado al estatus económico se plantean no solo la dotación de becas al estudio y programas de ayuda de forma general, sino específicamente para familiar en situaciones sobrevenidas de pérdida de poder adquisitivo, como las mencionadas (De Witte et al., 2013; Jugović & Doolan, 2013).

En segundo lugar, en cuanto a **nivel educativo** de los padres, se ha encontrado que los siguientes factores favorecen el abandono escolar temprano:

- un bajo *capital cultural* de los progenitores, como puede ser una mala formación o un bajo nivel de conocimientos con el que poder desarrollar el potencial humano (De Witte et al., 2013);
- un bajo *nivel educativo de las madres* (Bowers et al., 2013; Jugović & Doolan, 2013). En este sentido, el nivel de estudio de las madres funciona como un predictor del tipo de familia, en el que la madre al tener mayores estudios pueda acceder a un mejor puesto de trabajo con el consiguiente aumento de ingresos familiares.
- un bajo *nivel educativo de los padres,* que implica un bajo nivel de expectativas educativas para los hijos (De Witte et al., 2013);

Entre las soluciones propuestas para abordar las consecuencias del bajo nivel educativo se proponen estrategias para implicar a los padres en la realización de los deberes, para ayudar a los padres a supervisar y regular a sus hijos y, la realización de grupos de discusión de padres para compartir estas dificultades (De Witte et al., 2013).

En tercer lugar, existe un elevado consenso, entre los estudios analizados, en considerar a la **estructura familiar** como factor determinante en el abandono de los estudios. Se mencionan tres características, adicionales a las ya mencionadas relativas a la desestructuración, que tienen que ver con el número de hermanos, que aumentan el riesgo de abandono:

- las *familias numerosas,* hogares con cinco o más miembros familiares (De Witte et al., 2013; Jugović & Doolan, 2013);
- las *familias monoparentales*, es decir, aquellas en la que el estudiante sólo convive con uno de los dos padres (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015);
- y las familias que convive con *padrastros*, es decir, con uno de los padres biológicos y una nueva pareja (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013).

Las soluciones propuestas para reducir el abandono en este grupo de factores de riesgo son muy escasas. Únicamente se menciona la orientación y el asesoramiento como posibles estrategias generales (Jugović & Doolan, 2013).

En cuarto lugar, el **origen sociocultural** de las familias es también clave en el abandono escolar.

- Las *minorías étnicas* presentan, en muchas ocasiones, un mayor problema para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Jugović & Doolan, 2013).
- Asimismo la *lengua materna diferente a la de los compañeros del aula* es un aspecto clave para la socialización y el desarrollo personal (Jugović & Doolan, 2013).

Para paliar estas dificultades se proponen programas de integración social, de aprendizaje del idioma y de aprendizaje de otras competencias básicas en los centros escolares (Ekstrand, 2015).

En quinto y último lugar, se ha encontrado que el abandono está relacionado con el **ambiente familiar** y, especialmente, con el vínculo emocional que se establece entre padres e hijos:

- Los *escasos vínculos emocionales* con los hijos, ya que una estrecha relación genera en el estudian-

te una mayor seguridad y confianza, influyendo de manera positiva en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Esch et al., 2014; Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2015).

- El *bajo apoyo* de los padres junto con una *escasa implicación* en la vida cotidiana de los hijos perjudica el rendimiento académico (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Maynard et al., 2012; Sutphen et al., 2009).

- El *clima familiar negativo*, principalmente cuando se asocia a estrés en el ámbito familiar puede provocar consecuencias poco favorables en el rendimiento del estudiante al vivir sometido a situaciones de presión (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Freeman & Simonsen, 2015; Jugović & Doolan, 2013; Ramsdal et al., 2015).

- Por último, un *ambiente familiar cambiante* debido a movilidad del hogar por causas diversas está relacionado con dificultades para adaptarse a un nuevo entorno (Jugović & Doolan, 2013).

Las soluciones para crear un ambiente familiar positivo para el aprendizaje están encaminadas a reforzar el vínculo entre padres e hijos: estrategias de habilidades emocionales y motivacionales básicas, mejora del autoconcepto familiar, mejora de las relaciones familia-escuela y habilidades sociales (Ekstrand, 2015; Ramsdal et al., 2015).

Relaciones sociales con los iguales

Además de los factores vinculados al ámbito familiar, se han encontrado otros que favorecen el abandono escolar temprano, vinculados a las relaciones sociales con los iguales. Estos se concretan en:

- el absentismo escolar de forma reiterada de los amigos, que ejerce una gran influencia en la edad adolescente para asumir el mismo comportamiento e incrementar el riesgo de abandono (Bowers et al., 2013);

- el sentimiento de rechazado social, no tener buenas habilidades sociales o una baja participación en el aula (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Esch et al., 2014; Maynard et al., 2012; Sutphen et al., 2009).

En este grupo de factores, las soluciones propuestas son bastante coincidentes entre autores y se centran en la puesta en marcha de programas preventivos en el ámbito educativo encaminados a disminuir al absentismo escolar, incluyendo profesionales específicos, como es el caso de los educadores sociales, dando incentivos a los estudiantes que asisten a clase, mejorando habilidades sociales o facilitando la integración con los iguales mediante la participación en actividades extraescolares (Hahn et al., 2015; Maynard et al., 2012; Sutphen et al., 2009; Wilson et al., 2011).

4. Discusión y conclusiones

Esta revisión, que abarca un periodo de estudios sobre el abandono de los últimos cien años, permite concluir que los factores que influyen en el abandono escolar temprano responden a un modelo complejo, en el que las causas no son independientes sino que interactúan entre sí. Un ejemplo de ello lo encontramos en los bajos ingresos, la pérdida de empleo, el estrés familiar o la educación de los padres, ya que todos ellos tienen una relación directa con el abandono escolar temprano. Por tanto, para un correcto diagnóstico a partir del cual se puedan proponer soluciones es necesario que el entorno familia-escuela tenga una visión global de esta complejidad, ya que resulta fundamental poder ver el problema desde todas las perspectivas posibles.

Como hemos visto, se han detectado soluciones a las posibles causas, generalmente, planteadas desde un punto de vista parcial, por ejemplo, becas para familias con bajos ingresos o programas de habilidades sociales para estudiantes con problemas para relacionarse en el grupo de iguales.

Los estudios analizados llevan a la conclusión de que es imprescindible realizar diagnósticos globales, que incluyan un amplio número de factores clave, e implementar programas de actuación que permitan abordar simultáneamente soluciones desde diferentes ámbitos. Para algunos de ellos, disponemos de soluciones, como es el caso de las ayudas proporcionadas a los padres con un bajo nivel educativo para ayudar a sus hijos en las tareas. Sin embargo, de otros no, como es de los problemas derivados de las características de la estructura familiar, donde solamente se mencionan la orientación y asesoramiento de forma muy general.

El problema del abandono escolar temprano está afectado por diversos factores sociales. Disponer de un diagnóstico de todos ellos y de planes de intervención coordinados en los diferentes ámbitos parece ser necesario para obtener resultados positivos.

Agradecimientos

Durante la realización de este estudio D. González-Rodríguez, ha recibido financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario, para el cuatrienio 2014-2019. Código solicitud: FPU14/02092.

Referencias

Adeyemo, D. A. (2005). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic journal of research in educational psychology*, *3*(6), 79–90. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302855

Álvarez, P. (2001). *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cien-anos-de-educacion-en-espana-en-torno-a-la-creacion-del-ministerio-de-instruccion-publica-y-bellas-artes/historia/8837

*Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out?: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, *96*(2), 77–100. http://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000

Castro Pérez, M., Ruiz Guevara, L. S., León Sáenz, A. T., Fonseca Solórzano, H., Díaz Forbice, M., y Umaña Fernández, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, *10*(3), 1–29. http://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10144

*Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M., & Johns, N. R. (2006). Cognitive Behavioral Interventions, Dropout, and Youth With Disabilities: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, *27*(5), 259–275. http://doi.org/10.1177/07419325060270050201

*De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13–28. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002

*Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, *67*(4), 459–482. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406

*Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., … Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, *14*(1), 2–13. http://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4

European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Luxembourg.

EUROSTAT. (2016, January 29). Eurostat - Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) table. Retrieved January 29, 2016, from http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tesem020&language=en

*Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, *85*(2), 205–248. http://doi.org/10.3102/0034654314554431

*Hahn, R. A., Knopf, J. A., Wilson, S. J., Truman, B. I., Milstein, B., Johnson, R. L., … Hunt, P. C. (2015). Programs to increase high school completion: a community guide systematic health equity review. *American Journal of Preventive Medicine*, *48*(5), 599–608. http://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.12.005

Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition : talking about learning. *Encuentro:revista de Investigación E Innovación En La Calse de Idiomas*, *18*, 29–44. Retrieved from http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10084

*Jugović, I., & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, *48*(3), 363–377. http://doi.org/10.1111/ejed.12041

*Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2012). Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. *The Campbell Collaboration*, *10*, 1–83. http://doi.org/10.4073/csr.2012.10

MECyD. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y Deporte.

Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, *24*(2), 116–125.

Monarca, H., Rappoport, S., & Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de investigación en educación*, *3*(11), 192–206. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736009&info=resumen&idioma=SPA

*Nargiso, J. E., Ballard, E. L., & Skeer, M. R. (2015). A Systematic Review of Risk and Protective Factors Associated With Nonmedical Use of Prescription Drugs Among Youth in the United States: A Social Ecological Perspective. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *76*(1), 5–20. http://doi.org/10.15288/jsad.2015.76.5

OECD. (2016). *PISA, Low-Performing Students:Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Paris: Paris. http://doi.org/10.1787/9789264250246-en

Prats, J., y Raventós, F. (Dirs). (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿ Crisis o transformación?* (F. “la Caixa”, Ed.)*Colección de Estudios Sociales*. Barcelona. Retrieved from http://lup.lub.lu.se/record/1503218/file/4350789.pdf

*Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2015). Parent–child attachment, academic performance and the process of high-school dropout: a narrative review. *Attachment & Human Development*, *17*(5), 522–545. http://doi.org/10.1080/14616734.2015.1072224

*Sutphen, R. D., Ford, J. P., & Flaherty, C. (2009). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, *20*(2), 1–11. http://doi.org/10.1177/1049731509347861

*Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology*, *10*(4), 295–317. http://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7

*Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. *The Campbell Collaboration*, 1–62. http://doi.org/10.4073/csr.2011.8

Autoconcepto académico y atribuciones causales sobre el rendimiento académico en adolescentes en situación de riesgo

Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España

drodriguez@gruposhine.com y rguzman@ull.edu.es

Resumen

Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) señalaron que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo tendrá mayores posibilidades de éxito al enfrentarse a las tareas, que un estudiante que piensa que no es capaz. Del mismo modo, conforme un estudiante vaya logrando un buen desempeño académico, tendrá una imagen positiva de sí mismo y sostendrá posibilidades de éxito en el futuro. Diversos estudios han estudiado la relación entre autoconcepto académico y atribuciones causales en el rendimiento de la población adolescente. Sin embargo, desconocemos investigaciones que se hayan centrado en indagar la relación que se produce entre estas dos variables en poblaciones específicas. El objetivo de este estudio fue determinar cómo el autoconcepto académico incide en las atribuciones causales sobre el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que a su vez ha sido declarado en situación de riesgo por los servicios sociales municipales. La muestra estaba formada por 90 alumnos identificados en situación de riesgo por los servicios sociales de varios municipios de Tenerife, y escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria. La evaluación del autoconcepto académico se llevó a cabo con la escala Qué opinas de ti mismo (Brookover, Erickson y Joiner, 1967), mientras que para medir las atribuciones causales se utilizó la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensiones (Barca, 2000). Los resultados mostraron que los estudiantes con un buen autoconcepto académico atribuyen sus resultados académicos a factores propios o controlables por ellos mismos. Por el contrario, los estudiantes con bajo autoconcepto académico atribuyen el éxito escolar a factores externos o no controlables por ellos. Estos resultados verifican los hallazgos encontrados en población no declarada en situación de riesgo respecto a la influencia del autoconcepto académico sobre la atribución causal del rendimiento escolar.

Palabras clave: autoconcepto académico; infancia en situación de riesgo; Educación Secundaria Obligatoria; atribuciones causales.

Causal attributions and academic self-concept on academic achievement of adolescents at risk

Rodríguez-Rodríguez, D. and Guzman, R.

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, San Cristobal de La Laguna, Spain

drodriguez@gruposhine.com and rguzman@ull.edu.es

Arancibia, Maltese and Alvarez (1990) pointed out that if a student has a positive self-image will have greater chances of success to do with his tasks, that a student who thinks he is not able. In the same way, as a student go getting a good academic achievement, he will have a positive image about himself and will hold chances of success in the future. Several studies have examined the relationship between academic self-concept and causal attributions in achievement of the adolescent population. However, we do not know research that analyze the relationship between these two variables in specific populations. The aim of this research was to determine how the academic self-concept affects causal attributions on academic achievement in students of Secondary Education which declared at risk by the municipal social services. The sample consisted of 90 students identified at risk by social services from towns of Tenerife, and schooling in Secondary Education. The evaluation of academic self-concept was carried out with scale What do you think about yourself (Brookover, Erickson and Joiner, 1967), while to measure the causal attributions we used Subscale Assessment Multidimensions Causal Attributions (Barca, 2000). Results showed that students with good academic self-concept attribute their academic achievement to own or controllable factors for themselves. On the contrary, students with low academic self-concept attribute academic success to external or uncontrollable factors for them. These results verify the findings in undeclared population at risk with respect to the influence of academic self-concept on the causal attribution about academic achievement.

Key words: academic self-concept; Children at risk; Secondary Education; causal attributions.

1. Introducción

La protección Infantil en España inició un cambio fundamental a partir del año 1987 con la entrada en vigor de la denominada Ley 21/87 que modificaba algunos artículos del Código Civil en materia de adopción. Con esta Ley se consigue la "desjudicialización" y la "descentralización" en el sistema de Protección Infantil. En España había, hasta la aparición de esta nueva Ley, un enfoque asistencialista centrado en las situaciones de desprotección que requerían la separación del niño de su familia. Dicha Ley, basada en la primacía del interés del menor, contempla "el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que sea conveniente para su interés". Posteriormente, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, desarrolla las medidas de protección y los cambios introducidos en la Ley 21/87 y refleja el nuevo enfoque sobre la estructura del derecho a la protección a la infancia que consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Estas leyes transfieren a cada comunidad autónoma las competencias en materia de protección a la infancia, por ello, se han desarrollado diferentes leyes autonómicas de protección a la infancia. De forma general, son los Servicios Sociales de cada Comunidad Autónoma los que deben asumir todas las competencias de la protección infantil

partiendo de unos principios de actuación establecidos en esta ley. La aplicación de estos principios requiere de una alta especialización de profesionales y de una gran variedad de recursos que puedan responder a las exigencias de esta nueva forma de proceder. Cada Comunidad Autónoma realizó revisiones e introdujo modificaciones que se han intentado generar tras la entrada en vigor de esta Ley (De Paul, 2009).

En Canarias, la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores tiene como finalidad y objeto garantizar la atención integral a los menores respetando en todo momento sus Derechos reconocidos por la Constitución, los tratados y convenios ratificados por el Estado Español, especialmente la Convención de los Derechos del Niño y la Carta Europea de los Derechos del Niño. De esta forma, se atribuye a la Comunidad Autónoma de Canarias la función de planificación, coordinación e inspección de los servicios, centros y prestaciones para garantizar la atención integral a los menores en todo el ámbito de esta comunidad; además de la potestad legislativa y reglamentaria en materia de protección y reeducación de los menores. Según esta Ley, se atribuye a los cabildos insulares la prestación de servicios especializados en la prevención y a los municipios de Canarias las funciones de información, promoción, prevención, detección e integración socio-familiar de los menores.

Resulta especialmente interesante destacar que recientemente, en el año 2015, se aprobó la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en la que se hace mención expresa a la infancia en situación de riesgo; mediante la reforma del artículo 17 se desarrolla de forma integral esta figura y su procedimiento, cuestiones ambas que no estaban reguladas a nivel estatal. La intervención adecuada para paliar e intervenir en las situaciones de riesgo en que pueden encontrarse los menores se torna de capital importancia para preservar su superior interés, evitando en muchos casos que la situación se agrave, lo cual puede desembocar en decisiones mucho más traumáticas y de mayor coste individual, familiar y social, como la separación del menor de su familia. La regulación prevé que el proyecto de actuación pueda ser consensuado con los padres, respondiendo así al principio ya aludido de primar las soluciones consensuadas frente a las impuestas.

Así, se delimita la competencia para la apreciación de la situación de riesgo y se establece que su declaración deberá formalizarse mediante resolución administrativa, cuando tenga una importante entidad o gravedad, lo cual es aconsejable por razones de seguridad jurídica, a fin de garantizar a los padres la información de cómo deben actuar para evitar una ulterior declaración de desamparo. Por otra parte, se ha tenido en cuenta la necesaria flexibilidad que precisan los servicios sociales para desempeñar adecuadamente su cometido, evitando encorsetamientos formales que puedan condicionar negativamente su actuación. Con la regulación a nivel estatal de la figura de la infancia en situación de riesgo, se hace muy necesario el inicio de investigaciones educativas que ayuden a dar la mejor atención posible a estos menores, centrándonos nosotros en este caso en la atención escolar, donde tanto el autoconcepto académico como las atribuciones causales tienen un papel muy importante por su influencia en el rendimiento académico de los alumnos.

En uno de los primeros metaanálisis sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico Hansford y Hattie (1982) informaron que la correlación promedio entre medidas de autoconcepto general y rendimiento académico fue moderadamente baja, aunque positiva (.21). Sin embargo, cuando se consideraron medidas de autoconcepto académico, la correlación aumentó a .42. Marsh, Byrne y Shavelson (1988) mediante la técnica de ecuaciones estructurales encontraron un efecto causal moderado y significativo, del autoconcepto académico sobre el rendimiento. El coeficiente de regresión se situó en .15. En un trabajo muy importante por los resultados que obtuvo, Hattie (2009) afirmó que es probable que el autoconcepto incida más directamente sobre el aprendizaje que en el rendimiento, y que el autoconcepto incide en el rendimiento por medio de la influencia en otras variables, como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación o el establecimiento de metas adecuadas. Por tanto, vemos que la importancia que tienen el autoconcepto académico sobre el rendimiento académico. De entre las definiciones dadas para el autoconcepto académico destacamos la dada por Kurtz-Kostes y Schneider (1994) que lo conciben como la percepción del alumno

acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante. En cuanto a cuáles son los componentes que forman este autoconcepto académico, nos parece el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el más indicado para definirlos. En este modelo se distinguen dos componentes, uno cognitivo o competencial y otro afectivo. El primero de los componentes se refiere a la capacidad que percibe el alumno que tiene en un área determinada, la percepción que tiene de si es bueno en una materia determinada o si aprende con rapidez. El segundo componente se refiere a los sentimientos que experimenta el alumno respecto a sus atributos. Viene definido por el interés del alumno en las materias, si las valoras o le hace ilusión ejecutar tareas relacionadas con ellas o si las disfruta haciéndolas. Esta estructura de dos componentes se evidencia en diversos ámbitos del autoconcepto académico (matemático, lingüístico y general) y entre alumnos de distintas edades, que además es estable a lo largo del tiempo.

En cuanto a cómo se origina el autoconcepto académico, el alumno utiliza varias fuentes para su formación. Se basa en el contraste de una actuación en una materia con los resultados previos y con los de otras áreas, se compara con otros alumnos y tiene en cuenta las opiniones de sus padres y de sus profesores (Skaalvik y Skaalvik, 2002).

En la etapa en la que se encuentran los estudiantes de Educación Secundaria, en plena adolescencia, el autoconcepto adquiere una importancia fundamental. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas personales da lugar a la elaboración de profecías de autocumplimiento: si un alumno se percibe poco capaz estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico (Santana Vega y Feliciano García, 2011).

Las atribuciones causales parten del cuestionamiento que se hace la persona sobre la razón de sus éxitos y fracasos, en un intento de comprender por qué sucedieron y las causas que lo provocaron (habilidad, esfuerzo, estado de ánimo, conocimiento, suerte, influencia de otras personas, etc.). Weiner (2000), postuló que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos principalmente a cuatro elementos: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, y las clasificó de acuerdo a tres dimensiones: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. El locus de causalidad puede ser interno (habilidad, esfuerzo) o externo (azar, dificultad de la tarea). Asimismo las causas escogidas pueden ser estables (la habilidad) o inestables (esfuerzo, la suerte). Diferentes estudios señalan que durante los primeros años de la escuela, los estudiantes dan mayor importancia al esfuerzo que a la habilidad (Gipps y Tunstall, 1998). Años después la importancia del esfuerzo se debilita y se sustituye por la convicción de que la capacidad por sí sola basta para tener éxito, y esto se da porque los estudiantes comienzan a pensar que el elogio que los profesores dan por el esfuerzo que realizan es sinónimo de falta de capacidad y empiezan a ver la habilidad como requisito para el éxito (Covington, 2000). En este ambiente el logro se convierte en un determinante para la formación de atribuciones y el feedback de los profesores cobrará un rol importante (Thompson y Hepburn, 2003).

Las atribuciones causales tienen un papel determinante sobre la motivación de logro por su influencia en las expectativas, reacciones afectivas y rendimiento. Según la teoría atribucional de Weiner (1979, 1985, 1986), lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que el alumno realiza de sus resultados académicos.

El fracaso que se percibe que fue causado por la falta de habilidad provocará un deterioro en el rendimiento, mientras que el fracaso atribuido a la falta de esfuerzo puede incrementar el rendimiento, ya que la persona puede tomar alguna medida para mejorar, por ejemplo, poner más esfuerzo (Gipps y Tunstall, 1998).

También se da una relación importante entre las atribuciones causales y el autoconcepto académico. Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) señalan que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo, tendrá mayores posibilidades de éxito al enfrentarse a tareas que un estudiante que piensa que no es capaz. Del mismo modo, conforme un estudiante vaya logrando un buen desempeño académico, tendrá una imagen positiva de sí mismo y sostendrá posibilidades de éxito en el futuro. En nuestro país se han realizado investigaciones relevantes que ponen de manifiesto la

importancia de la relación existente entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. Sampascual, Navas y Castejón (1994) comprobaron que los adolescentes de segundo y tercero de ESO con notas altas en matemáticas las achacaron al esfuerzo en mayor medida que sus compañeros con peor rendimiento en esta asignatura. Manassero y Vázquez (1995, 2000) encontraron que la adscripción del éxito al esfuerzo o a la capacidad pronosticó adecuadamente la nota obtenida en matemáticas. Por su parte, con estudiantes de la misma edad, Barca y Peralbo (2002) revelaron que la atribución del éxito al esfuerzo o la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de participantes para este estudio fue de 90 adolescentes (41 chicos y 49 chicas), pertenecientes a 7 municipios de la isla de Tenerife, identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de sus respectivos municipios. La distribución muestral por cursos es de 24 alumnos de 1º de E.S.O., 31 alumnos de 2º de E.S.O., 23 alumnos de 3º de E.S.O. y 12 alumnos de 4º de E.S.O.

2.2. Medidas

La variable autoconcepto académico se analizó con una adaptación para Educación Secundaria Obligatoria de la versión de Rodríguez Espinar (1982) de la escala "¿Qué Opinas de Ti Mismo?" de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Esta escala contiene 7 ítems con valor categorizado de 1 a 5 en cada uno de ellos (a 5; b 4; c 3; d 2; e 1), y analizan la valoración que el alumno hace sobre su faceta académica. Para nuestra investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de .82, lo que muestra una buena fiabilidad de la escala. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0.723 que resulta adecuado para el análisis factorial, y la prueba de esfericidad de Bartlet resultó significativa ($p < 0.000$).

Para medir las atribuciones causales del alumnado se utilizó la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), integrada en el Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje, Escala SIACEPA (Barca, 2000). La Escala está constituida por 24 ítems con una escala likert de 1 a 5, y posee una estructura de 7 factores, que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Estructura factorial de la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM).

Factor	Denominación
Factor 1	Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico
Factor 2	Atribución a la suerte del rendimiento académico
Factor 3	Atribución al escaso esfuerzo de bajo rendimiento académico
Factor 4	Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico
Factor 5	Atribución a la capacidad del bajo rendimiento académico
Factor 6	Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico
Factor 7	Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa de Cronbach, es de .7032, coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable.

2.3. Procedimiento

Para la administración de los cuestionarios a la muestra seleccionada se contactó con los Servicios Municipales de 7 municipios de la isla de Tenerife, ya que corresponde a ellos la identificación de los menores en situación de riesgo. Una vez contado con su apoyo, se pidió por escrito el consentimiento informado a los padres, madres y/o tutores legales. Los cuestionarios fueron administrados a cada sujeto en un único momento temporal, por parte de los evaluadores y en presencia de los técnicos municipales. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban.

3. Resultados

El análisis de datos fue realizado a través del programa SPSS.21. En base a las puntuaciones obtenidas en la escala Qué Opinas de Ti Mismo se formaron tres grupos, el primero los que por su puntuación estaban por debajo del primer cuartil (autoconcepto académico bajo), los segundos los que por su puntuación estaban entre los cuartiles segundo y tercero (autoconcepto académico medio), y los terceros los que por su puntuación estaban por encima del cuarto cuartil (autoconcepto académico alto). En la Tabla 2 se muestran las medias de cada grupo en los siete factores de atribución causal.

Tabla 2
Descripción de atribuciones causales según autoconcepto académico.

	Bajo		Medio		Alto	
	MM	SSD	MM	SD	MM	SD
Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico	33.66	11.46	33.43	11.04	33.94	11.11
Atribución a la suerte del rendimiento académico	22.27	0.64	22.37	0.61	22.28	0.86
Atribución al escaso esfuerzo de bajo rendimiento académico	44	0.77	33.91	0.79	33.8	0.49
Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico	22.64	0.99	33.21	0.57	22.93	0.42
Atribución a la capacidad del bajo rendimiento académico	22.79	11	33.02	0.89	22.55	0.72
Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico	33.79	0.66	33.97	0.87	33.88	0.53
Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico	22.34	0.82	33.31	11	12.82	0.61

El MANOVA realizado mostró resultados significativos para la atribución al profesorado al bajo rendimiento académico ($F= 5.415$ $p < .001$) y para la atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico ($F= 10.009$ $p < .000$). Posteriormente, en el contraste par a par se vieron que en el caso de la atribución al profesorado al bajo rendimiento académico la diferencia estaba entre el grupo de autoconcepto académico bajo y medio ($p < .01$) y que en el caso de la atribución a la facilidad de las materias al alto rendimiento académico también estaban entre esos dos grupos ($p < .001$).

4. Discusión

Este estudio sirve como base preliminar para el estudio de la infancia declarada en situación de riesgo, siendo en este caso los adolescentes, con el fin de poder ofrecerles la atención necesaria para que su rendimiento académico no

se vea afectado. En base a los análisis estadísticos que hemos obtenidos, se extrae que son los estudiantes en situación de riesgo con un bajo autoconcepto académico los que pueden presentar un patrón atribucional causal sobre su rendimiento académico diferente al resto de adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, pero sin que ello implique que sus atribuciones sean más desadaptativas que las del resto de alumnado. Como destacamos al principio, la aprobación de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia hace que sea necesario iniciar líneas de investigación sobre los menores declarados en situación de riesgo, para en este caso concreto se promueva su éxito académico.

Agradecimientos: se agradece la financiación concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Referencias

Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, M.I. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° a 4° año de enseñanza básica.* Santiago: Universidad Católica de Chile.

Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa.* A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Barca, A., González, A.M., Brenlla, J., Santamaría, S. y Seijas, S. (2000).La Escala SIACEPA: Un sistema interactivo (Cd-Rom) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 4*(5), 279-300.

Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia.* Universidad de A Coruña.

Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema 16*(1), 94-103.

Covington, M.V. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula.* Madrid: Alianza.

De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del psicólogo, 30*(1), 4-14.

Gipps, C. y Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education, 24*(2), 149-165.

Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*(1), 123-142.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Kurtz-Costes, B.E. y Schneider, W. (1994). Self-concept attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 199-216.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción de logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología, 54,* 3-22.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*(5-6).

Marsh, H.W., Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relations to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 366-380.

Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47*(4), 449-459.

Santana Vega, L.E. y Feliciano García L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación, 355,* 493-519.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and external frame of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist, 37*(4), 233-244.

Thompson, T. y Hepburn, J. (2003). Causal uncertainty, claimed and behavioural self handicapping. *British Journal of Educational Psychology,* 73, 266-274.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 584-573.

Weiner, B. (1986). *An attibutional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review,* 12(1), 1-14.

Afrontamiento de la ansiedad ante los exámenes universitarios mediante un programa de Inoculación de Estrés: Caso Clínico.

Escolar-LLamazares, M. C.[1] y Serrano-Pintado, I.[2]

[1]*Departamento Ciencia de la Salud, Universidad de Burgos, Burgos, España*

[2]*Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Salamanca, Salamanca, España*

cescolar@ubu.es y serrano@usal.es

Resumen

Introducción: Partiendo de la definición del constructo ansiedad ante los exámenes que realiza Spielberger y de la diferenciación de Wolpe entre problemas de ansiedad *racional* y problemas de ansiedad *irracional* se ha aplicado un programa basado en Inoculación de Estrés. Objetivo: Disminuir la ansiedad ante los exámenes que manifestaba una estudiante de Enfermería de la Universidad de Salamanca. Método: Se trata de un estudio cuasi-experimental de caso único con diseño AB sin retirada del tratamiento. Resultados: Se le administraron diferentes cuestionarios para evaluar la ansiedad ante los exámenes rasgo y estado, la ansiedad ante temas no tratados y los hábitos de estudio en situación de pre y post tratamiento. Conclusiones: El programa de intervención ha resultado eficaz para reducir la sintomatología ansiosa ante los exámenes, manifestado tanto a nivel cualitativo por la paciente como a nivel cuantitativo recogido por los distintos cuestionarios.

Palabras clave: ansiedad ante los exámenes; inoculación de estrés; ansiedad irracional; estudiantes universitarios; tratamiento.

Coping with university test anxiety by a stress Inoculation Program: Clinical Case

Escolar-LLamazares, M. C[1]. y Serrano-Pintado, I[2].

[1] *Department of Health Science, University of Burgos, Burgos, Spain*

[2] *Department Personality, Evaluation and Psychological Treatment, University of Salamanca, Salamanca, Spain*

cescolar@ubu.es y serrano@usal.es

Introduction: Considering the definition of the construct test anxiety carried out by Spielberger and the Wolpe differentiation between rational anxiety problems and problems of irrational anxiety, it has been applied a stress inoculation program. Objective: Reduce test anxiety manifested by a nursing student at the University of Salamanca. Method: This is a single case experimental study with design AB without discontinuation of treatment. Results: Different questionnaires were administered to evaluate the state-trait test anxiety, anxiety over untreated themes and study habits in pre-post treatment situations. Conclusions: The intervention program has been effective in reducing test anxiety symptomatology, both, qualitatively expressed by the patient and quantitatively collected by individual questionnaires.
Key words: test anxiety; stress inoculation; irrational anxiety; university student, treatment.

1. Introducción

Partiendo de la definición del constructo "ansiedad ante los exámenes" que realiza Spielberger (1972) y de la diferenciación de Wolpe (1958) entre problemas de *ansiedad racional* y problemas de *ansiedad irracional* (Escolar & Serrano, 2014; Serrano, Delgado, & Escolar, 2010; Serrano & Escolar, 2011, 2014; Serrano, Escolar, & Delgado, 2002) hemos aplicado un programa basado en Inoculación de Estrés para tratar la ansiedad ante lo exámenes que sufría una estudiante de 1º de Enfermería de la Universidad de Salamanca.

¿Qué entendemos por "ansiedad ante los exámenes? Aquella que es "irracional". Es decir, nuestras intervenciones van dirigidas a aquellos alumnos que saben estudiar y que lo hacen convenientemente, pero se sienten mal ante situaciones reales o imaginadas, presentes, anticipadas o recordadas, que tengan que ver con los exámenes. Se trata, por tanto, de estudiantes que, en la situación de examen, a pesar de prepararse adecuadamente para ella, sufren un miedo debilitante que tiene como consecuencia una ejecución académica inferior a la óptima, o incluso la puesta en escena de conductas de evitación (Escolar & Serrano, 2014).

Esta es la razón por la que en ningún caso en nuestros estudios entrenamos a los pacientes en habilidades de estudio. Quienes presentan "ansiedad racional" son derivados a programas dirigidos a entrenar en técnicas de estudio o en autocontrol de este tipo de conducta.

A nivel gráfico (figura 1) podemos utilizar un esquema adaptado por Bados (1990) para conceptualizar la ansiedad a hablar en público.

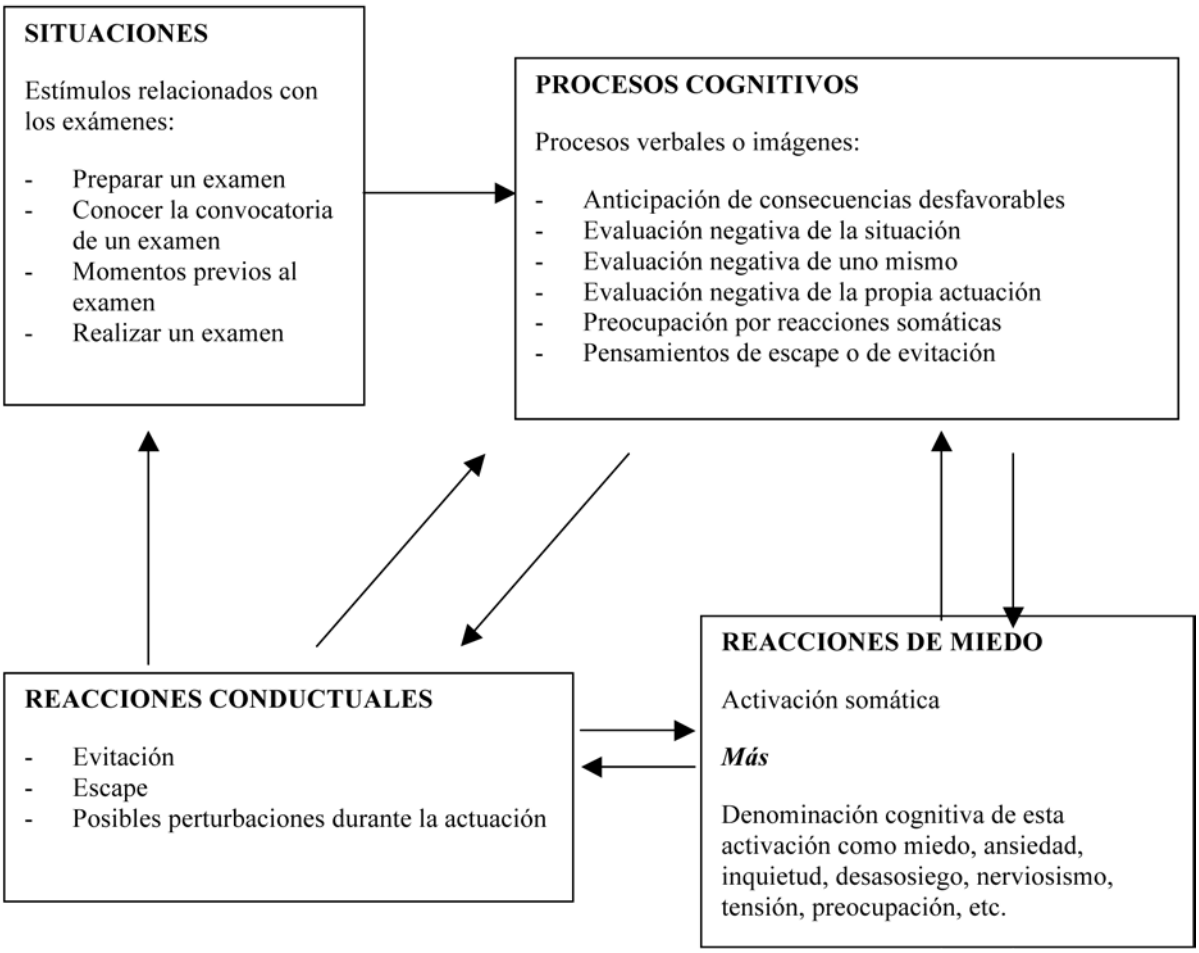


Figura 1
Variables antecedentes que pueden desencadenar la respuesta de ansiedad y conceptualización de la ansiedad ante los exámenes, compuesta por tres sistemas de respuestas; motor, fisiológico y cognitivo, los cuales interactúan entre sí.

2. Método

Se trata de un estudio cuasi-experimental de caso único con diseño AB sin retirada del tratamiento (Montero y León, 2007). Cuyo objetivo fue disminuir la ansiedad ante los exámenes que manifestaba una estudiante universitaria.

2.1. Participante

Como participante del estudio contamos con una estudiante mujer de primero de enfermería de la Universidad de Salamanca, de 20 años de edad natural de Ponferrada (León).

Motivo de consulta: Sintomatología ansiosa ante los exámenes.

Resumen Historia Clínica: La paciente acude a la Unidad de Atención Psicológica y de Salud Mental (UAPSMU) de la Universidad de Salamanca porque manifiesta una fuerte ansiedad ante los exámenes evitando presentarse a los mismos a pesar de llevarlos muy bien preparados. Verbaliza un profundo miedo a los exámenes y una gran angustia cuando se sienta a estudiar de forma que apenas puede hacerlo. En el momento actual recibe tratamiento psiquiátrico (Prozac y Serotine).

Sintomatología principal presentada en los tres sistemas de respuestas:

Procesos Cognitivos. Ideas de muerte y pensamientos del tipo: "No me puedo presentar a los exámenes", "No valgo para nada", "No voy a poder estudiar".

Reacciones Conductuales. Dificultades para dormir y comer y evitación constante a pesar de llevar la materia preparada.

Reacciones Fisiológicas. Sensación de ahogo, lloros, taquicardias, dolor de estómago**,** temblor de manos, inactividad.

Impresión Diagnóstica: Trastorno de ansiedad ante los exámenes.

Se le recomienda tratamiento individual para mitigar la fuerte ansiedad que presenta ante los exámenes.

2.2. Medidas

Con el objetivo de descartar un problema de ansiedad racional ante exámenes, según nuestra conceptualización del constructo, utilizamos el cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI E/R; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) para evaluar ansiedad general y el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE; Pozar, 1979) que evalúa los hábitos de trabajo y de estudio (según modelo de dos mitades tiene un índice de fiabilidad superior a .91).

La ansiedad irracional ante exámenes en sus componentes fisiológico y cognitivo se evaluó con:

- El Inventario de Ansiedad ante los Exámenes (IAE; Spielberger, 1980), mide la respuesta de rasgo de ansiedad ante los exámenes en su manifestación fisiológica y cognitiva. Tiene un índice de fiabilidad, según coeficiente alpha de Cronbach de .92.

- La Escala de Ansiedad ante los Exámenes (EAE; Sarason, 1978), mide la respuesta rasgo de ansiedad ante los exámenes en su manifestación fisiológica y cognitiva. El índice de fiabilidad test-retest es .87 (Wagaman, Cornier, & Cornier, 1975).

- El Cuestionario de Respuesta de Ansiedad ante la Prueba (CRAP, Osterhouse, 1969), mide la respuesta de estado de ansiedad ante los exámenes, en su manifestación fisiológica y cognitiva. Su fiabilidad obtenida por el método de dos mitades fue de .92 (McMillan & Osterhouse, 1972; Osterhouse, 1972).

- El Inventario de Interferencia Cognitiva (IC, Sarason, 1984), mide la respuesta de estado de ansiedad ante los exámenes en su manifestación cognitiva. Concretamente, mide la frecuencia de pensamientos aversivos e irrelevantes para la tarea.

- Autoinforme por parte de los pacientes sobre su estado actual y rendimiento.

2.3. Procedimiento

El tratamiento consistió en un programa basado en Inoculación de Estrés para tratar la ansiedad ante los exámenes, llevado a cabo dentro de los programas de control de la ansiedad ante los exámenes que ofrecía la Unidad de Atención Psicológica y de Salud Mental al Universitario de la Universidad de Salamanca. El procedimiento de la intervención llevada a cabo se relata a continuación.

1. Discriminación en la participante entre deterioro en el rendimiento y déficit en la conducta de estudio, para ello, antes de comenzar el tratamiento se le administró el STAI E/R (Spielberger et al., 1970) en su versión rasgo, el IAE (Spielberger, 1980), la EAE (Sarason, 1978) y el IHE (Pozar, 1979). Ello nos permitió evaluar la *ansiedad ante temas no tratados*, la ansiedad ante los exámenes *rasgo* y los *hábitos de estudio* en situación de pretratamiento.

2. Evaluación pre-tratamiento de la ansiedad situacional ante los exámenes.

Inmediatamente después de finalizar uno de los exámenes, del primer cuatrimestre, juzgado por ella como "el más difícil", evaluábamos la ansiedad ante los exámenes *estado* mediante el CRAP (Osterhouse, 1969), el CIQ (Sarason, 1984) y el STAI E/R (Spielberger et al., 1970).

3. Aplicación del programa. El programa constaba de tres fases: educativa, práctica y de aplicación y se llevó a cabo a lo largo de trece sesiones.

a) Fase educativa. Esta fase se desarrolló a lo largo de una sesión, donde se le explicó el concepto de ansiedad ante los exámenes y las dos estrategias de afrontamiento en las que le íbamos a entrenar: la relajación con la que podía controlar la activación fisiológica y el entrenamiento cognitivo con el que afrontaría las autoverbalizaciones negativas.

b) Fase práctica. Durante esta fase aprendió y practicó las habilidades descritas, a lo largo de siete sesiones.

b.1. Entrenamiento durante seis sesiones en relajación progresiva de Jacobson (1938), según protocolo creado para la UAPSMU.

b.2. Entrenamiento en dominio de Unidades Subjetivas de Ansiedad (USAs).

b.3. Entrenamiento en control de autoverbalizaciones a lo largo de siete sesiones.

b.4. Construcción de jerarquías. Se confeccionó una lista de las situaciones ansiógenas en relación con los exámenes ordenadas jerárquicamente por USAs.

c) Fase de Aplicación. En esta fase se hacía uso de las habilidades de afrontamiento aprendidas para poder enfrentarse en imaginación a las situaciones ansiógenas de la jerarquía. La práctica guiada consistió en la presentación de cada una de las situaciones de la jerarquía y afrontamiento mediante relajación y detención del pensamiento de la ansiedad experimentada en cada uno de los ensayos, hasta reducir la tensión. Cuando se acostumbraba a superar la ansiedad provocada por dichas situaciones en imaginación, se le enfrentaba a las situaciones ansiógenas reales relacionadas con los exámenes.

4. Evaluación post-tratamiento.

Inmediatamente ante de comenzar los exámenes finales correspondientes al segundo cuatrimestre, volvíamos a medir el grado de ansiedad *rasgo* experimentado mediante el STAI E/R (Spielberger et al., 1970), el IAE (Spielberger, 1980) y la EAE (Sarason, 1978). También volvíamos a registrar los hábitos de estudio mediante el IHE (Pozar, 1979). La razón de medir en la post-intervención los hábitos de estudio, era comprobar si existía alguna influencia del control de la ansiedad en la mejora de los hábitos de estudio.

Del mismo modo que hacíamos para la evaluación pre-tratamiento, quedamos con ella inmediatamente después de realizar uno de los exámenes más difíciles del último cuatrimestre, a fin de registrar el grado de ansiedad *estado* experimentado post-tratamiento. Por lo tanto contesto el CRAP (Osterhouse, 1969), el CIQ (Sarason, 1984), junto con el STAI E/R (Spielberger et al., 1970) en su versión estado.

3. Resultados

En los resultados obtenidos pre-tratamiento observamos que en el STAI E/A aparece una ansiedad rasgo media (Centil 55) y una ansiedad estado muy alta (Centil 96) (véase tabla 1 y figura 1). En los cuestionarios de ansiedad ante los exámenes presenta, en general, una alta ansiedad en los dos sistemas de respuestas: cognitivo y fisiológico, y en las dimensiones *rasgo* (véase tabla y figura 2 y tabla y figura 3) y *estado* (véase tabla y figura 4 y tabla y figura 5). En el IHE de Pozar (1979) se observa que tiene unos hábitos de estudios adecuados (véase tabla 6 y figura 6).

En los resultados obtenidos post-tratamiento comprobamos como se reduce de forma significativa la ansiedad ante los exámenes rasgo y estado. En ambas su puntuación pasa de ser alta a baja después de la intervención. Igualmente, en el STAI E/A se reducen significativamente las puntuaciones de ansiedad estado (Centil 25) y ansiedad rasgo

(Centil 30). Y en el IHE de Pozar (1979) se mantienen los hábitos de estudios adecuados. Los datos post-tratamiento pueden verse en las tablas y figuras mencionadas en el párrafo anterior.

Tabla 1
Datos pre-post tratamiento recogidos con el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI E/R; Spielberger et al., 1970).

	STAI	STAI	STAI	STAI
	Estado	Estado	Rasgo	Rasgo
Datos PRE-tratamiento	96	9	55	6
Datos POST-tratamiento	25	4	30	4

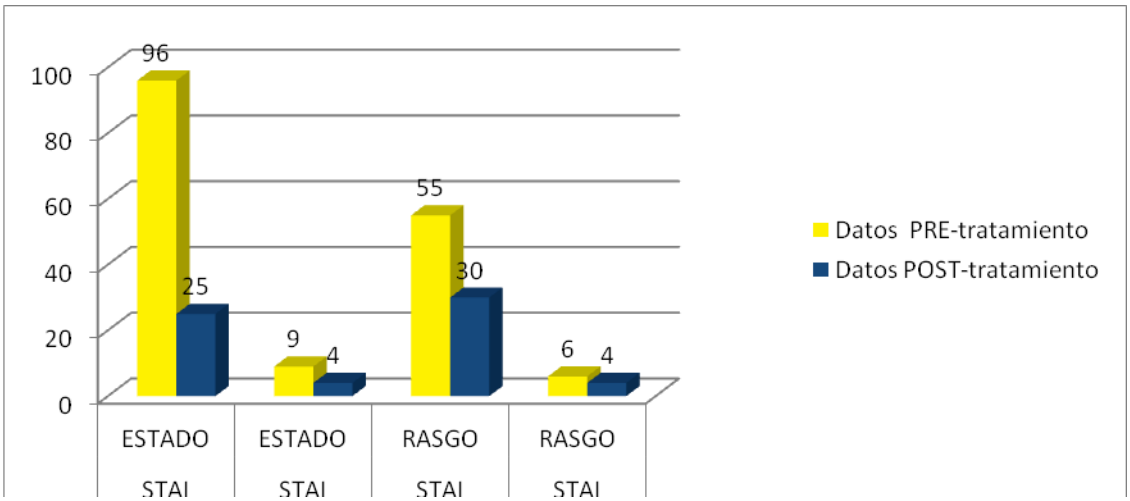


Figura 1
Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI E/R; Spielberger et al., 1970).

Tabla 2.
Datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Ansiedad ante los Exámenes (IAE; Spielberger, 1980)

	IAE. Total	IAE.Tx	IAE. Worry	IAE. Wx	IAE.Emotiona	IAE.Ex
Datos PRE-tratamiento	74	A	30	A	29	A
Datos POST-tratamiento	31	B	0	B	14	B

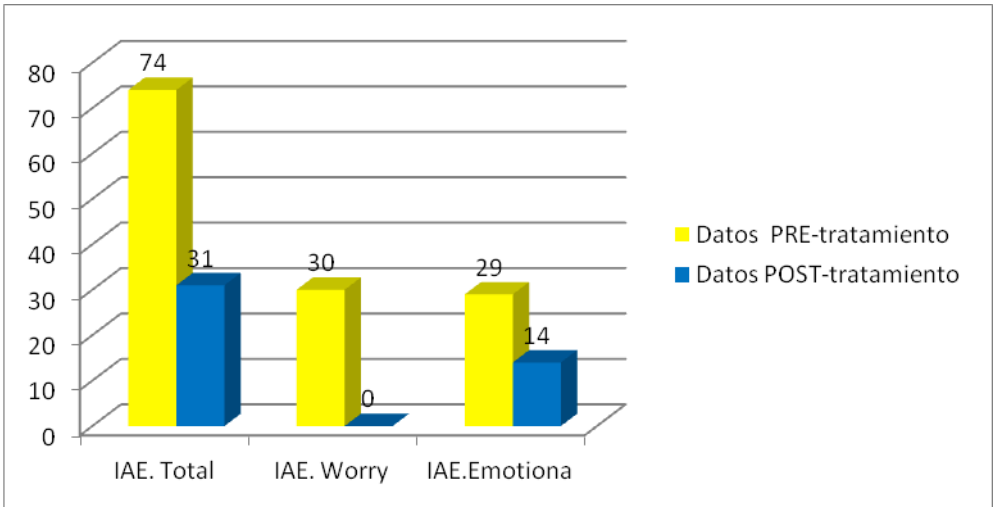


Figura 2
Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Ansiedad ante los Exámenes (IAE; Spielberger, 1980)

Tabla 3.
Datos pre-post tratamiento recogidos con la Escala de Ansiedad ante los Exámenes (EAE, Sarason, 1978)

	EAE.Total	EAE.Tx	EAE. Worry	EAE. Wx	EAE. Emotionality	EAE. Ex
Datos PRE-tratamiento	34	A	13	A	10	A
Datos POST-tratamiento	17	M	5	B	6	M

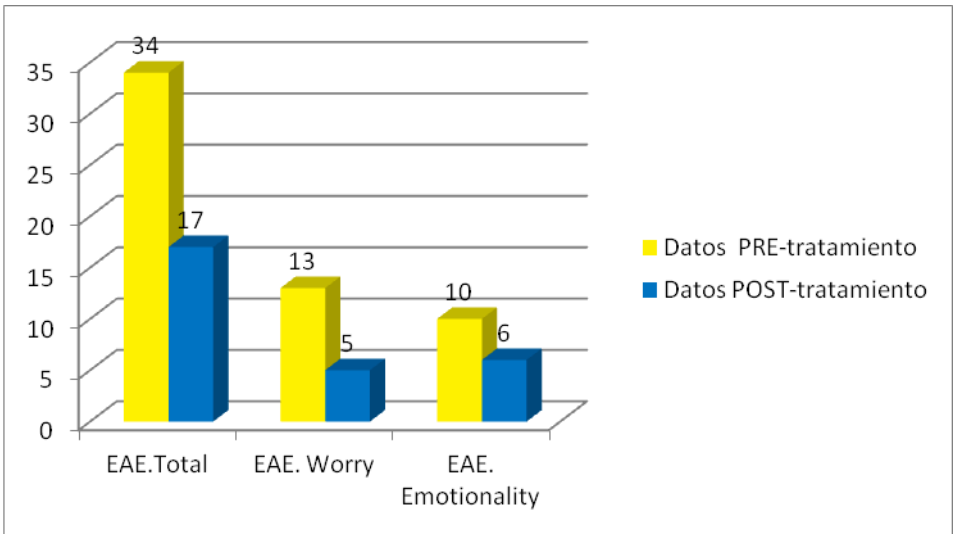


Figura 3
Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con la Escala de Ansiedad ante los Exámenes (EAE, Sarason, 1978)

Tabla 4.
Datos pre-post tratamiento recogidos con el Cuestionario de Respuestas de Ansiedad ante la Prueba (CRAP, Osterhouse, 1969)

	CRAP. Total	CRAP.Tx	CRAP.Worry	CRAP.Wx	CRAP.Emotionality	CRAP. Ex
Datos PRE-tratamiento	64	A	38	A	23	A
Datos POST-tratamient	33	B	21	B	10	B

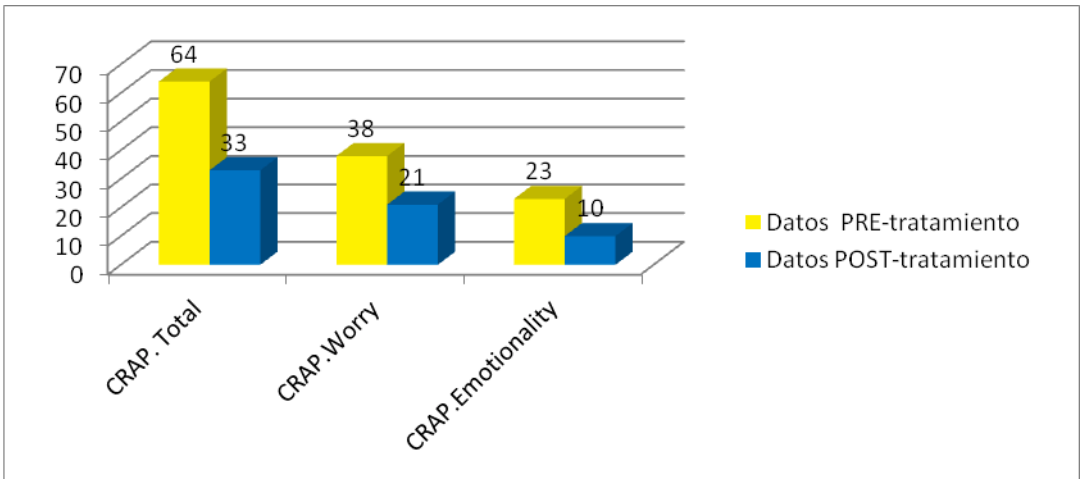


Figura 4
Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con el Cuestionario de Respuestas de Ansiedad ante la Prueba (CRAP, Osterhouse, 1969)

Tabla 5.
Datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Interferencia Cognitiva (IC, Sarason, 1984)

	IC. T.otal	IC.Tx	IC. Escala	IC esc x
Datos PRE-tratamiento	40	M	6	A
Datos POST-tratamiento	19	B	3	M

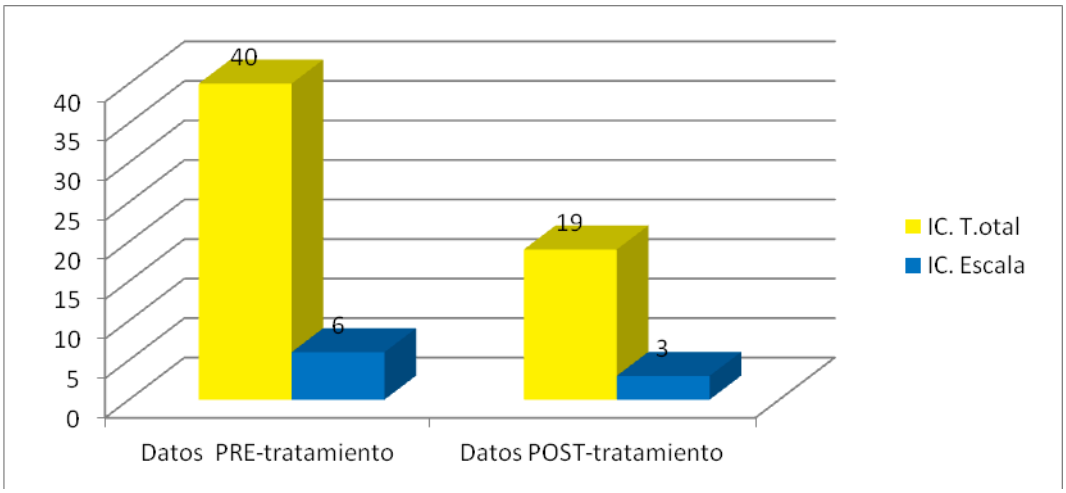


Figura 5
Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Interferencia Cognitiva (IC, Sarason, 1984)

Tabla 6.
Datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar (1979)

	I.H.E		I.H.E		I.H.E		I.H.E		I.H.E	
	Esc- I	Esc- I (b)	Esc- II	Esc- II (b)	Esc- III	Esc- III (b)	Esc- IV	Esc- IV(b)	Esc Since	Esc Since (b)
Datos PRE-tratamiento	17	3	13	5	18,5	8	22	6	18	3
Datos POST-tratamiento	28	9	19	8	20	8	26	8	12	1

Escala I: Condiciones Ambientales del Estudio;

Escala II: Planificación del Estudio;

Escala III: Utilización de Materiales;

Escala IV: Asimilación de Contenidos;

Escala de Sinceridad

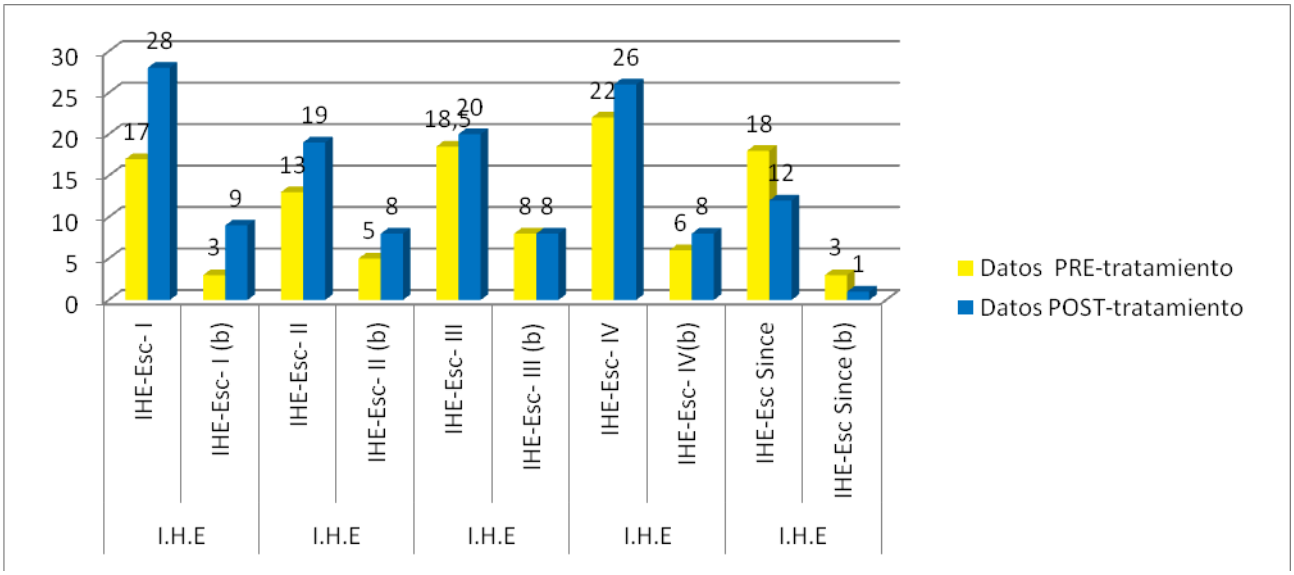


Figura 6

Gráfica con los datos pre-post tratamiento recogidos con el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar (1979)

4. Discusión y Conclusiones

Tras la aplicación de la intervención se llevó a cabo una entrevista de seguimiento para recoger información sobre el dominio de las situaciones en vivo, donde observamos que había aprobado todas las asignaturas con muy buenas notas, incluso había obtenido dos Matrículas de Honor. Igualmente, nos informó que había afrontado los exámenes muy bien, sin apenas ansiedad, el miedo que tenía a los exámenes había desaparecido prácticamente y en general notaba una gran diferencia antes y después de la intervención.

Es decir, se había producido una reevaluación de la situación de examen, una reducción de la tensión y de las manifestaciones fisiológicas y la desaparición de la conducta de evitación y escape.

Por lo tanto, en vista de los resultados obtenidos podemos decir que se cumplió el objetivo del tratamiento y por ende de este estudio que era disminuir la ansiedad ante los exámenes que manifestaba una estudiante universitaria.

De esta manera podemos concluir que el programa de intervención ha resultado eficaz para reducir la sintomatología ansiosa ante los exámenes manifestado tanto a nivel cualitativo por la paciente, como a nivel cuantitativo recogido por los distintos cuestionarios.

Referencias

Bados, A. (1990). Afrontamiento y prevención del estrés: Intervención sobre las dificultades para hablar en público. In J. M. Buceta & A. M. Bueno (Eds.), *Modificación de Conducta y Salud* (pp. 63-84): Eudema Universidad Manuales.

Escolar, M. C., & Serrano, I. (2014). Definición del constructo Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 20* (2-3), 165-180.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*: University of Chicago Press.

Spielberger, C. D. (1972a). Anxiety as an emotional state. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1). New York: Academic Press.

McMillan, J. R. & Osterhouse, R. A. (1972). Specific and generalized anxiety as determinants of outcome with desensitization of text anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 19*, 518-521.

Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Healt Psychology, 7*(3), 847-862

Osterhouse, R. A. (1969). A comparison of desensitization and study-skills training for the treatment of two kinds of test-anxious students. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

Osterhouse, R. A. (1972). Desensitization and study-skills training as treatment for two types of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology, 19*, 301-307.

Pozar, F.F. (1979). *Inventario de hábitos de estudio: IHE*. Madrid: TEA**.**

Sarason, I.G. (1978). The Test Anxiety Scale: concept and research. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol. 5, pp. 193-216). Washington DC: Hemisphere.

Sarason, I.G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 929-938.

Serrano, I., Delgado, J., & Escolar, M. C. (2010). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada. *Ansiedad y Estrés*, 16 (2-3), 109-126.

Serrano, I., & Escolar, M. C. (2011). Psicopatología de la ansiedad ante los exámenes: dimensiones y componentes. *Escuela y Psicopatología*, *Actas nº2,* 135-168.

Serrano-Pintado, I. & Escolar-Llamazares, M.C. (2014). Description of the General Procedure of a Stress Inoculation Program to Cope with the Test Anxiety. Psychology, 5, 956-965. doi: 10.4236/psych.2014.58106.

Serrano, I., Escolar, C., & Delgado, J. (2002). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes. *Análisis y Modificación de Conducta*, *28*, 523-550.

Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.D. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Wagaman, G. L.; Cornier, W. H. & Cornier, L. S. (1975). Cognitive modification on test-anxious students. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Factores que inciden en el rendimiento académico. El camino hacia el éxito escolar de todos.

García-Martín, S., Cantón, I.

Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Universidad de León, León, España.

sgarcm@unileon.es, icanm@unileon.es

Resumen

A lo largo de los años, el rendimiento académico, entendido como el logro de objetivos y aprendizajes por parte del alumnado, ha intentado explicarse únicamente aludiendo a las características internas, necesidades y aptitudes de los alumnos. Sin embargo, los factores socioculturales y económicos que les rodean, la implicación, la motivación y la preparación de los profesionales de la educación así como la organización eficaz de los centros escolares y el desarrollo de políticas educativas inclusivas y exitosas muestran tener un peso decisivo en el rendimiento académico del alumnado. Las investigaciones desarrolladas destacan las variables institucionales; relativas a los centros educativos, como influencias significativas en el rendimiento educativo de los alumnos y por tanto, en el futuro éxito escolar de todos. El éxito escolar, entendido como la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria, es, por excelencia, objeto de estudio y de mejora en la sociedad actual, pues, sin duda, representa uno de los indicadores más significativos de la enseñanza de calidad. Por todo ello, conocer los factores que influyen en el rendimiento académico del alumnado se convierte en una de las herramientas con más valor para la educación de calidad, a disposición de la organización educativa que le permita conocer cómo actuar para alcanzar el éxito escolar de todos.

Palabras clave: rendimiento académico; éxito escolar; factores; organización.

Factors affecting academic performance. The road to academic success for all.

García-Martín, S., Cantón-Mayo, I.

Department of General and Specific Teaching and Educational Theory, University of Leon, Leon, Spain

sgarcm@unileon.es, icanm@unileon.es

Throughout the years, academic performance, meaning the achievement of objectives and learning by students, have tried explained only referring to the internal characteristics, needs and abilities of students. However, socio-cultural and economic factors surrounding them, involvement, motivation and training of professionals of education and the effective organization of schools and the development of inclusive education policies and successful show to have a decisive influence on academic performance of students. The researches include institutional variables; on schools, as significant influences on the educational performance of students and therefore in the future academic success of all. School success, understood as the diploma of secondary school, is the quintessential object of study and improvement in today's society, it certainly represents one of the most significant indicators of quality education. Therefore, understanding the factors that influence students' academic performance becomes one of the tools with more value for quality education available to the educational organization that lets you know how to act to achieve academic success for all.

Key words: academic performance; academic success; factors; organization.

1. Introducción

El rendimiento académico se ha convertido en uno de los principales objetos de estudio en las investigaciones educativas. El riesgo de abandono y fracaso escolar prematuro, especialmente, en las etapas preuniversitarias preocupa tanto a profesores como alumnos (Abalde, Barca, Muñoz, Fernando, 2009; citado en Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu, 2011).

En la búsqueda del éxito escolar de todos, las investigaciones sobre el rendimiento escolar en los diferentes niveles del proceso educativo han tenido como finalidad: conocer cuáles son los factores que inciden y condicionan el rendimiento académico del alumnado (Quintero y Orozco, 2013). En un principio, se consideró que éste dependía exclusivamente de la voluntad e inteligencia del alumno. De ahí que la mayoría de investigaciones se centrasen en determinantes personales del alumnado, especialmente, en la motivación y el autoconcepto (Lozano, 2003). Sin embargo, se ha demostrado que existe un gran número de factores relacionados entre los que destaca el entorno socioeconómico familiar y cultural, así como la relación con el profesor y el centro escolar (Pérez, 1997; citado en Córdoba et al., 2011).

Durante la etapa escolar del alumno, la familia y la escuela comparten la función socializadora (Ruiz, 2001). La familia es entendida como la institución social que proporciona uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más importantes para las personas que la integran (Barca, Mascarenhas, Brenlla, Morán, 2012). Las investigaciones que han tratado de conocer y analizar la relación entre el rendimiento escolar y los factores sociofamiliares destacan como variables condicionantes: las características económicas, educativas (nivel de estudios) y culturales de los padres, sus expectativas sobre el logro de sus hijos, el tipo de prácticas educativas en el hogar (Barca et al., 2012), el tipo de vivienda, la composición familiar, la categoría ocupacional de los padres, así como sus actitudes

y valores hacia la educación, los patrones lingüísticos y el acceso a bienes culturales como libros y revistas (Cú y Aragón, 2006; citado en Córdoba et al., 2011). Por su parte, la escuela es una institución social, cultural y política multifuncional (Zorrilla, 2009) que tiene importantes efectos en el rendimiento académico de los alumnos, lo que ha venido denominándose el *efecto escolar*, entendiéndose éste como la medida del efecto de una escuela individual sobre los resultados de sus alumnos (Murillo, 2005). Tanto el centro escolar a nivel organizativo como los docentes a título individual son mediadores fundamentales pues pueden construir y proponer metodologías acordes con las necesidades del contexto en el que se desarrolla su alumnado (Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013). Las investigaciones parecen estar de acuerdo en que el ambiente organizativo, la organización curricular de la institución educativa, así como los años de experiencia, la antigüedad en el centro y el nivel educativo de los docentes, entre otras características, inciden en el rendimiento académico del alumnado. Por ello, la OCDE (2011, citado en Pascual y Amer, 2013) sugiere implementar programas de preparación de líderes para las escuelas con bajo rendimiento e incentivos para retener los líderes en estas escuelas, fomentar relaciones positivas entre los profesores y los alumnos, mejorar la comunicación de las escuelas con los padres y la comunidad, y garantizar estrategias de aprendizaje efectivo en el aula. Todo ello con la finalidad de reducir las tasas de abandono y fracaso escolar actuales y de mejorar las de éxito educativo.

2. Método

Para el desarrollo de este estudio de revisión se consultaron tres bases de datos que recogen gran parte de la producción científica en la temática estudiada: Dialnet, SCOPUS y Web of Science, utilizándose las palabras clave y sintagmas, los cuales fueron refinándose a partir de la evaluación de los resultados de cada expresión, con la incorporación de sinónimos y alternativas para la escritura de términos, palabras clave obtenidas de artículos relevantes revisados previamente, y la incorporación de filtros: tipo de publicación (artículo) y año de publicación (2000 en adelante). Los términos de búsqueda fueron: "*academic performance", "academic success", "organizational factors", "school effects", "rendimiento académico",* "éxito escolar*", "factores organizativos", "efecto escolar"*. Se obtuvieron 124 registros bibliográficos potencialmente relevantes. Tras someter dichos registros a un proceso de depuración para eliminar duplicados y eliminar aquellos de los que no se disponía del texto completo, se obtuvieron 76. Posteriormente, se aplicaron como criterios de inclusión en el análisis, que el artículo evaluase al menos una variable socioeducativa y que recogiese los efectos de dichas variables en el rendimiento escolar del alumnado. Se seleccionaron, entonces, 34 artículos que cumplían los criterios establecidos.

El origen de los artículos seleccionados, determinado a partir de la ubicación geográfica de las instituciones a la que pertenecen los autores mostró gran diversidad, como se puede ver en la figura 1.

Figura 1. Países de origen de los artículos seleccionados

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Se presentan, en la siguiente tabla, los artículos revisados, las variables socioeducativas estudiadas, las categorías utilizadas y los efectos observados en el rendimiento académico del alumnado.

Tabla 1
Investigaciones revisadas, variables estudiadas e implicaciones en el rendimiento académico.

Investigaciones	Variables estudiadas	Categorización	Efectos en rendimiento académico
Blanco (2011); Cornejo y Redondo (2007); Gray (2006); Jansen (2004), Muñoz, Martínez y Armengol (2010); Murillo (2005) ;Rodríguez-Jiménez y Murillo-Torrecilla (2011); Rosário, Lourenço, Paiva, Rodrigues, Valle y Tuero-Herrero (2012); Schwartz, Stiefel y Wiswall (2013); Shera (2014); Singh (2014); Smith, Droddy y Guarino (2011); Zorrilla (2009)	Organizativas a nivel de centro	Titularidad del centro Tamaño del centro Etapa educativa. Ambiente organizativo. Organización curricular.	La ubicación y el tipo de escuela influyen en el rendimiento y aprendizaje de materias curriculares. Existen diferencias significativas en el rendimiento, mayor en alumnos de escuelas privadas que de escuelas públicas. En la etapa secundaria, los factores organizativos condicionan el aprendizaje en mayor medida que en etapa primaria. Disminuir la carga de estudio con mayor número de exámenes o menor número de materias paralelas mejora el rendimiento académico.
Pawlowska, Westerman, Bergman, Huelsman (2014); Pedraja (2011); Perdue, Manzeske y Estell (2009); Puig, Llamas y Portolés (2015); Sharif, Wills y Sargent (2010); Valle, Pan, Núñez, Rosário, Rodríguez y Regueiro (2015)	Organizativas a nivel de aula	Número de deberes y tiempo dedicado. Clima escolar en aula. Relación entre iguales Uso de medios visuales y TIC.	La cantidad de deberes y el aprovechamiento del tiempo predicen positivamente el rendimiento académico. No así la cantidad de tiempo dedicado. Un adecuado clima escolar conlleva mayor satisfacción escolar, participación y rendimiento en clase. La cantidad y el contenido de los medios visuales pueden tener efectos nocivos en el rendimiento escolar.
Albalate, Fageda y Perdiguero (2011); Muñoz, Martínez y Armengol (2010), Meneses, Morillo, Navia y Grisales (2013); Quintero y Orozco (2013), Reimers (2003); Tarabini (2015); Wenglinsky (2002)	Relativas al docente	Ejercicio de cargos académicos Antigüedad en el centro Años de docencia Nivel educativo del docente Estilo docente Discurso docente Metodología	Los docentes activos influyen en el nivel de preparación y aprendizaje en el alumnado. Los cargos académicos y los años de docencia condicionan la práctica curricular. Los discursos y las prácticas docentes repercuten en equidad y calidad educativa. La implementación del EEES ayuda a mejorar las calificaciones obtenidas y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
Barca, Mascarenhas, Brenlla, Morán (2012); Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu (2011); García (2014); Lozano (2003), Marcenaro y Navarro (2007); Ruiz (2001), Warrican, Leacock, Thompson y Alleyne (2014)	Relativas al contexto familiar	Pertenencia a grupos minoritarios Nivel educativo, económico y salud de los padres. Estructura familiar Clima educativo familiar	La frecuencia del contacto familia-centro repercute en el desarrollo lingüístico del alumno y varía con su edad. El nivel de estudios de los padres es capaz de explicar la variación en el rendimiento académico del alumnado. El mejor rendimiento del alumnado se alcanza cuando los estudios van unidos al apoyo familiar y a ayudas económicas estatales. Los beneficiarios de becas obtienen mejores calificaciones que los no becarios.

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, los estudios seleccionados destacan cuatro grandes bloques de variables socioeducativas entendidas como factores que inciden en el rendimiento escolar: factores organizativos a nivel del centro y del aula, factores relativos al docente y en relación al contexto familiar.

Relativo al primero de ellos: *variables organizativas a nivel de centro*. Cornejo y Redondo (2007); Muñoz, Martínez y Armengol (2010) mostraron que existe relación entre el rendimiento académico del alumnado y el desarrollo curricular de los centros educativos. Que la etapa educativa condiciona las puntuaciones obtenidas en los factores del desarrollo curricular del centro y que el ejercicio de cargos académicos y los años de docencia del profesorado son variables que presentan diferencias en la práctica curricular, lo que repercute en el rendimiento escolar del alumnado. Por su parte, Jansen (2004) demostró que las características del currículum influyen en el progreso escolar de los estudiantes universitarios, pues éstos rendían más y finalizaban antes los estudios cuando se disminuía la carga por examen y el número de materias.

En relación a las *variables organizativas a nivel de aula*; es preciso destacar que el tiempo de exposición de los estudiantes a los medios visuales tienen efectos indirectos en el rendimiento académico, un mayor uso de éstos puede dar lugar a problemas de comportamiento en el aula (Sharif, Wills y Sargent, 2010). El tiempo de exposición y el

contenido de los medios determinan tanto el rendimiento como otros factores familiares (estilo familiar) y personales del alumno (auto-control). Lo que es confirmado por Puig, Llamas y Portolés (2015) quienes observaron que los adolescentes que dedicaban al uso de tecnologías de la Información y la Comunicación más de las dos horas diarias recomendadas presentaban medias académicas más bajas que aquellos que sí cumplían las recomendaciones. Sin embargo, sin encontrar significatividad, lo que les impidió asegurar que a mayor uso de medios audiovisuales menor rendimiento escolar. Asimismo, se ha encontrado relación entre la cantidad de deberes y el rendimiento escolar en la etapa educativa primaria (Valle, Pan, Nuñez, Rosário, Rodríguez y Regueiro, 2015). El rendimiento será mayor a medida que se realicen mayor número de tareas escolares, se aproveche mejor el tiempo y por tanto, se dedique menos tiempo a su realización. Finalmente, respecto al clima de aula y la relación entre iguales; la calidad de la amistad entre iguales, el apoyo de los amigos y el comportamiento en el aula tiene efectos en el rendimiento escolar (Perdue, Manzeske y Estell, 2009)

Relativo al tercer factor condicionante; *variables del docente*. Características tales como el nivel educativo, estilo de docencia (activo frente a pasivo) y la experiencia parecen proporcionar un valor añadido a la enseñanza, ayudando a los alumnos a alcanzar niveles más altos de rendimiento (Wenglinsky, 2002). Así como, seguir la evaluación continua como metodología docente, también en las etapas universitarias, tiene efectos positivos en el rendimiento; expresado en mayores calificaciones académicas (Albalate, Fageda y Perdiguero, 2011). Mientras que, los docentes cuyos discursos se caracterizan por atribuir el bajo rendimiento o el fracaso escolar a la falta de interés del alumno, al déficit familiar y a la patologización de la diversidad producen efectos negativos en el alumnado (Tarabini, 2015).

Finalmente, en relación al cuarto factor estudiado; las *variables del contexto familiar* tales como el nivel socioeconómico familiar, el nivel educativo de los padres, la estructura familiar, el clima familiar, las relaciones padres-hijos, estilo educativo, las expectativas y los recursos y ambiente culturales tienen un peso sustancial en el rendimiento académico del alumnado (Barca et al., 2012). Crear climas afectivos que favorezcan el equilibrio emocional del alumno, establecer relaciones padres-hijos democráticas y de respeto, ofrecer modelos de identificación en la asunción de responsabilidades y aceptación de límites son algunos de los objetivos a alcanzar para que el ámbito familiar incida positivamente en el rendimiento académico del alumnado (Ruíz, 2001).

4. Discusión

Los autores coinciden en que las variables socioeducativas que rodean al alumnado conllevan efectos en su rendimiento académico. Factores organizativos del centro escolar y del aula tales como el desarrollo curricular (Cornejo y Redondo, 2007; Muñoz et al., 2010), el uso adecuado de TIC (Llamas y Portolés, 2015), la cantidad de deberes (Valle et al., 2015), el clima del aula, la relación positiva entre iguales (Perdue et al., 2009) y el seguimiento de metodología continua en las etapas universitarias (Albalate et al., 2011) tienen efectos positivos en el rendimiento escolar. Asimismo, variables del docente, tales como su mayor nivel educativo, un estilo activo de docencia (Wenglinsky, 2002), mayor experiencia y presencia de discursos respetuosos hacia la diversidad (Tarabini, 2015), parecen influir adecuadamente en el rendimiento del alumnado, puesto que dichos docentes ayudan, en mayor medida, a los alumnos a alcanzar mayores niveles de rendimiento. Además, el contexto familiar, y sus características, como son: el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, la estructura y clima familiares y las expectativas de los padres respecto a los resultados académicos de sus hijos, parecen condicionar, también, el rendimiento escolar (Barca et al., 2012).

Por ello, para que el alumnado alcance mayores niveles de rendimiento académico, es preciso que los contextos educativos y familiares sean conscientes de la importancia de su actuación sobre el futuro éxito o no de sus alumnos e hijos en las escuelas. Para reducir las tasas de abandono y fracaso escolar temprano que, en España, se encuentran

en el 21,9%, duplicando la media comunitaria (11,1%), es necesario que los centros educativos y las personas que en ellos participan, favorezcan mayores niveles de rendimiento escolar. Tomando decisiones respecto a aquellos factores socioeducativos, objeto de investigaciones, que admitan cambios. Variables como el replanteamiento del desarrollo curricular, el uso adecuado de TIC, la racionalización de materias, exámenes y deberes, la mayor preparación y compromiso de los profesionales de la educación, la atención adecuada y respetuosa con la diversidad, así como el establecimiento de adecuados climas afectivos familiares y escolares y el fomento de relaciones positivas y continuadas entre los centros y las familias, parecen ser algunos de los objetivos a alcanzar para asegurar el éxito escolar de todos.

5. Conclusiones

El rendimiento escolar es un fenómeno híbrido que está condicionado no sólo por factores personales e individuales del alumnado, sino también, y en gran medida, por factores contextuales. La familia como institución primera en la que uno se desarrolla y el centro educativo como organización en la que el alumno crece y pasa gran parte de su niñez y adolescencia, son factores fundamentales en el estímulo de un mayor rendimiento escolar. Las actuales políticas educativas tratan de mantener a los alumnos en la escuela, reduciendo así las tasas de fracaso y abandono escolares. Sin embargo, para alcanzar el éxito académico de todos, especialmente en las etapas obligatorias, es necesario que tanto los centros educativos como los que participan en ellos, sean conscientes de cuánto influyen en el rendimiento del alumnado y por tanto así, actúen en consecuencia.

Agradecimientos

Durante la realización de este estudio, S. García-Martín recibió, en concurrencia competitiva, una ayuda para la realización de estudios de doctorado de la Universidad de León, FPI-ULE 2015.

Referencias

Albalate, D., Fageda, X. y Perdiguero, J. (2011). Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: una aplicación econométrica. *Revista d´Innovació Docent Universitària, 3*, 11-25.

Barca, A., Mascarenhas, S.A., Brenlla, J.C., Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia. *Revista AMAzónica, 9*(2), 370-412.

Blanco, E. (2011). Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno. *Papeles de Población, 69*, 219-256.

Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 29*(1), 83-96.

Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos, 33*(2), 155-175.

García, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, 6*(8), 9-38.

Gray, J. (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: tres décadas de investigación británica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), 16-28.

Jansen, EPWA. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education, 47*(4), 411-435.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1*(1), 43-66.

Marcenaro, O.D. y Navarro, M.L. (2007). El éxito en la universidad: Una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada, 15*(44), 5-39.

Meneses, W.G., Morillo, S.L., Navia, G.E. y Grisales, M.C. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa, 11*, 433-452.

Morlaix, S. y Suchaut, B. (2014). The social, educational and cognitive factors of success in the first year of university: A case study. *International Review of Education, 60*(6), 841-862.

Muñoz, J.L., Martínez, L. y Armengol, C. (2010). Factores del currículum condicionantes de los resultados escolares. *Educar, 46,* 87-106.

Murillo, F.J. (2005). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias Pedagógicas,10*, 29-45.

Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica, 17*, 137-156.

Pawlowska, D.K., Westerman, J.W., Bergman, S.M. y Huelsman, T.J. (2014). Student personality, classroom environment, and student outcomes: A person-enviroment fit analysis. *Learning and Individual differences, 36*, 180-193.

Pedraja, L. (2011). Gestión y liderazgo educacional: una perspectiva integradora en la economía del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales, 17*(1), 32-47.

Perdue, N.H., Manzeske, D.P. y Estell, D.B. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084-1097.

Puig, B., Llamas, F. y Portolés, A. (2015). Relación entre las tecnologías de la información y la comunicación con el rendimiento académico y la práctica de la actividad física en Educación Primaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia, 32*, 1-10.

Quintero, M.T. y Orozco, G.M. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Revista Plumilla Educativa, 12*, 93-115.

Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación, 31*, 17-48.

Rodríguez-Jiménez, O.R. y Murillo-Torrecilla, F.J. (2011). Estimación del efecto escuela para Colombia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(6), 299-316.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema, 24*(2), 289-295.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(1), 81-113.

Schwartz, A.E., Stiefel, L. y Wiswall, M. (2013). Do small schools improve performance in large, urban districts? Causal evidence from New York City. *Journal of Urban Economics,77*, 27-40.

Sharif, I., Willis, T.A. y Sargent, J.D. (2010). Effect of social media use on school performance: A prospective Study. *Journal of Adolescent Health, 46,* 52-61.

Shera, P. (2014). School Effects, Gender and Socioeconomic Differences in Reading Performance: A multilevel analysis. *International Education Studies, 7*(11), 28-39.

Singh, A. (2014). Private school effects in urban and rural India: Panel estimates at primary and secondary school ages. *Journal of Development Economics, 113*, 16-32.

Smith, W., Droddy, J. y Guarino, A.J. (2011). Do Schools Make a Difference? A study of High School Effects and First Year College Success. *Current Issues in Education, 14*(2), 1-9.

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(3), 349-360.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología, 31*(2), 562-569.

Warrican, S.J., Leacock, C.J., Thompson, B.P. y Alleyne, M.L. (2014). Predictors of student success in an Online Learning Enviroment in the English-Speaking Caribbean: Evidence from the University of the West Indies Open Campus. *Open Praxis, 6*(4), 331-346.

Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives, 10*(12), 1-30.

Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria Mexicana en el rendimiento de los alumnus en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(2), 1-29.

Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje

Barrera Mares Silvia Angélica, Acle Tomasini Guadalupe y Martínez Basurto Laura María.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

sibama_@hotmail.com

Resumen

Entre las principales categorías del campo de la Educación Especial se encuentra la de problemas de lenguaje. Esta habilidad es un sistema que da significado a los sonidos del habla o configuraciones escritas. Para los niños con dificultades, el riesgo se hace presente si no son atendidos oportunamente pues podrían manifestar problemas de aprendizaje en el futuro. Una detección temprana permite diseñar programas fundamentados en un modelo adecuado. El modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia plantea el estudio de la interacción de elementos ambientales y personales para explicar el desarrollo y conductas para entender cómo operan los factores de riesgo y protección. Dado que la efectividad de las intervenciones está relacionada con su aceptación es importante determinar su validez social analizando si las metas, procedimientos y resultados producen beneficios. El objetivo de este trabajo fue determinar la validez social de un programa basado en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia para niños con problemas de lenguaje oral y escrito. El escenario fue una escuela pública ubicada en una zona en desventaja socioeconómica. Participaron seis niños entre 6 y 7 años de edad, sus padres y dos maestras. El procedimiento siguió cuatro etapas: pretest (evaluación exploratoria y diagnóstica), intervención, evaluación pretest-postest y validación social. Los resultados indican que se favorecieron procesos psicológicos y elementos del lenguaje oral y escrito en los niños, esto implica el fortalecimiento de factores de protección, mismos que inciden a su vez en su contexto familiar y escolar. La intervención mostró validez social al determinarse la aceptación, significancia e importancia social para los usuarios. Se puede concluir que este tipo de estudios favorece la disminución de factores de riesgo, incrementando los protectores, promoviendo comportamientos resilientes. De igual forma, se hace hincapié en la efectividad del modelo ecosistémico en el campo de la Educación Especial.

Palabras clave: Educación Especial; modelo ecosistémico; validación social; lenguaje.

Risk/resilience ecosystem model: social validity of a program for children with language difficulties

Barrera Mares Silvia Angélica, Acle Tomasini Guadalupe y Martínez Basurto Laura María.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico City

sibama_@hotmail.com

Language difficulties are one of the main categories in the field of Special Education. Languaje is a system that gives meaning to the sounds of speech or written configurations. For children with difficulties, the risk is present if they are not attended promptly because they may manifest learning problems in the future. Early detection allows design programs based on a suitable model. The risk/resilience ecosystem model raises the study of the interaction of environmental and personal elements to explain the development and behaviors to understand how to operate the risk and protective factors. Since the effectiveness of interventions is related to its acceptance is important to determine the social validity analyzing if the goals, procedures and results produce benefits. The aim of this study was to determine the social validity of a program based on risk/resilience ecosystem model for children with oral and written language difficulties. The scenario was located in a socioeconomically disadvantaged public elementary school. They are involving six children between 6 and 7 years old, his parents and two teachers. The procedure consisted of four stages: pretest (exploratory and diagnostic evaluation), intervention, social validation and pretest-postest assessment. The results indicate that psychological processes and elements favored oral and written language in children, this means strengthening protective factors. The intervention showed social validity to determine acceptance, significance and social importance for users. It can be concluded that this type of study favors the reduction of risk factors, increasing protective, promoting resilient behaviors. Similarly, this work emphasizes effectiveness of risk/resilience ecosystem model in the field of Special Education.

Key words: Special Education; risk/resilience ecosystem model; social validity; language.

1. Introducción

La Educación Especial se ha ido transformando a lo largo de la historia de acuerdo con la situación social y política prevaleciente. Las pautas internacionales han sido determinantes para enmarcar esta disciplina, sin embargo como señalaron Juárez, Comboni y Garnique (2010), en México existen pocas instituciones que atiendan la diversidad de necesidades educativas especiales y pocas escuelas regulares cuentan con personal docente preparado para detectar y atender a este tipo de alumnos.

Ante dicho panorama de desafíos en el ámbito de la Educación Especial, como señaló Acle (2012), el psicólogo debe recurrir a un modelo que proporcione pautas para explicar y atender determinadas necesidades educativas de forma efectiva. Tal es el caso del Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia que de acuerdo con Bronfenbrenner (1995) plantea una perspectiva ecológica que concibe al desarrollo humano como un proceso influenciado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos y por contextos de mayor alcance en los cuales se está inmerso. De este modo, Bronfenbrenner caracterizó al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.

El nivel más cercano al sujeto lo constituye el m*icrosistema*, incluye los comportamientos y relaciones de contextos como en el hogar o la escuela. La siguiente estructura es el m*esosistema,* representa las interacciones de dos o más entornos en los que la persona se encuentra inmersa (familia, escuela y amigos). El e*xosistema* se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona activamente pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su entorno (vecinos, lugar de trabajo de los padres, etc.). Finalmente, el m*acrosistema* está vinculado a la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social.

Conocer cuál es el resultado de dicha interacción permite caracterizar a las poblaciones con necesidades educativas especiales, por ejemplo los problemas de lenguaje oral y escrito, y así ofrecer atención adecuada para favorecer conductas resilientes que les permitan enfrentarse a la adversidad, es decir, disminuir la vulnerabilidad debida a factores de riesgo personales, escolares y sociales (Acle, 2012).

En los niños escolares, un elemento primordial para caracterizar el nivel de desarrollo cognitivo es el lenguaje. De acuerdo con Sattler (2003), éste es un sistema que da significado a los sonidos del habla o configuraciones escritas. Los componentes que integran el lenguaje son la fonología, morfología y sintaxis (forma); semántica (contenido); y, pragmática (uso). Esta habilidad implica dos funciones: receptiva y expresiva. En 1991 Garton y Pratt establecieron como un continuo el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y la escritura; éste es fundamental para el aprendizaje.

En el caso de los niños con limitaciones de lenguaje la situación de riesgo se presenta en caso de no ser atendidos oportunamente pues existen altas posibilidades de presentar dificultades de aprendizaje (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007). Una detección temprana así como el análisis de habilidades y comportamientos del niño y de sus contextos permiten el diseño de intervenciones fundamentadas en un modelo adecuado, como el ecológico. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consistió en determinar la validez social de un programa basado en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia para niños con problemas de lenguaje oral y escrito.

2. Método

El trabajo es un estudio descriptivo y comparativo con pretest-postest.

2.1. Participantes

6 niños entre 7 y 8 años de edad de los grupos de 2º y 3er grado, 6 padres de familia y dos docentes (titulares de los grupos de 2º y 3er año) de una primaria pública de la Delegación Iztapala de la Ciudad de México.

2.2. Medidas

I. Para niños:

Escala Weschler de Inteligencia para niños (WISC-IV): familia de instrumentos para evaluar el funcionamiento intelectual de niños. Contiene 15 subpruebas, de las cuales 10 son esenciales y 5 suplementarias. El coeficiente promedio de confiabilidad de la escala total es de 0.97 y los coeficientes por de las subpruebas van de 0.79 hasta 0.90 por lo que se le considera un instrumento altamente confiable y estable (Weschler, 2005).

Evaluación del Lenguaje Expresivo y Receptivo (ELER) (Bernal, 2009): Analiza ambas funciones del lenguaje según sus componentes: fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Está integrada por 11 subpruebas que permiten establece el nivel de desempeño en tres niveles: no adquirido, en proceso y adquirido.

Evaluación de Lectura y Escritura (ELE) (Martínez, 2006): Busca valorar las habilidades para la lectura y escritura de los niños escolares por medio de las áreas: habilidades básicas de lectura, expresión oral y expresión escrita (dictado, copia y escritura espontánea). Establece tres niveles: adquirido, en proceso y no adquirido.

Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007): Permite discriminar entre la buena y mala articulación de los niños. En cada reactivo se pide al niño que diga el nombre del objeto representado poniendo a prueba determinados sonidos. El análisis se realiza en función de cuatro aspectos: sustitución, omisión, distorsión o adición.

House Tree Person (HTP) (Buck y Warrem, 1994): Realiza una evaluación global de la personalidad, estado de ánimo, situación emocional, etc. Analiza la autopercepción del niño y de su ambiente a través de la elaboración de dibujos e historias.

II. Para padres

Guía de entrevista para padres de familia (Acle y Roque, 2004; 2006): Conversación formal por medio de una serie de preguntas semiestructuradas agrupadas en diferentes áreas para obtener información sobre el niño, su familia, su ambiente, y los elementos del hogar que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Acle, Martínez y Lozada, 2013): Cuestionario de 16 preguntas que indaga sobre la percepción de los padres sobre la visión, audición, lenguaje oral y escrito, socialización, habilidades académicas, debilidades y fortalezas, y necesidad de apoyos de sus niños.

2.3. Procedimiento

I. Pretest. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los niños de 1º y 2º año para realizar una evaluación exploratoria utilizando WISC-IV para identificar los casos con un CI en la norma pero de quienes se sospechaba de dificultades de lenguaje oral y escrito. Dicha información fue validada con participación las maestras. Los niños con las características de CI y lenguaje ya mencionadas accedieron a una evaluación diagnóstica en la cual se les aplicaron las demás pruebas específicas y se entrevistó a sus padres. Nuevamente se validaron los datos con las maestras.

II. Intervención. La información obtenida en el pretest se analizó en función de los contextos y factores que establece el modelo ecosistémico para generar un perfil de riesgo/protección grupal. Esto permitió diseñar un programa para fortalecer el lenguaje de los niños identificados enfocado en la forma, contenido y uso del lenguaje a nivel oral y escrito. Se trabajó con el grupo final de 6 niños durante 40 sesiones dos veces por semana. Se dedicaron 3 sesiones para padres con el fin de promover la práctica correcta de los elementos del lenguaje. Se realizaron 3 reuniones con las maestras para compartir información sobre el desempeño y desarrollo de los niños que participantes.

III. Evaluación pretest-postest. De nueva cuenta se aplicó a los niños participantes todos los instrumentos de la fase del pretest con el fin de realizar una comparación de los datos antes y después de la intervención. Se calificaron las pruebas y se concentró la información para analizarla cualitativa y cuantitativamente, según el tipo de datos. A los padres del taller se pidió su colaboración para contestar un formato y se les apoyó durante la aplicación. Se concentró y analizó la información obtenida.

IV. Validación social. Por último se recopilaron los comentarios de los niños al respecto del programa de intervención y se aplicó el instrumento correspondiente para padres y maestras con la intención de determinar la validez social de la implementación del programa.

3. Resultados

I. Evaluación pretest-postest

a) Niños

Habilidades cognoscitivas. Se realizó una comparación de los datos obtenidos a través de WISC-IV (Weschler, 2005) (ver tabla 1). El CI Total del grupo aumento de 4.5 puntos: de 91.5 antes a 96 después. Si bien la mayoría de los

índices aumentaron, por medio de la prueba no paramétrica Wilcoxon, dichas diferencias resultaron estadísticamente no significativas. Para determinar si existieron cambios intrasujeto se realizó un análisis de medidas repetidas (ver tabla 1) en el cual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Esto es, el desempeño intelectual de los niños tras el programa se mantuvo en el promedio.

Tabla 1
Comparación grupal de WISC-IV.

Índices	Pretest		Postest		Wilcoxon		Intrasujeto	
	Mdn	DE	Mdn	DE	Z	p	F	p
Comprensión Verbal (ICV)	90	11.9	94.5	8.8	.420	.674	.401	.554
Razonamiento Perceptual (IRP)	101	18.1	104	10.3	.000	1.000	.018	.899
Memoria de Trabajo (IMT)	92.5	9.5	92.5	3.8	.405	.686	.363	.573
Velocidad de Procesamiento (IVP)	98.5	10.7	95.5	12.6	.210	.833	.240	.645
Coeficiente Intelectual Total (CIT)	91.5	12.5	96	7.6	.420	.674	.280	.619

Habilidades de lenguaje oral. A través del Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007) se identificaron 19 sonidos incorrectos antes de la intervención. Tras el programa se observaron diferencias estadísticamente significativas (Z= 2.207, *p*=.027) a nivel .05 mediante la prueba Wilcoxon, de manera que la mediana grupal de sonidos correctos aumentó de 11.5 a 18 mejorando así el aspecto fonológico del grupo.

Respecto a otros elementos del lenjuage oral, al comparar los resultados grupales de la prueba ELER (Bernal, 2009) (ver tabla 2), se identificó un aumento en todos los componentes del lenguaje oral expresivo y receptivo.

Tabla 2
Comparación grupal de lenguaje oral

Componentes	Pretest		Postest		Wilcoxon		Intrasujeto	
	Mdn	DE	Mdn	DE	Z	*p*	F	*p*
Fonología	86	19.1	93.5	6.3	1.461	*.144*	2.382	.183
Sintaxis	100	12.9	100	.00	1.414	.157	2.500	.175
Fluidez	90	19.7	95	8.2	1.069	.285	1.500	.275
Semántica	87.5	16	94.5	6.8	1.473	.141	2.985	.145
Pragmática	100	13.9	100	.00	1.342	.180	2.167	.201

No obstante, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba Wilcoxon y el análisis intrasujeto. Por lo tanto los componentes del lenguaje oral evaluados se mantuvieron en el mismo nivel de desarrollo en términos estadísticos.

Habilidades de lectoescritura. Se analizaron los datos de la prueba ELE (Martínez, 2006) y se identificaron diferencias estadísticamente significativas a nivel .05 (prueba Wilcoxon) en los tres aspectos: habla, relativa a la comprensión lectora (Z= 2.201, *p*= .028); lectura (Z= 2.201, *p= .028*); y escritura (Z= 2.223, *p*= .043). Esto es, el grupo registró un aumento importante tras el programa de intervención, en la expresión oral de la comprensión lectora, habilidades de lectura y expresión escrita.

Aspectos socioemocionales. A través de la prueba HTP (Buck y Warrem, 1994) se observó en algunos casos que antes de la intervención: mostraron rasgos de introversión, aislamiento e inhibición vinculados a sus dificultades de lenguaje; una minoría percibió dificultades familiares como escasos recursos económicos o la ausencia del padre;

la madre era su principal fuente de afecto y protección. Después del programa mencionaron en mayor medida sentimientos de alegría y felicidad en relación con sus padres y amigos, además de la madre. En determinados casos persistieron sentimientos de tristeza relacionados con las carencias económicas de la familia, los problemas entre los padres y sus limitaciones de tiempo.

b) Padres de familia

A nivel grupal, respecto a la lectura, inicialmente las madres mencionaron dificultades para leer y comprender un texto breve; posteriormente, varias coincidieron en que, si bien sus hijos han mejorado al leer, aún les falta fluidez pero sólo en palabras poco familiares. Respecto a la escritura, antes de la intervención manifestaron dificultades como: inversión de letras, mala calidad de la misma y falta de separación entre palabras. En ciertos casos asociaron las dificultades para escribir de sus hijos con sus limitaciones de articulación. Después del programa consideraron que mejoraron su trazo, escriben más rápido y de manera más legible. En lo relativo al lenguaje oral en un inicio consideraron que les faltaba fluidez al hablar y que determinados sonidos se les dificultaban considerablemente. En lo posterior, la mayoría expresó mejorías notables en la pronunciación e incluso, en algunos casos, una articulación sin problemas.

c) Maestras

En general, en cinco de los seis alumnos, las maestras estuvieron de acuerdo con que los resultados obtenidos en las distintas áreas valoradas (cognoscitiva, de lenguaje oral y escrito, y socioemocional) también reflejaban sus percepciones.

II. Validación social

a) Niños

En general el grupo manifestó agrado por el programa y la manera en la que se llevó a cabo: las actividades y los aprendizajes obtenidos. Cinco de los seis niños expresaron que les gustó mucho y uno dijo que más o menos. Éstos son algunos ejemplos literales que los niños manifestaron acerca del desarrollo del taller: *"me gustaron las adivinanzas"* y *"me gustó contar cuentos"*. En relación con los aprendizajes al finalizar la intervención, el grupo hizo referencia a sus avances en torno al lenguaje: *"aprendí nuevas letras y más palabras", "aprendí la d y la b y la r", "ya sé escribir"*.

b) Padres de familia

A través del Cuestionario de validación social de programas de intervención en Educación Especial (versión padres) (Acle- Tomasini, 2013), se obtuvo una valoración de los padres participantes en una escala de 1 (nada) a 5 (muchísimo) en donde de manera grupal los padres manifestaron un nivel de satisfacción de 4 (mucho) sobre la:

1) *Significancia social y educativa de los programas de intervención.* Los padres manifestaron agrado por las sesiones del taller, así como por la utilidad en la información brindada, puesto que les permitió entender las necesidades educativas de sus hijos así como apoyarlos para desarrollar nuevas habilidades y competencias.

2) *Adecuación de los procedimientos.* Los participantes expresaron su aceptación respecto a: la claridad para comunicar los métodos de evaluación inicial y final; la comunicación permanente con la instructora; la etapa de desarrollo del niño en la cual se intervino; el tiempo del taller; y, la pertinencia de este tipo de programas.

3) *Importancia social de los resultados.* Los padres evidenciaron agrado ante los cambios observados en sus hijos respecto a: su conducta (tanto en casa como en la escuela); el desempeño académico; sus rela-

ciones (con sus hijos y con la maestra); así como el cambio en el propio pensamiento y expectativas acerca de sus niños.

III. Maestras

Por medio del Cuestionario de validación social (versión maestros) (Acle-Tomasini, 2013), se obtuvo una valoración de 4 (mucho) en la escala de 1 a 5 sobre la:

1) *Significancia social y educativa de los programas de intervención.* Las docentes manifestaron que: observaron cambios significativos en el desempeño de los niños logrando mayor independencia al realizar sus actividades escolares, en su capacidad de aprendizaje y en su actitud; la información y asesoría prestadas las apoyaron para entender las necesidades educativas de sus alumnos y colaborar así, en el aprendizaje de los mismos; y, la intervención contribuye al desarrollo académico de los niños.

2) *Adecuación de los procedimientos.* las maestras mostraron su aceptación por: la comunicación permanente con la instructora; el tiempo destinado al programa; la pertinencia de los procedimientos en torno a los propósitos educativos; la etapa del desarrollo de los niños en la cual se evalúa e interviene; y, el costo-beneficio de los programas de educación especial en favor de niños que asisten a la escuela regular.

3) *Importancia social de los resultados.* Las titulares expresaron su satisfacción ante: los cambios favorables en el aprendizaje, desempeño y conducta de los alumnos participantes; la mejora en su relación con los padres de dichos niños; y, la mejora de sus expectativas en torno los alumnos. Así mismo coincidieron en que recomendarían a otros maestros estos procedimientos de evaluación e intervención.

4. Discusión

Como se observó a través de los procedimientos de evaluación y de aplicación del programa de intervención de este estudio, los resultados indican cambios positivos en los niños en cuanto a procesos psicológicos relativos al lenguaje oral y escrito aunque sólo algunos fueron estadísticamente significativos. Además de los cambios de tipo académico se identificaron mejoras en torno a la situación emocional de algunos de los participantes, dicha modificación coincide con un estudio presentado por Martínez y Lozada (2012), quienes tras instrumentar un programa para favorecer el lenguaje y conductas resilientes observaron como parte de las implicaciones de su trabajo un efecto en la socialización de los infantes y su autoestima puesto que lograron comunicarse con sus compañeros y establecieron relaciones de apoyo.

Respecto a la percepción de los padres de familia y maestros acerca de los cambios en los niños en las distintas áreas (cognitiva, lenguaje oral, leguaje escrito y socioemocional) éstos coincidieron en que los avances se hicieron presentes tanto en casa, como en la escuela, lo que da cuenta de la posibilidad de modificación en la interacción entre los contextos que plantea el modelo ecosistémico. Como señaló Bernard (2004), la resiliencia es producto de la interacción entre las características personales y el ambiente, de forma que es posible enfrentar situaciones de adversidad, como lo son las necesidades educativas especiales.

Por otro lado, en torno a la validez social del modelo ecológico aplicado al programa de intervención, Reyes-López, Ordaz-Villegas, Martínez y Acle (2015) reportaron altos niveles de aceptación, similares a los de este estudio, al valorar un programa de Educación Especial en función de los tres aspectos analizados: objetivos, procedimientos y resultados considerados eficaces por los niños, padres y maestros participantes. De esta forma se enfatiza la importancia de llevar acabo el trabajo de forma conjunta, involucrando a la familia y escuela en beneficio de los alumnos.

5. Conclusiones

Actualmente la Educación Especial en México se encuentra inmersa en cambios conceptuales, políticos y administrativos, sin embargo uno de los principales retos continúa siendo la identificación adecuada y oportuna de la población con necesidades educativas especiales. Muestra de ellos es la omisión de la categoría de problemas de lenguaje en los rubros de Educación Especial presentados por la Secretaría de Educación Pública a partir del año 2013. Este hecho aunado a las limitaciones de los servicios de atención para alumnos con necesidades educativas especiales, evidencian parte de los desafíos actuales.

Respecto a la importancia de atender los problemas de lenguaje en edades tempranas, Melgar (1994) y Martínez y Lozada (2012) señalaron que la adquisición de los sonidos del habla se consolida entre los seis y siete años de edad, momento que coincide con la entrada a la primaria, donde se inicia el proceso formal del aprendizaje de la lectoescritura. Es por esto que al proporcionar atención temprana es posible obtener mejores resultados que con tratamientos tardíos.

En este sentido, se reafirma lo señalado por Acle (2012) en torno a que al instrumentar un programa basado en el Modelo Ecosistémico Riesgo/Resiliencia, es posible detectar desde el inicio de la escolarización a aquellos menores con NEE, elaborar programas en función de sus necesidades para contribuir al desarrollo de conductas resilientes y a la disminución de factores de riesgo individual, escolar y familiar. De esta forma se obtienen efectos benéficos a través del programa, tanto en los niños participantes como en sus padres y docentes, mismos que son percibidos y manifestados en los juicios que éstos elaboran por lo que dan cuenta de su validez.

Finalmente, respecto a la validación social del modelo de atención desarrollado en este trabajo, se reafirma la importancia puntualizada por Strain, Barton y Dunlap (2012) acerca de vincular los resultados de la práctica basada en evidencia científica con la validación social de las intervenciones.

Agradecimientos: A la escuela primaria en la que se realizó este trabajo, además fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN303615 intitulado “Validación social y educativa de procedimientos de evaluación e intervención de programas de educación especial” DGAPA, UNAM.

Referencias

Acle, T. G., Roque, H. M. P. (2006). Guía de entrevista para padres de familia. En T. G. Acle (Ed.), *Resiliencia en Educación Especial*. España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.

Acle, T. G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-52). España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.

Acle, T. G., Roque, H. M. P. Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. & Martínez, B. L. M. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en Educación Especial. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 255-305). España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.

Acle, T. G., Martínez, B. L. M. & Lozada, G. R. (2013). *Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela.* Manuscrito inédito.

Bernal, A. L. C. (2009). *Instrumento para evaluar el lenguaje expresivo y receptivo*. Versión corregida por Lozada, G. R. y Martínez, B. L. M. (2010).

Bernard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En E. P. Moen, H. G. Elder & E. K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Recuperado de http://www.its.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201995.pdf

Buck, J. y Warrem, W. (1994). *HTP Manual y guía de interpretación*. México: El Manual Moderno.

Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* España: Paidós Ibérica.

Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la Educación Especial a la educación inclusiva. *Nueva época,* 23 (62), 41-83.

Martínez, B. L. & Lozada, G. R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 209-247). México: GEDISA.

Martínez, G. G. (2006). *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*. Manuscrito inédito.

Melgar, G. M. (2007). *Cómo detectar al niño con problemas del habla.* México: Trillas.

Reyes-López, N.G., Ordaz-Villegas, G., Martínez, L. y Acle, G. (2015). Programa de atención temprana para niños con problemas de lenguaje oral y escrito: Validación social. *Educación y Futuro Digital, 11,* 59-72.

Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/

Strain, P.S., Barton, E.E. & Dunlap, G (2012). Lessons learned about the utility of social validity. Education and treatment of children 35(2), 183-200.

Weschler, D. (2005). *WISC-IV-Español: Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV.* México: El Manual Moderno.

Factores determinantes del bajo rendimiento escolar desde el punto de vista de los implicados

Cabrera, L., Rosales, C.

Departamento de Didáctica e Investigación educativa,

Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España

Colegio Decroly,

La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España

dcabrera@ull.edu.es

cristinarosales.formacion@gmail.com

Los estudios sobre bajo rendimiento escolar atribuyen una naturaleza multidimensional a las causas asociadas, donde los factores determinantes van del macrosistema a los microsistemas (Hernández y Santana 2010; Risso, Peralbo y Barca, 2010), destacando la conexión existente entre ellos (personal, familiar, escolar y social) (Barca, Peralbo, Porto, Barca y Santorum, 2013). Sin embargo, no existe una jerarquización en la determinación que adopta cada uno de esos factores en los resultados educativos, ni qué variables ejercen una mayor influencia (Reynolds y Teddlie, 2000) (Cfr. Marchesi y Hernández, 2003), por lo que consideramos necesario su determinación y descripción en un contexto específico. Para ello se llevó a cabo un estudio Delphi, de tres rondas de cuestionarios, con el objetivo de identificar las causas atribuidas por los implicados a los bajos resultados educativos y determinar el nivel de acuerdo sobre la mayor y menor influencia de cada una de las causas identificadas. La muestra quedó constituido por 40 participantes de la comunidad educativa: administración educativa, investigadores, profesorado, familias y alumnado. Los resultados más relevantes apuntan a una amplia variedad de causas, que aluden a un conjunto de factores conectados entre sí: (a) histórico-social (nivel socio-económico y cultural, disposición de recursos y financiación, expectativas sociales por la educación, política educativa, pobreza y exclusión social, demandas del mercado de trabajo), (b) profesorado (competencia docente, interés del profesorado, implicación y compromiso profesional, coordinación de equipos docentes, evaluación de la práctica docente, atención a la diversidad), (c) alumnado (motivación hacia los estudios, cultura del esfuerzo, retraso escolar, hábitos de estudio), (d) institución (burocracia de centros educativos, nivel de autonomía, impulso institucional, evaluación y reconocimiento de los esfuerzos emprendidos) y (e) familia (implicación familiar, entorno educativo del hogar, nivel socio-cultural y económico). Escuchar las voces de los implicados nos acercó a la realidad educativa actual, interpretada desde diferentes perspectivas.

Palabras clave: rendimiento escolar, factores asociados, agentes educativos, estudio Delphi.

Factors determining the low academic performance from the point of view of those involved

Cabrera, L., Rosales, C.

Department of Didactic and Educational Research,

University of La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Spain

Colegio Decroly,

La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Spain

dcabrera@ull.edu.es

cristinarosales.formacion@gmail.com

Studies about low academic performance assign multidimensional reasons to the associated causes, which are related to macro-micro determinants factors (Risso, Peralbo y Barca, 2010), highlighting the connection between them (personal, family, academic and social) (Hernández y Santana 2010; Barca, Peralbo, Porto, Barca y Santorum, 2013). However, there is no hierarchy in identifying what relevance adopts each factor, nor what variables exert a greater influence (Reynolds y Teddlie, 2000) (Cfr. Marchesi y Hernández, 2003), for this reason we considerate necessary to identify and describe these aspects in a specific context. For it we developed a Delphi research composed by three rounds of questionnaires, to identify the causes attributed by who are involved with the low academic performance and to analyze the degree of influence of each cause. In this research participated 40 participants related to the educational community: educational administration, researchers, teachers, families and students. The most relevant results show a wide variety of causes connected to each other: a) historical-social (socio-economic and cultural level, availability of resources and funding, social expectations for education, educational policy, poverty and social exclusion, labor market demands), (b) teachers (teaching competence, professional interest, involvement and professional engagement, coordination of teaching teams, evaluation of teaching practice, attention to diversity), (c) student (motivation towards studies, culture of effort, continue low academic performance, study habits), (d) institution (schools bureaucracy, level of autonomy, institutional impulse, assessment and recognition of the efforts undertaken) and (e) family (family involvement, home learning environment, sociocultural and economic level). Listening to involved voices approached us to the current educational reality, interpreted from different perspectives.
Key words: academic performance, associated factors, educational agents, Delphi study.

1. Introducción

La evaluación educativa y los estudios comparativos nacionales e internacionales más recientes describen un persistente bajo rendimiento escolar del alumnado de Secundaria en España. De forma específica, la Comunidad Autónoma de Canarias se identifica con esta problemática, ya que sistemáticamente presenta un análisis educativo caracterizado por negativos resultados, aparentando ser un escenario especialmente susceptible. Sin embargo, los resultados educativos adoptan matices específicos según el contexto geográfico, histórico, social y cultural de cada realidad educativa (Rosales, 2015; Saturnino, 2012).

Desde esta perspectiva, partimos del análisis de los resultados educativos de Canarias, a partir de la comparativa realizada por los informes de evaluación estatales e internacionales, con el fin de profundizar en las causa determinantes de la realidad educativa. Además, se pretende especificar el conocimiento de ese contexto social con el fin de descubrir particularidades propias, que lo identifiquen frente a otras zonas y poder dar justificación a las altas cifras de bajo rendimiento escolar.

Al hablar de causas, los estudios sobre bajo rendimiento escolar atribuyen una naturaleza multidimensional a las causas asociadas, donde los factores determinantes van del macrosistema a los microsistemas (Risso, Peralbo y Barca, 2010), destacando la conexión existente entre ellos (personal, familiar, escolar y social) (Hernández y Santana 2010; Barca, Peralbo, Porto, Barca y Santorum, 2013). Sin embargo, no existe una jerarquización en la determinación que adopta cada uno de esos factores en los resultados educativos, ni qué variables ejercen una mayor influencia (Reynolds y Teddlie, 2000) (Cfr. Marchesi y Hernández, 2003), por lo que se hace necesaria su determinación y descripción en contextos específicos.

La tarea educativa requiere el compromiso y la coordinación entre las partes implicadas, por ello, consideramos preciso tener en cuenta las valoraciones de los propios agentes educativos implicados (administración, investigadores, profesorado, familias y alumnado), y propusimos que fueran las personas implicadas en la educación las que valoraran, identificaran y distinguieran alternativas de factores determinantes en los resultados educativos.

A partir de estas premisas, el principal objetivo de este estudio fue identificar las causas atribuidas por los implicados a los bajos resultados educativos registrados y determinar el nivel de acuerdo sobre la mayor y menor influencia de cada una de las causas identificadas.

2. Método

Se realizó un estudio cualitativo, basado en la consulta y registro de opiniones a expertos participantes.

2.1. Participantes

La muestra, seleccionada de forma intencional, quedó constituido por 40 participantes de la comunidad educativa, agrupados en cinco subgrupos: 6 representantes de la administración educativa (Consejería de Educación, Consejo Escolar de Canarias, organizaciones sindicales); 4 investigadores universitarios (Investigación educativa); 13 representantes del profesorado de enseñanza Secundaria Obligatoria (Movimientos de Renovación Pedagógica –MRP-); 6 representantes de las familias (Federaciones y confederaciones de AMPAs); y 11 del alumnado con alto y bajo rendimiento (Organizaciones/asociaciones estudiantiles).

2.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario abierto, a modo de relato, constituyó el único instrumento de recogida de información, teniéndose en cuenta las consideraciones de distintos autores (Scott, 2001; Alaminos, 2006).

Cada participante debía contestar y a argumentar las preguntas planteadas, tras leer previamente un informe resumen de los resultados educativos extraídos del análisis de 104 informes de evaluación nacionales e internacionales (Rosales, 2015).

2.3. Procedimiento

Los primeros contactos con los participantes se realizaron vía telefónica, posteriormente se les fue enviando por e-mail el informe y los cuestionarios.

En el análisis, después de una primera lectura, se identificaron las categorías e indicadores de análisis alrededor de los cuales se organizó y clasificó la información emitida a través de un parafraseo, que facilitó la segmentación, categorización y codificación de la información. A continuación, se agruparon las aportaciones según el perfil de los participantes. Finalmente, se jerarquizaron las respuestas para ponderar su interés en el estudio y su peso relativo en el conjunto de participantes. Para ello se calculó la frecuencia de respuestas, para lo que se realizó una tabla de recuento de aportaciones, que permitió detectar y reflexionar sobre las aportaciones más frecuentes y al mismo tiempo analizar las más divergentes. De este recuento se extrajo posteriormente el porcentaje de convergencia, analizando el peso relativo que adoptaba cada categoría e indicador según subgrupo de experto.

3. Resultados

Los agentes implicados, según los datos obtenidos, consideran que los resultados educativos son la consecuencia de varios aspectos mutuamente determinantes entre sí, procedentes de los diferentes ámbitos que confluyen y conforman el contexto educativo.

Las diferentes variables identificadas por los participantes las agrupamos alrededor de cinco factores: (a) histórico-social, (b) profesorado, (c) alumnado, (d) institución y (e) familia. En las siguientes tablas se muestran las variables asociadas a cada factor (tablas 1, 2, 3, 4 y 5).

Tabla 1
Causas de bajos resultados en la ESO atribuidas a razones histórico-sociales.

FACTOR HISTORICO-SOCIAL	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Retraso educativo de las generaciones.	**33,3%**					5%
Falta de conciencia social del problema.	16,6%					2,5%
Falta de compromiso compartido.	16,6%					2,5%
Falta de planificación estratégica compartida.	16,6%					2,5%
Nivel sociocultural de la sociedad.	**33,3%**	25%	**15,4%**			**12,5%**
Escasa financiación económica.	16,6%	25%		16,6%	9,09%	7,5%
Escasez de recursos.	16,6%		**23%**			10%
Escasas expectativas sociales por la educación.	16,6%					2,5%
Alto porcentaje de paro.	16,6%					2,5%
FACTOR HISTORICO-SOCIAL	**ADM**	**INV**	**PRO**	**FAM**	**ALU**	**Total**
Creciente exclusión social.	16,6%					2,5%
Escasa oferta cultural en el entorno social.	16,6%					2,5%
Incompetencia política.	16,6%					2,5%
Pobreza social.			7,7%			2,5%
Falta de una política cultural destinada a las clases populares.			7,7%			2,5%
Mercado de trabajo que no demanda formación.			7,7%			2,5%
Conflictividad social.			7,7%			2,5%
Modelo de sociedad.			7,7%			2,5%
Escasa cultura del esfuerzo y del trabajo.			7,7%			2,5%
Falta de estrategias de mejoras experimentadas en otros contextos similares.	16,6%					2,5%

Tabla 2

Causas de bajos resultados en la ESO atribuidas al profesorado.

FACTOR PROFESORADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Escasa competencia profesional docente.	33,3%	25%				7,5%
Limitada formación del profesorado.	16,6%	50%	7,7%			7,5%
Formación continua no exigente.		25%	7,7%			5%
Carencia de profesionales formados para atender dificultades no académicas.			7,7%			2,5%
Escaso interés y desmotivación del profesorado.			15,4%	16,6%	27,3%	15%
El profesorado no sabe gestionar el clima del aula. Imponer disciplina.			7,7%			2,5%
Falta de autocrítica por parte del profesorado.			7,7%			2,5%
Escasa implicación profesional del profesorado.			7,7%			2,5%
Nivel de liderazgo, gestión y pedagogía del equipo directivo y de centro.	16,6%	25%				5%
Profesorado envejecido.	16,6%					2,5%
Profesorado no evaluado.	16,6%					2,5%
Coordinación de los equipos docentes.	16,6%					2,5%
Exceso de burocracia en la labor docente				16,6%		2,5%
Dificultad del profesorado para atender a las necesidades individuales del alumnado.			7,7%		9,09%	5%
Desprestigio del profesorado.			7,7%			2,5%
Expectativas de los profesores sobre los alumnos.			7,7%			2,5%

Tabla 3

Causas de bajos resultados en la ESO atribuidas al alumnado.

FACTOR ALUMNADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Escasa motivación de los alumnos hacia los estudios.	16,6%		7,7%	33,3%	18,2%	15%
Escaso esfuerzo del alumnado.	16,6%		7,7%			5%
Pésimos hábitos alimenticios en el alumnado.			7,7%			2,5%
Pésimos hábitos de estudio en el alumnado.			7,7%			2,5%
El alumnado no valora la educación (no entiende para qué estudiar).			7,7%			2,5%
Alto porcentaje de alumnado extranjero.				16,6%		2,5%
Alto porcentaje de alumnado con NEAE.				16,6%		2,5%
Retraso en la formación del alumnado (limitadas habilidades y competencias adquiridas en etapas anteriores).				16,6%	27,3%	10%
Bajas expectativas del alumnado canario hacia su futuro.				33,3%		5%
Condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado.		50%	7,7%	16,6%	9,09%	12,5%

Tabla 4
Causas de bajos resultados en la ESO atribuidas a variables institucionales.

FACTOR INSTITUCIÓN	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Gestión, dirección y autonomía de los centros.	33,3%	25%				7,5%
Educación conceptual.	16,6%	25%				5%
Escasa competencia del sistema educativo.	16,6%					2,5%
Continuos cambios legislativos. Legislación incompetente.	16,6%		15,4%			7,5%
Excesiva burocracia en los centros educativos.	16,6%					2,5%
Vertebración pedagógica del currículo.		50%				2,5%
Modelos de evaluación del alumnado inadecuados.		25%				2,5%
Escasa calidad de los servicios de apoyo psicopedagógico.		25%				2,5%
Falta de un modelo de inspección mucho más cercano y comprometido con la calidad y el quehacer pedagógico de los centros (menos burocrático).		25%				2,5%
Falta de recursos	16,6%		7,7%	16,6%	9,09%	10%
Arquitectura de los centros escolares.		25%	7,7%			2,5%
Escasa atención individualizada en el aula.			15,4%	16,6%		5%
Falta de recursos para atender la diversidad.			7,7%			2,5%
Escasas becas para compensar desigualdades.			7,7%			2,5%
Elevada ratio.				16,6%		2,5%
La baja escolarización en el tramo de 0 a 3 años.		25%				2,5%

Tabla 5
Causas de bajos resultados en la ESO atribuidas a las familias.

FACTOR FAMLIA	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Influencia del entorno socio-familiar.	16,6%	25%	7,7%	33,3%		12,5%
Escasa implicación de las familias.	16,6%		15,4%			7,5%
Nivel socio-cultural y económico de las familias canarias.	16,6%	25%	7,7%			7,5%
Falta de autoridad familiar.			7,7%			2,5%
Colaboración familia-centro escolar.		25%	7,7%			5%
Expectativas que la familia tiene de sus hijos.			7,7%			2,5%
Entorno educativo en casa (libros, lugar de estudio,…)			7,7%			2,5%
Estabilidad emocional de los padres.			7,7%			2,5%
Estabilidad económica de los padres.			7,7%			2,5%

Las variables más frecuentemente identificadas fueron:

Escaso interés y motivación del profesorado. El 15% de la muestra destaca el desinterés y la desmotivación del profesorado como uno de los factores más determinantes en el rendimiento escolar en Canarias. En esta apreciación coinciden el alumnado, la familia y el profesorado.

Escasa motivación del alumnado por los estudios. Otro 15%, donde se encuentran administración educativa, profesorado, familia y alumnado, considera una causa relevante la falta de entusiasmo tanto del alumnado como del profesorado y la falta de responsabilidad por parte de ambos.

Condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado. El 12,5% considera relevante la influencia que ejerce el nivel socioeconómico y cultural del alumnado y la necesidad de atenuar estas diferencias de partida desde el centro educativo para evitar desigualdades. Esta variable es referida por miembros de los diferentes subgrupos, a excepción de la administración educativa.

Nivel sociocultural de la sociedad. El 12,5% compuesto por la administración, investigadores y profesorado destaca la influencia que ejerce el entorno sociocultural en el que se mueva el alumnado. Así mismo, el aumento del paro, pobreza y exclusión social supone una alteración de la realidad educativa, así como, el nivel sociocultural y educativo de la población, en general, y de las familias, en particular.

Influencia del entorno socio-familiar. El 12,5% de opiniones compartidas por la administración, investigadores, profesorado y la propia familia señalan la influencia del entorno socio-familiar sobre el rendimiento escolar del alumnado canario, tomando en consideración el apoyo mostrado en casa, las expectativas que tienen de sus hijos, la colaboración con el centro escolar, el entorno educativo, la estabilidad emocional y económica de los padres, entre otros aspectos condicionantes a valorar.

El análisis por subgrupo nos permitió determinar a quién atribuye cada grupo más responsabilidades. En este sentido se destaca que la administración educativa atribuye mayoritariamente las causas a la condición histórico-social del contexto (la falta de impulso institucional y social; escasa o nula oferta sociocultural en el entorno), al profesorado (la competencia profesional docente marca la diferencia de rendimiento que existe dentro de cada centro) y a la familia (contexto socio-familiar).

Los investigadores universitarios: atribuyen responsabilidad a la institución, al profesorado y al alumnado. Este subgrupo de participantes identifica como causas más influyentes la formación inicial del profesorado; las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado; respuestas educativas inadecuadas sin atender a una intervención pedagógica personalizada.

El profesorado prioriza la falta de implicación y apoyo familiar como un factor muy influyente en los resultados educativos de la ESO. Además, consideran también determinante el desinterés y la desmotivación del alumnado hacia los estudios y la escasez de recursos disponibles para atender la diversidad.

La familia incide en la influencia que ejerce la escasa motivación del alumnado por la carrera académica, destacando bajas expectativas del alumnado hacia su futuro. Además, reconocen la influencia que adopta el entorno socio-familiar en los resultados educativos de sus hijos.

El alumnado atribuye las principales causas del bajo rendimiento escolar a su propio desinterés y desmotivación hacia los estudios y a la presencia de un tipo de profesorado desmotivado, y al retraso en su formación.

4. Discusión

Las causas destacadas aluden a la naturaleza sociocultural, política, económica, histórica, de organización escolar, docente, familiar y personal del alumnado.

De forma específica, destaca un mayor número de causas que aluden a la **categoría histórico-social**, haciéndose referencia a: la falta de expectativas sociales, compromiso y planificación estratégica compartida; la escasa financiación o financiación inadecuada y escasez de recursos; la falta de impulso institucional y social; la falta de personal en los centros escolares; la falta de formación en liderazgo pedagógico; la escasa demanda de formación en el mercado de trabajo; así como la pobreza y creciente exclusión social.

Las situaciones de pobreza y exclusión que sufren cada vez más las familias en Canarias están afectando de forma más severa a los niños. En el Índice de Desarrollo Humano (IDH), Canarias ocupa el octavo puesto respecto al resto

de Comunidades (CEC, 2014), y en la publicación del Save the Children (2015) se señala a Canarias entre las seis Comunidades y Ciudades Autónomas con mayores tasas de pobreza infantil y de las que presenta los valores más bajos en su Índice de Equidad Educativa.

Respecto a la inadecuada financiación o escasez de recursos se alude a la disminución en inversiones realizada en los últimos años. Canarias es una de las Comunidades Autónomas que presenta las mayores disminuciones en inversión en educación, superior al 15%, entre 2007 y 2013 (Assiego y Ubrich, 2015).

En relación a las causas referidas al **alumnado**, se señala la poca motivación e interés hacia los estudios, así como los inadecuados hábitos de estudio que le dificultan disponer de estrategias para mejorar sus resultados escolares, así como, la falta de expectativas sociales y planes estratégicos futuros.

Otra de las causas más influyentes es atribuida al **profesorado**, a sus dificultades y escasa atención a las necesidades individuales del alumnado, lo cual cuestiona la calidad de la formación docente, así como su competencia profesional. El informe español de la OCDE (2014) esclarece estas dificultades del profesorado con datos muy negativos hacia la formación inicial del profesorado en España. Los docentes valoran insuficiente la formación recibida en el contenido de las materias que recibidas (64,5%), en habilitación pedagógica (44,3%) y en la preparación práctica (44,0%), proporciones alejadas de los niveles medios de valoración de la OCDE (72,5%, 69,6% y 67,1% respectivamente) lo que supone un notable déficit formativo en la cualificación profesional de los docentes españoles en general (Panorama de la educación, 2014).

Las **familias** están presentes en los diferentes argumentos explicativos de los bajos resultados educativos, atribuyéndose gran determinación al bajo nivel cultural del entorno social y familiar. El Informe PISA (2009) pone de manifiesto, al igual que la literatura científica, que el interés de los escolares por el aprendizaje está directamente relacionado con el nivel educativo de los padres, sus aspiraciones, sus situaciones sociales e implicación en el centro educativo (Informe Idea, s.f.).

Desde la interpretación por subgrupo de expertos, destaca un acuerdo conjunto en atribuir notable influencia a la falta de expectativas sociales, compromiso y planificación estratégica compartida, a la falta de impulso institucional y social; a la influencia del bajo nivel cultural del entorno social y familiar; a la escasa demanda de formación en el mercado laboral; y a la escasa financiación y recursos o financiación inadecuada. También coinciden en situar el origen de los bajos resultados en la poca motivación e interés del alumnado por los estudios y sus pésimos hábitos de estudio. Estas causas son especialmente subrayadas por el profesorado y por el propio alumnado, quienes son conscientes de sus debilidades. Sin embargo, el alumnado no reconoce una escasa cultura del esfuerzo y de trabajo en sus resultados académicos. Al respecto, el subgrupo de la familia y de la administración muestra discrepancias, lo que los aleja de las reales dificultades que reconoce tener el propio alumnado.

5. Conclusiones

Analizando de forma específica las causas identificadas como más influyentes en el contexto educativo de Canarias, adopta determinante influencia las expectativas que la sociedad tenga de la educación. En este caso, en Canarias la sociedad tiene unas expectativas educativas bajas, por lo que no se identifica a la educación como una estrategia de progreso y avance socio-económico. Estas bajas expectativas generan a su vez un escaso compromiso con la institución educativa y una limitada planificación estratégica compartida.

De igual modo estas bajas expectativas educativas se radicalizan al considerar los expertos implicados que el mercado de trabajo de Canarias no demanda o exige notable formación profesional, por lo que no se atisban ni se impulsan beneficios económicos desde la educación.

Todo ello, supone que las entidades políticas no apuesten con el suficiente convencimiento y rigor sobre la práctica educativa, siendo limitada la financiación en educación. La escasa inversión educativa en Canarias supone que no se dispongan de los recursos materiales y personales suficientes para impulsar iniciativas y buenas prácticas destinadas a mejorar los resultados educativos, además dificulta compensar las desigualdades sociales y facilitar que todos gocen de las mismas oportunidades para disfrutar del derecho de una educación de calidad.

Los agentes educativos también atribuyen importantes responsabilidades al bajo nivel cultural de muchas familias y de la sociedad en general, así como al incremento de desigualdades sociales producto del creciente número de familias canarias en riesgo de pobreza y de exclusión social, resultando muy difícil lograr compensar estas desigualdades de partida del alumnado desde la escuela.

Se critica la inadecuada formación docente al reconocerse la falta de formación en liderazgo pedagógico y la dificultad del profesorado para atender a las necesidades individuales del alumnado. El profesorado debe dar respuesta a la diversidad del aula, para lo cual debe dotarse del conocimiento, de las herramientas y de las estrategias necesarias. Esta situación se acentúa ante un alumnado desmotivado por aprender y por mejorar sus resultados académicos, presentando desfavorables hábitos de estudio. Al alumnado también se le otorgan responsabilidades al igual que ellos mismo asumen su implicación en los resultados educativos, reconociendo su falta de entusiasmo y motivación hacia los estudios.

Referencias

Alaminos, A. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. España: Marfil.

Assiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando en futuro: Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil.* España: Save the Children.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E. y Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. Revista Galego-Portuguesa de Psicología en Educación, 21 (1), 195-211.

CEC (2014). Economía y educación en Canarias: Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2013. Recuperado de http://cec.consejoescolardecanarias.org/economia-y-educacion-informe-sobre-la-realidad-educativa-de-canarias-2013/

Hernández, V. M. y Santana, P. J. (2010). Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (5), 45-58.

IDEA (s.f.). *Claves para la mejora del rendimiento educativo del alumnado de Canarias*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo – IDEA. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Marchesi, A. y Hérnandez, C. (2003). El fracaso escolar: Perspectiva internacional. Madrid: Alianza.

MECD (2010). *Informe español del programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA, 2009)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INEE.

OCDE (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

OCDE (2014). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

Reynolds, D. and Teddlie, Ch. (2000). The international handbook of school effectiveness research. Londres: Falmer Press.

Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento en Secundaria. Psicothema, 22 (4), 790-796.

Rosales, C. (2015). Rendimiento escolar y mejora de la calidad educativa en Canarias (Tesis doctoral) Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

Saturnino, J. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. Recuperado de https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/05/fracaso-luzuriaga-v2.pdf

Scott, G (2001). Strategic planning for high-tech product development. Technology analysis & strategic management, 13 (3), 343-364.

Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de adolescentes en situación de riesgo

Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España

drodriguez@gruposhine.com y rguzman@ull.edu.es

Resumen

Con la reciente aprobación de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, se regulariza la figura de la infancia en situación de riesgo a nivel estatal, cosa que anteriormente no había sucedido. Es por ello que resulta de gran importancia que se desarrollen estudios para poder atender de manera adecuada a estos menores. En este caso concreto, nuestro objetivo es estudiar el uso que hacen los adolescentes declarados en situación de riesgo de las estrategias de aprendizaje y su relación con rendimiento escolar. Se eligió el estudio de las estrategias de aprendizaje ya que es de vital importancia que este tipo de alumnado aprenda a ser estratégico, ya que estas estrategias de aprendizaje van a marcar la eficacia de su estudio. La muestra estaba formada por 90 alumnos identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de varios municipios de Tenerife, y escolarizados en los niveles de 1º,2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes fueron evaluados mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006) y se dividieron en dos grupos, alumnos con rendimiento normal y alumnos con bajo rendimiento. Los resultados obtenidos muestran la importancia de enseñar a este tipo de alumnado buenas estrategias de aprendizaje en aras de mejorar sus niveles de rendimiento académico.

Palabras clave: rendimiento académico; infancia en situación de riesgo; Educación Secundaria Obligatoria; estrategias de aprendizaje.

Learning strategies and academic achievement of adolescents at risk

Rodríguez-Rodríguez, D. and Guzman, R.

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, San Cristobal de La Laguna, Spain

drodriguez@gruposhine.com and rguzman@ull.edu.es

With the recent approval of Law 26/2015, of July 28, the system of childhood and adolescence protection amendment, the figure of childhood at risk at Statewide is regularized, which had not previously happened. It is therefore of great importance to develop research to respond adequately to these underage. In this case, our goal is to study the use that teenagers at risk do of learning strategies and their relationship with academic achievement. We choose to research learning strategies because they are very important that these students learn to be strategic, as these learning strategies will determinate the effectiveness of their study. The sample consisted of 90 students identified at risk by the Social Services of various municipalities of Tenerife, from 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of Secondary Education. Students were evaluated by the Learning Strategies Questionnaire (Beltran Perez and Ortega, 2006) and divided into two groups, students with normal performance and poor performance. The results show the importance of teaching good learning strategies to these students, in order to improve their levels of academic achievement.

Key words: academic achievement; childhood at risk; Secondary Education; learning strategies.

1. Introducción

La protección Infantil en España inició un cambio fundamental a partir del año 1987 con la entrada en vigor de la denominada Ley 21/87 que modificaba algunos artículos del Código Civil en materia de adopción. Con esta Ley se consigue la "desjudicialización" y la "descentralización" en el sistema de Protección Infantil. En España había, hasta la aparición de esta nueva Ley, un enfoque asistencialista centrado en las situaciones de desprotección que requerían la separación del niño de su familia. Dicha Ley, basada en la primacía del interés del menor, contempla "el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que sea conveniente para su interés". Posteriormente, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, desarrolla las medidas de protección y los cambios introducidos en la Ley 21/87 y refleja el nuevo enfoque sobre la estructura del derecho a la protección a la infancia que consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Estas leyes transfieren a cada comunidad autónoma las competencias en materia de protección a la infancia, por ello, se han desarrollado diferentes leyes autonómicas de protección a la infancia. De forma general, son los Servicios Sociales de cada Comunidad Autónoma los que deben asumir todas las competencias de la protección infantil partiendo de unos principios de actuación establecidos en esta ley. La aplicación de estos principios requiere de una alta especialización de profesionales y de una gran variedad de recursos que puedan responder a las exigencias de esta nueva forma de proceder. Cada Comunidad Autónoma realizó revisiones e introdujo modificaciones que se han intentado generar tras la entrada en vigor de esta Ley (De Paul, 2009).

En Canarias, la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores tiene como finalidad y objeto garantizar la atención integral a los menores respetando en todo momento sus Derechos reconocidos por la Consti-

tución, los tratados y convenios ratificados por el Estado Español, especialmente la Convención de los Derechos del Niño y la Carta Europea de los Derechos del Niño. De esta forma, se atribuye a la Comunidad Autónoma de Canarias la función de planificación, coordinación e inspección de los servicios, centros y prestaciones para garantizar la atención integral a los menores en todo el ámbito de esta comunidad; además de la potestad legislativa y reglamentaria en materia de protección y reeducación de los menores. Según esta Ley, se atribuye a los cabildos insulares la prestación de servicios especializados en la prevención y a los municipios de Canarias las funciones de información, promoción, prevención, detección e integración socio-familiar de los menores.

Resulta especialmente interesante destacar que recientemente, en el año 2015, se aprobó la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en la que se hace mención expresa a la infancia en situación de riesgo; mediante la reforma del artículo 17 se desarrolla de forma integral esta figura y su procedimiento, cuestiones ambas que no estaban reguladas a nivel estatal. La intervención adecuada para paliar e intervenir en las situaciones de riesgo en que pueden encontrarse los menores se torna de capital importancia para preservar su superior interés, evitando en muchos casos que la situación se agrave, lo cual puede desembocar en decisiones mucho más traumáticas y de mayor coste individual, familiar y social, como la separación del menor de su familia. La regulación prevé que el proyecto de actuación pueda ser consensuado con los padres, respondiendo así al principio ya aludido de primar las soluciones consensuadas frente a las impuestas.

En cuanto a la investigación educativa realizada sobre estos menores, es muy escasa, por lo que urge el inicio de estudios preliminares como este que traten de analizar el perfil académico de estos chicos y chicas. En este caso concreto hemos optado por evaluar sus estrategias de aprendizaje cuando están realizando la Educación Secundaria Obligatoria. Es de vital importancia que el alumnado aprenda a ser estratégico. Debe ser capaz de actuar para conseguir los objetivos marcados en el aprendizaje según las características de cada tarea, de sus propias virtudes y defectos, de su entorno, de los recursos de los que dispone, de cambiar los procedimientos elegidos cuando comprueben que no se alcanzan los objetivos esperados, etc. Estas estrategias de aprendizaje van a marcar la eficacia del estudio. De ahí que en la práctica educativa se trate de realizar intervenciones concretas para mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos con problemas de rendimiento académico.

Los autores más representativos (Weinstein y Mayer, 1986; Nisbet y Shucksmith, 1987; Beltrán, 1993; Schunk, 1991; Monereo, 1994) de la definición de las estrategias de aprendizaje coinciden en que se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, que implican una secuencia de planes dirigidos a la consecución de objetivos de aprendizaje y que tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones en forma de planes de acción ajustados al objetivo que el alumno pretende conseguir. La investigación en este campo ha demostrado que a medida que el estudiante utiliza estrategias de aprendizaje que implica un procesamiento informativo más significativo, mejor es el rendimiento académico (Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2001). Cuando las estrategias no se reducen a habilidades puramente cognitivas, y se tienen en cuenta además estrategias de apoyo de carácter afectivo y motivacional, la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico se sitúan hasta en un 0.40, explicando hasta un 16% de la varianza del rendimiento y teniendo por tanto un papel importante es su predicción (Pintrich y Johnson 1990); Robbins, Lauver, Hoy y Davis, 2004; Castejón, Gilar y Pérez, 2006). Según Beltrán (1993), los procesos implicados en el aprendizaje y que constituyen el objeto de atención de las diversas estrategias de aprendizaje son los siguientes: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación. Todos estos procesos forman en realidad una cadena en la que los diversos momentos están estrechamente relacionados entre sí, y solo a efectos de elaboración mental es posible separarlos. Por eso, la mayor parte de las estrategias vinculadas con alguno de los procesos implicados en el aprendizaje no solo se dirigen a favorecer dicho proceso en particular, sino que también pueden contribuir a desarrollar otros procesos directamente relacionados con el aprendizaje.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de participantes para este estudio fue de 90 adolescentes (41 chicos y 49 chicas), pertenecientes a 7 municipios de la isla de Tenerife, identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de sus respectivos municipios. La distribución muestral por cursos es de 24 alumnos de 1º de E.S.O., 31 alumnos de 2º de E.S.O., 23 alumnos de 3º de E.S.O. y 12 alumnos de 4º de E.S.O.

2.2. Medidas

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos. Para el la medición del rendimiento escolar se utilizaron las actas de evaluación que recoge las calificaciones académicas de los estudiantes. En el caso de las estrategias de aprendizaje, se ha utilizado el Cuestionario de estrategias de aprendizaje, CEA (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006). Este cuestionario consta de 90 ítems con una escala tipo Likert de 1 a 5, y mide los procesos de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición.

2.3. Procedimiento

Para la administración de los cuestionarios a la muestra seleccionada se contactó con los Servicios Municipales de 7 municipios de la isla de Tenerife, ya que corresponde a ellos la identificación de los menores en situación de riesgo. Una vez contado con su apoyo, se pidió por escrito el consentimiento informado a los padres, madres y/o tutores legales. Los cuestionarios fueron administrados a cada sujeto en un único momento temporal, por parte de los evaluadores y en presencia de los técnicos municipales. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban. Para el análisis del rendimiento académico, se cogieron todas las notas de 0 a 10 de las actas de la última evaluación y se hizo una media global de rendimiento para cada alumno, clasificando en alumnos con bajo rendimiento académico aquellos que obtuvieron menos de un 5, y clasificando como alumnos con rendimiento normal aquellos que obtuvieron más de un 5. De esta manera, el primer grupo de rendimiento bajo constaba de 41 alumnos y, el segundo grupo de rendimiento normal constaba de 49 alumnos.

3. Resultados

El análisis de datos fue realizado a través del programa SPSS.21. En la Tabla 1 se muestran las medias de cada grupo en los cuatro factores de estrategias de aprendizaje.

Tabla 1
Resultados descriptivos.

	Rendimiento bajo		Rendimiento normal	
	M	SD	M	SD
Sensibilización	33.15	6.04	35.14	5.78
Elaboración	26.03	5.42	29.08	5.75
Personalización	27.78	8.57	30.42	8.65
Metacognición	26.42	5.14	29.75	6.02

Para cada estrategia de aprendizaje se hizo un contraste de medias entre los dos grupos de rendimiento, obteniéndose resultados estadísticamente significativos para las cuatro estrategias de aprendizaje.

Tabla 2
Pruebas de contrastes de medias para muestras independientes.

	t	gl	Significación
Sensibilización	-2.21	88	.030
Elaboración	-2.41	88	.018
Personalización	-2.38	88	.019
Metacognición	-2.77	88	.007

4. Discusión

En función de los resultados obtenidos de nuestro estudio se puede concluir que el alumnado en Educación Secundaria Obligatoria declarado en situación de riesgo que tiene un bajo rendimiento académico puntúa significativamente bajo en el uso de estrategias de aprendizaje respecto a los adolescentes declarados en situación de riesgo pero con un rendimiento académico normal.

Agradecimientos: se agradece la financiación concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Referencias

Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Castejón, J.L., Gilar, R. y Pérez, A.M. (2006). Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema, 18*(4), 679-685.

De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del psicólogo, 30*(1), 4-14.

Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.

Pintrich, P.R. y Johnson, G.R. (1990). *Assessing and improving students´ learning strategies. New directions for teaching and learning*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Robbins, S.B., Lauver, K., Huy, C. y Davis D. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261-288.

Schunk, D.H. (1991). *Learning theories. An educational perspective.* New York: McMillan.

Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, 19*(1), 105-126.

Weinstein, C.E., y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Las Emociones en el desarrollo del aprendizaje en Primaria y Secundaria

Andreu Ato, Nuria; Díez González, Mª C.

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad CEU Cardenal Herrera, Elche, España

nuria.andreu@uchceu.es; maria_carmen-diez@uchceu.es

Resumen

Desde hace muchos años la educación ha pretendido la mejora del aprendizaje de los alumnos y/o aprendices. Las metodologías docentes en educación se han desarrollado teniendo en cuenta, en mayor medida, la perspectiva del docente. Sin embargo, en los últimos años se viene hablando desde un enfoque nacional e internacional del desarrollo de las inteligencias y de la personalización de la enseñanza como método didáctico de mejora de los aprendizajes. Muchos son los estudios que han comprobado que todo aprendizaje debe estar inmerso en el ámbito emocional basado en aspectos como, la motivación, las metas de aprendizaje y/o el rechazo. Entonces, ¿qué ocurriría si el docente creara la metodología didáctica desde la perspectiva de desarrollo de emociones en el alumno? El docente, desde esta perspectiva, debería contemplar y empatizar con los alumnos para así poder crear una metodología activa de constante cambio en la que los objetivos de aprendizaje sí estén diseñados pero no así el desarrollo general de actividades. Por ello, los docentes deben comprender cómo se generan emociones a nivel cerebral y biológico en sus alumnos pues son vehículo de desarrollo de los aprendizajes. Estas premisas serán las que posteriormente posibiliten una mejora en sus procesos de aprendizaje y en las toma de decisiones de su futuro personal y profesional. Este documento pretende analizar desde diferentes puntos de vista cómo el conocimiento de las emociones puede ayudar a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: emoción, educación, cerebro y aprendizaje

Emotions in the development of learning in Primary and Secondary

Andreu Ato, N, Diez González, Mª. C.

Department Education, University CEU Cardenal Herrera, Elche, Alicante.

nuria.andreu@uchceu.es, maria_carmen.diez@uchceu.es

For many years the school has sought to improve the learning of students and / or trainees. Teaching methods in education have been developed taking into account the teacher's perspective. However, in recent years there has been talk from a national and international focus of the development of intelligences and the personalization of teaching as methods of improving learning. Many studies have shown that all learning should be immersed in emotional matters based on aspects such as motivation, learning goals and / or rejection. So, what would happen if the teacher were to create the teaching methodology from the perspective of the students' emotional development? In such case, the teacher should contemplate the development of the students and empathise with them in order to create an active methodology in constant change in which learning objectives, but not the overall development of activities, are designed. Therefore, teachers must understand how emotions are generated at cerebral and biological level in their students as they are a vehicle for learning development. It is this premise that will allow for improvement in the students' learning process and in their decision-making abilities in their personal and professional future. This work seeks to analyze from different points of view how the knowledge of emotions can help improve students' learning.

Key words: Emotion, education, brain, learning.

1. Introducción

La actualidad en la que estamos inmersos junto con la nueva normativa de la *Ley Orgánica de calidad de la Educación* (LOMCE,2013) viene demandando un cambio en la organización y la planificación de metodologías más activas y cercanas con el individuo, potenciando el aprendizaje individualizado y significativo.

Muchos son los discursos en el mundo educativo que hablan sobre qué, cómo y en qué medida la competencia emocional puede hoy en día coinvertirse en un elemento que desarrolle los aprendizajes de los alumnos. Se habla de talentos, de emociones, de digitalización de la enseñanza para la respuesta de las necesidades formativas, integrando dicha formaciónen muchas ocasiones sin una observación sistemática del proceso desarrollado.

También son muchas las investigaciones que vienen resaltando la importancia de la neuroeducación, es decir, analizar el proceso de aprendizaje desde el entendimiento de los procesos cerebrales que determinan que dicho aprendizaje sea o no óptimo. Muchas investigaciones analizan cómo las emociones y las funciones ejecutivas influyen en el proceso evolutivo de la persona y cómo dificultades en las zonas cerebrales que albergan dichos procesos pueden ocasionar grandes problemas en el desarrollo.

Desde finales del siglo XX y principios de siglo XXI se vienen haciendo muchos avances sobre el análisis de los procesos cerebrales que intervienen en el desarrollo de emociones y en el desarrollo de los aprendizajes. Uno de los análisis que habría que plantear es qué funciones cerebrales es necesario activar para que se genere un proceso óptimo de aprendizaje en el individuo. García-García (2008:70) argumenta que "el cerebro es la conquista evolutiva que hace posibles los diversos tipos de aprendizajes, desde la habituación y sensibilización hasta los procesos cognitivos más

superiores, pasando por el condicionamiento clásico, el aprendizaje operante, la imitación y el lenguaje" (García-García, 2008:71). Pero sin olvidar como argumenta Ibarrola (2013) que los estados emocionales pueden llegar a invalidar el proceso de aprendizaje, ya que el miedo, la ira, el aburrimiento y la tensión entorpecen las facultades intelectuales, según Ibarrola (2013:172) "la emoción capacita o incapacita el pensamiento", añadiendo que los niveles de ansiedad o estrés dentro del proceso ayudarán a o no a provocar el estímulo para aprender o bloquear dicho proceso por lo que tanto las emociones positivas como las negativas se convierten en factores de cambio de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Ibarrola, 2013:173)

De hecho, muchos estudios abalan la idea de que aspectos como la motivación, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje así como las metas de aprendizaje (procesos ejecutivos) influyen en el desarrollo del aprendizaje, es decir, en el desarrollo de las competencias del alumno (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Valle, González -Cabanach, Cuevas, 1998; Meyer& Turner, 2002; De Caso& García, 2006). En un estudio realizado por Andreu y Díez (2012) comprobaron que existen diferencias significativas al utilizar dentro del proceso de aprendizaje las TIC convirtiéndose éstas en elemento motivador para los alumnos y facilitando así el aprendizaje individualizado y significativo.

Por ello, el presente estudio pretende realizar un análisis de cómo la gestión de las emociones puede autorregular e incrementar nuestros aprendizajes.

2. Emociones, funciones ejecutivas y cerebro.

El proceso de aprendizaje de una persona pasa por determinadas funciones cerebrales y neurológicas que ayudan a que el individuo no solo reaccione ante una señal de alarma sino también responda al input a través de la generación de procesos superiores como atención, análisis, memoria, etc. En dicho proceso intervienen tanto las funciones ejecutivas como las emociones del individuo y será básico entender los procesos cerebrales que se generan para así poder lograr la mejora de los aprendizajes de las personas.

Al hablar de las emociones en la persona debemos analizar cómo se reflejan dentro del proceso cerebral. Así Mora (2013:65) argumenta" La emoción es esa energía codificada en la actividad de ciertos circuitos del cerebro que nos mantiene vivos". Este mismo autor argumenta también que "el cerebro límbico o emocional y el tronco del encéfalo, y en ellas, la corteza prefrontal orbitaria, amígdala, hipocampo, hipotálamo y la sustancia reticular activadora ascendente son las dos grandes áreas cerebrales que albergan los circuitos neuronales que codifican la emoción" Mora (2013:65-66). Dichos circuitos están en proceso de alerta siempre que estamos despiertos para así poder detectar cualquier situación de riesgo o necesidad.

Según Rubia (2000:112) el circuito que alberga el sistema límbico se denomina también circuito de Papez (1937). Papez describió un circuito cerebral donde se regulaban las emociones, donde el hipotálamo se encargaba de los estímulos emocionales por medio del tálamo y en el control de las respuestas corporales a través del sistema nervioso autónomo o vegetativo. "Otra región fundamental, según Papez (1937) para las emociones, era la corteza cingulada (rodea el cuerpo calloso que une con 200 millones de fibras un hemisferio cerebral con el otro)" Rubia (2000:112). Más tarde en 1949, MacLean incluyó dentro de ese sistema límbico la amígdala, el septo y la corteza prefontal los cuáles cerrarían el circuito de desarrollo más primitivo, el que se encargaría de los procesos más instintivos del individuo, de hecho MacLean (1949) cree que "el sistema límbico aporta conductas como la crianza, el cuidado materno, la comunicación audiovocal para mantener el contacto con entre la madre y la cría, y el juego" (citado en Rubia, 2000:115). A su vez Ibarrola (2013) describe el análisis de MacLean realiza (1970) estableciendo que el cerebro posee tres partes diferenciadas que determinan su desarrollo evolutivo, así como la respuesta emocional, cognitiva y conductual a realizar. Así Ibarrola (2013:27) establece que:

El cerebro se divide en capas, la más externa el neocórtex, es la exterior y constituye el área específicamente humana. En medio se halla nuestro cerebro mamífero primitivo, el sistema límbico, la sede de las emociones y en lo más profundo, en el tallo cerebral y estructuras próximas, encontramos el cerebro reptiliano, que rígido, compulsivo y ritualista, controla los impulsos más atávicos.

Es por ello, que la evolución del sistema límbico ha hecho desarrollarse todas las regiones cerebrales, lo que MacLean ha denominado el paso de un cerebro a otro, ese paso de un cerebro a otro es lo que describiría la evolución y desarrollo del individuo. De hecho Bilbao (2015:43-49), Goleman (1996) e Ibarrola (2013:28-40) entre otros recogiendo la idea de MacLean (1974) del cerebro trino (cerebro reptil, de mamífero y córtex), exponen al hablar del cerebro, que se puede establecer una tridimensión evolutiva describiéndola de la siguiente forma:

1. Cerebro Reptiliano: situado en la posición más interior del cerebro. Compuesto por el tronco encefálico y el cerebelo. "Controla las neuronas que se encargan de la respiración, el ritmo cardíaco, la presión sanguínea, el metabolismo y los movimientos automáticos"(Ibarrola:2013:28). El cerebro reptiliano se encarga de los movimientos impulsivos, sin búsqueda en la memoria. Definiéndose por acción reacción, pura impulsividad sin mediar conocimiento o aprendizaje.

2. Cerebro mamífero: llamado también sistema límbico. Según Ibarrola (2013:32) este cerebro sirve para inhibir al reptiliano y generar vínculos emocionales. Está ubicado por debajo del cuerpo calloso sirviendo de puente entre los dos hemisferios. Compuesto por la amígdala(encargada de producir emociones y recuerdos que estas generan), el hipocampo("encargado de convertir los recuerdos a corto plazo en memoria a largo plazo"Ibarrola:2013:31)), el tálamo(localizado en el centro del cerebro y encargado de captar e informar de la información sensorial, a excepción del olfato), e hipotálamo("regula químicamente el ambiente interno del cuerpo a través de la temperatura corporal, el azúcar en sangre, etc.

3. Cerebro racional o cerebro humano: formado por la corteza cerebral y los dos hemisferios unidos entre sí por el cuerpo callosos. "Es el lugar donde se desarrollan las funciones ejecutivas- cognitivas: la memoria, el razonamiento, la atención, el lenguaje y las capacidades viso-espaciales" Ibarrola(2013:36). Formado por el lóbulo occipital(encargado de la percepción visual, movimientos de los ojos, etc.); el lóbulo frontal("encargado de la creatividad, el control de los impulsos, la asociación de las palabras, la asignación de significados, los movimientos voluntarios, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la planificación "Ibarrola (2013:37)); el lóbulo parietal("se encarga de la atención visual, conciencia de las relaciones espaciales, tacto, presión, y otras sensaciones somáticas" (Ibarrola, 2013:37-38)); y el lóbulo temporal("se encarga de la audición, la memoria, el significado y el lenguaje receptivo, de la comprensión del lenguaje, de la adquisición de recuerdos, de la memoria contextual y de la categorización de objetos" Ibarrola(2013:38)).

Otros autores como Happaney, Zelazo y Stuss(2004) determinan como elemento primordial cerebral que explica la evolución del individuo y su aprendizaje, el lóbulo frontal en el que se desarrolla las habilidades necesarias para la generación de las funciones ejecutivas relacionadas con la solución de problemas y las estrategias que planificación y memoria de trabajo, también definidas como "funciones ejecutivas metacognitivas"; y las habilidades que se encargan del equilibro entre cognición y emoción, es decir, racionalizar los impulsos límbicos, ya que no siempre lo personal prevalece a lo racional y a la inversa, constituyendo "las funciones ejecutivas emocionales".

3. Emociones, funciones ejecutivas yaprendizaje

Según lo expuesto anteriormente el sistema cerebral emocional será capaz de que el niño aprenda o no, pues el nivel de alerta le permitirá poder desarrollar las funciones ejecutivas (memoria, atención, lenguaje, razonamiento,

etc.) necesarias para conseguir un aprendizaje. De hecho según Goleman(2012) para conseguir un proceso de rendimiento óptimo será necesario pasar por el desarrollo varios actos cerebrales que se resumirían en el autodominio, en la gestión del estrés y la motivación en la tarea que nos llevaría a la consecución de un rendimiento óptimo, procesos en su mayoría regulados por la corteza prefrontal y el sistema límbico, que se traduce en las funciones ejecutivas y las emociones, y es lo que terminamos describiendo como los procesos metacognitivos superiores de autorregulación emocional y cognitiva. Para llegar al rendimiento óptimo o situación de aprendizaje Goleman(2012) analizando la ley de Yerkes- Dodson expone que debe existir un equilibrio entre estados principales que influyen en el rendimiento como son: la desvinculaculación, flujo y sobrecarga, para así conseguir una mejora en el individuo y su rendimiento. Así es necesario generar emociones que activen dicho proceso en la dirección correcta:

Cuando nos sentimos más motivados y vinculados, el "estrés es bueno" nos sitúa en la zona óptima, donde funcionamos a plenitud de condiciones. Si los problemas resultan excesivos y nos desbordan, entramos en la zona de agotamiento, donde los niveles de hormonas de estrés son demasiados y entorpecen el rendimiento. Ver figura de Ley de estrés y rendimiento de Yerkes- Dodson. (Goleman, 2012:59)

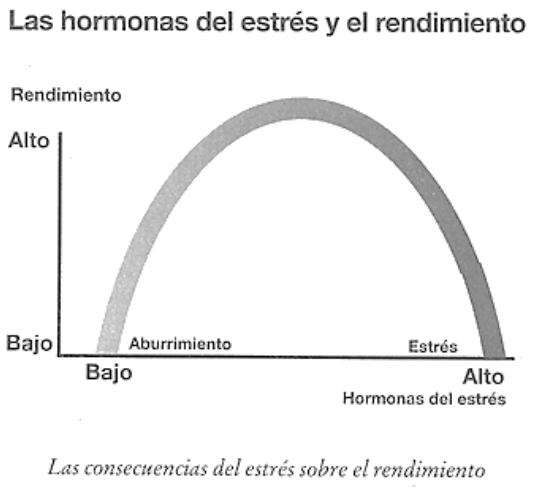


Figura
Ley de Estrés y Rendimiento de Yerkes- Dodson.
Fuente: Tomada de Goleman (2012:60)

Según la anterior ley para que se dé un cambio de un rendimiento bajo a alto rendimiento, será necesario pasar de un estado bajo de estrés o de aburrimiento, en el que se generen mayores hormonas de estrés para llegar a un estrés bueno, y óptimo en el que se reactiva el rendimiento a través de la motivación y de la atención hacia un logro de objetivos o metas. Según Goleman (2012:61):

El estrés bueno suscita la vinculación, el entusiasmo y la motivación, y moviliza la cantidad adecuada de hormonas del estrés cortisol y adrenalina (junto con otras substancias beneficiosas que genera el cerebro, como la dopamina) para hacer el trabajo con eficiencia. Tanto el cortisol como la adrenalina tienen efectos protectores y perjudiciales, pero el estrés bueno activa sus beneficios.

Agulló, Filella, García, López y Bisquerra (2010) añaden que lo que se pretende es preparar a los jóvenes para que superen los retos y obstáculos que se le planteen buscando siempre su propio bienestar, es decir, que aprendan a aprender, que aprendan a responder a las necesidades planteadas. Bisquerra(2011) entiende que ese concepto de bienestar personal y social debe ser "el objetivo de la educación" (Bisquerra, 2011:15).

Según lo expuesto hasta ahora el proceso educativo debe estar mediado por el desarrollo de aquellos elementos emocionales que generen el inicio de la situación de alerta y búsqueda del individuo hacia una mejora. Como manifiestan Gardner (2000) y Pekrun, Goetz y Titz (2002) el aprendizaje está mediado por los componentes motivacionales, por las estrategias de aprendizaje, por los recursos cognitivos y por la autorregulación, por tanto, en todo proceso planificado de enseñanza aprendizaje, no habría que perder de vista estas ideas, ya que dicho proceso de enseñanza debería ir encaminado en la búsqueda ellos. Es decir, generar una situación que provoque el inicio de los procesos emocionales y ejecutivos neuronales que generen los procesos de aprendizaje.

López-Goñi y Goñi (2012: 487-488) por su parte añade que las competencias emocionales no están en el primer lugar en el desarrollo de competencias docentes aunque de forma secundaria siempre estaría vinculada la competencia de carácter intrapersonal ya que dependen del desarrollo profesional sano duradero. Según estos autores habría que buscar un equilibrio entre lo educativo y lo emocional, pues como hemos visto el maestro debe contemplar el desarrollo de la competencia emocional para que el alumno aprenda también a aprender.

En un estudio realizado por Andreu & Díez (2015) con una muestra de 108 alumnos de tercer ciclo de Primaria y el primer ciclo de Secundaria se pudo comprobar que las emociones influyen en el proceso de aprendizaje tanto en alumnos de Primaria como en Secundaria. Según estas autoras existe una vinculación entre la competencia emocional y el uso de las TIC, de modo que, al utilizar las TIC dentro del proceso educativo, el alumnado refleja emociones positivas hacia el aprendizaje. Además comprobaron que emociones como la motivación positiva ayuda a incrementar tanto el interés por la tarea como las metas académicas, mejorando el rendimiento. Los alumnos también argumentaron que cuando se sienten motivados durante en el proceso de aprendizaje, según ellos aprenden más, generando estrategias de la competencia de aprender a aprender, e influyendo en sus resultados académicos.

No, nada (1), Poco (2), Bastante (3) Mucho (4)



Figura 1
Influencia del ámbito emocional y las TIC en el tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de Secundaria
Fuente: Tomado de Andreu y Díez (2015:179)

Otro estudio realizado por Morales (2011) para 542 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO) comprobaba que existía relación entre las metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y una mejora del rendimiento, desarrollándose las estrategias de procesamiento o aprendizaje, que favorecen la comprensión. También comprobó que las metas académicas (metas de aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas orientadas a la recompensa) pueden llegar a predecir la conducta dentro del entorno educativo.

La motivación, por tanto, implicará procesos internos y externos que lleven a la toma de decisiones, y en definitiva a la acción, a la dilación o a la extinción de la conducta, estando siempre influenciada por las metas de aprendizaje fijadas por el alumno. Será por tanto, obligación del maestro/a buscar la forma de crear esa motivación que genere el estrés óptimo en la búsqueda de la mejora del rendimiento a través de la inclusión de la competencia emocional dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

4. Conclusiones:

En el presente documento hemos querido analizar y comprender los procesos cerebrales emocionales y cognitivos que se desarrollan en el individuo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje ya que puede ser un elemento diferenciador en la consecución de los objetivos educativos.

Hemos comprobado según Gardner (2000) y Pekrun, Goetz y Titz (2002) que el aprendizaje está mediado por emociones y procesos de cognitivos que determinarán si dicho proceso tiene o no éxito. Así Goleman (2012) analizando la ley de Yerkes- Dodson manifiesta la necesidad de un nivel emocional óptimo y necesario para que se genere el aprendizaje, que se da a partir del equilibrio entre emoción y cognición. Será pues necesario pasar por el desarrollo de varios procesos cerebrales superiores descritos en el autodominio, en la gestión del estrés y la motivación en la tarea que nos llevaría a la consecución de un rendimiento óptimo, procesos en su mayoría regulados por la corteza prefrontal y el sistema límbico, donde se desarrollan las procesos emocionales y las funciones ejecutivas.

Por lo que si comprendemos como docentes que el proceso de enseñanza está mediatizado siempre por las emociones tanto del docente como del alumno influyendo éstas el desarrollo de los procesos metacognitivos necesarios para el aprendizaje y el desarrollo de competencias como aprender a aprender, entonces podemos realizar diseños de propuestas didácticas, que impliquen un paso hacia ese proceso necesario para la obtención de un rendimiento óptimo de los alumno.

Como argumentaIbarrola (2013:172) “la emoción capacita o incapacita el pensamiento”, por ello logremos como docentes generar las emociones necesarias para conseguir llegar al rendimiento óptimo dentro del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Referencias

Agulló, Mª. J., Filella, G., García Navarro, E., López Cassà, E. & Bisquerra, R. (2010). La educación emocional en la práctica. Cuadernos de Educación. Barcelona. Horsori Editorial s.l.

Andreu, N. & Díez, Mª.C. (2015). Andreu, N. & Díez, C. (2012). Análisis de la influencia del ámbito emocional en el aprendizaje mediante la aplicación de las Tic en alumnos con y sin dificultades en la escritura. BCN Meeting 2012. International Conference on Social e-xperience. Barcelona. Editorial UOC.

Andreu, N. & Díez, Mª.C. (2015). Influencia de la competencia digital y/o emocional en el tercer ciclo de educación primaria. Aproximación empírica. En Alonso, J.I.; Miralles, P. & Escarbajal, A.(coords). Investigación en Educación Primaria desde y para el aula.(pp175-182) Murcia: Universidad de Murcia

Bilbao, A. (2015) El cerebro del niño explicado a los padres. Barcelona. Plataforma Editorial

Bisquerra, R.(coord.)(2011). Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao. Editorial Descleé de Brouwer, S.A.

De Caso, A. & García, J.N. (2006).Relación entre la motivación y la escritura. Revista Latinoamericana de Psicología. 38(3), 477-492.

Dweck, C. (1986) Motivacional Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. & Elliot, E.S.(1983) Achivement Motivation. En P.H. Mussen y E..M. Hetherington (Ed) Handbooks of child Psichologist, vo.IV. Social and personality development(643-691)New York. Wiley.

García-García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. Revista de Psicología y Educación, v.1(3), 69-90.

Gardner, H. (2000).La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona. Paidós Ibérica.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

Ibarrola, B. (2013). Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula. Madrid. Biblioteca Innovación Educativa Ediciones SM.

Happaney, K., Zelazo, P.D. & Stuss, D.T. (2004). Development of orbitofrontal function: Current themes and future directions. Brain and Cognition,55,1-10

López-Goñi, I. & Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. Revista de Educación, 357, 467-489.

Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. Educational Phisholologist, 37(2), 107-114.

Mora, F. (2015). Neuroeducación, Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid. Alianza Editorial.

Morales, J.M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. Psicología Educativa, 17(2), 195-207.

Pekrun, R.,Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91-105.

Rubia, F.J.(2000). El cerebro nos engaña. Madrid. Temas de Hoy S.A.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., Fernández Suárez, A., & Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-68.

Análisis de protocolos de pensar en voz alta en Estudiantes de Educación Secundaria: innovación en la asignatura de física

*Sáiz-Manzanares, M.C & **Queiruga Dios, M.A

*Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Burgos (España)

mcsmanzanares@ubu.es

** Departamento Didácticas Específicas, Universidad de Burgos (España)

maqueiruga@ubu.es

Resumen

Introducción: Recientes investigaciones sobre metacognición revelan que el uso de los métodos de evaluación *on-line* (protocolos de pensar en voz alta) permiten extraer información más precisa sobre las estrategias metacognitivas que los estudiantes emplean durante la resolución de problemas que los métodos de evaluación *off-line* (cuestionarios, escalas). El análisis de protocolos de pensar en voz alta facilita el estudio de la calidad de las respuestas metacognitivas en relación a cuatro criterios: 1) *Orientación* (proceso de resolución y activación de los conocimientos previos), 2) *Planificación* (secuenciación en pasos del proceso de resolución), 3) *Evaluación* (evaluación de los pasos de resolución y de su efectividad) y 4) *Elaboración* (relación de los pasos con la sentencia del problema y conclusiones encontradas). **Método:** El objetivo de este estudio fue analizar si existía relación entre la información sobre el uso de estrategias metacognitivas obtenida con métodos *on-line* vs. métodos *off-line*. Se trabajó con 10 alumnos de 4º de la ESO en la asignatura de física y se analizaron 499 protocolos de pensar en voz alta en 10 unidades de trabajo. **Resultados:** No se encontraron correlaciones significativas entre las estrategias metacognitivas medidas con métodos *on-line* y las medidas con métodos *off-line*. Lo que implica que la percepción que los alumnos tienen del uso de las estrategias metacognitivas no coincide con su utilización en contextos reales de resolución de problemas. Los estudiantes utilizaron de forma real, en las 10 unidades, estrategias metacognitivas de planificación y de auto-evaluación. Estos datos se extrajeron del estudio de los protocolos en voz alta (100% de uso). Si bien la auto-percepción que los estudiantes tienen de su utilización fue de un 47 % a un 53%, respectivamente. **Conclusiones:** Por ello es preciso orientar la instrucción hacia la auto-regulación metacognitiva lo que previsiblemente facilitará en los alumnos la adquisición de la autoconciencia metacognitiva.

Palabras clave: metacognición; auto-regulación; think aloud protocolos; métodos de evaluación *on-line*.

Think Aloud Protocol Analysis in secondary students: innovation at physics subject

*Sáiz-Manzanares, M.C & ** Queiruga Dios, M.A.

* Department of Health Sciences, University of Burgos (Spain)

mcsmanzanares@ubu.es

** Didactic Specific Department, Universidad of Burgos (Spain)

maqueiruga@ubu.es

Background: Recent researches on metacognition reveal that the use of on-line assessment methods (protocols think aloud) allow to analyse better students´ metacognitive skills use during solving problems than off-line assessment methods (questionnaires, scales). The analysis of think aloud protocols facilitates of the quality metacognitive outcomes by four criteria 1) Orientation (resolution process and activation of prior knowledges), 2) Planning (sequencing step of resolution process), and 3) Assessment (assessment steps in problem solving and their effectiveness) and 4) Elaboration (relationship between sentence problem and found conclusions). **Method:** The study aim was to analyse if there are relationships between on-line vs off-line information about metacognitive skills use. We worked with 10 4th ESO students in the physics subject. We analysed 499 think aloud protocols in 10 subject-matters. **Results:** We have not found significant correlations between metacognitive skills to on-line methods and off-line methods assessment. This involve that students perception about their metacognitive skills use does not match with its application in real environments. Students have used in 10 subject-matters planning and self-assessment metacognitive skills. These results came from the study of protocol analysis (100% use). However students´ self-perception was 47% and 53% respectively. **Conclusions:** For this reason it is necessary to guide teachers to self-regulation metacognitive training. This will improve students´ metacognitive consciousness acquisition.

Key words: metacognicion; self-regulation; think aloud protocols; on-line assessment methods.

1. Introducción

El uso del Aprendizaje Autorregulado -Self-regulated Learning- (SRL) ayuda incrementar el desarrollo de aprendizajes exitosos (Vandevelde, Van Keer, Schellings, & Van Hout-Wolters, 2015). El SRL es un proceso activo y constructivo que permite a los alumnos establecer las metas de su aprendizaje. Asimismo posibilita al aprendiz controlar y regular su cognición, motivación y conductas. Todo ello centrado en las características del contexto de aprendizaje. El SRL incluye estrategias de planificación, establecimiento de metas, implementación de estrategias y auto-observación (Schraw, 2010; Zimmerman, 2008). En la Figura 1 se presenta el algoritmo de desarrollo del SRL.

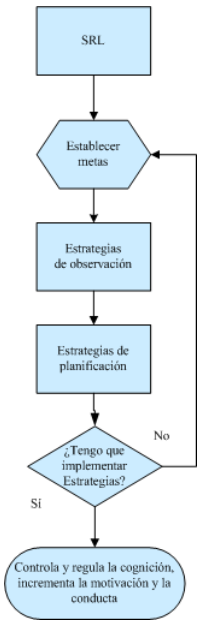


Figura 1
Algoritmo de desarrollo del SRL

Existen varios modelos teóricos que han explicado la relación entre los procesos de auto-regulación y los procesos metacognitivos. El denominador común en todos ellos se centra en el análisis de las siguientes variables (Zimmerman, 2008):

1. *Conocimiento,* incluye hechos, conceptos y esquemas desarrollados en las tareas de aprendizaje.

2. *Metaconocimiento*, hace referencia al auto-conocimiento en auto-regulación e incluye una gran variedad de estrategias generales en cada dominio de conocimiento, como son las estrategias de establecimiento de metas, planificación, implementación, monitorización y evaluación del propio aprendizaje.

3. *Motivación*, se refiere a las creencias y a las estrategias de auto-eficacia que permiten la perseveración y constancia en un aprendizaje desde el análisis del error.

Estos modelos aceptan la existencia de fases que no tienen un orden jerárquico y se retroalimentan en una línea interactiva de continuidad. Se diferencian tres fases: la *fase de acercamiento y planificación*, incluye tareas de orientación, planificación, motivación y creencias de auto-eficacia, la *fase de desarrollo*, incluye estrategias de aprendizaje, motivacionales, de observación y de perseveración en el aprendizaje y la *fase de reflexión*, incluye estrategias de auto-evaluación. Es relevante destacar que dentro de la primera fase las tareas de orientación activan el análisis y las demandas de la tarea relacionando ésta con los conocimientos previos lo que facilita la interrelación entre los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso de ejecución (Vandevelde, Van Keer, Schellings, & Van Hout-Wolters, 2015). Asimismo, dentro de la segunda fase el desarrollo de las habilidades metacognitivas relacionadas con el conocimiento procedimental, van a facilitar la regulación y el control sobre las actividades de aprendizaje (Sáiz & Payo, 2012). Todas estas estrategias se pueden observar en los procesos de resolución de problemas a través del análisis de protocolos. Dichas habilidades se desarrollan a lo largo del proceso de aprendizaje y se sintetizan en tres momentos (van der Stel & Veenman, 2014): al inicio de la ejecución (habilidades de orientación), durante la ejecución de una tarea (habilidades de planificación, monitorización, chequeo y resumen) y al final de la realización de una tarea (habilidades de reflexión y de elaboración) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Habilidades metacognitivas en un proceso de resolución de tareas y su relación con las estrategias de aprendizaje (adaptado de van der Stel & Veenman, 2015).

Habilidades	Estrategias
Orientación	Activación de los conocimientos previos
	Establecimiento de metas
	Representación mental del problema
Planificación	Submetas
	Gestión del tiempo
	Diseñar paso a paso el plan de acción evitando el ensayo y error
	Escribir paso a paso las acciones
Evaluación	Observación de las resoluciones.
	Estrategias de autocorrección
	Comentarios sobre las propias actividades.
Elaboración	Realizar conclusiones.
	Relacionar la respuesta con la pregunta.
	Utilizar las auto-instrucciones para efectuar la reflexión y las inferencias.

Siguiendo a Schraw (2010) existen diferentes formas de medir los procesos de auto-regulación en tareas de aprendizaje. Se puede hablar de métodos *on-line* (e.g. análisis de protocolos) y métodos *off-line* (e.g. cuestionarios o entrevistas). Es importante recoger información sobre los procesos de auto-regulación desde distintos métodos de medida a fin de tener más datos que permitan un análisis de triangulación de los resultados.

Los métodos *off-line*, se refieren a la evaluación a través de cuestionarios y entrevistas que se administran al aprendiz antes o después de la realización de una tarea de aprendizaje o de un proceso de resolución de problemas. Las preguntas hacen referencia a la frecuencia de utilización de las estrategias procedimentales. Los métodos *on-line* se refieren a la evaluación durante la ejecución de las tareas. Estos utilizan técnicas de observación, protocolos de pensar en voz alta o registros de *log-line* en el ordenador. La ventaja de los primeros es que se pueden administrar a muestras amplias de sujetos frente a los segundos en los que su administración es individual. En los métodos *off-line* la evaluación se efectúa desde la información que el sujeto tiene en su memoria y ésta puede estar sujeta a distorsiones. En los métodos *on-line* la evaluación se efectúa desde la introspección del sujeto sobre sus pensamientos durante la ejecución de la tarea y suponen un adecuado nivel verbal para expresar dichos pensamientos en voz alta. Ambos métodos de evaluación difieren en su validez externa. Dicha validez es importante para la predicción de las competencias de aprendizaje. Si bien, la autopercepción del conocimiento es una variable que está sujeta a la propia experiencia de aprendizaje del sujeto. Este aspecto en ocasiones puede inducir a errores o distorsiones por parte del aprendiz sobre la realidad, ya que dicha auto-percepción está condicionada por variables motivacionales relacionadas con la historia de aprendizaje anterior (Sáiz & Payo, 2012; Sáiz & Román, 2011; Veenman, 2011). Los procesos de aprendizaje pueden ser claramente dependientes del contexto de aprendizaje y del tipo de tarea. Asimismo los resultados de la evaluación del aprendizaje parecen variar dependiendo del método empleado. No es lo mismo evaluar conocimientos conceptuales (competencias conceptuales) que evaluar destrezas en la resolución de tareas (competencias procedimentales). Por ello la técnica de análisis de los protocolos en voz alta (think aloud protocols-TAP-) es una técnica de evaluación que ayuda al análisis de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan "in situ" cuando están realizado la ejecución de una tarea (Kelley, Capobianco, & Kaluf, 2015). Asimismo, el TAP facilita el conocimiento de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que se empelan y el grado de resolución de una tarea o problema, además del desarrollo de las estrategias de generalización y de transferencia incrementan el SRL en los estudiantes (Vandevelde et al., 2015).

Atendiendo a lo señalado anteriormente las preguntas de investigación fueron:

Pregunta de investigación 1: ¿Existirá relación entre la calidad de las respuestas metacognitivas (medidas con métodos *on-line*) y las estrategias metacognitivas y de motivación de logro (medidas con métodos *off-line*)?

Pregunta de investigación 2: ¿Habrá diferencias significativas entre la calidad del uso de las estrategias metacognitivas, entendida desde la teoría de van der Stel & Veenman (2014), en la resolución de las actividades de las distintas unidades de intervención curricular?

2. Método

2.1. Participantes

Se trabajó con una muestra de 10 sujetos escolarizados en 4º curso de Secundaria Obligatoria (ESO) en un Centro de Enseñanza de una ciudad castellana. El nivel socio-económico de las familias era medio-alto. El grupo estaba conformado por alumnos que cursaban 4º de ESO (6 hombres, *Media* $_{edad}$ =17.17, *DT* = .41 y 4 mujeres *Media* $_{edad}$ = 17, *DT* = 1.16). La elección no se efectuó de forma aleatoria sino en función de las posibilidades de trabajo directo con los alumnos por lo que se utilizó un muestreo incidental.

2.2. Medidas

a. Escala de estrategias de aprendizaje r (ACRA) de Román & Poggioli (2013). Dentro de ellas se emplearon la Escala de *Metacognición* (autoconocimiento, planificación y regulación y evaluación) y la Escala de *Apoyo al Procesamiento* (autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca y motivación de escape) ambas tienen un = .90 y una validez inter-jueces de constructo de *r* =. 88 y de contenido de *r* = .88. Los indicadores de fiabilidad en la muestra de sujetos para las escalas señaladas fueron de = .82.

b. *Escala de auto-evaluación del conocimiento en física por rúbricas (EAECR)*. Dicha escala se compone de 146 ítems y se utilizó para medir los conocimientos sobre física antes y después de la instrucción en cada una de las unidades. Esta escala obtuvo un índice de fiabilidad global de = .93 y para cada uno de los ítems si se elimina el elemento osciló entre = .91 y = .93.

c. *Protocolo para el análisis de la calidad de las estrategias Metacognitivas* de van der Stel y Veenman (2014), adaptado al trabajo en el campo de la física (Sáiz, 2014). Dicho protocolo obtuvo un índice de fiabilidad de = .84 y parciales por estrategias metacognitivas para Orientación de = .78, Planificación = .77, Evaluación = . 80 y para Elaboración = .85.

2.3. Procedimiento

Fase de evaluación inicial o pretest. Antes de la instrucción se aplicó la ACRA y la (EAECR).

ü *Fase de intervención*. Se llevó a efecto durante nueve meses (de octubre a junio). El entrenamiento en resolución de problemas de física basado en una metodología auto-reguladora fue realizado por un profesor de física entrenado *ad hoc*. La intervención constó de 84 sesiones, la media fue de 8 sesiones y media por cada unidad de trabajo. Cada sesión tuvo una duración de 50 minutos. La fase de intervención se estructuró en tres fases de evaluación.

· *Fase de evaluación inicial antes de la intervención en cada unidad de trabajo*: Al inicio de cada unidad de intervención se aplicó la *EAECR* correspondiente a cada unidad de trabajo. La duración fue de veinte minutos aproximadamente.

· *Fase de evaluación durante el desarrollo de cada unidad de trabajo.* Se grabaron en audio un total 20 TAP (dos por cada unidad de intervención con una duración media por grabación de 38 minutos) que posteriormente fueron transcritos y analizados utilizando para ello el Qualitative protocol analysis: criteria for assessing the quality of metacognitive skillfulness in physics, Protocolo para el análisis de la calidad de las estrategias metacognitivas en

física de Sáiz (2014) adaptado de van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014).

· *Fase de evaluación final después de la finalización de la intervención en cada unidad de trabajo:* Al finalizar de cada unidad se pasaba a los alumnos el *EAECR* correspondiente a cada unidad de intervención. La duración fue de veinte minutos aproximadamente.

ü *Fase de análisis de los protocolos*. El estudio de los protocolos se efectuó por parte de dos evaluadores con conocimientos de física y de didáctica de la física. En primer lugar se analizaron las estrategias metacognitivas que los alumnos utilizaban para el acercamiento al conocimiento de los distintos conceptos físicos en cada unidad de trabajo. El tamaño de las unidades de análisis se determinó atendiendo al número y tipo de ideas expresadas por los alumnos. Cada unidad de análisis debía contener una idea más o menos completa; por lo que algunas expresiones se dividieron y se les aplicó por separado el código de evaluación. En segundo lugar se estudió el tipo de error, en su caso, que los sujetos cometían en el acercamiento al concepto físico. Cada protocolo fue analizado de forma individual por los evaluadores. Para hallar la fiabilidad entre evaluadores en los 20 protocolos analizados se utilizó un coeficiente de contingencia de Pearson = 0.96, por lo que la fiabilidad inter-evaluadores se considera aceptable. Como ya se ha indicado el programa incluye 10 unidades sobre conceptos físicos y cada unidad se divide en un total de 20 temas. La duración media de las grabaciones fue de 38 minutos y se computaron 760 minutos de grabación (13 horas), cada hora de grabación supuso 3 horas de transcripción y cada transcripción contabilizó una media de 4 horas de evaluación por cada uno de los dos evaluadores. El total de registros fue de 499, la media de actividades analizadas por protocolo de 31.81 y la *DT* = 19.81.

3. Resultados

Para comprobar la pregunta de investigación se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrica rho de Spearman ()[1]. La prueba de Spearman trabaja clasificando primero los datos y después aplicando la ecuación de Pearson a esas filas. Se hallaron correlaciones significativas entre la de calidad de las respuestas metacognitivas: Orientación y Planificación (= .88, $p<.01$), Orientación y Evaluación (= .54 $p<.01$); Orientación y Elaboración (= .39, $p<.05$), Planificación y Evaluación (= 56 $p<.01$), Planificación y Elaboración (= .45 $p<.01$) y Evaluación y Elaboración (= .79 $p<.01$) lo que indica homogeneidad en el protocolo de análisis de la calidad de las Estrategias Metacognitivas medidas con métodos *on-line*.

Tabla 2
Correlaciones de entre la calidad de las respuestas metacognitivas de Orientación y de Planificación, Evaluación y Elaboración medidas con métodos on-line con las Estrategias Metacognitivas y de Motivación medidas con métodos off-line (ACRA).

	1	2	3	4	5	6	7	8

1 Coeficiente de Spearman: Versión no paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson, que se basa en los rangos de los datos en lugar de hacerlo en los valores reales. Resulta apropiada para datos ordinales, o los de intervalo que no satisfagan el Supuesto de normalidad. Los valores del coeficiente van de -1 a +1. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y el valor absoluto del coeficiente de correlación indica la fuerza de la relación entre las variables. Los valores absolutos mayores indican que la relación es mayor.

Rho de Spearman ()	Orientación	1							
	Planificación	.93**	1						
	Evaluación	.56**	.55**	1					
	Elaboración	.40**	.44**	.80**	1				
	Estrategias Metacognitivas de autoconocimiento	.11	.09	.06	.02	1			
	Estrategias Metacognitivas de planificación	-.07	-.05	-.04	-.10	.36**	1		
	Estrategias Metacognitivas de auto-evaluación	.14*	.13*	.08	.08	.84**	.43**	1	
	Estrategias Metacognitivas de motivación	.02	.01	.002	.02	.46**	.59**	.64**	1
Media		2.48	2.38	1.62	1.30	13.88	6.90	12.62	7.07
DT		.81	.87	.83	.60	3.24	1.83	3.11	2.39

*p<.05
**p<.01

En la Tabla 3 se puede observar el % de auto-percepción que los estudiantes tienen del uso de las Estrategias Metacognitivas y de Motivación. El porcentaje medio en la autopercepción del uso de Estrategias Metacognitivas es más alto en las estrategias de auto-conocimiento y evaluación (60% y 52.92, respectivamente) frente al de las estrategias de planificación y de motivación (47.50%).

Tabla 3
% Autopercepción de uso de las estrategias metacognitivas y de motivación en los estudiantes.

Sujetos	% Autopercepción de uso de las estrategias de auto-conocimiento	% Autopercepción de uso de las estrategias de planificación	% Autopercepción de uso de las estrategias de evaluación	% Autopercepción de uso de las estrategias de motivación
1	50.00	25.00	37.50	25.00
2	78.57	50.00	66.67	68.75
3	39.29	75.00	58.33	68.75
4	42.86	37.50	37.50	37.50
5	78.57	68.75	62.50	62.50
6	50.00	43.75	37.50	31.25
7	64.29	56.25	45.83	68.75
8	64.29	37.50	50.00	25.00
9	67.86	50.00	70.83	43.75
10	64.29	31.25	62.50	43.75
Media	60.00	47.50	52.92	47.50
DT	13.86	15.92	12.89	18.21

Para comprobar la pregunta de investigación 2 se utilizó un ANOVA de un factor fijos (tipo de unidad). Como se puede observar en la Tabla 4 se encontraron diferencias significativas en la calidad de las estrategias Metacognitivas de Orientación, de Evaluación y de Elaboración atendiendo a los contenidos trabajados en los distintos temas curriculares. Asimismo la varianza explicada fue más alta en la calidad de las estrategias Metacognitivas de Evaluación y de Elaboración.

Tabla 4
ANOVA de un factor de efectos fijos (calidad de las Estrategias Metacognitivas) y valor del efecto en las respuestas de los sujetos en las distintas unidades.

	Calidad de las Estrategias Metacognitivas	1 n = 27	2 n = 55	3 n = 71	4 n = 54	5 n = 34	6 n = 56	7 n = 46	8 n = 65	9 n = 41	10 n = 50	F(10,498)	
	M(DT) M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)				
Variable Independiente	Orientación	2.51(1.25)	2.16(.85)	2.32(.69)	2.19(.85)	2.35(.88)	2.54(.81)	2.78(.59)	2.72(.72)	2.85(.53)	2.50(.74)	4.79*	.08
	Planificación	2.44(1.28)	1.87(.92)	2.13(.86)	2.17(.86)	2.35(.88)	2.25(.79)	2.78(.59)	2.72(.72)	2.83(.54)	2.48(.74)	7.65*	.13
	Evaluación	1.04(.20)	1.00(.00)	1.00(.00)	1.00(.00)	1.00(.00)	1.78(.45)	2.10(.60)	2.32(1.00)	2.83(.54)	2.04(.86)	79.06*	.59

Elaboración	1(.00)	1(.00)	1(.00)	1(.00)	1(.00)	1.13(.38)	1.24(.43)	1.51(.50)	2.80(.60)	1.46(.50)	109.85*	.67

*p<.05

Las diferencias se encontraron en la respuesta de calidad de respuestas metacognitivas de orientación entre las unidades 2 y 7 (Diferencia de medias (DM) = -.62, p = .004), 2 y 8 (DM = -.56, p = .005) 2 y 9 (DM = -.69, p = .001), 3 y 9 (DM = -. 53, p = .028), 4 y 7 (DM = -.60, p = .007), 4 y 8 (DM = -.54, p = .010), 4 y 9 (DM = -.66, p = .002). Respecto a las respuestas de Planificación las diferencias se encuentran entre las unidades 2 y 7 (DM = -.90, p = .000), 2 y 8 (DM = -.85, p = .000), 2 y 9 (DM = -.96, p = .000), 2 y 10 (DM = -.61, p = .007), 3 y 10 (DM = -.65, p = .001), 3 y 8 (DM = -.60, p = .001), 3 y 9 (DM = -.70, p = .001), 4 y 7 (DM = -.61, p = .009), 4 y 8 (DM = -.56, p = .011), 4 y 9 (DM = -.66, p = .005), y 6 y 9 (DM = -.58, p = .028). En relación a las respuestas de calidad de Evaluación las diferencias se encuentran entre las unidades 1 y 6 (DM = -.75, p = .000), 1 y 7 (DM = -1.07, p = .000), 1 y 8 (DM = -1.29, p = .000), 1 y 9 (DM = -1.80, p = .000), 1 y 10 (DM = -1.00, p = .000), 2 y 6 (DM = -.78, p = .000), 2 y 7 (DM = -1.10, p = .000), 2 y 8 (DM = -1.32, p = .000), 2 y 9 (DM = -1.83, p = .000), 2 y 10 (DM = -1.04, p = .000), 3 y 6 (DM = -.78, p = .000), 3 y 7 (DM = -1.10, p = .000), 3 y 8 (DM = -1.32, p = .000), 3 y 9 (DM = -1.83, p = .000), 3 y 10 (DM = -1.04, p = .000), 4 y 6 (DM = -.78, p = .000), 4 y 7 (DM = -1.10, p = .000), 4 y 8 (DM = -1.32, p = .000), 4 y 9 (DM = -1.83, p = .000), 4 y 10 (DM = -1.04, p = .000), 5 y 6 (DM = -.78, p = .000), 5 y 7 (DM = -1.10, p = .000), 5 y 8 (DM = -1.32, p = .000), 5 y 9 (DM = -1.82, p = .000), 5 y 10 (DM = -1.04, p = .000), 6 y 8 (DM = -.53, p = .000), 6 y 9 (DM = -.72, p = .000), 7 y 9 (DM = -.72, p = .000), 8 y 9 (DM = -.50, p = .000), y 9 y 10 (DM = .79, p = .000). En relación a las estrategias de Elaboración las diferencias se encuentran entre las unidades 1 y 8 (DM = -.50, p = .000), 1 y 9 (DM = .-1.80, p = .000), 1 y 10 (DM = -.46, p = .000), 2 y 7 (DM = -.24, p = .000), 2 y 8 (DM = -.50, p = .000), 2 y 9 (DM = -1.80, p = .000), 2 y 10 (DM = -.46, p = .000). 3 y 7 (DM = -.24, p = .015), 3 y 9 (DM = -1.80, p = .000), 3 y 10 (DM = -.46, p = .000), 4 y 7 (DM = -.24, p = .031), 4 y 8 (DM = -.50, p = .000), 4 y 9 (DM = -1.80, p = .000), 4 y 10 (DM = -.46, p = .000), 5 y 8 (DM = -.50, p = .000), 5 y 9 (DM = -1.80, p = .000), 5 y 10 (DM = -.46, p = .000), 6 y 8 (DM = -.38, p = .000), 6 y 9 (DM = -1.68, p = .000), 6 y 10 (DM = -.33, p = .000), 7 y 8 (DM = -.27, p = .000), 7 y 9 (DM = -1.57, p = .000), 8 y 9 (DM = -1.30, p = .000) y 9 y 10 (DM = 1.34, p = .000).

4. Discusión

La auto-percepción de los estudiantes del uso de las estrategias metacognitivas es menor que el uso real que efectúan de las mismas en los procesos de resolución de problemas. En este estudio se ha detectado un porcentaje mayor del uso de las estrategias de orientación y de planificación que las de Evaluación y Elaboración. El uso de la calidad de las respuestas metacognitivas parece depender de la profundidad del aprendizaje exigido y del tipo de tarea. Los conceptos más complejos y menos familiares para los estudiantes parecen relacionarse con el empleo de estrategias metacognitivas iniciales como son las de orientación y planificación y con un menor uso de las más complejas como son las de evaluación y elaboración.

5. Conclusiones

La docencia desde el SRL tiende a facilitar la auto-regulación de los estudiantes en el empleo de las estrategias metacognitivas de Orientación (relación con los conocimientos previos), Planificación (establecimiento de metas en la resolución de las tareas), pero el énfasis mayor se debe poner en el desarrollo de las estrategias de evaluación de las actividades y de elaboración y reflexión sobre los resultados de aprendizaje.

Referencias

Kelley, T. R., Capobianco, B. M., & Kaluf, K. J. (2015). Concurrent think-aloud protocols to assess elementary design students. *Int J Technol Des Educ*, *25*, 521–540. doi: 10.1007/s10798-014-9291-y

Román, J.M., & Poggioli, L. (2013). *ACRA (r): Escalas de estrategias de aprendizaje.* Caracas: Publicaciones UCAB (Postgrado Doctorado en Educación).

Sáiz, M.C. (2014). *Qualitative protocol analysis: criteria for assessing the quality of metacognitive skillfulness in physics*. Documento no publicado.

Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., Carbonero, M. A. (2012). An analysis of learning to learning competencies at the university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(1), 253-270.

Sáiz, M.C., & Payo, R.J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *3*(2), 159-174.

Sáiz, M.C., Román, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. Revista de Psicodidáctica, 16(1), 145-161. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1116

Schraw, G. (2010). Measuring Self-Regulation in Computer-Based Learning Environments. Educational Psychologist, 45(4), 258-266. doi: 10.1080/00461520.2010.515936

Vandevelde, S.,Van Keer, H., Schellings, G & Van Hout-Wolters, B. (2015). Using think-aloud protocol analysis to gain in-depth insights into upper primary school children's self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 43, 11-30. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.027

van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *Eur J Psychol Educ*, *29*, 117–137. doi: 10.1007/s10212-013-0190-5

Veenman, M.V.J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and Learning*, *6*(2), 205-211. doi: 10.1007/s11409-011-9080-x

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño en lectura y escritura en niños de primaria

Lozada, G. Rosalinda., Martínez, B. Laura María., Acle, T. Guadalupe y Ordaz, V. Gabriela

Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Ciudad de México, México

rosalindalozada@hotmail.com, martinezblmaria@yahoo.com.mx, gaclet@unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

Resumen

Una de las necesidades en el ámbito educativo es contar con parámetros que informen sobre las particularidades de los niños en contextos delimitados. Para establecerlos, se requiere de una evaluación con instrumentos confiables y válidos que informen sobre el desarrollo de habilidades de los alumnos, específicamente en los primeros años de primaria, ya que el lenguaje escrito cobra mayor importancia porque son los años en que se sientan las bases para los siguientes aprendizajes. Desde la perspectiva del modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia (Acle, 2012), una detección oportuna de las dificultades que se pueden presentar en dicho desarrollo, es considerado como un factor protector porque permitirá reducir el riesgo de fracaso o deserción escolar. El objetivo del trabajo fue validar y confiabilizar una prueba para evaluar el desempeño de los niños de los primeros grados de primaria en el lenguaje escrito (lectura y escritura) fundamentada en un enfoque psicolingüístico, calificada con un sistema de rúbricas. Participaron 290 niños: 118 niños de primer grado, 81 de segundo y 91 de tercero, de tres escuelas públicas de la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México; una de tiempo completo y dos de jornada regular; 34 profesionales de la educación. Se diseñó una prueba que explora las habilidades del lenguaje escrito, en cuanto a la forma, contenido y uso del lenguaje. El sistema de calificación de la prueba es a través de rúbricas para identificar el nivel de desarrollo con cinco opciones que van desde nulo hasta consolidado. Se realizó el jueceo con expertos y se analizaron los datos. Se obtuvieron índices de confiabilidad y validez. El contar con una prueba válida y confiable que permita identificar el nivel de desempeño enriquece el quehacer profesional y favorece la atención de los niños de los primeros años de primaria en sus contextos.

Palabras claves: Lenguaje escrito, prueba de desempeño, rúbricas, estudiantes de primaria

Validity and reliability the test for assessing performance in reading and writing (edle) in primary children

Lozada, G. Rosalinda., Martínez, B. Laura María., Acle, T. Guadalupe y Ordaz, V. Gabriela

Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Ciudad de México, México

rosalindalozada@hotmail.com, martinezblmaria@yahoo.com.mx, gaclet@unam.mx, gabordaz@yahoo.com.mx

Abstract

One of the needs in education is to have parameters that inform of the particularities of children in defined contexts. In order to establish them, it requires an assessment that include reliable and valid instruments that report on the development of student skills, specifically in the first years of primary. Written language in those years becomes an important skill because it is the foundations for more complex and future learning abilities. From the perspective of the ecosystem model of risk / resilience, early detection of the difficulties that may arise in the development of children is considered as a protective factor because it will reduce the risk of failure or dropping out. The objective of this work was to validate and search the reliability of a test to evaluate the performance of children in the first elementary grades in written language (reading and writing) based on a psycholinguistic approach, described by a system of rubrics. They participated 290 children: 118 first graders, 81 second graders and 91 third graders of three public schools situated in Delegacion Iztapalapa of Mexico City; one a full-time primary school and two ordinary working time schools and 40 education professionals. A test was designed in order to scan the written language skills, the form, content and use of language. The rating system is tested through rubrics to identify the level of development with five options ranging from null until very developed. The input of expert's judgment were performed and the data was analyzed. Validity and reliability rates were obtained. Having a valid and reliable test to identify the level of performance enriches the professional work and favors the attention of children's early primary education years in their contexts.

Keys words: written language, performance test, rubrics, children´s primary education.

1. Introducción

La evaluación es la valoración detallada de las fortalezas y debilidades del objeto de estudio y puede realizarse con diferentes objetivos (Sattler, 2004). En el caso de la evaluación educativa, en México, fue hasta la década de los ochenta que se vio la necesidad de contar con la evaluación como una herramienta clave para el mejoramiento de la educación y ya en los noventa se desarrollaron y establecieron programas e instrumentos de evaluación educativa (Vidal, 2009). En este sentido, el mismo autor identifica cuatro posibles propósitos generales de los instrumentos de evaluación: evaluar personas, programas educativos, centros escolares y sistemas educativos y propósitos específicos como por ejemplo, para diagnóstico, certificación, admisión, clasificación, rendición de cuentas, pueden estar alineadas al currículo, a habilidades genéricas o específicas de un puesto o profesión, y con referencia a una norma o a un criterio.

Al estar suscrito a convenios, asambleas y organismos internacionales, México adquiere compromisos para que evalúen a muestras estudiantiles, centros escolares, programas y sistemas educativos que lo comparen y lo iden-

tifiquen en una escala mundial. Es así que hay organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y nacionales como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), interesados en llevar a cabo las respectivas evaluaciones para identificar los niveles de aprovechamiento escolar, según las materias y los grados escolares. Los responsables de desarrollar las evaluaciones persiguen diversos fines, por ejemplo, la evaluación a través del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, diseñado específicamente para incidir en la política educativa de los países participantes. Evalúa la capacidad de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente y de seguir aprendiendo durante toda la vida, en torno a tres dominios: lectura, matemáticas y ciencias. Se aplica cada tres años con énfasis en un dominio diferente, en el 2000 y 2009 se evaluó lectura, en el 2003 y 2012 matemáticas, en 2006 y 2015 ciencias y se aplica a estudiantes de 15 y 16 años.

Por otra parte, en lo que respecta a las evaluaciones internas o de carácter nacional, tanto el INEE, como la misma SEP, son responsables de evaluar a través de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el logro de los objetivos curriculares a través de la aplicación de pruebas. Con respecto a la evaluación de la lectura y escritura destacan los resultados poco alentadores, de acuerdo con el INEE México ocupa el lugar 48 de los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura, además de que el 81 por ciento de los estudiantes de secundaria tienen competencia mínima e insuficiente para la realización de las actividades cognitivas complejas. Sin embargo, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Atorreci, 2010), se afirma que México obtuvo altos porcentajes de estudiantes de tercer y sexto grado de primaria que lograron escribir un borrador (97%), mantener el tema y la estructura del borrador en el texto final (72.68%) y entregar un escrito final (95.72%).

El punto central de cualquier evaluación debiera ser no sólo el diagnóstico o el señalamiento de los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las distintas áreas evaluadas, inclusive de los instrumentos de evaluación utilizados, de acuerdo con Bazán *et al* (2004), hay un malestar que apunta a la utilidad de los resultados y a los problemas de validez ecológica de los instrumentos, se incluyen actividades muy ajenas a eventos significativos y familiares a las situaciones de aprendizaje, especialmente cuando fueron elaborados para evaluar a niños de otros países o de conocimientos y habilidades de otras lenguas. Específicamente cuando se trata de la evaluación de una de las áreas del desarrollo infantil con fuerte carga cultural, es inevitable aludir a las características del contexto, a la currícula usada por el sistema federal de educación y a las propias estrategias de enseñanza de los profesores.

No obstante, a pesar de obtener los niveles mostrados por los estudiantes en las distintas valoraciones, cabe señalar que resulta una necesidad prioritaria el continuar generando formas de evaluación que señalen más allá de las deficiencias y proporcionen información del nivel de desempeño logrado por los estudiantes, principalmente de los primeros grados escolares para identificar oportunamente las necesidades. Construir instrumentos confiables y válidos, debe ser una prioridad para cualquier sistema educativo interesado en realizar evaluaciones sistemáticas.

Una de las necesidades detectadas es contar con instrumentos que permitan conocer las características del lenguaje escrito, en niños principalmente de los primeros grados escolares, porque en términos de desarrollo y adquisición son los años en los cuales se asientan las bases para dicha apropiación y porque es el vehículo a través del cual se logra el aprendizaje de otros contenidos, sin embargo, existe una gran complejidad en la evaluación de aspectos relacionados con el desempeño académico que ofrezcan validez y confiabilidad en poblaciones muy específicas, debido al costo que tiene y a la diversidad de población y características existentes en nuestro país.

Hallahan y Kauffman (2009) definen al lenguaje como la comunicación de ideas a través de un sistema de símbolos arbitrarios usados de acuerdo con ciertas reglas que determinan el significado e involucra tres dimensiones de análisis: la forma, el contenido y la función. Gargiulo (2014) sintetiza las ideas de diversos autores que coinciden en

señalar que el principal objetivo del lenguaje es la comunicación o expresión de ideas, lo cual lo convierte en una herramienta social que las personas usan ya sea de forma oral y escrita. Garton y Partt (1991) refieren la relación entre el lenguaje oral y escrito como un continuo que comparten procesos similares para su aprendizaje y enseñanza. Generalmente se considera que la forma en que aprendemos el lenguaje hablado es más *natural* que el aprendizaje de la lectura y escritura, debido a que estas últimas normalmente se enseñan de manera formal en la escuela.

Al usar el lenguaje oral y/o escrito, cada persona elabora y comprende ideas con significado (semántica); comunica estas ideas a otras personas usando formas que incluyen unidades apropiadas de sonidos o grafías (fonología); dice y escribe las ideas de manera ordenada (sintaxis), para lograr una meta comunicativa (pragmática) (Lozada, 2002). Es así que, asumir una perspectiva psicolingüista para la evaluación del desempeño en la lectura y escritura permitirá identificar desde los niveles más elementales o formales del lenguaje escrito, como son los sonidos y las grafías hasta la comprensión verbal y lectora de un cuento y en este sentido y dada la complejidad de esta tarea, un sistema de calificación por rúbricas se ajusta a la sistematización requerida.

Las rúbricas elaboradas como tablas que desglosan con detalle los niveles de desempeño (Gatica-Lara, Uribarren-Berrueta, 2013) facilitan la comprensión del grado de apropiación que tiene un niño en dichas tareas. Según las autoras, la rúbrica analítica funciona para conocer las partes del desempeño del alumno, a partir de que se desglosan los componentes en pequeños dominio para obtener una idea general de su habilidad en términos de fortalezas, debilidades y niveles de alcance. Este tipo de rúbricas conservan tres características: a) Criterios de evaluación, que son los reactivos o indicadores de lo que se va a evaluar; b) Definiciones de calidad, una explicación detallada de los niveles que informan sobre lo que puede hacer el niño, y c) Estrategias de puntuación, que son los niveles consolidado, casi consolidado, en desarrollo, insuficiente y nulo.

2. Método

Objetivo: Diseñar y validar psicométricamente la prueba EDLE: Evaluación del Desempeño en el Lenguaje Escrito para Niños de 1º, 2º y 3º de Primaria.

Tipo de estudio y diseño: Es un diseño de investigación no experimental, transeccional y exploratorio porque se recolectaron datos en un tiempo único, el propósito es comenzar a conocer una variable o conjunto de variables en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Los datos se trabajaron a partir de un enfoque mixto.

2.1 Participantes

Es una muestra no probabilística por criterio, en la que participaron 290 estudiantes, con una media de edad de 7.3 años, 54% niñas y 46% niños, de tres escuelas primarias ubicadas en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa y cuyas jornadas escolares son diferenciadas, la escuela dos es de Tiempo Completo con un horario de 8 a 16 horas, la uno de 8 a 12:30 horas y la tres de 14 a 18:30 horas, los grupos participantes quedaron distribuidos de la siguiente manera (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de estudiantes evaluados

	1º			2º			3º			Total		
Escuela	F	M	**T**	F	M	**T**	F	M	**T**	F	M	**T**
1	16	15	**31**	20	12	**32**	16	14	**30**	52	41	**93**
2	21	28	**49**	12	10	**22**	14	13	**27**	47	51	**98**
3	27	11	**38**	14	13	**27**	17	17	**34**	58	41	**99**
Total	64	54	**118**	46	35	81	47	44	**91**	157	133	**290**

2.2 Medidas

A. Prueba Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015). La prueba está integrada por el Protocolo de aplicación para 1º, 2º y 3º de primaria – conformada a su vez por una ficha de identificación, las instrucciones para el aplicador, los materiales necesarios según el grado escolar y las actividades distribuidas en tres áreas: Lenguaje Escrito: Lectura (por otro, en voz alta y en silencio), Lenguaje Escrito: Escritura (Espontánea, Dictado y Copia) y Lenguaje Hablado - y el Protocolo con los Criterios de Calificación, el objetivo de la prueba es evaluar el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de 1º, 2º y 3º de primaria a través de un sistema de calificación de rúbricas. Los materiales incluyen para cada grado: una lectura con cuatro párrafos intitulada "Abi va a la tienda", cuatro láminas con los dibujos de la historia, dos tarjetas con las oraciones para copiar, hojas tamaño profesional, dos lápices con goma y sacapuntas, opcionalmente un medio para audiograbar la tercera actividad.

B. Protocolo de Validación por Jueceo de la Prueba "Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) para niños de 1º, 2º y 3º de primaria y del sistema de rúbricas para su calificación (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015).

2.3 Procedimiento

a) Elaboración de la prueba EDLE (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015). La prueba fue elaborada con el objetivo de contar con un instrumento que identificara el nivel de desempeño de estudiantes de 1º, 2º y 3º de primaria en lectura y escritura en un contexto determinado, de acuerdo con un planteamiento teórico psicolingüista (Garton y Pratt, 1991) y fundamentado en el Programa de Estudio 2011 (SEP, 2011); estableciendo criterios muy específicos para la calificación.

b) La construcción de los Criterios de calificación inició con la identificación y definición de las dimensiones Formal, Semántica y Funcional del lenguaje escrito y hablado, a partir de la revisión y análisis teórico de posturas que abordan el lenguaje como un continuo entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito y el Programa de Estudio 2011. Una vez definidas las dimensiones, se diseñaron los reactivos en función de las actividades propias de la prueba y se definieron niveles de desempeño a través del sistema de rúbricas que van de Consolidado (4), Casi consolidado (3), En desarrollo (2), Insuficiente (1) hasta Nulo (0).

c) Se diseñó el Cuestionario de Validación por Jueceo de la Prueba EDLE para niños de 1º, 2º y 3º de primaria y del sistema de rúbricas para su calificación, basados en los criterios de pertinencia, coherencia, estructuración, claridad, suficiencia, aplicabilidad, cobertura y oportunidad, el cual fue aplicado a 27 profesores de las escuelas participantes y siete residentes de la maestría en psicología. Con las observaciones, se realizaron los ajustes a la prueba para su aplicación con los niños. La aplicación se realizó de manera individual por el equipo de residentes, se calificaron los productos obtenidos y se capturaron los resultados en el programa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), versión 22.

d) Validez y confiabilidad de la prueba EDLE, a través del Coeficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach y el Análisis Factorial de componentes principales y rotación varimax.

3. Resultados

Con respecto a la validez por jueceo de expertos del Protocolo de aplicación de la prueba EDLE, en la tabla 2 se observan los criterios evaluados del contenido.

Tabla 2
Resultados de la validación de expertos (frecuencias en porcentajes), con respecto al Protocolo de aplicación de la prueba EDLE.

Criterios (núm. de reactivos)	Escala de puntuación	
	En desacuerdo	De acuerdo
Pertinencia (19)	7%	91%
Coherencia (50)	4%	76%
Claridad (16)	5%	91%
Suficiencia (8)	10%	89%

En términos generales, podemos afirmar que los cuatro criterios evaluadores lograron porcentajes elevados en el siguiente orden: pertinencia y claridad con el 91% de acuerdo entre los jueces, suficiencia con el 89% y coherencia con el 76% de acuerdo entre los expertos. El criterio de pertinencia refiere si los reactivos fueron oportunos, adecuados y convenientes para evaluar el desempeño del estudiante en lectura y escritura, por su parte, claridad señala la facilidad para comprender lo que evalúa cada reactivo por la forma en como están redactados. Suficiencia se relaciona con la cantidad conveniente de reactivos de cada dimensión para obtener la medición del desempeño en lectura y escritura, es decir que aportan la información necesaria y finalmente coherencia identifica si los reactivos tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

En relación con la validez de los Criterios de calificación a través de rúbricas, los resultados sugieren que más del 80 % de los jueces consideró que dicho sistema de calificación es pertinente, claro, oportuno, suficiente y coherente para ubicar los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, escritura y lenguaje hablado (Tabla 3). Escobar y Cuervo (2008) sugieren que si un 80% de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un reactivo éste puede ser incorporado al instrumento. La consideración a un sistema de calificación por rúbricas es porque ofrece la posibilidad de servir como una guía para la valoración del desempeño y aprendizaje de los estudiantes, además de que recoge evidencias confiables de las propiedades y atributos definidos teóricamente, de tal modo que permitan obtener valoraciones flexibles de las diferencias individuales del desempeño en actividades cercanas al mundo real de los niños, así como captar genuinamente el grado de dominio en actividades de lectura y escritura (Bazán *et al*, 2004).

Tabla 3.
Resultados de la validación de expertos (frecuencias en porcentajes), con respecto a los Criterios de calificación a través de rúbricas.

Criterios (núm. de reactivos)	Escala de puntuación	
	En desacuerdo	De acuerdo
Pertinencia (9)	14%	84%
Claridad (7)	12%	84%
Oportunidad (5)	17%	80%
Cobertura y Suficiencia(6)	8%	83%
Estructuración y Coherencia (3)	3%	86%

En el análisis factorial, después del primer análisis de los 55 reactivos de la prueba y como resultado de la estadística descriptiva se eliminaron 13 reactivos, quedando un total de 42 que fueron sometidos al análisis factorial, utilizando el método de componentes principales con rotación varimax para determinar la validez de constructo del instrumento, se obtuvieron siete factores que explican el 70.062% de la varianza con un Alpha de Cronbach global de .957. El primer factor quedó conformado por la dimensión Formal en Lectura en voz alta y escritura espontánea, es decir a la decodificación y codificación del lenguaje escrito; el segundo refiere a contenido en lectura en voz alta y lectura en silencio, que se relacionan con la comprensión lectora; el tercero también a contenido pero ahora en

escritura espontánea y lenguaje hablado, es decir a la inclusión de las ideas principales de un cuento en la escritura y exposición oral de este; el cuarto a la parte formal del lenguaje hablado, básicamente se refiere a la adecuada articulación y fluidez del habla; el quinto a contenido de lectura por otro, relacionada con la comprensión verbal; el sexto a la forma de la escritura en copia, y el séptimo a la forma de la escritura en dictado (tabla 4).

Tabla 4.
Resultados del análisis factorial con valores del Alpha de Cronbach, varianza explicada y número de reactivos.

Factor	Dimensión/Actividad	∝	Varianza explicada	Núm. de reactivos
1	Forma: Lectura en Voz Alta y Escritura Espontánea	.970	24.628	12
2	Contenido: Lectura en Voz Alta y Lectura en Silencio	.887	13.047	7
3	Contenido: Escritura Espontánea y Lenguaje Hablado	.921	7.009	6
4	Forma: Lenguaje Hablado	.779	6.708	5
5	Contenido: Lectura por Otro	.813	6.689	4
6	Forma: Escritura en Copia	.781	6.542	5
7	Forma: Escritura en Dictado	.776	5.439	3
Total		**.957**	**70.062**	**42**

4. Discusión

De acuerdo con Atorresi (2010), para lograr que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz, sería necesario prestar atención también a las modalidades de evaluación de la escritura en las que se abandone el papel de juez calificador de un producto terminado para dar lugar al rol de quien colabora como interlocutor experto durante el proceso, así se lograrán mejores resultados y especialmente un aprendizaje de largo plazo y mayor autonomía en el aprendiz, pues se enseña el valor de la autorregulación y la autocrítica. Cuando evaluamos a los estudiantes no para colocarlo en una escala, sino para identificar el nivel de desempeño que ha logrado desarrollar y cuál es el que debiera alcanzar según su edad o grado escolar, se está en mayores posibilidades de guiar su proceso de aprendizaje y de tener mejor claridad de los niveles que deberá ir apropiándose tanto para lectura como para la escritura.

Aun cuando los resultados nacionales e internacionales no han sido favorables, la tarea pendiente es seguir generando instrumentos estadísticamente válidos y confiables como el EDLE, para contrarrestar los informes y señalar que a pesar de las calificaciones, el proceso de apropiación de la lectura y la escritura es un continuo del lenguaje hablado, en el cual confluyen tanto los procesos psicológicos como las dimensiones de análisis del lenguaje. Evaluar el lenguaje hablado o escrito desde esta perspectiva supone obtener una línea base y determinar el nivel psicolingüístico del niño, esta tarea permitirá un mayor conocimiento de cómo se articulan y conexionan los diferentes componentes estructurales (sintaxis, fonología, semántica) entre sí (Acosta *et al*, 2002).

5. Conclusiones

En el ámbito educativo y específicamente en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible contar con instrumentos válidos y confiables que permitan identificar el nivel de desempeño. La finalidad de una evaluación, sea externa o interna a la institución educativa, con parámetros nacionales o internacionales, debiera ser favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y servir de guía para identificar en qué etapa del proceso de apropiación de la lectura y escritura se encuentran los estudiantes y hacia cuál debe promoverse. La Prueba EDLE será una herramienta válida y confiable, útil tanto para profesores regulares como para personal de educación especial que requieran evaluar el lenguaje escrito y hablado en estudiantes de los primeros grados escolares, considerando que

para la evaluación de la escritura y la lectura de los estudiantes hay que sancionar menos y retroalimentar más. El disponer de una rúbrica específica permite a los docentes ser más coherentes a la hora de emitir un juicio de valor sobre determinada calificación, así como asegurar que los estudiantes serán evaluados siempre con los mismos criterios (Martínez y Raposo, s/f).

Agradecimientos

A los estudiantes de la Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial: Ileana Álvarez, Rosario Hernández, Irene Martínez, Katya Rodea, Silvia Barrera, Thamir Durán, Jessica Barrera y Amanda Raggi, a las escuelas primarias participantes, al Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN303615 intitulado "Validación social y educativa de procedimientos de evaluación e intervención de programas de educación especial", DGAPA, UNAM.

Referencias

Acle, T. G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular.* Barcelona: Gedisa.

Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A y Espino, O. (2002). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Atorresi, A. (2010). Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de loa Calidad de la Educación.

Bazán, R. A., Castañeda, F, S., Macotela, F. S. y López, V. M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, 2004, pp. 841-861. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. D. F. México.

Escobar, P. J. y Cuervo, M. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición,* vol. 6, pp. 27-36.

Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality* (4ª ed.). U. S. A.: Thomson Learning.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.

Gatica, L. F. y Uribarren, B. T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica.* 4 (1), pp. 61-65.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. y Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners. An introduction to special education.* U. S. A.: Allyn and Bacon.

Martínez, F. M. E. y Raposo, R. M. (s/f). *La evaluación del estudiante a través de la rúbrica*. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Facultad de ciencias da Educación. Universidad de Vigo.

Sattler, J. M. (2010). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas*. México: El Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Vidal, R. (2009). ¿Enlace, *Exani, Excale o PISA?* México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.

Perfil de desempeño en lectura y escritura entre estudiantes de 1, 2 y 3 de primaria de escuelas de jornada escolar diferenciada

Martínez, B. Laura María, Lozada, G. Rosalinda, Acle, T. Guadalupe y Ordaz, V. Gabriela

Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial,

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza

Ciudad de México, México

martinezblmaria@yahoo.com.mx, rosalindalozada@hotmail.com, gaclet@unam.mx,

Resumen

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en un proceso que va de asociar un fonema con la grafía hasta la comprensión de un texto leído o la redacción de un escrito para determinado objetivo. Si bien la enseñanza del lenguaje hablado se da en contextos más naturales como en el hogar, la enseñanza de la lectura y escritura tiene un contexto más formal y sistemático. La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, esto implica considerar aspectos como el ambiente, los recursos, el método, la jornada escolar y el profesor. Desde el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia conocer el desempeño de los niños en el lenguaje escrito bajo el mismo sistema de enseñanza pero con jornadas escolares diferentes, nos permitirá establecer el perfil de riesgo/protección en su lenguaje relacionado con el contexto escolar. El objetivo fue comparar el desempeño en lectura y escritura, entre estudiantes de una primaria de Tiempo Completo y dos de jornada normal de turno matutino y vespertino de la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, es un estudio comparativo, no experimental con un diseño cuantitativo. Participaron 290 estudiantes, 98 de jornada ampliada (8 horas) y 93 y 99 de jornada regular (4.5 horas), previo consentimiento informado de los padres de familia, maestros y niños, se aplicó la Prueba de Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura, individualmente. Se realizó una base de datos en el SPSS (Versión 20), para realizar los análisis estadísticos pertinentes. Los resultados se discuten a la luz de la diferencia entre aquellos estudiantes que asisten a una escuela de jornada ampliada y dos regulares.

Palabras clave: lenguaje oral, lenguaje escrito, evaluación del desempeño, jornada escolar, educación primaria.

Profile performance in reading and writing among students of 1st, 2nd and 3rd grade of schools with differentiated working time schools

Martínez, B. Laura María, Lozada, G. Rosalinda, Acle, T. Guadalupe y Ordaz, V. Gabriela

Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial,

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza

Ciudad de México, México

martinezblmaria@yahoo.com.mx, rosalindalozada@hotmail.com, gaclet@unam.mx,

Learning the written language consist in a process ranging from the association of a phoneme with the graphic representation of letters to the understanding of a reading text or writing a letter with certain objective. While teaching spoken language occurs in more natural settings as in the home, teaching reading and writing require a more formal and systematic context. The school occupies an important place in the process of acquiring written language, this involves considering issues such as the environment, resources, the method, the working time in a school day and the teacher. From the ecosystem model risk / resilience knowing the performance of children in the written language under the same educational system but with different school working time days, will allow us to know the risk / protection profile in their language and the relation with the school context. The goal was to compare the performance in reading and writing among students in a Full-time primary and two ordinary working time schools with morning and evening shifts of Delegacion Iztapalapa of Mexico City, it is a non-experimental comparative study with a quantitative design. 290 students participated, 98 with a full-time day (8 hours) and 93 and 99 with an ordinary working time day (4.5 hours), prior informed consent of parents, teachers and children was required, the Test for the Assessment of the Literacy Performance was applied individually. A database was made in SPSS (version 20) for relevant statistical analyzes. The results are discussed on the basis of the difference between those students who attend a extended school day and two ordinary working time schools.

Key words: speak language, write language, assessment performance, working time schools, junior school.

1. Introducción

De acuerdo con la OCDE (2012) México tiene una tasa de reprobación en educación básica del 21% que refleja un bajo desempeño escolar, aunque toma como base los resultados del Program International of Students Asessment (PISA) de 2009 que se aplica a jóvenes de 15 años, cuyo punto de referencia es analizar cuáles son las habilidades básicas para el aprendizaje que se han logrado consolidar desde los años de formación para tener un mejor rendimiento en edades posteriores. Por su parte, la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (DGPEE, SEP, 2015) estimó que el 0.7% de la población que cursa la educación primaria reprobó y 0.7% desertó sin indicar las razones que pudieran estar asociadas a dichas condiciones que están impactando en el desarrollo óptimo de un sector de la población, que los pone en desventaja para la funcionalidad en su contexto, en

las que podrían estar presentes dificultades inherentes al niño como las asociadas con los procesos cognitivos y su motivación; las relacionadas con las estrategias didácticas para la enseñanza y; las relativas al contexto o vulnerabilidad familiar y social.

En los primeros años de escolaridad, la SEP establece como propósitos de la enseñanza, específicamente del español, la apropiación de las prácticas sociales a través de que los alumnos "utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento, analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana… reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales" (SEP, 2011, p.15). El lenguaje es la herramienta que le permite al niño comunicar ideas o sentimientos a través de un conjunto ordenado de signos con ciertos componentes como: la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y la función (pragmática). Al inicio del desarrollo infantil el lenguaje se presenta de manera oral hasta los seis o siete años que se consolida y da paso al lenguaje escrito conformado por la lectura y escritura (Garton y Pratt, 1991).

El lenguaje oral se da en contextos más naturales y de manera espontánea, por ejemplo, en el hogar, en cambio el aprendizaje del lenguaje escrito se da en un contexto más formal como en la escuela y es sistemático porque implica un proceso relacionado con los componentes antes mencionados y obliga a considerar aspectos como el ambiente, los recursos didácticos, el método de enseñanza, la jornada escolar y el profesor. La lectura desde PISA es "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad" (INEE, 2010, en INEE, 2012, p.3). La lectura es un proceso que implica la decodificación del lenguaje escrito y su comprensión, capacidad compleja que requiere de ciertas habilidades cognitivas para poder desarrollarlo.

Por su parte la escritura es un sistema de representación gráfica de símbolos de un idioma, su dominio involucra habilidades como la coordinación viso-motora, la memoria a largo plazo, entre otras. Es así como la lectura y la escritura han sido estudiadas ampliamente debido a la trascendencia de dichos aprendizajes en el desarrollo de las personas. De acuerdo con Kauffman, Gallo y Wuthenau (2009) existe una gran dificultad para evaluar dichos aprendizajes, debido a los múltiples enfoques pedagógicos y psicológicos con los que se ha hecho y a la diversidad de la población sujeta a evaluación. En el ciclo escolar 2014–2015 la DGPEE, SEP (2015) reportó como población atendida en educación especial a 563,976 alumnos, de los cuales 176,676 representan a la población definida como "otra condición" en los que se encuentran niños con discapacidades no visibles, dentro de las cuales están los niños con problemas de aprendizaje y que justamente por no contar con un referente claro sobre cómo evaluarlos, se dificulta la elaboración de programas de intervención acordes a sus necesidades (Martínez, Martínez y Acle, 2012).

De aquí la importancia de contar con un perfil sobre el nivel de dominio del lenguaje escrito de los niños de los primeros ciclos de escolaridad primaria que contribuyan para la atención de sus dificultades y así reducir los riesgos de reprobación y deserción escolar. El objetivo del presente trabajo fue comparar el desempeño de lectura y escritura de los niños de primero, segundo y tercer grado de primaria de tres escuelas con jornada escolar diferenciada.

2. Método

El trabajo es un estudio descriptivo y correlacional con un diseño cuantitativo, no experimental.

2.1Participantes

La muestra es no probabilística, participaron 290 niños; 157 niñas y 133 niños. El primer grado cuenta con 60.2% de niñas y 39.8% son niños con una media de edad de 6 años; en segundo grado 43.2% son niños y 56.8% niñas, con una media de edad 7 años y; 48.3 son niños y 51.7% de niñas con una media de 8 años para tercero (Tabla 1).

Tabla 1
Número de niños por escuela y sexo.

	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	
Escuela 1	15	16	12	20	14	16	93
Escuela 2	21	28	10	12	13	14	98
Escuela 3	11	27	13	14.	17	17	99
TOTAL	47	71	35	46	44	47	290

El trabajo se realizó en tres escuelas primarias públicas de la Delegación Iztapalapa, de la Ciudad de México. La escuela 1 es de turno matutino con jornada normal de 8:00 a 12:30 horas. La escuela 2 es una escuela de jornada de tiempo completo, pues se atiende a alumnos que requieren una estancia escolar prolongada de 8:00 a 16:00 horas y la escuela 3 es de turno vespertino con jornada normal de 14:00 a 18:30 horas.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010) en Iztapalapa residen 1 millón 815 mil 786 habitantes, lo que representa el 21 % de la población de la Ciudad de México. La incidencia delictiva en Iztapalapa se ubica en el segundo lugar a nivel de la Ciudad de México. Respecto a la educación, Torres (2005) reportó que en 2005 el 24% de la población analfabeta de la Ciudad de México que vivía en Iztapalapa.

1.2 Medidas

Se utilizó la prueba Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE)(Lozada, Martínez, Acle y Ordaz, 2015) cuyo objetivo es evaluar el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de primaria a través de un sistema de calificación de rúbricas que va del 0 al 4. Se evalúa el desempeño con tareas como: lectura por otro, lectura en voz alta, lectura en silencio, escritura espontánea, copia, dictado y lenguaje hablado. Consta de 42 reactivos y está diseñada bajo un marco psicolingüístico en el que están presentes tanto los procesos psicológicos para el aprendizaje, así como los componentes del lenguaje (fonología, morfología, sintáxis, semántica y pragmática). Cuenta con un alfa de .957.

1.3 Procedimiento

Se solicitó el consentimiento informado a los padres y maestros para la aplicación del instrumento a los niños, quienes aceptaron participar. Se aplicó de manera individual, en aproximadamente 30 minutos. Se capturaron los datos en la base SPSS (versión 20) y se analizaron los resultados.

2 Resultados

Para conocer los perfiles de las escuelas, se obtuvieron los datos descriptivos de las escuelas, en donde escuela 2 mostró la media más alta, seguida por escuela 1 y hasta el último escuela 3 (Tabla 2).

Tabla 2
Perfil general de las tres escuelas

	MEDIA	**MÍNIMO**	**MÁXIMO**
Escuela 1	123.76	51	168
Escuela 2	133.48	46	166
Escuela 3	120.95	40	167

Con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas en el desempeño en la lectura y escritura de los niños entre las tres escuelas, se empleó la prueba paramétrica ANOVA de un factor en función de la variable dependiente (tipo de escuela). Se encontró que existen diferencias significativas entre las escuelas ($p<0.05$) con un nivel de significancia de ($p=.011$). En las pruebas POST HOC de correlaciones múltiples: HSD de Tukey, Scheffé y T3 de Dunnett que nos permiten conocer cuáles de los grupos son diferentes entre ellos, se encontró que dos escuelas, escuela 2 y escuela 3 muestras diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3).

Tabla 3
Comparación entre escuelas

	Escuela		Nivel de significancia
HSD de Tukey	Escuela 2	Escuela 3	.012
Scheffé			.017
T3 de Dunnett			.007

Por otra parte, se emplearon las mismas pruebas para el análisis de los datos por grado entre escuelas. Se identificó que existen diferencias significativas ($p=.000$) en primer grado, de la escuela 2 con escuela 1 y escuela 3 en las tres pruebas de correlaciones múltiples (Tabla 4).

Tabla 4
Comparación de primer grado entre escuelas

	Escuela		Nivel de significancia
HSD de Tukey	Escuela 1	Escuela 2	.002
	Escuela 2	Escuela 3	.000
Scheffé	Escuela 1	Escuela 2	.003
	Escuela 2	Escuela 3	.000
T3 de Dunnett	Escuela 1	Escuela 2	.006
	Escuela 2	Escuela 3	.000

En segundo y tercer grado no se identificaron diferencias estadísticamente significativas; para segundo $p=.081$ y en tercero $p=.218$, tampoco en el análisis de correlaciones múltiples a excepción de segundo grado con la prueba T3 de Dunnet entre la escuela 2 y escuela 3, porque se encontró un nivel de significancia de $p=.000$, lo que indica que la varianza fue diferente considerando que los grupos pudieran ser desiguales, valor que no se tomará en cuenta pues se requeriría tener consistencia entre las tres pruebas de correlación para no cometer el error tipo II.

3 Discusión

Los resultados muestran que hubo diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en la lectura y escritura de los niños de primero a tercer grado entre las tres escuelas, pero en especial entre la escuela 2 que cuenta con una jornada ampliada y la escuela 3 con una jornada normal vespertina, lo que lleva a analizar sobre las características que tienen las diferentes jornadas en las que asisten los niños. Las escuelas de jornada ampliada, a diferencia de las de jornada normal, están planeadas para que los hijos de padres que tienen una jornada laboral larga puedan asistir y ser apoyados con mayores recursos y tiempo en tareas relacionadas con su aprendizaje y su formación social y emocional a través de actividades artísticas y lúdicas (SEP, 2013), es decir, la jornada ampliada ha modificado sustancialmente las prácticas escolares, entonces es un factor de protección y de apoyo para el desempeño escolar de los alumnos, ya que escuela 2 obtuvo la media más alta.

En cuanto a la comparación del desempeño de los niños por grado, se observó que en primer grado la escuela 2 tuvo diferencias estadísticamente significativas con escuela 3 y escuela 1, lo cual también podría estar relacionado con los factores antes mencionados, cuyos efectos se reflejan en un mejor desempeño en la lectura y escritura de los alumnos, es decir, los beneficios de las escuelas de jornada ampliada en cuanto al desempeño evaluado, se relacionan con mejores condiciones para el aprendizaje formal de la lecto-escritura (Villalón, Förster, Cox, Rojas-Barahona, Valencia y Volante, 2011). En la comparación entre los grupos de segundo y tercer grado, no hubo diferencias.

4 Conclusiones

Uno de los desafíos principales del sistema educativo mexicano es mejorar en los primeros años de escolaridad primaria los niveles en el dominio de la lengua escrita, para que los alumnos puedan tener un mejor desempeño en el aprendizaje escolar posterior y así favorecer a una mayor equidad en las oportunidades en la vida adulta. La importancia del lenguaje escrito, compuesto por la lectura y escritura reside en que son herramientas claramente relacionadas con el aprendizaje de otros dominios conceptuales (Gartón y Pratt, 1991) sin embargo se observa en la participación de nuestro país en las pruebas internacionales a gran escala como lo es PISA, que las habilidades básicas de lectura, matemáticas y ciencias no se están desarrollando adecuadamente en la educación primaria.

Estudios muestran que existen factores relacionados con la reprobación y deserción escolar como los individuales, pero también los sociales, como entre muchos otros factores: el tener un bajo índice socioeconómico (Canales y Solis, 2009) el nivel académico de los padres y la jornada escolar como lo muestra este trabajo, los cuales, desde el enfoque del Modelo de riesgo/resiliencia podrían ser considerados como factores de riesgo y/o protección para los niños (Acle, 2012), ya que el aprendizaje es producto de las interacciones de las características personales de los alumnos y los contextos (Bronfenbrenner, 1995), por lo que contar con un panorama sobre las habilidades de los alumnos en los primeros años de educación primaria podría contribuir al mejoramiento de las prácticas escolares para ser más eficiente su desempeño escolar subsecuente ya que de acuerdo con Canales y Solis (2009) las deficiencias generadas en la educación primaria son trasladadas hasta niveles superiores.

De acuerdo con Atorresi (2010), la evaluación de la escritura en educación primaria no se realiza en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe principalmente porque a través de la evaluación con pruebas que exploran sólo una parte del lenguaje, se generalizan los resultados hacía el desempeño en la lectura y escritura, además por la diversidad de formas para evaluar dichas tareas, sin embargo, establecer el perfil del desempeño de esta población podría contribuir para el diseño de programas de atención que reduzcan el riesgo de fracaso escolar asociado con los problemas de aprendizaje.

Los resultados del presente trabajo mostraron que los niños que asistían a la escuela de jornada ampliada tuvieron un mejor desempeño en comparación con las otras escuelas con jornada normal y significativamente mejor que los que iban a la escuela en el turno vespertino, lo cual valdría la pena profundizar sobre la influencia que podría tener este factor para mejorar el desempeño de los alumnos en educación primaria.

Agradecimientos:

Al Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN303615 intitulado "Validación social y educativa de procedimientos de evaluación e intervención de programas de educación especial" DGAPA, UNAM.

A los alumnos de la Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial: Ileana Álvarez, Rosario Hernández, Irene Martínez, Katya Rodea, Silvia Barrera, Thamir Durán, Jessica Barrera y Amanda Raggi.

A las escuelas primarias Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3.

Referencias

Acle, T. G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular (pp. 23-52). España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.

Atorresi, A. (2010). Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo. Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO: Santiago, Chile.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En E. P. Moen, H. G. Elder & E. K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Recuperado de http://www.its.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201995.pdf

Canales, S. D y Solís, G. R. (2009). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación PISA. Memoria in extenso. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: Interrelaciones educación-sociedad 12.

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2015). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015. México: SEP.

Garton, A. & Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. España: Paidós Ibérica.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2009). Censos económicos. Recuperado en: www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2009.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). Leer… ¿para qué? La competencia lectora desde PISA. México: INEE.

Kauffman, A. M., Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009) ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y Vida – International Reading Asociation*. 2, 1-19.

Lozada, G. R., Martínez, B. L. M., Acle, T. G. y Ordaz, V. G. (2015). Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE). Manuscrito inédito.

Martínez, G. L., Martínez, B. L. y Acle, T. G. (2012). Promoción de conductas resilientes para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 209-247). México: GEDISA.

OCDE (2012) Multilingual Summaries. Education at a Glance 2012. Panorama de la educación 2012. Resumen en español. ISBN 978-92-64-179295.

Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011. México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/

Torres, F. J. L. (2005). Valores educativos y participación ciudadana de los residentes de la Delegación Iztapalapa 2002. En O. R. Rosales, C. D. Montero y V. J. Melgoza (Eds.), Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Villalón, M., Förster, C. E., Cox, P., Rojas-Barahona, C. A., Valencia, E., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre educación*. Vol. 21, 159-179.

Neuroeducación y espacios de aprendizaje

Lemkow-Tovias, G., Carballo-Márquez, A., Cantons-Palmitjavila, J., Brugarolas Criach, I., Mampel Alandete, S., Pedreira Álvarez, M.

Facultad de Ciencias Sociales de Manresa, UVic-Universitat Central de Catalunya, Manresa, Espanya

glemkow@umanresa.cat, acarballo@umanresa.cat, jcantons@umanresa.cat, ibrugarolas@umanresa.cat, smampel@umanresa.cat, mpedreira@umanresa.cat

Resumen

La Neuroeducación es una nueva transdisciplina que constituye un nuevo campo de conocimiento gracias a las sinergias que se generan de la interrelación entre las Neurociencias, la Psicología y la Educación. Una de sus vertientes más prácticas es la creación de espacios de aprendizaje acordes a la manera de procesar la información y de aprender del cerebro humano para facilitar así el óptimo desarrollo de las capacidades de niños y niñas. Con la finalidad de fomentar el aprendizaje de las ciencias en la primera infancia y de comprender mejor el funcionamiento cognitivo de los niños, surge el Lab 0_6, un espacio que se compone de diversas propuestas de experimentación y manipulación del ámbito de las ciencias, presentadas de forma sugerente y provocadora en un contexto de no directividad. En esta investigación se presenta el estudio de caso de un estudio piloto para una propuesta que formaría parte del Lab 0_6 y que ha permitido valorar la implicación de las funciones ejecutivas (FE) para la resolución de un reto y evaluar el Lab 0_6 como un espacio potencialmente neuroeducativo. Los resultados obtenidos reflejan que propuestas de experimentación de este tipo promueven el uso de algunas FE como la anticipación, la planificación, la flexibilidad y la autoregulación, y que estas FE pueden ser motor de desarrollo cuando se dan especialmente en situación grupal. Por otro lado, se ha considerado que el Lab 0_6 como espacio de aprendizaje en el que las funciones ejecutivas resultarían importante trata de reunir otras características respetuosas con un aprendizaje adecuado a nivel neuroeducativo, como las condiciones ambientales óptimas, la evitación de la sobreestimulación y el respeto a los intereses de los niños y niñas aumentado así su motivación e implicación en el aprendizaje activo.

Palabras clave: neuroeducación; espacio de aprendizaje; experimentación; funciones ejecutivas

Neuroeducation and LearningSpaces

Lemkow-Tovias, G., Carballo-Márquez, A., Cantons-Palmitjavila, J., Brugarolas Criach, I., Mampel Alandete, S., Pedreira Álvarez, M.

Social Sciences Faculty of Manresa, UVic- Central University of Catalonia, Manresa, Spain

glemkow@umanresa.cat, acarballo@umanresa.cat, jcantons@umanresa.cat, ibrugarolas@umanresa.cat, smampel@umanresa.cat, mpedreira@umanresa.cat

The new transdisciplinary discipline of Neuroeducation emerges from the interaction of three different areas of knowledge: neuroscience, psychology and education. One of the implications of this approach is the creation of learning spaces which takes into account how the human brain processes information and learns so to facilitate the optimal development of the children's capacities. In order to promote Science Education in Early Childhood and to better understand the cognitive processing of children, the space Lab 0_6 was created, as a space constituted by different experimentation proposals within the area of Sciences and presented in a context of non-directivity and which are presented in a suggestive and provocative manner. In this research we present a Case Study forming part of a pilot study of an enquiry-based proposal which was to be located in the Lab 0_6, thus allowing us to consider the implications of the executive functions (EF) within a problem-solving proposal which would be later on located in our Lab, and thus to evaluate the space Lab 0_6 as a space with a neuroeducational potential, The results obtained show that the experimentation proposals of this type promote the use of some EF such as those of anticipation, planning, flexibility and self-regulation and that these EF can promote further development specially when addressing a problem-solving proposal within a group context. Additionally, due to the fact that the Lab 0_6 is an educational space, where the use of EF's plays a relevant role, it attempts as well to take into account other characteristics which are respectful with a process of neuroeducational learning, such as taking into account optimal environmental conditions, avoiding the excess of stimuli and respecting the interest of children in different activities thus increasing their self-motivation and involvement in the process of active learning.

Key words: Neuroeducation; learning space; experimenting; executive functions

1. Introducción

La organización y gestión del espacio de aprendizaje se torna relevante desde el momento en que se contempla la idea de infancia en relación con su entorno cotidiano y extracotidiano y desde que Fauré (1973) pusiera énfasis en los espacios educativos no formales con su teoría de la ciudad educadora, secundado más recientemente por autores como Frabbonni (2002) o Pastor(2009), surge el compromiso de adecuar no tan solo los espacios de educación formal a las necesidades de la infancia sino que también los espacios educativos no formales deben pensarse para facilitar las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.

Por otro lado, una fuente importante de los saberes acerca de la infancia, del desarrollo y del aprendizaje, han surgido desde ámbitos extrapedagógicos como son la sociología o la psicología y más recientemente desde las neurociencias. Es en este nuevo contexto de conocimiento en el que nace la Neuroeducación.

La Neuroeducación se considera una nueva transdisciplina surgida a partir de la interacción de tres ámbitos de conocimiento diferentes, la psicología, las Neurociencias, y la Educación (Tokuhama-Espinosa, 2011), y cuyo objetivo central es unir los conocimientos neurocientíficos, acerca de cómo el cerebro se desarrolla, cómo procesa la información y cómo aprende, para aproximarlos a la práctica pedagógica con el fin de adaptar esta práctica de aula y los espacios de aprendizaje a la manera de aprender que tiene el cerebro humano. En este sentido la neurociencia aporta datos al ámbito educativo para confirmar y refutar ciertos planteamientos pedagógicos desde la evidencia y el rigor científicos, de manera que debe permitir fundamentar el quehacer de maestros, maestras y docentes en base a estudios científicos validados, y tal y como defiende Jensen (2010), educar teniendo el cerebro en mente.

Uno de los ámbitos de conocimiento aplicado en el que la Neuroeducación está haciendo aportaciones muy relevantes es precisamente en el ámbito del diseño de espacios que promuevan un aprendizaje óptimo, el diseño de espacios neuroeducativos.

En este sentido, estudios recientes ponen de manifiesto que los entornos muy decorados resultan sobre estimulantes para los niños y niñas, y derivan en un efecto distractor para sus aprendizajes (Fisher et al., 2014), que las características ambientales deben proporcionar confort al organismo que aprende (temperatura, humedad, ventilación, iluminación natural, espacio para moverse...), y que la organización del aula debe promover un aprendizaje activo por parte del alumno, puesto que nuestro cerebro está diseñado para aprender de forma activa y no pasiva (Sousa, 2014).

El Lab 0_6, centro de descubrimiento, investigación y documentación para la educación científica en las primeras edades, surge pues de necesidad de ofrecer, por un lado, una educación de calidad fuera del contexto escolar intentando potenciar el interés hacia las ciencias de las y los más pequeños y, por otro lado, surge también con unas claras intenciones neuroeducativas, para adecuar dicho espacio de aprendizaje a las maneras de ser y pensar de niñas y niños de entre 0 y 6 años.

En este sentido, el Lab 0_6 nace en enero de 2016 con la intención de desarrollar las capacidades, habilidades y conocimientos de niñas y niños mediante diversas propuestas con las que pueden interactuar libremente y que están específicamente orientadas a provocar determinadas acciones en niñas y niños, como la observación, la clasificación, la experimentación, la medición, los juegos exploratorios y el contacto sensorial.

De todas ellas, las que requieren de un mayor desarrollo cognitivo son las propuestas de experimentación, puesto que en ellas, los niños y niñas deben poner en marcha diversas capacidades de alto nivel que guíen su conducta con el fin de conseguir un objetivo o meta.

Por experimentación en el ámbito de la primera infancia, se hace referencia el procedimiento propio del ámbito de la metodología científica que parte de un aprendizaje autónomo por parte del niño y una metodología de enseñanza no guiada por parte del docente. En este sentido, se basa, sobretodo, en facilitar situaciones donde la observación y el planteamiento de hipótesis de trabajo devienen fundamentales para poder resolver algún reto o facilitar la comprensión de algún fenómeno natural. De esta manera, una propuesta de experimentación orientada a niñas y niños plantea una interacción directa e intencionada sobre la realidad, orientada y guiada por el pensamiento. Directa porque necesita ver, tocar, producir y transformar, e intencionada porque no responde al deseo sólo de tocar, sino a una búsqueda dirigida, con implicación intelectual, con un proceso cognitivo subyacente en el que coinciden todos los saberes para orientar la acción hacia la finalidad que se plantea (Pedreira, 2006).

Estas capacidades o habilidades necesarias para resolver los retos que plantean las propuestas de experimentación se conocen con el nombre de funciones ejecutivas (FE), y hacen referencia a una serie de habilidades cognitivas que supervisan la ejecución de conductas orientadas al éxito frente a situaciones novedosas que requieren prescindir de las acciones automatizadas y poner en marcha nuevos planes y rutas de acción intencionada (Lezak, 1995; Mesulam, 2002).

De hecho, como apuntan desde el *Centre on the Developing Child at Harvard University* (2011) las FE ejercen una función similar a la que ejercería un controlador de tráfico aéreo, en las que se orientan, planifican, ordenan e inhiben ciertos comandos y acciones para orientar nuestra conducta de manera apropiada en la vida cotidiana de manera adaptativa, flexible y socialmente aceptada, sea para resolver un reto concreto, participar en una discusión en clase o interactuar y socializarse de manera adecuada entre sus iguales y a lo largo de su la vida adulta. Desde la Neuroeducación se entiende que una de las tareas más importantes, pues, en el ámbito educativo, es la de lograr que niñas y niños puedan desarrollar dichas habilidades ejecutivas durante las primeras etapas educativas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto acerca de la importancia de las FE y de la correlatividad cerebro-ambiente de aprendizaje, el presente trabajo pretende mostrar un estudio de caso de un grupo de niños de 5 años a los que se les planteó un reto que debían resolver conjuntamente, para poder observar qué tipo de FE se detectaban durante el proceso, y, a su vez exponer y discutir las posibilidades del espacio Lab 0_6 como espacio neuroeducativo donde el desarrollo de las FE podrían tomar un papel central.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente trabajo se presenta un estudio de caso de un estudio piloto en el que se evaluó la interacción de 2 niños y 1 niña de 5 años de edad en situación grupal con la propuesta de experimentación objeto de estudio a lo largo de 3 sesiones de 30 minutos de duración.

2.2. Medidas

La propuesta de experimentación que se ha analizado consiste en realizar un circuito con diversas piezas de madera sobre un plano inclinado para conseguir que la pelota llegue a la meta según la posición de las piezas de madera, el punto de salida y el punto de llegada de la bola. La consigna era ir resolviendo los diferentes retos, variando el número de piezas de madera y planteando diferentes tipos de trayectoria aumentando así la dificultad de forma progresiva a lo largo de los 6 retos propuestos.

Los dos primeros consistían en usar 6 piezas y poner el punto de salida y la meta en lugares opuestos del plano, la tercera y cuarta prueba consistían en lo mismo pero con 4 maderas. El quinto y sexto reto consistían en que la bola debía seguir una trayectoria en zig-zag hasta llegar a la meta mediante el uso de 8 maderas (Figura 1).

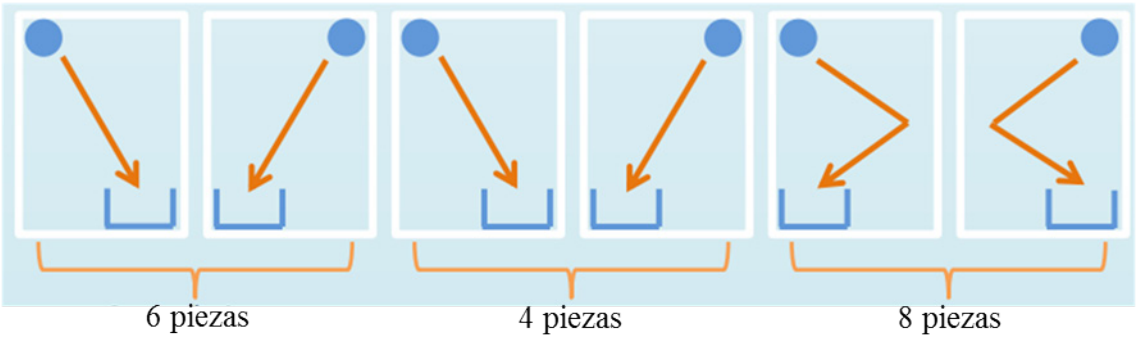


Figura 1
Diagrama esquemático de los retos planteados y el número de piezas disponibles.

Las variables que se han tenido en cuenta en este estudio son:

-Tiempo: se ha registrado la latencia de los niños objetos de estudio en resolver cada uno de los retos de la propuesta de experimentación.

-Número de intentos: se han contabilizado cuántos intentos fallidos han sido necesarios para resolver cada uno de los retos de la propuesta de experimentación.

-FE: se han identificado y registrado evidencias de las distintas FE observadas en la resolución de los retos de la propuesta de experimentación.

2.3. Procedimiento

Respecto a la metodología de estudio, se ha optado por una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) en base a una observación no participante y de la grabación de la interacción de los sujetos de estudio con la propuesta de experimentación.

En cuanto al análisis cuantitativo ha permitido recoger información acerca de las latencias y número de ensayos necesarios para resolver los diferentes retos. Y el análisis cualitativo ha permitido registrar las diferentes FE y los tipos de interacciones sociales que han tenido lugar en la resolución de la propuesta.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se diferencian en función de las variables analizadas:

Número de intentos/tiempo de resolución:

Figura 2: Número de intentos para resolver los distintos retos de la propuesta de experimentación a lo largo de las 3 sesiones.

Figura 3: Tiempos de resolución en segundos para resolver los distintos retos de la propuesta de experimentación a lo largo de las 3 sesiones.

En general puede observarse como progresivamente el número de intentos va siendo menor (Figura 2), salvo excepciones, sobre todo cuando el reto es nuevo (p.ej. día 3, retos 5 y 6, que sólo fueron planteados en la última sesión, puesto que en las sesiones anteriores no hubo tiempo suficiente). El tiempo de resolución sin embargo no siempre va a menos e incluso en algunos momentos va a más (Figura 3). Esto se debe, tras revisar las grabaciones, a las diversas situaciones en las que los tres niños verbalizan entre sí, deciden qué estrategia seguir, se reparten los turnos entre ellos, anticipan, se corrigen o incluso juegan. Se observa también que al invertir la posición del punto de salida y llegada, no resolvían siempre la tarea de manera más rápida y eficaz sino que a menudo tardaban más en resolverla y necesitaban de un mayor número de intentos.

Evidencias de uso de las FE:

Sólo se han tenido en cuenta aquellas FE que resultaban evidentes en tanto que los sujetos verbalizaban o realizan gestos que evidencian su uso, y todas ellas se enmarcan en un contexto de interacción social, por lo que se pone de manifiesto el uso de estas funciones en relación con procesos de socialización. Las FE observadas fueron:

-Anticipación y planificación: cuando los niños y niñas prevén la trayectoria que realizará la pelota verbalizando o mediante el uso de la mano o el dedo.

-Autoregulación (individual y grupal): cuando se inhiben o inhiben la conducta de los demás para resolver los retos.

-Control emocional: en diversas ocasiones se observa cómo los niños y niñas realizan diversos refuerzos positivos entre ellos para animarse a lograrlo en el próximo intento.

-Autocontrol atencional: cuando los sujetos se reparten turnos para poder centrarse mejor, se llaman la atención unos a otros cuando se dispersan, etc.)

-Flexibilidad: se hace evidente la conducta flexible cuando prueban otras estrategias al no poder resolver el problema como tenían previsto.

-Autocorrección: los sujetos monitorizan su propia conducta y realizan cambios relevantes al observar errores en el planteamiento previsto.

-Memoria de trabajo (MT): esta capacidad de mantener activa la información se hace evidente cuando verbalizan las acciones realizadas con anterioridad que han tenido éxito o no para decidir qué hacen frente a una nueva situación.

4. Discusión

Se ha optado por presentar los resultados de un estudio de caso limitado a las interacciones surgidas por un grupo formado por dos niños y una niña de 5 años, dado que estos resultados permitían poner de relieve qué tipo de acciones e interacciones surgen en relación con el reto planteado y cómo deciden resolver el problema conjuntamente, evidenciándose diversas FE necesarias para lograr con éxito el reto planteado. Puesto que en el Lab 0_6 se dan diversas situaciones grupales de manera espontánea consideramos que este estudio de caso puede ser un reflejo de las situaciones habituales que van a surgir en las propuestas de experimentación, si bien no pueden generalizarse los resultados a todas las propuestas ni a todos los grupos de niñas y niños que se autorganizan y autodirigen espontáneamente dentro del Lab 0_6.

También nos interesa analizar una situación grupal de experimentación puesto que en el quehacer científico, de grandes y mayores, juega un papel importante aquello que Lipman (2002) denomina como "Comunidad de investigación" y que Eshach & Fried (2005) denominan "Comunidad del discurso".

En relación al uso de las FE para resolver una tarea grupal, se han observado algunas capacidades que resultan clave para poder guiar la conducta de forma intencionada y exitosa en la resolución de los retos. Éstas han sido, sobre todo, la anticipación y la planificación (Sholberg & Mateer, 1989), la autorregulación y la flexibilidad cognitiva y conductual (Miller, 2005), la capacidad de autocorrección (Brookshire et al., 2004), así como la capacidad de MT (Barkley, 2001). Estas capacidades se ponen de manifiesto a la hora de resolver una situación novedosa de forma exitosa, siendo capaces de flexibilizar sus estrategias cuando éstas no resultaban eficientes, a través de la autocorrección y la autorregulación.

A través de la interacción social, se observó cómo los niños espontáneamente siguieron una dinámica de grupo que permitía la inhibición de unos, la participación ordenada de cada uno y la atribución de distintos roles. Este autoinhibirse individualmente en beneficio del grupo parece ser que implicaría FE de autocontrol cognitivo y autocontrol emocional tanto a nivel individual como colectivo. En este caso, parece probable que al trabajar en grupo no solo utilizaran las FE a nivel individual para realizar la tarea con éxito, sino que componen grupalmente un *pool* común de FE, de tal manera que les permite activar a nivel individual aquellas FE que alguno de sus miembros no habrían puesto en marcha sistemáticamente. Esta idea estaría en sintonía con las teorías de Vigotsky (Wertsch, 1988) y Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976) acerca de los procesos de interiorización y de *scaffolding* que se da en las actividades en grupo, donde primero se da una situación a nivel grupal o social (exteriorización y situación socializada) y más adelante esta acción o capacidad grupal se va interiorizando a nivel individual.

Por todo ello, se pone de manifiesto que el hecho de plantear situaciones de aprendizaje de forma grupal puede considerarse un elemento clave para encaminar el aprendizaje puesto que responde al diseño eminentemente social de nuestro cerebro que nos permite interpretar las conductas y las intenciones de los demás y adaptar nuestra conducta de una forma socialmente exitosa (Rizzolatti et al., 1996) a la vez que aprender e interiorizar acciones y FE óptimas por medio de la interacción social y la resolución grupal de un reto.

Se ha observado también que en cada caso que se debía invertir la posición de la salida y la meta no había una mejora clara en cuanto a latencias y número de ensayos. Esto podría deberse a que su MT y su capacidad de anticipar (y de retener en su MT cómo han logrado anticipar en otras ocasiones) todavía no tiene el nivel de madurez adulta. Sin embargo dicha inmadurez tiene como ventaja la capacidad de innovar más y experimentar con nuevas estrategias que un adulto posiblemente ignoraría (al usar sólo las estrategias que ya le habrían funcionado anteriormente).

Y respecto a los casos en los que la bola tenía que hacer zigzag, se observó una dificultad por entender la distribución global de las piezas y a menudo se centraban sólo en las piezas de la parte de arriba. Esto corroboraría la teoría de Piaget (Crowley, 2014) sobre la centración de los niños en estas edades, en las que están influenciados por el aspecto visual de la situación y sólo les permite centrarse en una parte del problema limitación que no les permite imaginar acciones reversibles y que limita el razonamiento de niños a niñas a la percepción de situaciones concretas.

Y es que la curiosidad, la motivación, la fascinación, la emoción y las ganas de descubrir nuevas respuestas, entre otras, juegan un papel central en el aprendizaje. Como nos comenta Mora (2013), uno de los autores de referencia en Neuroeducación, las emociones resultan esenciales para centrar el interés y la atención frente a las novedades, puesto que ello tiene una clara función adaptativa para la supervivencia. Por otro lado, el hecho de plantear propuestas que requieren de la puesta en marcha de las FE permite también actuar en consonancia con una idea de ciencia que, lejos de resultar simple e intuitiva, a menudo nos enfrenta a situaciones contraintuitivas (Eshach & Fried, 2005) y sorprendentes (Osborne, 2014; Harlen, 2010) que motivan a una mayor indagación para la resolución del problema planteado.

En este sentido, cabe resaltar que el hecho que dinámicas pedagógicas como las que se establecen en las propuestas de experimentación del Lab 0_6 promuevan claramente el uso y desarrollo de las FE, es un valor añadido dado que diversos estudios han demostrado que el desarrollo de las FE en edades tempranas favorece el desarrollo de funciones cognitivas superiores en edades posteriores (Blair & Diamond, 2008; Blair & Razza, 2007; van der Sluis, de Jong, & van der Leij, 2007).

Por último, observamos que las condiciones ambientales del Lab 0_6, donde se ha optado por el uso de materiales naturales de calidad, con un mobiliario neutro, sin decoraciones y sin paredes cargadas de estímulos (Fisher et al., 2014), aprovechando además la luz natural, y regulando temperatura, ventilación y humedad, son las condiciones óptimas para facilitar el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje. Además, el diseño del espacio en micropropuestas que permiten la libre elección y circulación de niños y niñas, garantiza dar respuesta a la diversidad de motivaciones e intereses, favoreciendo, así, asociar las experiencias de aprendizaje a valencias emocionales positivas potenciándose los procesos de aprendizaje y memoria (Mora, 2013) y favoreciendo, a su vez, el aprendizaje activo y la socialización entre iguales creando pequeñas comunidades de investigadoras e investigadores (Lipman, 2002) y comunidades de discurso (Eshach & Fried, 2005) por medio de la acción directa e intencionada, de manera individual o grupal, sobre la tarea (Sousa, 2014)

5. Conclusiones

-Las propuestas de experimentación como la estudiada, en la que los niños y niñas deben resolver un reto por medio de la acción intencionada sobre los materiales, promueven el uso de las FE, como la anticipación, la planificación, la flexibilidad o la autocorrección, como capacidades y habilidades necesarias para dirigir la conducta hacia un objetivo y resolver la propuesta de forma exitosa.

-Proponer experiencias de aprendizaje en las que se parta de una situación grupal ayuda al desarrollo de las FE, puesto que los niños y niñas deben colaborar y cooperar entre ellos, poniendo en marcha capacidades de inhibición y

autoregulación, mediante procesos de verbalización y gestualidad. Plantear el aprendizaje como una situación grupal, además, responde al diseño social del cerebro humano, que ha evolucionado para convivir y aprender en sociedad.

-Los espacios neuroeducativos deben contemplar también lugares donde poder llevar a término habilidades cognitivas superiores (aunque no limitar los espacios a éstas) y para ofrecer oportunidades para la colaboración entre iguales en la resolución de retos aprendiendo a partir de las FE de sus compañeros.

-El Lab 0_6 puede considerarse un espacio neuroeducativo puesto que reúne las condiciones ambientales necesarias para el óptimo funcionamiento del cerebro, a la vez que contribuye de forma clave a la motivación, respetando los intereses de los niños y niñas, y al aprendizaje activo y automotivado mediante la implicación directa en la tarea, favoreciendo así un aprendizaje más potente y significativo.

Referencias

Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11 (1), 1-29.

Blair C., & Diamond, A.(20089. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20:899–911.

Blair C., & Razza, RP.(2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in Kindergarten. *Child Development*, 78:647–663.

Brookshire, B., Levin, H. S., Song, J. X., & Zhang, L. (2004).Components of Executive Function in Typically Developing and Head-Injured Children. *Developmental neuropsychology*, 25 (1-2), 61-83.

Crowley, K. (2014). *Child Development – a practical introduction*. London: Sage publications

Eshach, H & Fried, M.N. (2005).Should Science be taught to Early Childhood?, *Journal of Science Education and Technology*, 14, 3, 315 – 336.

Fauré, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza

Fisher, A.V., Godwin, K.E. i Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation and learning in young children: when too much of a good thing may be bad. *Psychological Science*. 25(7), 1362–1370.

Frabbonni, F. (2002). *El libro de la Pedagogía y la didáctica: Lugares y tiempos de la educación* (Volumen II). Madrid: ed. popular

Harlen, W. (2010).*Principles and Big Ideas of Science Education*. Gosport: Ashford Colour Press.

Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Lezak, M. (1995). *Neuropsychological Assessment* (3rd ed.). New York : Oxford University Press.

Lipman, M. Sharp, A. &Oscanyan, F.S. (2002).*La Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.

Mesulam, M. M. (2002).The human frontal lobes: Trascending the default mode through contingent encoding. En: Stuss, D. & Knight, R. (Eds). *Principles of Frontal Lobe function*. New York: Oxford University Press

Mora, F. (2013).*Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Miller, K. J. (2005). Executive functions. *Pediatric annals*, 34(4), 310-317.

Osborne, J. (2014). Teaching Scientific Practices: Meeting the Challenge of Change, *Journal of Science Teacher*

Education, 25, 177-196.

Pastor, M. I. (2009). *Pedagogía Museística – nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

Rizzolatti G., et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions, *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Sholberg, M.M., &Mateer, C.A. (1989).*Introduction to cognitive rehabilitation*. New York: The Guildford Press

Sousa, D.A. (2014). *Neurociencia educativa*. Mente, cerebro y educación. Madrid: Narcea..

Tokuhama-Espinosa, T. (2011).*Mind, Brain, and Education Science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. Nova York: W.W. Norton.

Van der Sluis, S., de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35:427–449.

Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976).The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*., 17: 89-100.

Ventaja bilingüe en el reconocimiento de emociones y teoría de la mente

Pérez-Hernández, E[1]., Lozano, I[1]., Aragón, M[1]., Casadiegos, E[2] ., de Frutos, J. [3]

[1] *Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.*

[2] *Máster de Neuropsicología Infantil. Universidad Complutense de Madrid, España.*

[3] *Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid, España*

elena.perezh@uam.es

Introducción: Numerosas investigaciones han demostrado que el bilingüismo simultáneo puede tener ventajas cognitivas en el desarrollo, sin embargo no se conoce qué implicaciones puede tener en aspectos más emociones o relacionales.

Objetivo: Conocer si el aprendizaje de L2 ya sea en bilingües simultáneos como secuenciales, tiene beneficios en el reconocimiento de emociones y teoría de la mente.

Método: Un total de 78 niños participaron: 30 monolingües (15 niñas); 18 estudiantes que acuden a un colegio con sistema bilingüe 50%(secuenciales) (9 niñas) y 30 bilingües simultáneos (padre o madre) que asisten a un centro con un sistema bilingüe de inmersión (12 niñas). Todos los participantes cursaban 2º de primaria. La edad media fue de 7,6 años (± 0,48). No existieron diferencias entre los grupos en el rendimiento de una tarea de razonamiento no verbal (RAVEN). Se aplicó una tarea de reconocimiento de emociones y dos de teoría de la mente, ambas de la batería neuropsicológica NEPSY-II.

Resultados: Se realizó un ANOVA entre grupos y se realizaron comparaciones múltiples de Bonferroni. Se encontraron diferencias significativas en el número de aciertos en la tarea de reconocimiento de emociones a favor de los alumnos del sistema bilingüe 50% (secuenciales) en comparación con el grupo monolingüe ($F_{[2,77]}$ =3,573; p=.033). En la tarea verbal de teoría de la mente se encontraron diferencias a favor de los grupos bilingües en comparación con el monolingüe ($F_{[2,77]}$ =9,472; p=.000). Sin embargo no se encontraron diferencias en la tarea de teoría de la mente contextual.

Conclusiones: El aprendizaje de L2 no solo ofrece ventajas cognitivas sino que la práctica que supone alternar la cultura propia con la asociada a L2, influyen favorablemente en la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas, así como identificar emociones faciales similares.

Palabras clave: bilingüismo secuencial; bilingüismo simultáneo; teoría de la mente; reconocimiento emociones

Bilingualism: Advantage in Emotion Recognition and Theory of Mind

Pérez-Hernández, E[1]., Lozano, I[1]., Aragón, M[1]., Casadiegos, E[2] de Frutos, J. [3]

[1] *Developmental and Educational Psychology, Autonomous University, Madrid, Spain*

[2] *Master of Child Neuropsychology. Complutense University, Madrid, Spain*

[3] *Dept. Biology and Health Psychology. Autonoma University Madrid.*

elena.perezh@uam.es

Introduction: Numerous studies have shown that simultaneous bilingualism can have cognitive advantages in development; however more children should participate to shed light on the implications on emotional or relational aspects.

Objective: To know if L2 learning, in simultaneous and sequential bilingual students, has benefits on recognizing emotions and theory of mind.

Method: A total of 78 children participated. There were 30 monolingual (15 girls); 18 students attending a bilingual school system 50% (sequential) (9 girls) and 30 simultaneous bilingual students who attend a school with a bilingual immersion system, (12 girls). All participants attended 2nd grade, with a mean age of 7,6 years old (±0,48). There were no differences between the groups in their performance of a non-verbal reasoning task (Raven). Two tasks (emotion recognition and theory of mind) from neuropsychological battery NEPSY-II were applied.

Results: There was an ANOVA performed between the groups and multiple Bonferroni comparisons were made. There were significant differences in the results of the emotion recognition task between sequential bilingual and the monolingual group ($p = .033$ $F_{[2,77]} = 3,573$) in favor of sequential children. The difference was significant in verbal theory of mind task ($p = .000$ $F_{[2,77]} = 9,472$). However, no differences were found in the contextual theory of mind task.

Conclusions: L2 learning not only provides cognitive advantages, but also has the ability to attribute thoughts and intentions to others and identify similar facial emotions due to the alternation of their own culture with the one associated with L2.

Key words: sequential bilingualism; simultaneous bilingualism; theory of mind; recognition of emotions

1. Introducción

Considerando el desarrollo de las emociones del ser humano, la capacidad de éste para diferenciar las expresiones de la cara en relación a las seis emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, ira, sorpresa, asco) se desarrolla entre la infancia temprana y la adolescencia. Según Lawrence et al. (2015), existe un mejor reconocimiento de las emociones de alegría, sorpresa, miedo y asco con el avance de la edad; sin embargo, no se encuentra ninguna mejora en las emociones de tristeza e ira. Otros estudios (Izard, 1971) reflejan que a los seis años los infantes son parcialmente exactos en el reconocimiento de emociones mediante las expresiones faciales; siendo las niñas más exactas y precisas en el reconocimiento de éstas que los niños durante la pubertad, viéndose ambos grupos equilibrados en la adolescencia (Tremblay et al., 2001; Rodger et al., 2015). En cuanto a los infantes que presentan dificultades en el reconocimiento

de expresiones faciales durante la infancia temprana, las mantienen en la adolescencia y edades adultas, presentándose como una vulnerabilidad para el desarrollo de desórdenes o trastornos del neurodesarrollo (Lawrence et al, 2015).

El reconocimiento de las emociones también se ve modulado por el desarrollo cognitivo de los niños. Asimismo, el bilingüismo potencia el desarrollo de funciones ejecutivas y teoría de la mente (TM) (Bialystok, 2009: Bialystok Craik, 2010); entendiendo esta última como la capacidad de interpretar los deseos e intenciones de otros, que son diferentes de nuestros propios pensamientos (Frith y Frith, 2003). Los niños bilingües presentan resultados mixtos, ya que su vocabulario se ve reducido en las lenguas aprendidas en comparación con los monolingües que presentan un vocabulario más amplio; además de presentar cierta dificultad en la recuperación inmediata de palabras.Sin embargo, los bilingües muestran beneficios en determinadas tareas como TM y funcionamiento ejecutivo, puesto que requieren una supervisión del idioma manejado con el fin de reducir la interferencia de la segunda lengua (L2) (Kaushanskaya y Marian, 2007). Esto se ve reflejado en la capacidad del control de la inhibición de respuestas en tareas como la de Sally-Anne, desempeñando mejor la tarea de la falsa creencia en comparación con sus pares monolingües (Goetz, 2003; Kovacs, 2009).

Algunos estudios como el realizado por Astington y Jenkins (1999), han reflejado que el desarrollo temprano del lenguaje predice un buen funcionamiento de la TM. Para evaluar la comprensión de las creencias de otras personas, se emplea la tarea de la falsa creencia; así, se ha observado que los niños bilingües son capaces de resolverla de forma exitosa a los 3 años de edad; mientras que los monolingües no responden correctamente hasta una edad de 4 años. Hasta esta edad (cuatro años) responden a la tarea acorde con su conocimiento previo de la situación (Goetz, 2003; Kovacs, 2009). Esta ventaja que presentan los niños bilingües respecto a los monolingües, podría estar asociada al desarrollo temprano de una sensibilidad sociolingüística (Genesee, Boivin, y Nicoladis, 1996; Genesee, Nicoladis, y Paradis, 1995), que fortalece la comprensión de los estados mentales e intenciones de otras personas. Además, está vinculada con mayor nivel de control ejecutivo siendo capaces de inhibir su propio conocimiento de la situación en la tarea, resultándoles más sencillo ponerse en la perspectiva del otro (Rubio-Fernández y Glucksberg, 2012). Este control inhibitorio en los niños bilingües se desarrolla antes que en el grupo de monolingües, teniendo por tanto, una influencia positiva en la tarea (Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan, 2004; Costa, Hernández y Sebastián-Gallés, 2008).

Por otro lado, Kovács (2009), muestra que los niños bilingües son conscientes de que un concepto posee dos etiquetas verbales que son parejas en cada lengua dominada por éste. Esto ayuda a conservar las distintas representaciones mentales existentes en cada idioma, teniendo una influencia positiva para resolver tareas de falsa creencia.

Además, estudios de neuroimagen reflejan que los bilingües utilizan diferentes regiones del cerebro dependiendo del idioma empleado en las distintas actividades, siendo este efecto modulado por la edad de adquisición de la segunda lengua (Kim et al., 1997; Luke et al., 2002; Wartenburger et al, 2003). Kobayashi et al (2008) indican que los sujetos emplean distintos recursos cognitivos y lingüísticos en función del idioma utilizado para procesar y resolver la TM.

Este trabajo tiene como objetivo conocer si estas ventajas también están presentes en aquellos individuos que adquieren la segunda lengua a partir de los 3 años (bilingües secuenciales). Todas estas ventajas se ven reflejadas tanto en niños bilingües secuenciales como en bilingües simultáneos. Nuestra hipótesis es que los bilingües secuenciales experimentarán ventajas frente a los monolingües en los procesos implicados en la percepción social.

2. Método

2.1. Participantes

El tamaño total de la muestra está formado por 78 participantes, todos ellos cursando 2º de primaria, con una edad media de 7,6 años (DT 0,48). El grupo de monolingües está formado por 30 estudiantes de los cuales 15 son niñas. El grupo de participantes bilingües se divide a su vez en dos grupos: un grupo de bilingües secuenciales, constituido por 18 estudiantes (9 niñas) que acuden a un sistema bilingüe 50% (el tiempo entre L2 y L1 es equivalente) y otro grupo de bilingües simultáneos compuesto por 30 sujetos (12 niñas) que asisten a un sistema de inmersión (90% en L2 y 10% en L1). No existen diferencias entre los tres grupos en cuanto al rendimiento en tareas de razonamiento no verbal evaluado a través de una adaptación del test de matrices de RAVEN (Raven, 1975). El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2.2 Medidas

Para llevar a cabo el estudio, se han utilizado los siguientes instrumentos de evaluación:

a) NEPSY-II, (Korkman, Kirk y Kemp; 2014), de esta batería neuropsicológica se aplicaron las pruebas pertenecientes al dominio de percepción social:

- Reconocimientos de emociones: en esta prueba el participante tiene que indicar entre varias fotografía las dos caras que muestran la misma emoción. Se realizó una adaptación de la prueba y se seleccionaron 17 ítems que se aplicaron a todos los participantes.

- Teoría de la mente verbal: en esta tarea, se le muestra al participante, una imagen y se le describe una situación relacionada con la imagen. A continuación, se le plantea una pregunta que para que se valore como correcta, se requiere comprender el punto de vista de otra persona. Se seleccionaron 8 ítems que se aplicaron a todos los participantes.

- Teoría de la mente contextual: en esta tarea se le muestra una imagen que representa a una niña en diferentes situaciones y se le pide que de entre cuatro fotografías con distintas emociones, seleccione la que mejor represente la emoción o sentimiento que el personaje está mostrado en la imagen. Todos los participantes realizaron todos los ítems que forman esta prueba sin utilizarse la regla de terminación.

b) Cuestionario para padres del Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Behavior Assessment System for Children, Reynolds y Kamphaus, 2004): Prueba multidimensional que evalúa distintos aspectos del comportamiento, comprendiendo dimensiones adaptativas y clínicas.

2.2. Procedimiento

En sesiones individuales llevadas a cabo en el centro educativo, se les administró la adaptación del test de matrices progresivas RAVEN con la finalidad de evaluar su capacidad de razonamiento no verbal.

Los estudiantes realizaron las pruebas adaptadas de la NEPSY-II (Korkman, Kirk y Kemp; 2014): tarea de reconocimiento de emociones, de teoría de la mente verbal y una de teoría de la mente contextual.

Los cuidadores principales de los participantes, cumplimentaron el cuestionario para padres (nivel 2) del BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004).

3. Resultados

El análisis de resultados se llevó a cabo mediante la versión 20 del paquete estadístico SPSS. En concreto se realizaron un ANOVA y comparaciones múltiples de Bonferroni, considerándose significativos los resultados asociados a una significación menor de .05.

En primer lugar, se analizó el rendimiento de los sujetos en la tarea de reconocimiento de emociones en cada grupo (monolingües, bilingües secuenciales y simultáneos; ver tabla 1 y Figura 1). Mediante un ANOVA se pudo comprobar que efectivamente había diferencias significativas en el número de aciertos en esta tarea entre los distintos grupos ($F [2,77] =3.75$; $p=.033$). Para profundizar más en el estudio de estas diferencias se realizó un análisis de comparaciones múltiples de Bonferroni, que indicó que tales diferencias se encontraban entre el grupo monolingüe y el bilingüe secuencial ($p=.049$), no habiendo diferencias significativas entre el resto de grupos (ver figura 1).

En segundo lugar, se llevó a cabo el estudio del rendimiento de los sujetos en la tarea verbal de TM utilizando el mismo procedimiento (ver tabla 1). De nuevo se encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos en esta tarea ($F [2, 77]=9.472$; $p=.000$). El análisis de comparaciones múltiples de Bonferroni indicó que en este caso las diferencias significativas se encontraban tanto entre el grupo de monolingües y bilingües secuenciales ($p= .000$) como entre monolingües y bilingües simultáneos ($p=.011$) (ver figura 2).

Por último se procedió a analizar el rendimiento de los tres grupos en la Tarea Contextual de TM (ver tabla 1). En este caso, el ANOVA indicó que no había diferencias significativas entre los distintos grupos de estudio ($F [2,77]=1.677$; $p=.194$).

4. Discusión

Muchos estudios ponen de manifiesto que el bilingüismo, bien secuencial, bien simultáneo, podría tener un efecto positivo sobre el funcionamiento cognitivo de los individuos en distintas tareas (Bialystok, 2015; Morales, Calvo, & Bialystok, 2012; Nicolay & Poncelet, 2013; Nicolay & Poncelet, 2015; Poarch & van Hell, 2012)we examined inhibitory control processes in three groups of bilinguals and trilinguals that differed in nonnative language proficiency and language learning background. German 5- to 8-year-old second-language learners of English, German-English bilinguals, German-English-Language X trilinguals, and 6- to 8-year-old German monolinguals performed the Simon task and the Attentional Networks Task (ANT. Varios grupos de investigación han analizado también si esta ventaja bilingüe se encuentra también en el estudio de la TM. Sin embargo y hasta donde llega nuestro conocimiento, este es el primer estudio en el que se pone a prueba si tal beneficio se extiende también al dominio del reconocimiento de emociones en ambos tipos de bilingüismo.

Nuestros resultados parecen indicar que, efectivamente, el bilingüismo aporta ventajas en la ejecución de tareas que implican tales procesos. Concretamente encontramos diferencias significativas entre el grupo de monolingües y bilingües secuenciales en la tarea de reconocimiento de emociones, y entre monolingües y bilingües tanto secuenciales como simultáneos en la tarea de teoría de la mente verbal. Sin embargo no encontramos diferencias significativas en la tarea de teoría de la mente contextual entre ninguno de los grupos.

Estudios previos no habían encontrado diferencias de rendimiento entre bilingües dominantes y balanceados en tareas que requieren comprensión de emociones (Weimer y Gasquoine, 2016). Sin embargo, nuestros datos parecen apoyar la idea de que sí hay diferencias, al menos entre monolingües y bilingües secuenciales, en cuanto a reconocimiento de emociones. Desconocemos cual es el mecanismo que subyace a este fenómeno, aunque podrían ser relevantes los estudios que ponen de manifiesto que existen diferencias entre niños bilingües y monolingües en el patrón de exploración de la cara de su interlocutor, al menos en edades muy tempranas (8-12 meses; Pons, Bosch, y

Lewkowicz, 2015). Estos estudios indican que a partir de cierta edad los niños bilingües prestan más atención a la boca de su interlocutor que sus pares monolingües y quizá eso les aporté una mayor cantidad información acerca de su estado emocional. No sabemos, no obstante, si este fenómeno se extiende también a edades más tardías y si efectivamente juega un papel en la aparente ventaja que los niños bilingües secuenciales presentan en el reconocimiento de emociones.

En cuanto a la TM, este es un área en la que se ha estudiado algo más la ventaja bilingüe. Así por ejemplo Berguno y Bowler (2004) en un estudio utilizando la tarea de falsa creencia encontraron que en niños de 3-4 años de edad, el conocimiento de una segunda lengua se asociaba a un rendimiento mayor en esta prueba. Nguyen y Astington (2013) if there is one. Monolingual preschoolers (24 English monolinguals and 24 French monolinguals obtienen resultados similares y sugieren que la ventaja que los niños bilingües presentan sobre sus pares monolingües en TM y la resolución de la tarea de falsa creencia tiene origen en la ventaja que el bilingüismo confiere a estos sujetos en función ejecutiva, hipótesis que ya había sido planteada con antelación por Bialystok y Senman (2004)real and representational. In Study 1, 67 preschool children (3-, 4-, and 5-year-olds. Uno de los elementos más importantes de la función ejecutiva es la inhibición y para estos autores esta sería clave a la hora de dejar a un lado nuestras propias creencias para así predecir e interpretar la conducta de los otros desde su punto de vista. Kovács (2009), quien encuentra resultados similares en una muestra de niños de 3 años, también recurre a esa hipótesis para explicar sus resultados. Goetz (2003) propone que además de la ventaja en función ejecutiva que los niños bilingües presentan, su mayor comprensión metalingüística y sensibilidad a las interacciones sociales también jugarían un papel.

Nuestros resultados en TM resultan novedosos por dos razones principales. En primer lugar porque en los estudios hasta ahora mencionados los participantes se encontraban en el rango de edad entre los tres y los cinco años, mientras que nuestros resultados indican que tal ventaja parece mantenerse en etapas posteriores del desarrollo. En segundo lugar, nuestros resultados resultan significativos tanto para el grupo de bilingües simultáneos como secuenciales, y no solamente para el grupo de simultáneos, que es el grupo tradicionalmente más estudiado. Es decir, que el aprendizaje de una segunda lengua, después de los 3 años, ofrece ventajas en la comprensión de los estados mentales de otros. Resulta llamativo no obstante que no hayamos encontrado ninguna diferencia entre bilingües y monolingües en la tarea contextual de TM, que implica esta misma habilidad, probablemente esto sea debido al bajo número de ítems que conforma esta prueba.

5. Conclusiones

Concluimos por tanto que el bilingüismo secuencial sí ofrece ventajas tanto a nivel de reconocimiento de emociones como de teoría de la mente. Sin embargo, aún es necesario investigar más para comprender en profundidad cuál es el origen de esta ventaja, hasta qué edad se extiende y cuáles son los mecanismos subyacentes que la hacen posible, especialmente en el ámbito del reconocimiento de emociones, donde la literatura al respecto es prácticamente inexistente.

Agradecimientos

A los centros educativos, las tutoras, las familias y los niños que han hecho posible este trabajo.

Referencias

Berguno, G., & Bowler, D. M. (2004). Communicative interactions, knowledge of a second language, and theory of mind in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, *165*(3), 293–309.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.

Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives*, *9*(2), 117–121.

Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processi in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19. 19-23.

Bialystok. E., Craik, F. I. M., Klein, R. & Viswanathan. M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*. 19, 290-303.

Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, *75*(2), 562–579.

Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Galles. N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59 - 86.

Frith, U., Frith, C.D. (2003). Development and neurophysiology and mentalizing. *Philosophical Transaction of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 459–73.

Genesee. F., Nicoladis. E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. 22, 611- 631.

Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*. 17. 427-442.

Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*. 6. 1-15.

Izard, C. E. (1971). *The Face of Emotion*. New York, NY: Appleton Century Crofts.

Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2007). Bilingual language processing and interference in bilinguals: Evidence from eye tracking and picture naming. *Language Learning*, 57, 119-163.

Kim, K.H.S., Relkin, N.R., Lee, K.-M., Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171–4.

Kobayashi, C., Glover, G., Temple, E. (2008). Switching language switches mind: linguistic effects on developmental neural bases of 'Theory of Mind'. *SCAN* 3, 62-70.

Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2014). NEPSY-II: Manual clínico y de interpretación. *España: Pearson, The Psychological Corporation*.

Kovács, A. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false belief reasoning. *Developmental Science*, 12, 48-54.

Lawrence K, Campbell R and Skuse D (2015) Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Front. Psychol*. 6:761.

Luke, K.K., Liu, H.L., Wan, Y.L., Tan, L.H. (2002). Functional anatomy of syntactic and semantic processing in language comprehension. *Human Brain Mapping*, 16(3), 133–45.

Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2012). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*(2), 187–202.

Nguyen, T.-K., & Astington, J. W. (2013). Reassessing the bilingual advantage in theory of mind and its cognitive underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(02), 396–409.

Nicolay, A. C., & Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying second-language vocabulary acquisition in an early second-language immersion education context: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*(4), 655–671.

Nicolay, A., & Poncelet, M. (2015). Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow up study. *Bilingualism: Language and Cognition*, *online first*(JANUARY), 1–7.

Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(4), 535–551.

Pons, F., Bosch, L., & Lewkowicz, D. J. (2015). Bilingualism Modulates Infants' Selective Attention to the Mouth of a Talking Face. *Psychological Science : A Journal of the American Psychological Society / APS*, *26*(4), 490–498.

Raven, J.C. (1975) *Test de Matrices Progresivas. Escala General. Manual*. Buenos Aires: Paidós.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC Behavior assessment system for children, First Edition. Interpretative manual.* Circle Pines, MN: American Guidance Service. [In *BASC Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Manual de interpretación* (J. Gonzalez, F. Fernandez, E. Perez-Hernández, & P. Santamaria, Adaptadores), 2004, Madrid, Spain: TEA Ediciones].

Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., and Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Dev. Sci*. Vol 18, (6) 926–939.

Rubio-Fernández, N., Glucksberg, S. (2011) Reasoning About Other People's Beliefs: Bilinguals Have an Advantage *.Joumal of Experimental Psychology: Leaming, Memory, and Cognition 2012*, Vol. 38. No. 1, 2II-2I7.

Tremblay, C., Kirouac, G., and Dore, F. (2001). The recognition of adults' and children's facial expressions of emotions. *J. Psychol*. 121, 341–350.

Wartenburger, L., Heekenren, J.A., Cappa, S.F., Villringer, A., Perani, D. (2003). Early setting grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron*, 37, 159–70.

Weimer, A. A., & Gasquoine, P. G. (2016). Belief Reasoning and Emotion Understanding in Balanced Bilingual and Language-Dominant Mexican American Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, *177*(2), 33–43.

Tabla1
Rendimiento de los sujetos en las tareas de Reconocimiento de Emociones, Teoría de la Mente y Tarea Contextual.

	Monolingües		Bilingües secuenciales		Bilingües simultáneos	
	Media	**DT**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**
Reconocimientos de emociones	11,833	1,931	12,833	1,315	11,889	1,278
Teoría de la Mente	7,133	1,106	8,500	1,456	8,278	1,227
Tarea Contextual	5,667	0,994	5,267	1,257	5,778	0,732

La tabla 1 muestra las medias ($\overline{X}$) y desviaciones típicas (DT) para cada uno de los grupos experimentales (sujetos monolingües, bilingües secuenciales y bilingües simultáneos) para el número de aciertos en cada una de las tareas.

Figura 1
Diferencia de medias en el número de acierto entre los distintos grupos en reconocimiento de Emociones

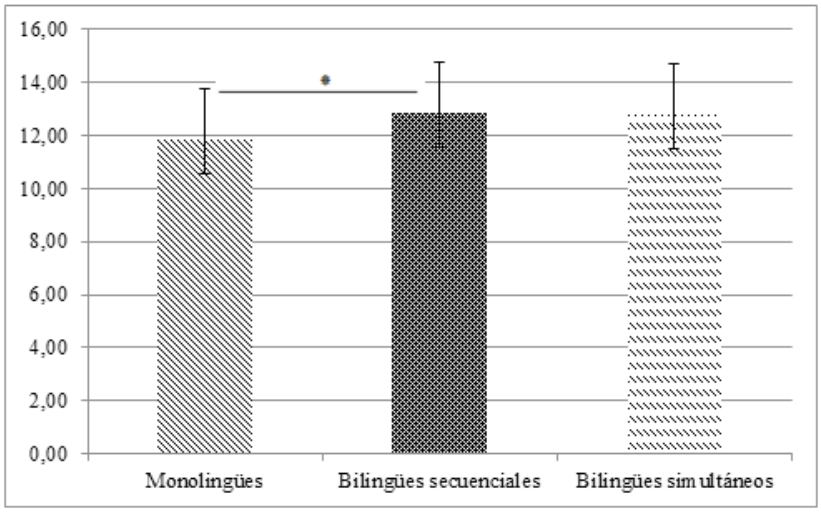
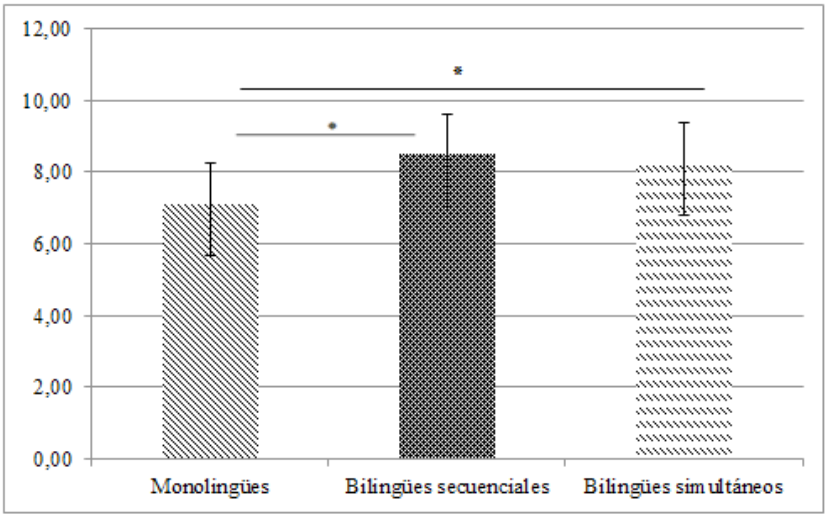


Figura 2
Diferencia de medias en el número de aciertos entre los distintos grupos en Teoría de la Mente.



Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Integración de los estudiantes en la Universidad: Binomio Tutor-Mentor

Allueva, P., Zulaica, F. y Abadía, A. R.

Psicología y Sociología, Estructura e Historia Económica y Economía Pública, Farmacología y Fisiología, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

pallueva@unizar.es: fzulaica@unizar.es: arabad@unizar.es

Resumen

Los nuevos modelos educativos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demandan nuevas acciones de apoyo y orientación a los estudiantes. Es por ello que en la Universidad de Zaragoza, en el presente curso 2015-2016, se ha comenzado a implementar el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) con una alta participación de los estudiantes en las diferentes actividades. El POUZ tiene como *objetivo general* favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes. Cada centro tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares. El Plan Tutor y Mentor quedan integrados en uno solo, estableciéndose el binomio Tutor-Mentor como fundamento y pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante, especialmente durante el primer año en el periodo de integración en la Universidad. El desarrollo e implementación del POUZ se realiza en tres fases. En la *primera fase* se establecen las líneas generales de actuación del POUZ, haciendo especial hincapié en la integración de los estudiantes en la Universidad. En la *segunda fase* se desarrollarán las acciones de apoyo y orientación para los estudiantes de los cursos 2º y 3º, y en los grados de más de cuatro cursos hasta el penúltimo curso del grado. Así mismo, se desarrollarán las acciones de apoyo en "orientación laboral y académica" para los estudiantes del último curso del grado. En la *tercera fase* se desarrollarán las acciones de apoyo y orientación a estudiantes egresados.

Palabras clave: Plan de Orientación Universitaria; binomio Tutor-Mentor; orientación académica; orientación laboral.

University of Zaragoza Orientation Plan (POUZ). Integration of students in the University: Tutor-Mentor binomial

Allueva, P., Zulaica, F. y Abadía, A. R.

Psychology and Sociology, Structure and Economic History and Public Economics, Pharmacology and Physiology, Zaragoza University, Zaragoza, Spain

pallueva@unizar.es: fzulaica@unizar.es: arabad@unizar.es

New educational models of the European Higher Education Area (EHEA) demand new actions in students' support and guidance. That is the reason why in the current academic year 2015-2016 the University of Zaragoza begins to implement the "University of Zaragoza Orientation Plan" (POUZ) with high participation of students in the different activities. The POUZ general objective is to promote the integration, education and development of students in the University, as well as their later integration into the labour market. The plan includes all the services and activities of students' support and guidance offered by the University of Zaragoza. Each Faculty develops its own Plan, adapted to their proper needs and characteristics. The Tutor Plan and the Mentor Plan are integrated into one single Plan, and, as a result, the Tutor-Mentor binomial becomes the base and key for the attention, counselling, guidance and support to students, especially during the University first-year integration period. The POUZ development and implementation is conducted in three phases. The general guidelines, with a particular emphasis on the students' integration, are established in the first phase. In a second phase support and guidance actions will be developed for second- and third-year students and, in the case of degrees longer than four years, until the penultimate year. The second phase will also include support actions on academic and employment guidance for senior students. Finally, support and guidance actions for graduate students will be developed in the third phase.
Key words: University Orientation Plan; Tutor-Mentor binomial; academic counselling; employment guidance.

1. Introducción

Las necesidades de los estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demandan nuevas metodologías y estilos de enseñanza-aprendizaje, así como nuevos modelos de orientación Universitaria.

En el comunicado "El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década" (2009) se destaca la importancia que tiene para el aprendizaje del estudiante que se le refuerce en su individualidad, lo que requiere de nuevos enfoques de la enseñanza y de un aprendizaje con estructuras eficaces de apoyo y orientación. Así mismo, a nivel nacional el "Estatuto del Estudiante Universitario" (BOE, 31/12/2010) en su "Artículo 8. Derechos específicos de los estudiantes de grado", apartado e) dice,

A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria. (p. 109358)

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) se desarrolla, a partir del "Proyecto Piloto de Mentoría" realizado en el curso 2010-2011 bajo convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y el Ministerio de Educación (Allueva, 2013), para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en el EEES. Implementa un nuevo modelo de orientación Universitaria que favorece el proceso de integración de los estudiantes en la Universidad: el "*Binomio Tutor-Mentor*". (Allueva, 2013)

El *objetivo general* del POUZ es "favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes".

Los *objetivos específicos* planteados para esta primera fase de integración de los estudiantes en la Universidad son los siguientes:

1- Integrar en el POUZ los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que ofrece la Universidad a los estudiantes.

2- Desarrollar e implementar las líneas generales de actuación del POUZ relacionadas con la integración de los estudiantes en la Universidad.

3- Implementar el Programa Tutor-Mentor en todos los grados de la Universidad.

Dada la diversidad de grados y necesidades de los estudiantes, a partir de las líneas generales del POUZ cada centro elabora su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, teniendo en cuenta sus necesidades y características particulares.

La coordinación general del POUZ se lleva a cabo desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y el Programa de apoyo a los estudiantes del ICE.

2. Orientación Universitaria. Tutoría y Mentoría

Orientar al estudiante, es guiarle y apoyarle en su integración social y académica en la universidad, así como durante su permanencia en la misma, de manera que oriente los esfuerzos y aprendizajes de la forma adecuada, logrando una buena formación académica y humana, así como una mayor autonomía universitaria. (Allueva, 2013, p.774).

Este apoyo y orientación empieza en los niveles anteriores a la universidad y continúa con la formación y orientación a los estudiantes egresados favoreciendo la inserción en el mundo laboral. La orientación universitaria engloba desde los aspectos más generales, de interés para todos los estudiantes, hasta la orientación personalizada en aspectos más específicos y particulares. Entre las diferentes acciones de orientación universitaria relacionadas con la integración de los estudiantes en la Universidad, comentamos a continuación las tres que más vinculadas están con el Programa Tutor-Mentor.

2.1. Acción Tutorial

Entendemos la acción tutorial como el apoyo, orientación-guía que presta el tutor al estudiante para ayudarle en su integración en la universidad y en su proceso de aprendizaje y de desarrollo psicológico, personal y profesional (Allueva, 2013). Este apoyo se realiza en tres momentos "antes", "durante" y "después" de su permanencia en la universidad, con especial incidencia en el primer curso favoreciendo una buena integración universitaria, y en el último curso favoreciendo una buena integración laboral. Entre las principales características del tutor destaca que sea una persona dispuesta a realizar las labores propias de la orientación universitaria con el entusiasmo y la dedicación necesaria. Debe ser un profesor que conozca bien el grado y el centro al que pertenece, así como la Universidad, y en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

2.2. Mentoría

Entendemos la mentoría universitaria como "una actividad de apoyo, orientación y seguimiento a estudiantes, fundamentalmente de nuevo ingreso, realizada por "estudiantes expertos" de la misma titulación" (Allueva, 2013, p.774). Entre los principales objetivos de la mentoría del primer año se encuentra reducir el abandono de los estudiantes mejorando el rendimiento académico y favoreciendo una buena integración académica, personal y social. El apoyo y orientación entre iguales puede ser relevante para los estudiantes durante toda su permanencia en la universidad. Entre las principales características del mentor destacan que sea atento, buen oyente, empático, comprometido y dispuesto.

2.3. Tutoría-Mentoría

Se ha demostrado como las acciones realizadas de forma coordinada y conjunta entre los tutores y mentores obtienen mejores resultados en la orientación universitaria, especialmente en el proceso de integración de los estudiantes. La coordinación de ambas figuras complementa y completa la labor que cada uno de ellos realizaría por separado (Allueva, 2013). La recomendación 3 del "Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions" dice que las instituciones de Educación Superior deben dar la bienvenida, alentar y tener en cuenta las opiniones de los estudiantes, en las que se pueden detectar en poco tiempo los problemas de enseñanza y de adaptación, de manera que puedan mejorarse de forma eficiente. (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Sin duda, esta tarea se efectúa de manera más eficiente cuando es realizada de forma combinada y coordinada por un tutor y un mentor.

La misión del binomio tutor-mentor, en el primer curso, es facilitar la integración social y académica de los estudiantes en la Universidad de forma que sean guía y orientación en dicho proceso de integración universitaria (Allueva, 2013).

La tutoría y la mentoría pueden ser grupales y personalizadas. Las sesiones de tutoría y mentoría grupales deben realizarse para temas genéricos en los que no haga falta una atención personalizada y combinarlas con las entrevistas personales donde la guía y orientación individualizadas pueden ser de gran ayuda para el estudiante.

Las actividades de las sesiones de tutoría-mentoría con los estudiantes las preparan de forma conjunta el tutor y el mentor. Dependiendo de la actividad o temas a tratar puede ser más conveniente que asistan-dirijan la sesión el tutor y el mentor de forma conjunta, sólo el tutor, sólo el mentor, una parte de la sesión de forma conjunta y otra por separado, etc.

La disponibilidad mostrada por el tutor y el mentor facilita en gran medida que los estudiantes asistan a las sesiones de tutoría-mentoría, así como que el estudiante solicite la entrevista personal con uno de ellos o con los dos, cuando lo considere oportuno.

3. Características Generales del POUZ

El POUZ engloba los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que ofrece la Universidad a todos los estudiantes, como por ejemplo las asesorías de estudios, psicológica o jurídica. De forma más personalizada, a través del POU del centro se ofrece apoyo en pequeños grupos, como por ejemplo con el Programa Tutor-Mentor, y de forma individualizada mediante la tutoría de orientación personalizada.

3.1. Plan de Orientación Universitaria (POU) del centro

El POU del centro recoge todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que se ofrecen a todos los estudiantes de la Universidad, así como, los que ofrece el centro a sus estudiantes. Debe ser dinámico y personalizado en cada centro, adaptado a sus necesidades y características particulares, actualizándose cada curso académico.

Cada centro tiene un *coordinador del POU* que es, preferiblemente, el Vicedecano de Estudiantes dado que todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que se prestan a los estudiantes del centro forman parte del POU.

Las funciones del coordinador del POU del centro vienen comprendidas en las tres siguientes:

1- Elaboración-actualización del POU del centro.

2- Implementación y coordinación del POU del centro durante el curso.

3- Realización de la memoria del POU del curso correspondiente.

La labor realizada por los coordinadores del POU del centro es certificada por el ICE.

3.2 Programa Tutor-Mentor

El binomio Tutor-Mentor es pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante, especialmente durante el primer año en el periodo de integración en la Universidad.

Todos los estudiantes matriculados en primer curso de los diferentes grados de la Universidad forman parte del Programa Tutor-Mentor. La asistencia a las diferentes actividades que se realizan desde el programa es voluntaria, así como también es voluntaria la asistencia a las tutorías de orientación personalizada.

Por lo general en las Universidades, los mejores datos de asistencia media a las sesiones-actividades de tutoría y mentoría voluntarias a lo largo del curso se sitúan en torno a un tercio del total de estudiantes del curso, pudiendo variar en función del grado y de las actividades realizadas. Esta proporción de asistencia disminuye considerablemente en las tutorías personalizadas. Para favorecer la participación y mantener el interés por las actividades grupales de tutoría-mentoría es importante que los grupos no sean muy numerosos. Así mismo, tampoco es conveniente que sean muy pequeños porque las sesiones grupales con pocos estudiantes suelen favorecer que la asistencia disminuya en las siguientes. Como norma general, consideramos que una media de asistencia de 10 estudiantes a las sesiones-actividades de grupo es adecuada. Por tanto, la relación estimada de estudiantes que debe asignarse a cada binomio tutor-mentor se sitúa en torno a los 30 estudiantes. Dado que las características particulares de los diferentes grados de la Universidad son distintas, cada centro, en función de las mismas, establece el número de estudiantes asignados a cada binomio tutor-mentor, procurando que la ratio aplicada responda al objetivo de 10 estudiantes de asistencia media a las sesiones.

3.3 ¿Quién puede ser tutor? Compromiso y Reconocimiento

La labor tutorial en la Universidad de Zaragoza es una actividad *voluntaria* para el profesorado. Todo profesor de la Universidad puede ser tutor. El profesor que desee ser tutor, debe manifestar su voluntad de serlo a partir del ofrecimiento que hace el coordinador del POU del centro.

Cada centro, a partir de las necesidades y características particulares, realiza la selección de tutores teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, que el profesor reúna las siguientes características:

a) Profesor comprometido con la labor tutorial y con buena disponibilidad para desempeñar dicha función.

b) El profesor conoce bien el grado, el centro al que pertenece y la Universidad, en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

Para poder ser seleccionado como tutor, el profesor se compromete a llevar a cabo las siguientes acciones:

1- Realizar una formación[1] específica mínima de cuatro horas.

1 Desde el ICE se elabora e imparte la formación en Orientación Universitaria para coordinadores del POU del centro, tutores y mentores.

2- Asistir a las sesiones de coordinación, planificación y formación del POU del centro con el coordinador del POU. Debe asistir, como mínimo, a la sesión de coordinación de inicio de curso. En los centros con características especiales que lo requieran, desde la coordinación del POU pueden establecer un número mayor de asistencia a dichas sesiones de coordinación, planificación y formación del POU.

3- Realizar el informe[2] de seguimiento de cada una de las actividades grupales llevadas a cabo durante el curso. Debe realizar como mínimo, tres sesiones grupales de tutoría o tutoría-mentoría.

Esta información es muy relevante para el tutor y para el coordinador del POU del centro, dado que les permite hacer un seguimiento continuo de la evolución de la acción tutorial y de la mentoría durante el curso, detectando las posibles acciones de mejora con la antelación suficiente para poder implementarlas en el mismo curso académico. Así mismo, favorece la orientación personalizada, dado que se realiza un seguimiento de las actividades a las que ha asistido cada estudiante. La información queda disponible, de forma restringida para el coordinador del POU del centro, en la WebPOUZ.

4- Realizar el informe final de la labor efectuada durante el curso.

La información que aportan los informes finales es fundamental para la mejora del POU del centro y del POUZ.

La labor de tutoría realizada durante el curso académico se certifica desde el ICE con una equivalencia a 50 horas (no computables como docencia), comprendiendo la realización de las diferentes tareas que implica la tutoría, como por ejemplo, la dedicación a reuniones de coordinación, planificación y formación del POU del centro, la preparación de sesiones y actividades de tutoría, tutoría-mentoría y su realización con los estudiantes, la tutoría personalizada o la realización de informes.

Para obtener la certificación correspondiente del ICE el tutor debe cumplir las cuatro acciones comentadas anteriormente y que el informe del coordinador del POU del centro y los informes de los estudiantes hayan sido positivos.

Para la selección de tutores en cursos posteriores, se debe tener en cuenta la labor realizada como tutor en curso/s anterior/es a partir del informe del coordinador del POU del centro y de los resultados de los informes de los estudiantes tutorizados. Cuando el informe del coordinador del POU del centro, o los informes de los estudiantes no hayan sido positivos, dicho profesor no podrá ser tutor, al menos, durante el curso siguiente.

3.4 ¿Quién puede ser mentor? Compromiso y Reconocimiento

La labor de mentoría en la Universidad de Zaragoza es una actividad *voluntaria* para los estudiantes. El estudiante que desee ser mentor, debe manifestar su voluntad de serlo a partir de la convocatoria que se hace desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo en coordinación con el coordinador del POU del centro.

Cada centro, a partir de las necesidades y características particulares, realiza la selección de mentores teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, que el mentor reúna las siguientes características:

a) Estudiante comprometido con la mentoría y con buena disponibilidad para desempeñar dicha función.

b) El estudiante conoce bien el grado, el centro al que pertenece y la Universidad, en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

Para poder ser seleccionado como mentor, el estudiante debe cumplir las siguientes condiciones:

2 En la plataforma WebPOUZ se realizan todos los informes de los coordinadores, tutores y mentores a partir de los modelos establecidos. Se integran todos los documentos, actividades y materiales del POUZ. El acceso está restringido existiendo diferentes niveles de acceso, desde documentos abiertos al público en general, hasta documentos e informes sólo disponibles para el coordinador del POU del centro.

1- Estar matriculado en 3º curso, o superior, del grado.

2- Haber superado al menos el 50% de los créditos cursados hasta el curso anterior.

3- Realizar una formación específica mínima de cuatro horas.

4- Asistir a las sesiones de coordinación, planificación y formación del POU del centro con el coordinador del POU. Debe asistir, como mínimo, a la sesión de coordinación de inicio de curso. En los centros con características especiales que lo requieran, desde la coordinación del POU pueden establecer un número mayor de asistencia a dichas sesiones de coordinación, planificación y formación del POU.

5- Realizar el informe de seguimiento de cada una de las actividades grupales llevadas a cabo durante el curso. Debe realizar como mínimo, tres sesiones grupales de mentoría o tutoría-mentoría.

6- Realizar el informe final de la labor efectuada durante el curso.

La Universidad de Zaragoza reconoce a los estudiantes mentores su dedicación mediante una reducción de matrícula por importe de 80 euros, y la concesión de hasta 2 créditos por actividades universitarias. Así mismo, el ICE emite un certificado por la labor de mentoría realizada durante el curso. Para obtener dicho reconocimiento, el mentor debe cumplir las condiciones comentadas anteriormente para ser mentor y que el informe del coordinador del POU del centro y los informes de los estudiantes hayan sido positivos.

Para la selección de mentores en cursos posteriores, se debe tener en cuenta la labor realizada como mentor en curso/s anterior/es a partir del informe del coordinador del POU del centro y de los resultados de los informes de los estudiantes mentorizados. Cuando el informe del coordinador del POU del centro, o los informes de los estudiantes no hayan sido positivos, dicho estudiante no podrá ser mentor, al menos, durante el curso siguiente.

4. Integración de los estudiantes en la Universidad

La integración de los estudiantes en la universidad empieza en los niveles anteriores a la universidad y no termina hasta pasado el primer curso, con especial atención a las primeras semanas del primer semestre. En el primer curso debe conseguirse que los estudiantes se sientan capaces de llevar a cabo los estudios con éxito, dotándoles de las herramientas necesarias para lograr la consecución de los resultados de aprendizaje de las diferentes materias. Se deben conocer y satisfacer, en la medida de lo posible, las necesidades personales y sociales de los estudiantes de primer curso relacionadas con el ámbito universitario. La labor de apoyo y orientación que se realiza en el primer curso con los estudiantes es muy relevante, dado que en el primer año de permanencia de los estudiantes en la universidad es cuando se produce el mayor número de abandonos.

La adaptación e integración de los estudiantes que acceden a la Universidad se realiza desde tres áreas principales: a**)** *Académica*. Adaptación al EEES y Universitario en general; b) *Personal y social*. La adaptación personal y social es un tema fundamental para los adolescentes. Una mala adaptación personal y/o social puede llevar a situaciones personales desagradables y al abandono de los estudios. Este aspecto deberá cuidarse especialmente con una orientación adecuada que le ayude en la integración y autonomía personal y social; c) *Geográfica y administrativa*. Los estudiantes que vienen de otros lugares de la comunidad autónoma, de otras comunidades autónomas o de otros países tienen que adaptarse a diferentes lugares geográficos del de procedencia, viviendas, personas, etc., que dificulta o puede dificultar la integración en el entorno y en la Universidad. Orientar a los estudiantes a los servicios de apoyo al estudiante que tiene la Universidad en estos temas será de gran ayuda.

Hay seis momentos de actuación que se consideran claves para la integración de los estudiantes en la Universidad.

1- *Previo al inicio de curso*. Son acciones que se realizan con estudiantes de niveles anteriores a la Universidad o acciones previas al inicio de curso con estudiantes ya matriculados.

2- *Inicio de curso*. Las acciones de orientación realizadas los primeros días son determinantes tanto para favorecer una buena integración de los estudiantes en la Universidad, como para favorecer la asistencia a otras sesiones-actividades de orientación que se realicen posteriormente. La primera sesión de tutoría-mentoría es conveniente tenerla en la segunda-tercera semana de curso para poder detectar las incidencias del inicio de curso y las necesidades detectadas por los estudiantes.

3- *Las primeras semanas*. En las cuatro o cinco primeras semanas de curso el estudiante debe estar ubicado en el grado y consciente de las necesidades personales. Las acciones realizadas en este periodo de tiempo deben favorecerlo. Es el momento adecuado para la *planificación de sesiones de estudio-trabajo conjunto* con el apoyo del tutor y especialmente del mentor, en las que se oriente de forma específica sobre las tareas, trabajos, estrategias de aprendizaje, etc., que deben realizar los estudiantes en cada una de las materias. El objetivo es ayudarles a que "*aprendan a aprender*".

4- *Final primer semestre-primeras evaluaciones*. Es el momento del primer gran reto al que se enfrenta el estudiante en el grado. Serán de gran ayuda las *orientaciones para la realización de las pruebas de evaluación*.

5- *Inicio del segundo semestre*. En primer curso, el inicio del segundo semestre "puede ser" un momento de relajación por parte del estudiante. Es uno de los momentos en que se produce mayor número de abandonos de los estudios del grado. Iniciarlo con ánimo y motivación alta es clave para asentarse en el grado y en la Universidad. Las principales orientaciones pueden estar relacionadas con *como afrontar el segundo semestre* y *planificación de sesiones de estudio-trabajo conjunto*.

6- *Transición hacia el segundo año*. Junio-julio es el momento en que se produce el mayor número de abandonos de los estudios del grado. Dos aspectos importantes en los que orientar a los estudiantes serán *como afrontar la segunda convocatoria* y la *elección de materias* para el próximo curso.

Las acciones comentadas en estos seis momentos son, tan sólo, algunas de las acciones más relevantes que pueden realizarse como apoyo y orientación a los estudiantes en su proceso de integración en la Universidad.

5. Conclusiones

El POUZ se ha implementado en los primeros cursos de grado, lo que supone que potencialmente se han podido beneficiar de él un total de 6.234 estudiantes. En el primer semestre se han realizado de media, dos sesiones de tutoría-mentoría con los estudiantes. La asistencia media a la primera sesión se sitúa en torno al 65% y en la segunda sesión la asistencia media está por encima del 40%. Estos datos de participación son muy superiores a los registrados en la Universidad con el Plan Tutor anterior y demuestran la buena aceptación que está teniendo por parte de los estudiantes. La característica más destacable de esta primera fase del POUZ es la implementación del "Binomio Tutor-Mentor" como pieza clave para "apoyar y orientar al estudiante" en su proceso de integración en la Universidad.

"La vida debe ser una continua educación" Gustave Fleubert

Nota: Las menciones genéricas en masculino que aparecen en el texto se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

Referencias

Allueva, P. (2013). Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *II Congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad. CINAIC 2013*, pp. 773-778. Madrid, 6, 7 y 8 de noviembre. Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

BOE (2010). Estatuto del Estudiante Universitario. *Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre*. Publicado 31 de diciembre de 2010. Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia.

Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Lovaina: Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Herramienta de tutoría en la Universitat Jaume I. Una propuesta para el Grado en Psicología

Andrés, M., Flores, R., Caballer, A., Gil, J.M.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología,

Universidad Jaume I, Castellón, España

andresm@uji.es, flores@uji.es, caballer@uji.es, jgil@uji.es

Resumen

La tutoría universitaria tras la creación del EEES y la publicación del Estatuto del Estudiante Universitario, ha adquirido gran importancia en la universidad española. En la Universitat Jaume I (UJI) desde la Unitat de Suport Educatiu (USE) se lleva a cabo el Programa de Acción Tutorial Universitario (PATU) dirigido únicamente a la tutorización del alumnado de nuevo ingreso, por ello, nuestro objetivo es diseñar una herramienta electrónica de tutoría dirigida al alumnado de todos los cursos, incluyendo los pre-universitarios y los ex-alumnos. Como experiencia piloto, nos centramos en el Grado en Psicología. Para ello, llevamos a cabo un análisis de necesidades por medio de Grupos de Discusión (GD) con el alumnado de cada uno de los cursos del Grado para establecer qué aspectos consideraban importante conocer antes de acceder al curso en el que se encontraban. Del mismo modo, llevamos a cabo diversos GD, tanto con los técnicos de Orientación de la USE, como con un grupo de Orientadores de Secundaria para que, como expertos, nos indicaran aquella información que consideraban fundamental para el alumnado. Los resultados señalan que los alumnos desconocen ciertos aspectos considerados importantes tanto de la titulación (descripción de la optatividad, ámbitos de las prácticas, trabajo final de Grado, importancia de las lenguas, entre otros) como de la universidad (servicios y recursos que se les ofrece). Con toda esta información, se lleva a cabo el diseño de la herramienta electrónica de acceso libre, que cuenta con una parte de información general común a todos los cursos, un apartado personal donde se les guía para que vayan elaborando su propio itinerario académico y su curriculum vitae, y una parte específica donde para cada uno de los cursos se les informa y orienta de aquellos aspectos que han de conocer para adaptarse mejor al siguiente curso y para un mayor aprovechamiento de los recursos universitarios.

Palabras clave: Tutoría universitaria, Grado en Psicología, información, orientación, TIC.

Tutoring tool at University Jaume I. A proposal for Degree in Psychology

Andrés, M., Flores, R., Caballer, A., Gil, J.M.

Department of Developmental, Educational, Social Psychology and Methodology,

University Jaume I, Castellón, Spain

andresm@uji.es, flores@uji.es, caballer@uji.es, jgil@uji.es

The university tutoring which is behind the creation of the EHEA and the publication of the University Student Statue, has acquired great importance in the Spanish university. At the Universitat Jaume I (UJI) from the Unit for Support Education (USE) the Program of Action Tutorial University (PATU) is carried out, led only to the tutoring of incoming students, therefore our goal is to design an electronic tool for tutoring aimed at students from all courses, including pre-university and ex-students. As a pilot project, we focus on the Degree in Psychology. To complete this, we conducted a needs assessment through focusing on group discussions (GD) with students of each of the degree courses to establish what aspects they considered to be important to know before entering the course in which they were. Similarly, we conducted diverse GD, both with Orientation techniques of USE and with Secondary Group Guiding, so that, like experts they can indicate to us the information which is considered essential for the students. The results indicate that students didn't know certain aspects considered important for the title (description of optional subjects, areas of practice, final degree, importance of languages, among others) and of the University (services and resources available). With all this information, it holds the electronic tool design with free access, with a part of general information common to all courses, a personal section where you guide who will develop their own academic itinerary and curriculum vitae, and a specific part where each of the courses are informed and oriented to the aspects which they have to learn to adapt to better for the next year, and to make a better use of the university's resources.

Key words: academic tutoring, Degree in Psychology, information, guidance, ICT.

1. Introducción

La tutoría universitaria ha evolucionado vertiginosamente en las últimas décadas. Se ha pasado de una tutoría centrada en la asignatura, a una tutoría en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesorado y el alumnado, donde el objetivo es guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje (Fernández-Salinero, 2014).

La tutoría, en este sentido, debe concebirse como un componente inherente de la formación universitaria, que comparte sus fines y contribuye a su logro, facilitando la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación académica y la orientación profesional (Cano, 2008).

Buena parte de este cambio de concepto de la tutoría universitaria se debe a la incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior. Así se vio reflejado en la legislación universitaria, empezando por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU), y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior (LOMLOU), en su artículo 46 e) se reconoce el derecho del estudiantado al "asesoramiento y asistencia por parte de los profesores tutores". Y continuando con el desarrollo de esta Ley, en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, se incluye la "Orientación al estudiante", demandando la

existencia en las titulaciones de Grado de "Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados". Y tiene su culmen con la publicación del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, que incide en las tutorías dedicándolas su Capítulo V. Entre los principios generales de dichas tutorías, se dice que los estudiantes recibirán orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación (Casado, Greca, Tricio, Collado y Lara, 2014).

A partir de la publicación de este Estatuto son numerosos los artículos dedicados a la tutoría universitaria, así como el reconocimiento de la importancia de la misma. También es a partir de este momento que las universidades comienzan a implantar sistemas de tutoría (Gil y Flores, 2012).

Las características de la tutoría universitaria serían (Fernández-Salinero, 2014): Es una acción de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal, social y profesional; La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria; La atención a la persona tutorada es un elemento clave de calidad; La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones de los individuos tutorados con los diferentes segmentos de atención a los mismos, tanto de carácter administrativo, docente, organizativo y de servicios; La tutoría permite la integración activa de las personas tutoradas en la institución; Favorece la formación de un verdadero espíritu, estilo y perfil universitario, y encamina al individuo tutorado hacia la madurez personal y el crecimiento intelectual y científico (García-Nieto, 2008).

Asimismo, señala junto con otros autores (Arbizu, Lobato y del Castillo 2005; García-Nieto, 2008) que existen diversos modelos de tutoría en función del tipo de intervención y las condiciones de su aplicación y que podemos sintetizar en las siguientes: académica o integral, entre iguales o mentoría y tutoría de materia o tradicional (Fernández-Salinero, 2014).

La oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una herramienta eficaz para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (generales y específicas) para la acción, que han de poseer y saber aplicar todos los universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía personal (Cano, 2009). Y, cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello, se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la planificación de las actividades académicas propias del quehacer de la universidad. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad (Cano, 2008).

La presencia de la acción tutorial como un factor de calidad, es decir, como un medio para transformar y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, entendida como excelencia docente (Lázaro, 2008). En este sentido, la tutoría se replantea y redefine en la actualidad como un servicio de atención a los estudiantes cuya misión es proporcionarles información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no sólo académico, sino también profesional y personal.

Por otra parte, Álvarez y Álvarez (2015), en su artículo "La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral" encuentran una serie de deficiencias que presentan los modelos de tutoría actuales, presentando un modelo de tutoría integral. En este artículo indican que "si queremos mejorar el modelo actual de tutorías es importante dar el paso hacia un modelo integral de la acción tutorial. Para ello es necesario plantearse el porqué de un modelo integral y hay una serie de razones que lo justifican (Álvarez y Álvarez, 2014; Álvarez, 2013, 2014): 1) El modelo tutorial existente no ha dado los resultados que se esperaban, 2) La estrategia utilizada en su elaboración y desarrollo no ha sido la adecuada, 3) Se ha centrado fundamentalmente en algunos aspectos de la dimensión académica (aclarar dudas, revisar trabajos, etc.), 4) El profesorado no ha sido un actor esencial en el modelo tutorial, se ha mantenido al margen, 5) La tutoría no se ha planteado como algo interdisciplinar que implique a todos los agentes educativos y de forma

colaborativa, 6) No se ha creado un espacio de convergencia docente y tutorial que desarrolle el proceso tutorial de forma operativa y eficiente, 7) Este modelo tutorial actual no ha facilitado la formación integral del estudiante, 8) La orientación y tutoría en general no han estado integradas en la formación del estudiante, ni han tenido el protagonismo que deberían tener en una formación integral, 9) La tutoría ha carecido de objetivos y contenidos concretos, 10) Es necesario un cambio de actitud por parte de la institución educativa y de los diferentes agentes educativos. Se ha de redefinir la función docente y tutorial del profesorado con el apoyo de la institución.

En este sentido, estos autores señalan que se han de especificar los diferentes agentes implicados en el modelo integral de tutoría:

- A nivel de Universidad se ha de disponer de unos servicios de apoyo a la tutoría: a) Servicios de información y orientación al profesorado y a los estudiantes; b) Servicios de formación y de recursos; c) Servicio de movilidad e intercambio. Estos servicios han de facilitar la labor tutorial del profesorado.

- A nivel de Facultades se ha de contemplar: a) la coordinación académica de cada Grado y Postgrado; b) la coordinación de tutoría como responsable de los planes de acción tutorial; c) los diferentes niveles de tutoría que conforman el modelo integral; 4) el alumnado como agente principal del proceso formativo, donde la tutoría va a ser un eje central y estratégico en su formación integral y de preparación para la vida.

- A nivel de institución es absolutamente necesario establecer una coordinación eficaz entre todos los servicios, organismos e instituciones implicados en tareas de información, formación y orientación.

Centrándonos en el caso de la Universitat Jaume I (UJI), esta dispone de un servicio de orientación, la Unitat de Suport Educatiu (USE) desde la que se llevan a cabo distintos programas con el fin de ayudar y ofrecer apoyo al estudiante en diferentes momentos. La Unitat de Suport Educatiu, tiene como finalidad ofrecer una respuesta personalizada ante las necesidades que pueda presentar tanto el estudiantado como el profesorado. Este servicio trabaja en distintos ámbitos, que abarcan el tratamiento y la distribución de la información, la transición secundaria-universidad, el acceso a la universidad, la orientación psicopedagógica, el apoyo al estudiantado con necesidades educativas especiales y la formación y asesoramiento al profesorado.

Asimismo, el sistema de tutoría implantado en la UJI es el denominado Programa de Acción tutorial Universitaria (PATU) que forma parte de diversos de los ámbitos que trabaja la mencionada USE. El PATU tiene como objetivos: Facilitar la incorporación del estudiantado recién llegado a la UJI; Proporcionar recursos para el aprendizaje autónomo y la implicación en la participación dentro de la UJI; Identificar aquellos aspectos que puedan estar interfiriendo en el desarrollo académico de los estudiantes y canalizarlos; e Informar sobre aspectos organizativos y de funcionamiento de la UJI.

Este Programa de Acción Tutorial puede considerarse como un sistema de tutoría mixta, en el que el profesor se ayuda de un grupo de alumnos tutores para llegar de una forma más eficaz y eficiente a un mayor número de estudiantes. En esta modalidad de tutoría participan, los técnicos de la USE, el profesor tutor, estudiantes de tercero o cuarto curso (tutores) y estudiantes de primer curso (tutorizados). El proceso que se sigue en el PATU es: el profesor tutor tutoriza a 5 alumnos tutores y a su vez cada uno de ellos tutoriza a un máximo de 8 estudiantes de primero.

Como se observa, este sistema de tutoría universitaria solamente implica la tutorización de los estudiantes del primer curso. Entendemos que la orientación es un proceso continuo a lo largo de todo el transcurso por la universidad, ya que en cada curso se detectan unas necesidades de orientación, y con el sistema de tutoría actual no están cubiertas.

Así, nuestro objetivo es presentar una herramienta que hemos diseñado para la tutoría, en este caso del Grado en Psicología, dirigida a todo el alumnado de todos los cursos teniendo en cuenta las necesidades que se presentan en cada curso y las curiosidades e intereses del estudiantado en los diferentes momentos, así como ofrecerles consejos

para mejorar la toma de decisiones con el objetivo de conseguir un mayor aprovechamiento de todos los recursos que ofrece la universidad, tanto a nivel personal como profesional.

2. Método

En nuestro estudio hemos llevado a cabo un estudio cualitativo. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, ya que en primer lugar, recopilamos información sobre la necesidad de la tutoría en los distintos cursos del Grado en Psicología y cómo se está llevando a cabo la misma en la Universitat Jaume I. Aunque actualmente, tras la publicación del Estatuto del Estudiante Universitario en el año 2010, existen diversos estudios sobre tutoría universitaria, realmente en las universidades españolas todavía no se ha implantado un sistema de tutoría que siga la línea que nosotros nos planteamos. Ya que pretendemos que esta herramienta parta del servicio de orientación de la universidad, siendo participantes los profesores como facilitadores y protagonistas en nuestra herramienta el alumnado.

2.1. Participantes

Para llevar a cabo la recopilación de datos se realizaron GD con tres grupos de participantes. Por un lado, GD con 38 estudiantes (10 de primer curso, 7 de segundo, 8 de tercero y 6 de cuarto curso), GD con 36 Orientadores de los IES de la provincia de Castellón, y el tercer GD formado por 5 técnicos/as de Orientación de la Unidad de Apoyo Educativo de la UJI.

2.2. Medidas

Como instrumentos de medida se han utilizado los guiones de los Grupos de discusión. En nuestro estudio, los GD se utilizaron para realizar un análisis de necesidades. En estos GD los participantes conversaban y aportaban sus opiniones e ideas a partir de un guion previamente establecido por el equipo de investigación, y eran dirigidos por uno o dos moderadores, miembros de dicho equipo. Se trataba de averiguar qué aspectos de los marcados en el guion consideraban que fuese necesario haber conocido el curso anterior para cursar con mayor aprovechamiento el curso en el que se encontraban actualmente, así como aquellos aspectos que les hubiese gustado conocer y no estaban indicados en el guion. Estos GD, fueron grabados, transcritos y analizados, para construir a partir de los mismos la propia herramienta de tutoría.

2.3. Procedimiento

Para la elaboración de la herramienta de tutoría para cada curso del Grado de Psicología se consideró necesario obtener información tanto del estudiantado, de los técnicos de orientación de la universidad, así como de los Orientadores de los centros de Educación Secundaria que imparten los estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Superior.

Con el estudiantado, se llevaron a cabo cinco Grupos de discusión, uno por cada curso del Grado en Psicología y otro de estudiantado que acababa de finalizar dichos estudios. Se trataba de obtener información sobre las necesidades que los estudiantes habían detectado respecto a la información que recibían en cada curso y qué información les hubiese gustado recibir para mejorar su situación. Para poderlo llevar a cabo, en los grupos de discusión se les preguntaba al estudiantado sobre la información que habían obtenido el curso anterior, es decir, al estudiantado que actualmente estaba en 1r curso del Grado en Psicología se le preguntaba sobre la información que había recibido tanto de la universidad como del grado en el Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Superior, y que información le hubiese gustado recibir aquel curso para desenvolverse mejor durante el 1er curso. A los estudiantes de 2º curso de Grado en Psicología se les preguntaba por el curso anterior y así sucesivamente hasta los estudiantes que el curso anterior estaban en cuarto.

Previamente a los GD se elaboraron guiones para el estudiantado sobre la información que considerábamos era necesaria conocer en cada curso y se le entregaba al estudiantado que iba a participar en los Grupos de discusión para que hubiese podido reflexionar sobre sus vivencias el curso anterior y pudiera aportar las mejoras que consideraba necesarias.

Durante los GD, los estudiantes iban explicando sus aportaciones e impresiones uno a uno y además se iba interviniendo según la temática que se iba tratando. Además de los estudiantes, en cada sesión que se realizaba con los Grupos de discusión se encontraban al menos dos personas del equipo de investigación que dirigían dichos grupos. Estas sesiones se grabaron en vídeo.

En cuanto a las técnicas y técnicos de orientación de la universidad, se realizó del mismo modo un Grupo de Discusión en el que participaron cinco técnicos y todos los miembros del equipo de investigación. También para los técnicos se elaboró un guion con información que deberían conocer los estudiantes en cada curso, así como en secundaria. De esta forma se recogió toda la información que los técnicos consideraban necesaria para cada curso del Grado en Psicología incluyendo la información que deberían recibir en Secundaria.

Con los Orientadores y Orientadoras de los Centros de Educación Secundaria, aprovechando las Jornadas de Orientadores que se llevan a cabo en la universidad se les planteó la idea de la herramienta y a través de un guion elaborado con la información para el estudiantado de Bachillerato o CFGS, cada uno personalmente debía indicar su opinión voluntaria sobre la información que se les pretendía ofrecer y realizar alguna aportación que consideraran necesaria.

3. Resultados

En cuanto a los Grupos de discusión se recopiló todas aquellas necesidades concretas para cada curso que el alumnado había expresado en cada sesión. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

PREUNIVERSITARIOS **Conocer:**	
- las principales instalaciones de la universidad	- en qué consiste el Grado en Psicología
- el transporte para llegar a la universidad y el alojamiento	- las diferentes asignaturas
- los servicios que le pueden ser útiles antes de acceder a la universidad	- los programas en los que podrá participar
- tasas académicas	- el proceso de matrícula
- calendario de las Jornadas de Puertas Abiertas	- calendario de las Jornadas de Acogida

ESTUDIANTES DE PRIMERO **Conocer:**	
- las distintas instalaciones de la UJI y su funcionamiento	- las distintas becas y ayudas al estudio a las que puede acceder
- los distintos aspectos destacados del Grado en Psicología	- la normativa de la universidad que le concierna
- aquellos servicios que le puedan ser de utilidad	- los distintos cursos que puede realizar.
- los programas que le puedan ayudar durante su primer año	

ESTUDIANTES DE SEGUNDO **Conocer:**
- la Oficina de Relaciones Internacionales
- los distintos programas de intercambio
- las Becas de colaboración a las que puede optar
- la forma de realizarse los horarios de las distintas asignaturas

ESTUDIANTES DE TERCERO Conocer:
- las asignaturas optativas
- los distintos programas de prácticas que puede realizar
- los distintos ámbitos y temáticas para realizar el TFG

ESTUDIANTES DE CUARTO CURSO Conocer:
- las becas para titulados
- las becas de investigación
- los distintos Másteres que puede realizar
- los programas de Doctorado
- las distintas posibilidad en el mercado de trabajo desde el Grado en Psicología

4. Discusión

Dando respuesta a la necesidad de implantar un sistema de tutoría universitario para todos los cursos, presentamos una herramienta de tutoría para el Grado en Psicología de la Universitat Jaume I. Dicha herramienta tiene una parte general, con información interesante y necesaria para todos los cursos del Grado en Psicología. Por otra parte, existen apartados con información concreta para cada curso. Así mismo se ha incluido una pestaña con información relevante para padres.

En el apartado de información general, aparece información como el calendario académico, la matrícula, tasas académicas, trasporte y alojamiento, servicios de interés, programas de apoyo, etc.

Para el estudiantado de Educación Secundaria se trata de información referida a la toma de decisiones, el acceso a la universidad, el conocimiento del Grado, así como del plan de estudios, programas en los que puede participar como estudiantes de Educación Secundaria, tasas administrativas, instalaciones UJI, etc.

En la pestaña para el estudiantado de primero, la información estará relacionada con la matrícula, instalaciones del Grado en Psicología, recursos electrónicos, etc. En el segundo curso, aparecen aspectos relacionados con los programas de movilidad para estudiantes, preparación lingüística, becas de colaboración, etc. En el caso del tercer curso la información que se presenta es acerca de las asignaturas optativas, prácticas externas, trabajo final de grado, becas formativas, etc. Por último, para cuarto curso, la información que se considera relevante es continuar estudiando un grado o un máster, becas de investigación, asociaciones, mundo laboral, oposiciones, etc.

Hemos incluido un apartado para padres donde aparece información relacionada con las instalaciones de la universidad, el Grado en Psicología, la matrícula, la asociación de antiguos alumnos y amigos de la universidad, etc.

En cada curso aparece un apartado con aspectos importantes que se deben tener en cuenta en dicho curso, donde se presentan una serie de consejos a tener en cuenta. Finalmente, se ha incluido un apartado personal, donde se guía al estudiante a crear su propio itinerario académico, así como su currículum vitae.

A través de esta herramienta se pretende una autotutoría por parte del estudiante. Donde encontrará toda la información que le será útil a lo largo de su paso por la universidad. Para la elaboración de los diferentes apartados de la herramienta, se ha contado con la colaboración directa tanto del profesorado como de los técnicos y técnicas de la USE.

La herramienta se encuentra en formato on-line ubicada en Google Sites, con acceso abierto a todos los estudiantes del Grado en Psicología así como para los estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior) interesados en cursar estos estudios.

5. Conclusiones

A la vista de la importancia de la tutoría universitaria para la formación integral del estudiantado y teniendo en cuenta la necesidad de implantar un sistema de tutoría universitaria eficaz, así como la importancia de las TIC en la vida de los jóvenes universitarios, el uso de una herramienta de tutoría accesible desde cualquier lugar en cualquier momento, pensamos que es una forma de tutoría actual y adecuada a las características del joven universitario del siglo XXI.

Tras el análisis de necesidades realizado al principio del presente estudio, se corroboró la necesidad de implantar un sistema de tutoría centrado en el estudiantado y que abarcase todos los cursos del Grado.

La herramienta que se presenta da respuesta tanto a las necesidades de información y asesoramiento que han sido detectadas como a las características de los jóvenes universitarios.

Referencias

Álvarez, M. (2013). *Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria*. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords), Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Wolters Kluver España.

Álvarez, M. (2014). *La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas*. En P. Figuera (Coord), Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción. Barcelona: Laertes.

Álvarez, M. y Álvarez, J. (2014). La tutoría académica en la Educación Superior. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluver España.

Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (2), *125-142.*

Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica, 10* (1), *7-22.*

Cano, R. (2008). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 17-20.*

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(1), *181-204.*

Casado, R., Greca, J.M., Tricio, V., Collado, M. y Lara, A.M (2014). Impacto de un Plan de Acción Tutorial Universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *RED-U Revista de Docencia Universitaria, 12* (4), *323-342.*

Fernández-Salinero, C. (2014). *La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles Actuales*, 26, 161-186.

García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 21-48.*

Gil, J.M. & Flores, R. (2012). Cómo articular un Plan universitario de Acción Tutorial.

En: A. De la Herrán y J. Paredes (Coords). Promover el cambio pedagógico en la universidad. (pp. 213-228). Madrid: Ediciones Pirámide.

Lázaro, J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22* (1), *109-137.*

Orientación vocacional-profesional y atención a la diversidad. Análisis de necesidades para estudiantes de Educación Secundaria.

Carrasco, C., Flores, R., Gil, J.M. y Caballer, A.

Departamento de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social y Metodología,

Universitat Jaume I, Castellón, España

cristinacarrasco73@gmail.com, flores@uji.es, jgil@uji.es, caballer@uji.es

Resumen

Existen numerosos estudios acerca de la Atención a la Diversidad, la Inclusión Educativa y la Orientación Escolar. Sin embargo, no hemos encontrado estudios que relacionen la orientación vocacional/profesional del alumnado con diversidad dentro de una situación inclusiva. Esto nos llevó a plantearnos como objetivo analizar si los programas de orientación que se llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria, son adecuados para el alumnado con diversidad. Se llevó a cabo un análisis para evaluar las necesidades de orientación de dicho alumnado, a partir de la percepción y de las necesidades manifestadas tanto por parte del profesorado, como del alumnado implicado. Diseñamos y administramos dos cuestionarios uno dirigido al profesorado de Secundaria, profesorado de programas de atención a la diversidad, equipos directivos y departamentos de orientación (23 participantes), y otro dirigido a alumnado de 2º de la ESO (con necesidades educativas) y de 1º PDC y 1º PCPI (104 participantes). Los resultados señalan que los docentes indican una necesidad de medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria, señalando su falta de formación y de recursos. Todos están de acuerdo en que la Orientación debe ser más concreta y ajustarse a sus necesidades. El alumnado indica su desconocimiento respecto a las vías no ordinarias para graduarse y sobre las salidas e itinerarios a seguir para poder trabajar en lo que desean. Esta información confirma que existen necesidades orientadoras importantes en el alumnado que compone la diversidad a partir de 2º de la ESO. Proponemos el diseño de un programa de Orientación indicado, especialmente para la diversidad, y aplicable, por extensión, a todo el alumnado de Secundaria a partir de 2º curso de la ESO. Este programa abordará aspectos como: autoconocimiento; campos profesionales y grupos vocacionales; itinerarios académicos/profesionales y toma de decisiones. Tendrá en cuenta las particularidades del alumnado al que irá dirigido, facilitando su participación e inclusión.

Palabras clave: Inclusión educativa, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, orientación vocacional-profesional.

Vocational/professional orientation and attention to diversity. Analysis of needs for secondary education students.

Carrasco, C., Flores, R., Gil, J.M. y Caballer, A.

Department of Evolutive, Educative, Social and Methodological Psychology

Universitat Jaume I, Castellón, España

cristinacarrasco73@gmail.com, flores@uji.es, jgil@uji.es, caballer@uji.es

There are numerous studies about Attention to Diversity, Educational Inclusion and School Orientation. However, we have not found studies which connect vocational/professional orientation of students with special needs within an inclusive situation.This fact has led us to ask ourselves, as the objective of our study, if guidance programs which are carried out at Secondary School Centres are appropriate for students with special needs.

For that reason, we carried out an analysis to evaluate the orientation needs of this kind of students, based on the perception and needs expressed by involved teachers and students. We designed and managed two different questionnaires: one of them is aimed at teachers of Secondary School, teachers of Attention to Diversity programs, management teams and orientation departments (23 participants), and the other questionnaire is aimed at students of second year of ESO (Compulsory Secondary Education) (with educational needs) and first year of PDC (Curricular Diversification Program) and first year of PCPI (Initial Professional Qualification Program) (104 participants). Research results show that the teachers indicate there is a need of measures of Attention to Diversity in Secondary Education, pointing out their lack of knowledge and lack of resources. They all agree that the orientation should be more concrete and conform to their needs. The students indicate that they do not know how to graduate out of the ordinary ways and they do not know the itineraries to work on what they wish.

This information confirms that there are important educational needs in students who make up the diversity from second year of ESO onwards. We propose the design of an Orientation Program indicated, especially for diversity, and applicable, by extension, to all high school students from second year of ESO on. This program will address aspects such as self-knowledge, professional and vocational groups, academic /professional itineraries and decision making. It will take into account the particularities of students the program will be aimed at, as well as, facilitating their participation and inclusion.

Key words: educational inclusion, attention to diversity, special educational needs, vocational/professional orientation.

1. Introducción

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que estos se desarrollan. En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada. Así, la atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la

diversidad de todo el alumnado. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad (Blanco, 2008a).

En este sentido, Blanco (2008b) destaca también que el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño. Cuanto más inclusivas sean las escuelas en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos a posteriori.

Durante el curso 20132014 el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en nuestro país suponía un total de 164.821, de los cuales 131.229 estaban integrados en centros ordinarios. Esto significa que el 79,6 % de este alumnado estaba escolarizado en entornos inclusivos, y que el 20,4 % restante (33.592 estudiantes) estaban escolarizados en centros específicos de Educación Especial, según el informe del Consejo Escolar del Estado de 2015. Estos datos son, básicamente de la educación obligatoria. El problema se manifiesta en el cambio de etapa, especialmente de primaria a secundaria y en la no continuidad de estudios tras la ESO, del alumnado con necesidades de cualquier índole, normalmente sin graduar.

En ese proceso de Inclusión en el que estamos inmersos actualmente, la Orientación en general y la Orientación Vocacional, en particular, son fundamentales para el desarrollo íntegro del alumnado (Morey, 2013) y clave también para el desarrollo de una carrera y la integración socio-laboral de nuestros jóvenes.

Todos los alumnos y alumnas deberán favorecerse de esta Orientación académica, profesional y vocacional, y tal y cómo se exige al profesorado que adapte sus materias para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, también los orientadores deberán adaptar los contenidos y metodologías empleadas para la Orientación, para que el proceso de toma de decisiones que se deriva al finalizar la etapa, sea válida y significativa para todos los alumnos.

Los orientadores realizamos distintas actividades de Orientación prescriptivas para todo el alumnado de los centros de Secundaria. Entre estas actividades, se desarrollan las referentes a la Orientación vocacional-profesional del alumnado, especialmente en 3º y 4º de la ESO para que el alumnado sea capaz de tomar una decisión en cuanto a su futuro académico y/o profesional inmediato.

No obstante, si dedicamos esta Orientación únicamente en este tramo educativo, nos encontramos con alumnado que no llega a tener esta formación e información. Es decir, hay alumnos que por sus características personales y/o sociales, no llegan a cursar completo el segundo ciclo de la ESO, son alumnos y alumnas que forman parte de la diversidad. Esta diversidad a la que todos debemos educar y formar de igual manera, pero que a veces no llegan al final de la Educación Secundaria Obligatoria, y por ese motivo, se quedan sin recibir la Orientación necesaria para incorporarse plenamente al mercado laboral o a otro tipo de Educación, sea reglada o no. Por ese motivo, nos planteamos que la Orientación vocacional-profesional debería comenzar antes de que muchos de estos alumnos cumplan 16 años, aunque estén cursando 2º de la ESO, y por diversas circunstancias abandonen el sistema educativo.

Con esta investigación pretendemos conocer las necesidades de orientación del alumnado que compone la diversidad en Secundaria Obligatoria, tomando como punto de partida la detección de estas necesidades manifestadas a partir de la percepción de docentes, equipos directivos y de Orientación de dos centros de Secundaria, y de las necesidades manifestadas por el propio alumnado.

Partiendo de este análisis, proponemos un programa de Orientación que dé respuesta a estas necesidades, consiguiendo ampliar las competencias básicas de todo el alumnado.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron el profesorado y el alumnado de dos centros de Educación Secundaria públicos de dos localidades de la provincia de Castellón.

El número de docentes encuestados fue un total de 23 profesores: 5 profesores de secundaria; 5 profesores de PQPI; 5 profesores de PDC; 3 profesores que formaban parte de los equipos directivos de los centros y 5 profesionales de los departamentos de orientación (orientadoras y profesorado de pedagogía terapéutica). Respecto al género, 9 eran hombres y 14 eran mujeres.

El número de alumnado participante fue 104, de los cuales, 63 cursaban 2º de la ESO; 14 cursaban 1º de PDC y 27, 1º de PCPI. Del total, 74 eran alumnos y 30 eran alumnas. La edad del alumnado encuestado variaba desde los 13 hasta los 18 años.

2.2. Medidas

Para conocer las necesidades de orientación del alumnado que compone la diversidad en Secundaria, diseñamos dos cuestionarios (Carrasco, 2015): uno para administrar al profesorado y el otro para pasar al alumnado que compone la diversidad en 2º de la ESO y en 1º curso de PDC y PCPI.

El cuestionario diseñado para el profesorado se dividió en cuatro partes: una general, otra específica para el profesorado de los programas (PDC y PCPI), una tercera referida a la orientación de los alumnos y una cuarta para conocer si existe Inclusión en Educación Secundaria, según su experiencia y percepción. Iniciamos el cuestionario con datos de identificación: área de docencia o ámbito, años de experiencia docente, género y situación administrativa.

El cuestionario constaba de 13 preguntas para todos los docentes más 3 preguntas específicas para el profesorado de los programas (PDC y PCPI). El cuestionario fue el siguiente:

- Las preguntas de la 1 a la 7 eran preguntas generales para todo el profesorado y hacían referencia a la atención a la diversidad en Secundaria.

- Las preguntas 8, 9 y 10 fueron contestadas únicamente por el profesorado de los ámbitos de los programas (PDC y PCPI) referidas a la aplicación de los mismos como medida de atención a la diversidad en Secundaria.

- Las preguntas de la 11 a la 15 hacían referencia al tema de la Orientación específicamente.

- La última pregunta, la 16, referida a la Inclusión está formulada para contrastar con la información ofrecida por distintos organismos y estudios sobre la implantación real de la Inclusión educativa en nuestros centros.

El cuestionario diseñado para conocer las necesidades orientadoras específicas de los alumnos que componen la diversidad en Secundaria constaba de cuatro preguntas abiertas:

1. ¿Conoces las salidas que tienes cuando acabes la ESO?
2. ¿Sabes que opciones tienes para obtener el graduado en ESO?
3. Si cuando tengas 16 años no tienes el graduado, ¿sabes que salidas tienes?
4. ¿Sabes que tienes que hacer para trabajar en lo que quieres?

Estas preguntas hacen referencia a cuestiones básicas que el alumnado debe conocer al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez administrados los cuestionarios, se procedió al análisis cualitativo de las respuestas.

2.3. Procedimiento

Una vez diseñados ambos cuestionarios, y tras presentarles el estudio a los directores de ambos centros y aceptar formar parte del mismo, el proceso llevado a cabo para la recogida de información en cada una de las muestras fue el siguiente:

En el caso de los docentes, equipos directivos y equipos de Orientación, el procedimiento seguido fue:

- Se realizó una reunión en cada uno de los centros con los docentes, con la colaboración de la orientadora de cada uno de los centros, donde se distribuyó a los asistentes los cuestionarios (en papel y por correo electrónico), explicándoles el objetivo del mismo.

- Se les dio un plazo para cumplimentarlo, tras el cual los docentes entregaron, de manera voluntaria, a la orientadora de su centro, el cuestionario en papel o por correo electrónico. La orientadora nos facilitó los cuestionarios cumplimentados.

En el caso del alumnado, el procedimiento seguido fue:

- Se reunió a los tutores de los alumnos de 2º de la ESO, 1º de PDC y 1º de PCPI de cada centro para explicarles en qué consistía el cuestionario y cuál era el objetivo del mismo.

-Nuestro equipo distribuyó y explicó los cuestionarios a los alumnos de cada centro en sesiones de tutoría, siendo cumplimentados y recogidos en las mismas sesiones.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en base a las respuestas de los participantes fueron:

1) Análisis respuestas del profesorado

a) Cuestiones dirigidas al profesorado en general sobre la atención a la diversidad en Secundaria

La mayor parte de los docentes señalan que, las medidas de atención a la diversidad en general son insuficientes, aludiendo también a su falta de formación, coordinación entre docentes y falta de implicación familiar.

Ante las medidas a la atención a la diversidad, no en global, sino separada por ciclos, las respuestas fueron:

- Para el primer ciclo de la ESO existen más recursos y más medidas implantadas para atender a la diversidad del alumnado. También, los docentes en esa etapa educativa dijeron estar mejor preparados.

- Para el segundo ciclo, la respuesta general fue que no estaban bien atendidos fuera de los programas y que desaparecían, en gran parte, las medidas de atención a la diversidad.

Ante los programas para la atención a la diversidad (PDC y PCPI), señalan que dichos programas habían sido una buena solución para la atención del alumnado con necesidades.

- El profesorado señala que carecen de formación e información para trabajar con alumnado que presenta necesidades educativas, que desconocen las metodologías inclusivas y que aquellos que se forman, por iniciativa propia, luego ven trabas para poder llevarlas a cabo.

Respecto al futuro que preveían, en base a su experiencia, de los alumnos con NEAE con 15 o 16 años que no van a un programa de atención a la diversidad, todos señalaron el alto riesgo de que estos alumnos fracasen, abandonen el sistema educativo y que se encuentren ante una situación de exclusión social y laboral.

Respecto a la cuestión sobre las medidas que se deberían tomar para atender a este alumnado, señalan: mayor participación de toda la comunidad educativa y de otros organismos oficiales, cambio metodológico en aulas con menor

ratio, salidas laborales supervisadas, escuelas-taller y crear otros programas similares.

b) Cuestiones dirigidas al profesorado de los programas (PDC y PCPI)

- La totalidad del profesorado que imparte docencia en estos programas señalan que son una buena opción formativa para el alumnado con necesidades.

c) Cuestiones relacionadas con la orientación vocacional-profesional específica.

Ante estas cuestiones, el profesorado contestó que, en general, los alumnos con 16 años que acaban la ESO sin graduar desconocen las posibles salidas a su alcance. Este desconocimiento depende del curso en que abandonen los estudios. Cuanto más temprano es el abandono peores expectativas presentan. Los docentes reiteran la falta de información ajustada a sus necesidades e intereses y opinan que la Orientación vocacional-profesional debería comenzar antes.

Por el contrario, indican que los alumnos que sí que obtienen el título sí reciben información orientadora, aunque depende mucho de los centros. Señalan la falta de implicación por parte de tutores y equipo docente, ya que no es una tarea exclusiva del departamento de Orientación y que por supuesto, falta implicación de las familias.

Finalmente, los docentes en su gran mayoría consideran que el alumnado con necesidades, tienen que recibir una orientación individualizada, pautada, dirigida e implicando a la familia, una orientación personalizada que dé respuesta a sus necesidades, ya que sus opciones son diferentes y muchas veces limitadas. Así mismo, señalan que esta orientación adaptada a sus características propias, no se ofrece normalmente en los centros.

d) Cuestión sobre Educación Inclusiva

La totalidad del profesorado afirma que no se puede hablar de una educación inclusiva en Secundaria. Los docentes manifiestan que es un concepto que no se explica bien en los centros. Señalan que existe demasiada diversidad y que la realidad es exclusora. Indican que depende mucho de los centros y del profesorado, muchos de ellos lo intentan pero es muy difícil porque hay factores en contra: recortes en recursos, falta de formación del profesorado, organización muy rígida en los IES, actitudes contrarias en la comunidad educativa, etc.

2) Análisis respuestas del alumnado

a) Alumnado entrevistado en 2º de la ESO:

- El 63% de los alumnos de 2º de la ESO no conocían las salidas que tienen cuando finalizaran la ESO.
- El 74,6% de este alumnado desconocía las posibles opciones para obtener el graduado en la ESO.
- El 78% del alumnado encuestado de 2º de la ESO desconocía también lo que debían hacer para trabajar en lo que deseaban.

b) Alumnado de 1º de PDC:

- El 50% desconocía las salidas al finalizar la ESO.
- El 93% del alumnado de este grupo dijo que no sabría qué hacer si no graduaba en el programa.
- El 85% de estos alumnos no sabrían qué hacer para trabajar en lo que deseaban.

c) El alumnado de 1º de PCPI:

- El 70,4% de este grupo desconocía las salidas al acabar la ESO.
- El 74,1% del alumnado de este grupo dijo que no sabría qué hacer si no graduaba en el programa.
- Y también un 74,1% de estos alumnos no sabrían qué hacer para trabajar en lo que deseaban.

Tanto los alumnos de 2º de la ESO con necesidades educativas como los alumnos de 1º de PDC y de 1º de PCPI no habían recibido ninguna Orientación vocacional-profesional previa.

4. Discusión

De los resultados obtenidos, tanto por parte del profesorado como del alumnado, respecto a las necesidades de orientación del alumnado que compone la diversidad, se desprende que estos alumnos, en Educación Secundaria presentan necesidades orientadoras específicas. Los alumnos desconocen las salidas que tienen cuando acaben la ESO, menos aún si no llegan a graduar. Desconocen qué posibilidades tienen para graduarse de manera no ordinaria y tampoco qué pasos deben seguir para poder trabajar en lo que desean.

Es fundamental paliar esta situación ya que, muchos de estos alumnos toman una decisión antes de empezar a recibir orientación, ya que ésta se desarrolla habitualmente en el 2º ciclo de la ESO, y entonces ya es tarde para aquellos, que ya han cumplido 16 años y han abandonado el sistema educativo.

5. Conclusiones

Consideramos que la diversidad necesita, en ocasiones, unas medidas de atención significativamente distintas al resto de sus compañeros sin necesidades para poder alcanzar los objetivos universales de la Educación y las competencias básicas que marca la ley para todo el alumnado que finalice la Educación Secundaria Obligatoria. Para llegar a conseguirlo es necesario adaptar o crear programas que resuelvan estas disparidades entre la mayoría del alumnado y el alumnado con necesidades. El alumnado que compone la diversidad en Secundaria, presenta unos patrones y unas necesidades de orientación tanto en tiempo de aplicación, como en información y salidas académicas y profesionales específicas, que no son tenidas en cuenta a la hora de diseñar un plan de orientación académico y profesional general. Por ello, y teniendo en cuenta la necesidad de orientación que ha quedado reflejada en el análisis presentado, nos lleva a plantearnos la necesidad de diseñar un Programa de Orientación específico. El programa de Orientación vocacional-profesional para el alumnado con diversidad en Secundaria que proponemos, tendría como objetivo aumentar la competencia en autonomía e iniciativa personal de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para que sean capaces de tomar decisiones adecuadas con respecto a su futuro académico y/o profesional, así como de reducir el abandono prematuro de sus estudios, a partir del conocimiento de las salidas profesionales y/o académicas existentes en su zona y que se adecúen a sus características personales.

Este programa se llevaría a cabo en sesiones de tutoría y constaría de cinco bloques de contenidos (Carrasco, 2015):

- I. Autoconocimiento. Facilitar al alumnado las herramientas básicas para que puedan conocerse. Conocer cuáles son sus capacidades, limitaciones e intereses.

- II. Campos profesionales y grupos vocacionales. Proporcionar al alumnado un conocimiento suficiente de los distintos grupos vocacionales y de las diferentes profesiones existentes.

- III. Itinerarios académicos y vías formativas. Muestra al alumnado los distintos itinerarios académicos a los que pueden sumarse en base al autoconocimiento personal que hayan realizado con anterioridad.

- IV. Itinerarios profesionales y vías formativas. Está diseñado para enseñar al alumnado las diversas vías profesionales que pueden tomar al acabar el instituto.

- V. Toma de decisiones. Favorece los mecanismos necesarios para tomar esa decisión acertada de la que hablábamos a principio de este epígrafe.

Queremos concluir destacando que, dentro de una educación inclusiva, la implantación de programas de orientación como el que proponemos, incrementará el éxito en las competencias de todo el alumnado, presenten o no necesidades educativas, y que, la Orientación no es una excepción y debe tener un lugar prioritario si queremos formar a nuestros jóvenes de una manera integral, dentro de un espacio educativo Inclusivo donde cabemos todos.

Referencias

Blanco, R. (2008a). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54

Blanco, R. (2008b, Noviembre). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Comunicación presentada en la 48 edición de la Conferencia Internacional de la Educación: la Educación Inclusiva, un camino hacia el futuro, Ginebra.

Carrasco, C. (2015). *Programa de Orientación Vocacional y Profesional para la Diversidad en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral, Universitat Jaume I de Castellón.

Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Morey, A. (2013). La orientación académica-profesional en alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros de educación especial. *El Docent*, febrero.

El experimento de Milgram en Experimenter (2015) de Michael Almereyda

Díaz Boada, S., Ramírez Salazar, M.

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

tesissandro@gmail.com

mary.ramirez@upb.edu.co

Resumen

La cinta cinematográfica del director estadounidense Michael Almereyda, *Experimenter* (2015), nos brinda un paseo por la vida del famoso y polémico psicólogo social Stanley Milgram. Este científico, de origen judío, diseñó a principios de los años 60's una serie de experimentos en la Universidad de Yale, cuyos resultados fueron publicados bajo el título *Behavioral Study of Obedience* los cuales son conocidos como «El experimento de Milgram». Popularizado años después en su libro *Obedience to authority. An experimental view* (1974), las referencias a Milgram siguen creciendo en el cine y la televisión. El psicólogo neoyorquino –en pleno contexto del juicio televisado al teniente coronel de las SS nazis, Adolf Eichmann-, puso en entredicho nociones como Autoridad, Obediencia, Poder y Moral en entornos no totalitarios. Sin embargo, para una adecuada contextualización de los móviles del experimento vemos necesario incorporar otro filme, *The Eichmann Show* (2015), del director británico Paul Andrew Williams, que recrea el proceso vivido durante la grabación para la televisión del juicio a Eichmann. Dicho trabajo no sólo refleja algunos mecanismos para provocar sensaciones específicas en los espectadores, cual línea conductista, sino que permitirá enlazar otros polémicos conceptos como «la banalidad del mal» de Hannah Arendt. Así, al extraer de *Experimenter* (2015) elementos como la explicación del «estado agencial», la posible integración de la psicología con grandes obras literarias, el *performance* del psicólogo y el uso de las técnicas de grabación audiovisual para documentar y/o promover los progresos de la práctica psicológica hacen de la revisión del Experimento de Milgram –y de su vida misma- un punto de reencuentro didáctico para que los estudiantes de psicología estén abiertos a problematizar sobre los mecanismos de obediencia y sumisión ante las autoridades en entornos democráticos. Como recuerda Milgram sobre su documental: "*Obedience* [1962] se proyectará en cada clase de Westpoint [Estados Unidos]".

Palabras clave: Experimento de Milgram; Obediencia; Estado Agencial; La banalidad del mal.

Milgram's experiment in experimenter (2015) by michael almereyda

Díaz Boada, S., Ramírez Salazar, M.

School of Human Sciences, Industrial University of Santander, Bucaramanga, Colombia

School of Human Sciences, Pontificia Bolivariana University, Bucaramanga, Colombia

tesissandro@gmail.com

mary.ramirez@upb.edu.co

Abstract

The movie film made by US director Michael Almereyda, *Experimenter* (2015), give us a tour of the famous and controversial life of the social psychologist Stanley Milgram. This scientist, Jewish, designed in the early 60's a series of experiments at the University of Yale, whose results were published under the title *Behavioral Study of Obedience* which are known as "The Milgram´s experiment". Popularized years later in his book *Obedience to authority. An experimental view* (1974), the references to Milgram keep growing in the cinema and the television. The New York psychologist –in full context of televised trial to the Lieutenant Colonel of the Nazi SS, Adolf Eichmann-, questioned notions like Authority, Obedience, Dominion and Moral in non-totalitarian environments. However, for proper contextualization of the motives of the experiment we need to introduce another film, *The Eichmann Show* (2015), from the British director Paul Andrew Williams, recreating the process lived during recording to television the Eichmann trial. This work not only reflects some mechanisms to provoke specific sensations in viewers, such as behaviorist line, but it will allow us link with other controversial concepts like 'the banality of evil "of Hannah Arendt. Thus, to extract *Experimenter* (2015) elements as the explanation of «agential state», the possible integration of psychology with great literary works, the performance of the psychologist and the use of audiovisual recording techniques to document and / or promote the progress of psychological practice make the review of Milgram's experiment-and his life- a didactic point of reunion for the students of psychology are open to problematize the mechanisms of obedience and submission to the authorities in democratic environments. As Milgram remembers about his documentary: "*Obedience* [1962] will be screened in every class of Westpoint [United States]".

Keywords: Milgram's experiment; Obedience; Agential state; the banality of evil.

1. Introducción

En una época dominada por las pantallas, donde en ciertas ciudades, regiones y países del mundo incluso hay más de estas que familias –si se tienen en cuenta las del celular, publicidad exterior, computadoras, televisores, cinemas, etc.- (Lipovetsky & Serroy, 2009) resulta apremiante forjar una cultura de lo audiovisual, un aprendizaje, en la era de la hiperimagen digital, de los dispositivos que nos rodean y determinan nuestro entorno.

En el presente documento se ha intentado fusionar el interés por el análisis de la imagen en movimiento con el conocimiento de la psicología, en particular, con la línea de la psicología social. Para ello, hemos tomado la figura del psicólogo social estadounidense, de origen judío, Stanley Milgram (1933-1984). Muy a pesar de su temprana muerte, el legado y los debates sobre sus procedimientos y resultados perduran. Y el cine no ha escapado de su impacto, por

ello es considerada aquí la aproximación contemporánea de Michael Almereyda con su film "Experimenter" (2015), donde trae de vuelta a este experimentador que sacudió las bases de la psicología social desde la década de los 70's.

Comprender e impulsar en la pedagogía de la psicología la aproximación a la vida, obra, contextos, procedimientos y resultados obtenidos por personajes trascendentales para la profesión deberían ser tenidos en cuenta con mayor frecuencia.

A partir del enlace entre el audiovisual y los textos científicos y de opinión se podrán entender elementos compartidos entre intelectuales contemporáneos (como la banalidad del mal de Hannah Arendt) que darán un punto de partida (y encuentro) a los experimentos de Milgram y desatarán un debate aún inconcluso sobre nociones de autoridad, orden, moral, ideología, violencia, autonomía y sumisión (Milgram, 1980/1973; Blass, 1998).

Se adiciona también un filme para propósitos contextuales: "The Eichmann Show" (2015) que se enmarca en la grabación del juicio más difundido por televisión en la década de

los 60's: El juicio a Adolf Eichmann. Esta figura y este proceso especial harán surgir el concepto de «la banalidad del mal» e indirectamente impulsarán los experimentos de obediencia de Milgram.

2. Método

Lo que aquí se pretende es realizar un análisis intertextual entre textos científicos convencionales, que relatan los pros y contras de los experimentos de obediencia de Milgram, y cotejarlos o complementarlos con la mirada que aporta el texto audiovisual, particularmente el filme de ficción "*Experimenter*" (Almereyda, 2015).

Por otro lado, se hace lo propio con un concepto que fue influyente en estas variantes experimentales específicas sobre la obediencia de entre los tantos otros que se le adjudican a Milgram, nos referimos con ello al concepto de la "banalidad del mal" introducido por vez primera por la filósofa alemana de origen judío, Hannah Arendt (2003/1963), que, al igual que el psicólogo social neoyorquino, se inspiró en el juicio realizado en Israel a uno de los arquitectos del exterminio de millones de judíos y la "solución final", el general de las SS Adolf Eichmann, para emitir ciertas reflexiones sobre la naturaleza humana, tanto Arendt como Milgram (1980/1973) terminarían reuniendo sus conclusiones en sus libros más populares y polémicos. Para complementar esa mirada y entender mejor el contexto se ha propuesto aquí incorporar en el análisis otro filme de ficción: "*The Eichmann Show*" (Williams, 2015).

Hay dos objetivos finales tras analizar y concatenar estos distintos formatos, a saber: 1) Poner en relieve el trabajo del psicólogo social estadounidense de origen judío, Stanley Milgram y 2) Destacar el papel de los dispositivos audiovisuales, particularmente del cine, como mecanismos de reencuentro didáctico para que los estudiantes de psicología estén abiertos a problematizar, entre otras posibles cuestiones, acerca de los mecanismos de obediencia y sumisión ante las autoridades en entornos democráticos.

2.1. Procedimiento

A lo largo de la investigación surgieron referencias a materiales audiovisuales adicionales que estaban conectadas con el legado inspirado por el así llamado Experimento de Milgram, entre ellos los largometrajes "*The Tenth Level*" (1976) (Blass, 1998; 2002), "*I... comme Icare*" (1979) (Blass, 1998; Michel Fariña, s.f.), y un cortometraje de 7 minutos de duración: "*Atrocity*" (2005) (Sloan Science and Film, 2006), los cuales fueron descartados por sus escasos canales de distribución, es decir, el filme "Experimenter" (2015) aquí seleccionado representa una muestra sólida al contar con características de un formato de alta definición, actores reconocidos en el medio y la frescura de la representación de un *biopic* poco convencional en su estructura y en la introducción de pasajes donde Stanley Milgram (interpretado por Peter Sarsgaard) mirando de frente a la cámara va guiando al espectador por las preguntas

claves que atraviesan sus investigaciones de cada momento y explicaciones sencillas de conceptos como la banalidad del mal y el «estado agencial o el estado de agencia» [*agency state* (Milgram, 1980/1973, pp. 126-128)], los otros registros audiovisuales mencionados en este apartado carecen de estos elementos.

Reafirmando que la muestra audiovisual solo contemplará a "*Experimenter*" y "*The Eichmann Show*", ambos filmes estrenados en el año 2015, justo 70 años después del fin de la Segunda Guerra Mundial y el desmantelamiento de los campos de concentración comandados por nazis, se aclara que en vista del espacio y el énfasis del documento no se realiza un análisis de tipo secuencial (*secuence by secuence*) sino uno intertextual que pueda conectar algunos pasajes de las cintas seleccionadas con las indagaciones científicas que puedan respaldarla.

3. Discusión

En un primer momento, a partir del *performance* del psicólogo y el uso de técnicas de grabación audiovisual, se promueve en la práctica psicológica con estudiantes, un reencuentro didáctico (Milgram, 2012).

De esta manera, Stanley Milgram usó el material audiovisual de sus trabajos, para demostrar a sus estudiantes los resultados de sus experimentos sociales sobre obediencia, autoridad, moral y poder, de manera que se evidenciara la forma en la cual, la gente común se integra fácilmente a los sistemas más malévolos (Milgram, 2012).

Este tipo de encuentros son indispensables en los escenarios psicológicos para recuperar y ampliar el pensamiento colectivo de la psicología social de la ciencia (Íñiguez & Pallí, 2002)

Ahora bien, la relevancia de los experimentos sociales de Stanley Milgram se refleja en su manera de explicar como todos los procesos sociales en la historia de la humanidad han abarcado víctimas y perpetradores; vencedores y vencidos, es decir, algún tipo de violencia. (Sandoval, s.f.)

La violencia surge y se mantiene siempre y cuando se percibe legítima en un discurso y el discurso puede ser descifrado bajo los fundamentos psicológicos del orden social (De la corte, Sabucedo & Blanco, 2004).

Para Martín –Baró (2003), los escenarios de violencia son un conjunto de condiciones personales, sociales e ideológicas. El fondo ideológico hace referencia al significado y, por ende, a la legitimización de los comportamientos agresivos, (Van Dijk. 1999), que cumple una función epistémica o de conocimiento; de formación, mantenimiento y refuerzo; preservación del sistema social y directiva (Bar-Tal , 2000).

De esta manera, los discursos ideológicos pueden estar fundados bajo calumnias o mentiras institucionalizadas (Baró, 1982). Aquellas ideologías crean y promueven interpretaciones distorsionadas o erróneas de la realidad (De la corte, Sabucedo & Blanco, 2004) y por ende violencia, debido a que se puede presentar la aparición en un ednogrupo de un estereotipo negativo, perverso, sobre los miembros de un exogrupo dentro de un contexto de conflicto, con el fin de justificar la guerra o represión. (Bar- Tal, 2000).

No obstante Maria Elena Sandoval (s.f) hace énfasis en que todos los seres humanos poseen naturalmente un sentido básico de pertenencia e identidad, por lo tanto siempre existirá la diversidad ideológica, pero no por ello se debe generar violencia y exclusión, ya que la diferencia es liberadora.

Como hasta estas líneas se puede observar, el hombre es un ser ideológico que puede caer en discursos errados, sin por ello ser una buena o mala persona. El hombre obedece aquello con lo cual se identifica, el problema es que puede caer en discursos que generen violencia y este obedezca como un ente cosificado bajo conductas socialmente tachables.

Por otro lado, y como segunda instancia, como deja claro el productor del juicio televisado de Eichmann en Israel: "Los últimos análisis de audiencia revelan que un gran número de personas ve nuestras cintas [del juicio en directo]

cada noche. En Estados Unidos, Sudamérica, Europa, Australia… la gente está conmovida por lo que ve y oye gracias a nuestro trabajo. Lo desconocido, ya fuera por voluntad o por ignorancia, sale a la luz" (Williams, 2015).

En este contexto de incertidumbre pero también de muchas revelaciones a nivel mundial de las atrocidades que conllevó la Segunda Guerra Mundial y el ensañamiento contra los judíos por parte de la Alemania Nazi es que van a retumbar con una fuerza descomunal los trabajos de Hannah Arendt (como representante de la Europa Occidental herida) y los experimentos del profesor Stanley Milgram (como representante de la Europa Oriental que halló en el exilio la opción frente a una eminente muerte).

Al retomar un diálogo subido de tono entre el productor y el cineasta Leo Hurwitz (interpretado por Anthony Lapaglia) puede el lector aproximarse a una idea del *zeitgeist* de la época: "Tu trabajo es grabar lo que ocurre en el juicio, no realizar una investigación sobre la naturaleza del mal. -¿Por qué no ambos? –responde Leo Hurwitz". No era una cuestión de solo información y obtención de dividendos, la responsabilidad y el compromiso de Hurwitz iba en la línea de los intelectuales de la época: Descifrar a Eichmann y los móviles que desataron su conducta podría otorgar pistas para el desarrollo de conductas reprochables en hombres comunes. Tras el impacto de la diáspora judía, solo restaba este juicio[3] para que los intelectuales empezaran a actuar.

Los efectos de los dispositivos y mecanismos de autoridad pasarán a ser asimilados por el ciudadano de a pie, y ello constituye un verdadero incentivo y una auténtica justificación para los trabajos de Arendt y Milgram.

Por otro lado, en el film "Experimenter" del guionista, director y productor estadounidense Michael Almereyda (2015), se dedican cerca de treinta minutos para ilustrar al espectador la dinámica y las principales variantes del Experimento de Milgram. Acto seguido se muestra la influencia del estudio pionero de Solomon E. Asch. Dicho experimento es conocido como "El efecto de la presión social sobre la modificación de la conducta y la distorsión de juicios" pero Milgram "quería hacer algo más humanamente significativo" (Almereyda, 2015).

Cuando Milgram se traslada a la Universidad de Harvard en 1963, encuentra opositores frente a la configuración de los experimentos de obediencia. Discusiones acaloradas por las nociones de ilusión, que una parte de la comunidad académica la entendió como "engaño" (*deceibing*). Aun así, los experimentos siguen su paso por otras zonas del país y la difusión de su trabajo pionero prosigue, por supuesto, sin estar exento de críticas.

Ya cerca del final un colega le pregunta sobre la obediencia a la autoridad. Ante tal interrogante Milgram (Peter Sarsgaard) responde que se halla en el décimo capítulo de su libro cumbre, donde surge el concepto de «el estado agencial» "en el que las órdenes de la autoridad se han instalado y hay conflicto con conciencia… La banalidad del mal [remata]" Y más adelante complementa: "Pero más a menudo, […] el tener que rendir a la autoridad, y al hacerlo se convierte en nuestras propias acciones […] en el estado agencial, el individuo se define como un instrumento de la realización de los deseos de los demás" (Almereyda, 2015). Con una muerte un tanto precipitada Almereyda cierra un filme que tuvo una larga investigación y que tuvo acceso a dibujos, bocetos y cartas del archivo de Milgram que alberga la Universidad de Yale (Sloan Science and Film, 2015).

4. Conclusiones

Cintas cinematográficas como la del director estadounidense Michael Almereyda, *Experimenter* (2015), y *The Eichmann Show* (2015), del director británico Paul Andrew Williams, complemento a un contexto real del punto de

3 Sobre el final de la película "*The Eichmann Show*" se aclara: "Las películas diarias producidas y dirigidas por Milton Fruchtman y Leo Hurwitz constituyen la primera serie de documentales de difusión mundial de la historia […además] Fue la primera vez que se retransmitió por televisión el horror de los campos de exterminio nazi, narrado a través de 112 testigos presenciales y supervivientes" (Williams, 2015).

vista experimental de obediencia a la autoridad, son elementos de grabación audiovisual que dan la mano a la posible integración de la psicología a una gama de herramientas de reencuentro didáctico para que los estudiantes de psicología estén abiertos a problematizar, en este caso particular, sobre los mecanismos de obediencia y sumisión ante las autoridades en entornos democráticos. El mismo Milgram, era consciente de la relevancia y practicidad de las cintas de sus experimentos y las proyectaba en cada clase de Westpoint.

El campo audiovisual, el cine, saca entonces a la luz aspectos que muchas veces son desconocidos, ignorados o difícilmente comprendidos sin estos elementos. Esta indudable ventaja conlleva a una invitación a su constante aplicación en las aulas y aumentar la gama de trabajos fílmicos, que más allá de grabar, trabajen en conjunto con áreas de investigación humana como la psicología.

Finalmente nuevas estrategias en la psicología social de la ciencia contribuyen a la comprensión de la banalidad del mal, directamente correlacionada con la obediencia a la autoridad, que no se percibe de primera mano en los diferentes discursos ideológicos sociales con los que se identifica el ser y pueden inducirlo al «estado agencial».

Referencias

Abeckaser, D., Golombek, F., Melita, P., Robbins, I., Schoof, A., & Singer, U., (productores) y Almereyda, M. (director). (2015). Experimenter [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: BB Film Productions // FJ Productions // Intrinsic Value Films // Jeff Rice Films & 2B Productiones. Dur: 98 min.

Arendt, H., (2003/1963), Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal, Barcelona, España: Lumen.

Bar-Tal, D., (2000), Shared beliefs in a society: Social psychological analysis, Thousand Oaks, USA: Age..

Blass, T. (1998). The Roots of Stanley Milgram's Obedience Experiments and Their Relevance to the Holocaust. Analyse & Kritik, (20), pp. 46-53.

Blass, T. (2002, March/April). The man who shocked the world. Psychology Today, pp. 68-74.

Bowen, L. & Marshall, K., (productores) y Williams, P. A. (director). (2015). The Eichmann Show [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: BBC Films. Dur: 90 min.

De la Corte, L., Sabucedo, J. M. & Blanco, A. (2004). Una función ética de la Psicología social: los estudios sobre el fondo ideológico de la violencia política. Revista Interamericana de Psicología., 38 (2), pp. 171-180.

Íñiguez, L., & Pallí, C. (2002). La psicología social de la ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. Anales de psicología, 18 (1), pp. 13-43.

Lipovetsky, G., & Serroy, J., (2009), La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna, Barcelona, España: Anagrama.

Martín-Baró, I. (1982). Un psicólogo social ante la guerra civil en El Salvador. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, (2), pp. 91-111.

Martín-Baró, I. (2003), Poder, ideología y violencia, Barcelona, España: Lumen.

Michel Fariña, J. J., (s.f.). Cuestiones éticas en torno a la experiencia Milgram. Recuperado de http://www.eticaycine.org/IMG/pdf/Cuestiones_eticas_en_torno_a_la_experiencia_de_Milgram_Juan_Jorge_Michel_Farina_.pdf

Milgram, S., (1980/1973), Obediencia a la autoridad: Un punto de vista experimental, Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

Milgram, S. (2012/2005). Los peligros de la obediencia. Revista Polis, (11), pp. 1-8.

Sandoval, M. E. (s.f). Diversidad social y procesos de exclusión e inclusión: una perspectiva psicológica. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalisis2/Globalizacionpazyddhh/articulos/mesandoval.pdf

Sloan Science and Film (2006). Atrocity. Recuperado de http://scienceandfilm.org/projects/192/atrocity

Sloan Science and Film (2015). Michael Almereyda on Experimenter: The Sloan Interview. Recuperado de http://scienceandfilm.org/articles/2599/michael-almereyda-on-experimenter-the-sloan-interview

Van Dijk, T. (1999), Ideología. Una aproximación multidisciplinaria, Barcelona, España: Gedisa.

Aprendizaje a lo largo de la vida y envejecimiento activo. Herramientas para un cambio de mirada

Crespo Sierra, M.T.

Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Psicología.

Universidad de Valladolid

crespomt@psi.uva.es

Resumen

Las consideraciones actuales en relación al envejecimiento activo nos sitúan ante un nuevo enfoque o paradigma caracterizado por nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo donde la plasticidad, la proactividad y la promoción del bienestar juegan un papel esencial a la hora de implementar programas y actividades de formación y aprendizaje desde las universidades de mayores (seniors).

En este trabajo presentamos los objetivos, contenidos y estructura general de un programa de formación y aprendizaje dirigido a adultos usuarios de un programa de la Universidad Permanente Millán Santos de Valladolid, donde se incide precisamente en la promoción del aprendizaje y envejecimiento activo a través de diversas herramientas fundamentadas en aportaciones del Ciclo Vital, Aprendizaje Social y Psicología Positiva.

Partiendo de una evaluación inicial y final de aspectos como resiliencia, sentido de autoeficacia, emociones positivas y negativas y satisfacción con la vida, y a lo largo de 13 sesiones semanales se trabajan los diferentes contenidos del programa desde una metodología activa y participativa. La proactividad y el pensamiento apreciativo constituyen el hilo conductor en la metodología de trabajo y el resultado del programa se concreta en una serie de herramientas para un cambio de mirada.

Porque como nos señalan un número considerable de personas participantes en este programa, en nuestra cultura y en la sociedad actual, la necesidad de aprender se va extendiendo a casi todos los rincones de nuestra actividad social como un aprendizaje que no cesa, donde además podamos seguir aprendiendo a desaprender frente a certezas e incertidumbre.

Palabras Clave: Envejecimiento activo, aprendizaje, participación social, salutogénesis, resiliencia.

Learning throughout life and active aging. Tools for a new approach

Crespo Sierra, M. T.

Faculty of Education and Social Work. Department of Psychology.

University of Valladolid

crespomt@psi.uva.es

Abstract

Due to the current considerations about active aging, there is a new approach or paradigm characterized by new opportunities for learning and development. Universities of the Third Age are implementing programs and training activities and learning, in which plasticity, proactivity and promoting welfare play an essential role.

This paper presents the objectives, content and overall structure of a training and learning program, aimed at adults who are part of a program at the Permanent University Millán Santos of Valladolid. This program stresses indeed, the promotion of learning and active aging through various tools founded on Life Cycle, Social Learning and Positive Psychology contributions.

Starting from an initial and final assessment of aspects such as resilience, sense of self-efficacy, positive and negative emotions and life satisfaction, we work with the different contents of the program from an active and participative methodology over 13 weekly sessions. Proactivity and appreciative thought constitute the thread in the methodology and the outcome of the program results in a number of tools which support the new approach. As a significant number of participants in the program point out, in our culture and in today's society, the need to learn is spreading to almost every corner of our social activity as a learning process that never stops, where, in addition, we can keep learning to unlearn against certainties and uncertainties.

Keywords: Active aging, learning, social participation, salutogénesis, resilience.

1. Introducción

Aunque con frecuencia usamos los términos educación y aprendizaje como sinónimos, son diferentes. Aprender es un proceso mucho más amplio y tiene lugar a lo largo de toda la vida y en múltiples contextos, en la medida que, disponer de opciones para aprender a lo largo de la vida, nos permite participar en procesos de interacción en los que intercambiar significados, conocimientos, estrategias o experiencia sobre aquello que nos interesa, gracias a lo cual se pueden desarrollar habilidades y saberes para mejorar la vida y nuestro bienestar.

En este sentido vemos como las consideraciones actuales en relación al envejecimiento activo (Fernández Ballesteros, 2009), nos sitúan ante un nuevo enfoque o paradigma caracterizado por nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo donde la plasticidad, la proactividad y la promoción del bienestar juegan un papel esencial a la hora de implementar programas y actividades de formación y aprendizaje desde los programas y universidades de mayores.

Desde algunos de estos programas orientados a promover bienestar, cuando se implementan en adultos mayores (seniors), sus respuestas y resultados reflejan adecuados niveles de bienestar en diferentes ámbitos de su vida, y ello

a pesar de las dificultades que van experimentando en relación a la salud física, roles sociales y cambios y disminución en sus relaciones interpersonales. Sus respuestas además, ponen de manifiesto su capacidad y flexibilidad para adaptarse de manera exitosa a los cambios experimentados a lo largo de sus vidas, para hacer frente de manera constructiva a las situaciones adversas manteniendo el equilibrio y bienestar, e incluso fortalecidos tras el afrontamiento de tales situaciones. Los conceptos de plasticidad y resiliencia afloran en estos programas y actividades, en la medida que, tales constructos, permiten activar y utilizar con eficacia diferentes recursos psicológicos que contribuyen a la aceptación de los cambios experimentados.

Años antes Lehr (1982 y 1988), relevante gerontóloga europea, sentó las bases para este cambio de paradigma al enfatizar la importancia de la valoración subjetiva y la satisfacción con la vida como componentes básicos del envejecimiento exitoso. Señala que hay que prestar más atención a las formas específicas e individuales del curso del envejecimiento en la persona, porque el conocimiento intraindividual de la variabilidad interindividual ayudará a conocer más la manera de envejecer.

En nuestro país la publicación del libro blanco sobre el envejecimiento activo por el Imserso en el año 2011, supuso un importante estímulo en la difusión y promoción del mismo, y ello a pesar de las limitaciones generadas por déficits, en cuanto a recursos económicos necesarios para su adecuada implementación (Pérez Serrano, 2012).

Las conclusiones del I simposio Internacional sobre Envejecimiento Activo, celebrado en Madrid en el año 2012, suponen un compendio de los aspectos esenciales en la determinación del envejecimiento activo y exitoso. Fernández Ballesteros (2012), señala también esta misma idea y destaca cómo, la mayor parte de autores e investigaciones sobre el tema, coinciden en que estamos ante un nuevo paradigma sobre el envejecimiento, considerado no sólo como déficit y deterioro sino también y especialmente, como posibilidades de desarrollo, optimización y compensación.

También la OMS (2002), resalta, a su vez, los principales determinantes del envejecimiento activo, señalando diversidad de factores que lo determinan. Factores que tienen que ver con aspectos de tipo económico, social, personal, conductual, transversales, etc. Existen pues, formas diversas y heterogéneas de envejecer, donde la capacidad de cambio y la plasticidad desempeñan un papel relevante.

De este modo, como principales rasgos en la determinación del envejecimiento activo señalamos que se trata de un concepto multidimensional y multidisciplinar referido a condiciones biológicas, psicológicas y sociales. Y en relación a las consideraciones sociales y relaciones interpersonales, merece especial atención el concepto "empowerment" o empoderamiento cuando hablamos de envejecimiento exitoso o activo. Sería algo así como la capacidad de lograr y retener el control de la propia vida, que está frecuentemente correlacionado con un estado saludable, siendo muy importante que los mayores tomen decisiones. Cuando se habla del mayor se hace referencia a personas con creencias, con experiencias, con conocimientos y también con expectativas. Aunque no podemos olvidar que, con frecuencia, el concepto social que vivimos es cicatero con los mayores, y un envejecimiento saludable exige que el individuo tenga control en su vida: obtener resultados en la vida deja huella e impregna nuestra biografía.

Lehr (1994), considera también la actividad como un elemento preventivo de primer orden. Tanto la actividad física, que es uno de los requisitos más importante para lograr una vejez gratificante (en el ámbito físico y en el bienestar psíquico), como la actividad mental; al considerar que las personas mentalmente más activas, con perspectivas de futuro y más contactos sociales, llegan a la vejez con una sensación más profunda de bienestar psicofísico, y por tanto de calidad de vida. De forma específica señala que la reducción de la actividad mental puede acelerar el proceso de envejecimiento. La actividad evita algunos de los fantasmas del envejecer: el aburrimiento, la rutina, el aislamiento y también, la terrible soledad. Si la actividad elegida es grupal, agrega elementos de mucho interés para acrecentar una mejor calidad de vida: el grupo actúa emocionalmente de sostén, de red, aporta interlocutores que escuchan y

a los que se aprende a escuchar, con pares que comparten similares condiciones o a veces estilos de vida. El grupo proporciona además la posibilidad de nuevos vínculos, vínculos tan necesarios en una etapa signada por las pérdidas.

0.1. Herramientas para un cambio de mirada

El envejecimiento activo es una nueva visión del envejecimiento basado en múltiples pruebas empíricas procedentes de distintas disciplinas, que debe entenderse como una estrategia integral para maximizar la participación y el bienestar, a media que las personas envejecen, y que ha de funcionar de manera simultánea a nivel individual, organizativo y social a lo largo de todas las etapas de la vida.

Como agente implicado en un programa de formación y aprendizaje a lo largo de la vida promovido por la UVa (Universidad de Valladolid) desde la Universidad Permanente Millán Santos imparto un módulo titulado "*Bienestar y aprendizaje a lo largo de la vida. Claves para un cambio de mirada*", desde el que se incide en la promoción del envejecimiento activo. Las principales herramientas utilizadas en el trabajo con el alumnado senior van orientadas a potenciar la proactividad desde un enfoque apreciativo, la salutogénesis y la promoción de resiliencia en la edad adulta. Todo ello en aras a promover un cambio de mirada sustentado teóricamente en las aportaciones de teorías psicológicas diversas: Psicosocial de Erikson, Aprendizaje Social de Bandura, Ciclo Vital de Baltes y Psicología Positiva de Seligman. De todas ellas tomamos algunos de sus postulados esenciales, que usamos como guía y referente en la propuesta de actividades e intervenciones para este cambio de mirada. La fundamentación teórica del programa, sus objetivos y metodología de trabajo se sustenta básicamente en los siguientes aspectos, que pasamos a enumerar y desarrollar a continuación.

Generatividad. La promoción del envejecimiento activo requiere acciones desde 3 pilares básicos: la salud, la participación y la seguridad. Desde la formación y aprendizaje a lo largo de la vida se incide en el segundo, donde encontramos uno de los conceptos planteados por Erikson (1985), la generatividad, como foco central de la séptima etapa evolutiva en el desarrollo psicosocial del individuo. Esta etapa se define por el interés por guiar y asegurar el bienestar de las siguientes generaciones. Hace referencia a dejar nuestra marca en el mundo mediante la creación de cosas, ocupándonos de los otros o, simplemente, haciendo cosas para que el mundo se convierta en un lugar mejor donde vivir (rol de padres, de abuelos, actividad laboral, voluntariado, participación en programa intergeneracionales, mentorización, etc).

Plasticidad. Los estudios en neurociencias confirman que la edad no es un obstáculo para el aprendizaje ni la vida plena. Las personas mayores representan el grupo de población más variado, (comparten el **envejecimiento cronológico**, pero no el vital). Aunque es cierto que en esta etapa se producen pérdidas y deterioros; no obstante, se mantienen los aprendizajes y la experiencia, e incluso se desarrollan o aprenden nuevas habilidades para la adaptación y afrontamiento de estas pérdidas, así como la capacidad para seguir creando y participando en la sociedad.

Para Baltes et al. (1998), los seres humanos nos caracterizamos por la plasticidad, entendida como capacidad de minimizar los efectos de lesiones a través de cambios estructurales y funcionales en otras áreas. La gran plasticidad que posee el cerebro, es la que le permite en la madurez recablearse a sí mismo para aprender y adaptarse a los cambios de su entorno. La neuroplasticidad desempeña también un importante papel en cuanto a la relación entre el desarrollo, el aprendizaje humano y la promoción de resiliencia en la vida adulta y vejez. La articulación de los procesos de selección, compensación y optimización activa el potencial del individuo para adaptarse a los cambios así como a la dialéctica de ganancias y pérdidas que se experimentan en la vida adulta y vejez. De este modo, cuando estos procesos operan de manera conjunta, suponen un componente fundamental de las fortalezas humanas que, articulados con otros recursos, incrementan el bienestar y envejecimiento exitoso.

Sentido de autoeficacia. En líneas generales, cuando hablamos de autoeficacia hacemos referencia a la creencia respecto a las propias capacidades para organizar y manejar situaciones. Funciona como un recurso capaz de mediar la percepción de control de una persona, así como sus sentimientos ante las pérdidas, retos y situaciones a afrontar. Para Bandura (1997), el sentido de autoeficacia ayuda a mantener el optimismo ante las situaciones, activando el funcionamiento de determinados dominios, a la vez que aumenta la probabilidad de mantenimiento y optimización de factores relacionados con la inteligencia, la memoria, la salud, el bienestar, etc.

Dado que el sentido de autoeficacia alude a la confianza que tenemos en nuestras propias habilidades para realizar una tarea de manera exitosa, conviene recordar que todas las personas tenemos una serie de creencias sobre nuestra eficacia personal. Creencias que van a tener su reflejo en nuestro funcionamiento y desempeño psicosocial, en la medida que influyen en nuestro modo de pensar, de sentir, de motivarnos y actuar, afectando directamente a las actividades y ambientes elegidos (tendemos a seleccionar tareas y situaciones en que nos consideramos más hábiles, cómodos y competentes y rechazamos aquellos otros en que nos consideramos menos competentes).

En definitiva, la sensación de control que tengamos sobre los acontecimientos de nuestra vida, es fundamental para nuestro funcionamiento psicológico y, por supuesto, para nuestro bienestar. Los seres humanos somos capaces de hacer aquello que creemos poder hacer. De este modo, las creencias de control personal son un elemento clave en el comportamiento humano a lo largo de todo el ciclo vital. Por ello, a medida que la edad avanza, las personas podemos perder recursos y hemos de hacer frente a cambios significativos en diferentes dominios de la vida (Navarro, Bueno, Buz y Mayoral, 2006). Conviene destacar el hecho de que, si la persona se percibe como poco competente e ineficaz, se convierte en más vulnerable ante el estrés y la depresión.

Resiliencia. El origen del estudio sobre resiliencia, en el ámbito de las ciencias sociales y en concreto en la psicología, deriva de los esfuerzos orientados a conocer la etiología y desarrollo de variables relacionadas con la psicopatología, especialmente en niños en riesgo de determinadas patologías como consecuencia de situaciones de mayor vulnerabilidad, situaciones disfuncionales en el sistema familiar, enfermedad mental, etc, (Werner y Smith, 1982).

Existen en psicología numerosas definiciones del constructo, aunque la mayoría de ellas coinciden en señalar la capacidad o el proceso de adaptación frente a factores perturbadores, factores de estrés y adversidades. Masten (2001), en concreto, la define como una estrategia de afrontamiento y adaptación positiva frente a riesgos y amenazas significativas, mientras que Luthar (2006), la define como un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.

Además, tal como señala Jiménez (2011), entre los componentes básicos de la resiliencia, destacan las estrategias de afrontamiento en la medida que durante la vejez, el afrontamiento se puede dirigir al ajuste o replanteamiento de los objetivos que dan sentido a la vida, así como para aceptar los acontecimientos y cambios que no se pueden controlar. En este sentido, las estrategias de afrontamiento actúan como una especie de puente entre la resiliencia y el desarrollo.

Incidir en estas variables en los programas y actividades trabajados con las personas mayores supone un objetivo esencial, no solo para mejorar el bienestar y resiliencia, sino también para fortalecer y activar los factores de protección.

Salutogénesis. ¿Por qué algunas personas son capaces de mantenerse sanas a pesar de sufrir circunstancias físicas y psicológicas adversas, mientras que otras caen enfermas con el más ligero contratiempo? ¿Por qué algunas se recuperan en tiempo récord, mientras que otras permanecen postradas durante largo tiempo? Con este tipo de preguntas se tropezó el neurólogo y psiquiatra Antonovsky (1979), en un estudio longitudinal realizado con ex prisioneras de campos de concentración.

Su teoría de la salutogénesis se fundamenta en que cada persona tiene la capacidad de mejorar su propia salud y calidad de vida. Se puede definir como la sensación de que la propia vida transcurre de forma coherente y se puede modelar. Se manifiesta en tres niveles: *comprensibilidad, gestionabilidad y significado*. El mundo es comprensible si los mensajes del propio cuerpo, los pensamientos y los sentimientos se pueden clasificar, si se interpretan adecuadamente las informaciones del entorno y los problemas se pueden contemplar dentro de un contexto más amplio. El mundo es gestionable, si se dispone de suficientes recursos físicos, psíquicos, materiales y psicosociales para resistir y hacer frente a las adversidades. Y tiene significado cuando existe claridad sobre los propios valores, cuando la vida se contempla como algo con sentido, cuando hay compromiso.

Ello le llevó a interesarse por los factores que facilitaron esta adaptación, lo que supuso un cambio de rumbo en su manera de estudiar el estrés, y a interesarse por el proceso que lleva a las personas en dirección a la salud, por contraposición al modelo patogénico, que busca los factores que llevan a la enfermedad. A pesar de las similitudes de la propuesta de Antonovsky con el concepto de resiliencia existen algunas diferencias ya que, mientras que esta última, analiza la adaptación de los individuos en situación de riesgo, la salutogénesis se interesa por los factores que facilitan la salud y el bienestar de todos los sujetos, con independencia de que vivan o no situaciones de riesgo.

El fenómeno del envejecimiento, plantea nuevos problemas de índole social y sanitaria que aparecen como retos a los gobiernos de los países envejecidos y a los profesionales que trabajan con personas mayores. Es por ello que se crean nuevas propuestas para promocionar la salud, ya que se deben reducir los costes sanitarios, pero a su vez incrementar la calidad de vida de la tercera edad, y es ahí, donde el modelo salutogénico es utilizado en muchos países del mundo, principalmente se utiliza el cuestionario del Sentido de Coherencia para la promoción de la salud. Es conocido que la ancianidad conlleva generalmente pérdidas y dolor, muchas personas mayores experimentan las exigencias y reveses del envejecimiento sin perder su bienestar psicológico. Las capacidades que permiten a las personas mayores superar las adversidades y mantener intacta su ilusión por la vida merecen la mayor atención.

El envejecimiento positivo puede partir del sentido de coherencia que tenga el adulto mayor, puesto que en éste se incluyen conceptos psicológicos como la sabiduría o la satisfacción con la vida, o bien, el bienestar subjetivo. No existe un camino claro para llegar a un envejecimiento positivo y con éxito, ya que ambos son subjetivos y parten de las fortalezas y potencialidades de las personas mayores, pero sí es deber de los actores que trabajamos con este de colectivo reforzar y promocionar estas fortalezas y potencialidades. Es en este punto dónde se podría trabajar con la resiliencia, examinando sus potencialidades y fortalezas para que éstas, sean el motor de recuperación en los casos de enfermedad o en situaciones de dificultad en los ámbitos: familiar, económico o social. A modo de resumen y en relación al Sentido de Coherencia formulado por Antonovsky (1996), el SOC estaría compuesto por tres componentes clave: la comprensibilidad (componente cognitivo), la manejabilidad (componente instrumental o de comportamiento) y la significatividad (componente motivacional).

Bienestar psicológico y fortalezas personales. Durante los últimos años ocuparse del bienestar personal y las fortalezas personales ocupa un significativo en el ámbito social y educativo (Peterson y Seligman, 2004). Tengamos en cuenta que las fortalezas personales funcionan a modo de puntos fuertes de la personalidad que nos definen, a la vez que son maleables; se pueden entrenar y constituyen un principio fundamental de la condición humana, lo que nos permite afrontar las diferentes crisis y/o adversidades de la vida cotidiana y nos ayudan a tomar decisiones exitosas asumiendo riesgos. En definitiva, nos facilitan llevar la pesada mochila de nuestra existencia, especialmente en momentos de crisis y adversidad.

Tal como señalan diferentes autores (Diener, Lucas, Schimmack y Helliwell, 2009), la medida y la promoción del bienestar se convierte, por tanto, en un objetivo deseable a nivel social, político y educativo. Pero esto es aún más cierto en el caso de ciertos colectivos como, por ejemplo, las personas mayores, quienes fundamentalmente por razones culturales, con frecuencia tienen más dificultades para sentirse bien consigo mismos y con las actividades

que realizan. Además, la promoción del bienestar puede tener además un efecto muy relevante en términos de salud (Vázquez, Hervás, Rahora y Gómez, 2009).

0.2. Objetivos

Como *objetivo general* en este programa se busca incentivar el desarrollo personal desde el envejecimiento activo y saludable desde su participación en el módulo sobre bienestar y aprendizaje a lo largo de la vida: Promover resiliencia y bienestar emocional desde un aprendizaje activo. En relación a los *objetivos específicos* se busca:

1. Adquirir y transmitir conocimientos básicos sobre el envejecimiento activo y promover estilos de vida saludables.

2. Fomentar y mejorar las capacidades cognitivas, afectivas y motivacionales, así como las estrategias de afrontamiento.

3. Analizar, debatir y compartir experiencias y situaciones que activan los pilares de la resiliencia, y el bienestar en diversos ámbitos: familia, comunidad, trabajo, relaciones interpersonales.

4. Desarrollo y promoción de competencias y estilos de vida saludables.

5. Conocer la relación entre resiliencia y diversos aspectos del desarrollo, personalidad y aprendizaje a lo largo de la vida (emociones, sentido de autoeficacia, satisfacción con la vida).

6. Presentar recursos y formas de intervención para su aprendizaje y desarrollo, especialmente durante la vida adulta.

2. Método

2.1. Diseño del Programa

Tras la prueba piloto, llevada a cabo durante el presente curso académico desde el módulo sobre Bienestar y aprendizaje a lo largo de la vida. Claves para un cambio de mirada, y tras la implementación de diferentes actividades realizadas a lo largo de 12 sesiones, hemos perfilado y confeccionado la siguiente propuesta de intervención para su puesta en práctica a lo largo del próximo curso. Los datos obtenidos de la evaluación inicial y final sobre resiliencia, sentido de autoeficacia, emociones positivas y negativas y satisfacción con la vida, a través de los instrumentos referidos, junto con la valoración del alumnado participante y nuestras propias valoraciones de cada una de las sesiones, nos han servido para elaborar el programa. La experiencia piloto realizada nos ha servido además para ajustar y delimitar el programa, que a continuación se propone.

En relación a los participantes y el procedimiento, según la experiencia previa trabajando con este colectivo inicialmente, se matriculan en el módulo una media de 90 alumnos de los que, acuden y participan con regularidad la mitad. La media de edad ronda los 65 años y respecto a la variable género la proporción suele ser 80% mujeres y 20% hombres.

Los sujetos, al inicio y final del curso, cumplimentan diversos cuestionarios y participan de manera sistemática en todas las sesiones desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, lo que nos permite disponer de una evaluación pre y post en las siguientes variables analizadas a través de los siguientes instrumentos y medidas, cuyos datos de la prueba piloto realizada nos sirven para concretar los contenidos, sesiones, metodología y actividades de la siguiente propuesta.

Cada una de las sesiones del programa contiene una primera parte, donde se hace una presentación, exposición teórica y debate de los contenidos (45 minutos) y una segunda parte de entrenamiento y puesta en práctica de los aspectos presentados (45 minutos).

2.2. Instrumentos de medida y variables:

a) Escala breve de resiliencia, adaptación española de Notario- Pacheco, et al (2011).

b) Escala de sentido de autoeficacia de Baessler y Schwarcer (1996).

c) Escala PANAS sobre afectos positivos y negativos de Watson, Clark y Tellegen. (1988).

d) Escala de satisfacción con la vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

En la última sesión del programa se administrará un cuestionario sobre el nivel de satisfacción con el mismo. Esto nos ayudará para ver en qué aspectos podemos mejorar para futuras ediciones del mismo. Uno de los aspectos sobre los que recabar información en esta última evaluación tratará sobre puntos fuertes y puntos débiles del mismo así como sugerencias como propuestas de mejora.

2.3. Procedimiento y estructura del programa

Tras los datos obtenidos con la prueba piloto realizada se hará una evaluación pre y post mediante las escalas anteriormente señaladas de las siguientes variables: Resiliencia, sentido de autoeficacia, emociones positivas y negativas y satisfacción con la vida.

Participación de los sujetos, a lo largo del cuatrimestre en las 13 sesiones (una semanal de 90 minutos) que configuran el módulo en las tareas planteadas y propuestas en el mismo. La estructura general de las sesiones se ajusta al siguiente patrón:

.-Presentación de contenidos y conceptos teóricos básicos

.-Participación y debate en el aula.

.-Actividades de Role Playing.

.-Visionado de videos, cortos, fragmentos de películas, etc.

.-Propuesta de lecturas y materiales de soporte.

Tabla 1
Estructura Global del programa de Intervención
CONTENIDOS TEÓRICOS ACTIVIDADES PRÁCTICAS LECTURAS

Sesión 1	Contextualización del módulo en el marco del envejecimiento activo		
Sesión 2	Fundamentación psicológica. Ciclo Vital		
Sesión 3	Conceptos clave: plasticidad, pensamiento apreciativo, proactividad y salutogénesis		
Sesión 4	Cambio de paradigma: Del modelo de déficit al modelo de fortalezas		
Sesión 5	Nuevo paradigma: Psicología positiva y bienestar		
Sesión 6	Hacia una pedagogía de la felicidad y del bienestar		
Sesión 7	Las emociones positivas y negativas		
Sesión 8	Inteligencia emocional, aprendizaje y bienestar personal		
Sesión 9	El paisaje emocional a lo largo de la vida		
Sesión 10	La nueva cultura del aprendizaje: Aprender, desaprender y reaprender		
Sesión 11	Resiliencia en la edad adulta		
Sesión 12	Calidad de Vida, Salud y Bienestar		
Sesión 13	Cierre final del Módulo		

3. Conclusiones

Partiendo del supuesto inicial de que la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida incide de manera positiva en el bienestar psicológico de las personas mayores, señalamos para finalizar, algunas constataciones que, los diferentes programas de intervención orientados al envejecimiento activo nos señalan. En este sentido, con la propuesta de un cambio de mirada sustentada en la proactividad, el pensamiento apreciativo y la proactividad facilitan poner el acento en el descubrimiento y uso de las fortalezas personales así como sobre los aspectos positivos del desarrollo y aprendizaje.

Si la actividad elegida es grupal (como ocurre en la participación en estas actividades de aprendizaje), agrega elementos de mucho interés para acrecentar una mejor calidad de vida. El grupo actúa emocionalmente de sostén, de red, aporta interlocutores que escuchan y a los que se aprende a escuchar, con pares que comparten similares condiciones o a veces estilos de vida. El grupo proporciona, además, la posibilidad de nuevos vínculos, vínculos tan necesarios en una etapa signada por las pérdidas.

La resiliencia y su promoción a lo largo de la vida, no es una nueva técnica de intervención. Se integra en un proceso coherente, en toda una serie de conocimientos y habilidades que nos invita a tener una mirada más positiva sobre los seres humanos y la existencia.

Los datos de la experiencia piloto realizada en este programa han mostrado su utilidad como programa de aprendizaje de hábitos de vida saludables, y demuestra que las personas mayores, al adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre maneras de hacer, de aprender, de vivir y de sentir, adquieren una mejor sensación de autocontrol y eficacia, que contribuye a una optimización activa de su envejecimiento en la medida que tienen la posibilidad de ponerlo en práctica, cosa que además de hacerles más participes de su propia vida, les hace sentirse más eficaces y con mayor sensación de control.

La necesidad de crear nuevas estrategias para conseguir un envejecimiento más saludable y satisfactorio es hoy día una cuestión ineludible por la revolución demográfica de la que estamos siendo testigos. Cada vez hay más personas mayores y por ello necesitamos garantizar que sean un valor social y no una "carga social". Esto supone la necesidad de crear estrategias rehabilitadoras y preventivas, que puedan retrasar o prevenir los problemas relacionados con la edad, pero también la necesidad de realizar una labor de sensibilización en la sociedad para acabar con los viejos estereotipos que entendían la vejez como un proceso de decadencia y pérdidas.

De las diversas actividades desarrolladas trabajando con este colectivo y teniendo en cuenta las valoraciones y sugerencias realizadas, cabe señalar los siguientes aspectos en relación a los objetivos, contenidos, estructura y metodología de trabajo con este alumnado:

- Se refuerza la autonomía, la confianza y las capacidades necesarias para hacer frente a su propia condición de vida, a la vez que les permite tomar conciencia de la importancia que tiene su participación en actividades grupales de aprendizaje, convivencia y socialización.

- Se potencia el valor social de la educación no formal e informal, dándole un valor añadido, a través del diseño de programas y acciones con perspectiva de futuro, que faciliten el cambio social y se adecuen a las dinámicas y necesidades de los diferentes grupos sociales.

Por último, y no por ello menos importante, conviene destacar que, de manera transversal, a través de la participación de los sujetos en el programa, se trabaja y facilita el acceso y uso de las nuevas tecnologías, aspecto éste muy importante para facilitar una mayor autonomía y uso de las mismas, a la vez que proporcionan el acceso a la comunicación, formación y ocio, por lo que, en sí mismo, su uso resulta motivador y lúdico.

Referencias

Antonovsky A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International. 11*. 11-18.

Baessler, J. & Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación

española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés, 2*, 1-8.

Baltes, P.B. et al. (1998). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. En M.P. Lawton y T.A. Salthouse (Eds*). Essential papers on the psychology of aging* (pp. 86-123), New York: University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercice of control*. Nueva Jersey: Freeman.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life

Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.

Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford: Oxford University Press.

Erikson, E. (1985). *The life cycle compled. A review*. N. Yory: Norton.

Fernández Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo: contribuciones de la psicología.* Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R. (2012). Envejecimiento activo. Algunas consideraciones básicas. *Informe una vejez activa en España*. pp. 83-88. http://digital.csic.es/bitstream/10261/69327/1/2012VejezActiva.pdf. Consultado el 5 marzo 2016.

Jiménez, G. (2011). La resiliencia, el tesoro de las personas mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 46 (2)*, 59-65.

Lehr, U. (1982). Socio-psychological correlates of longevity. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics 3*, 102-147.

Lehr, U. (1988). *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*. Barcelona: Herder.

Luthar, S. (2006). Resilience in development: Asynthesis off research acros five decades. *Developmental Psychopatology 3,* 739-795.

Masten, A.S. (2001). Ordinay magic. Resilience processes in development. *American Psychologits 56 (3)*, 227-238.

Navarro, A. B., Bueno, B., Buz, J. & Mayoral. P. (2006). Percepción de autoeficacia en el afrontamiento de los problemas y su contribución en la satisfacción vital de las personas muy mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología 41 (1),* 222-227.

Notario Pacheco, et al (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the Connor-Davidson Resiliencie Scale (10 item CD-RISC) in young adults. *Health Quality Life Outcomes,9*,63-68.

OMS. (2002). *Active Aging*. Geneva: WHO.

Pérez Serrano, G. (2012). *Conclusiones del I Simposio Internacional sobre envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimientoactivo.*http://www2.uned.es/simposioenvejecimientoactivo/documentos/CONCLUSIONES-SIMPOSIO.pdf. Consultado 5 marzo 2016.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character, Strenghts and Virtues. A Handbook and classification.* N. York: APA y Oxford University Press.

Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.

Vázquez, C.; Hervás, G.; Rahora, J. J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud. Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 15-28.

Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw- Hill.

La Resiliencia de los Jóvenes Indígenas del COBAEV 32 de Coatzintla y su Efecto en el Rendimiento Escolar

Alvarado Cruz M., Cruz Reyes N. I., Jiménez González, A. U., López Aguilar G. O., Rivera Torres A. y Guzmán Valdez J. E.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alan_gonzalez94@hotmail.com guillermo_aguilar94@hotmail.com merary_alcruz@hotmail.com nadia_3079@hotmail.com eguzman777@hotmail.com arielriverapozarica@hotmail.com

Resumen

El objetivo del estudio es dar a conocer cómo influye la resiliencia en los alumnos de la etnia totonaca del Nivel Medio Superior. Para tal fin, Se estudió un grupo de 8 estudiantes indígenas (3 mujeres y 5 hombres) del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz Plantel 32, del municipio de Coatzintla, Veracruz, México. Con la finalidad de examinar los motivos y factores que les han hecho desarrollar su resiliencia. La investigación es de Corte Cualitativo, bajo el Método Etnográfico dado que se pretendió interpretar y analizar la perspectiva de los participantes a partir de sus comportamientos de resiliencia, identificando sus principales motivaciones. Entre los resultados encontrados se encuentran: los jóvenes indígenas han mostrado un alto grado de capacidad para comprometerse en su preparación o formación académica en cualquier nivel educativo, sobresaliendo por encima de las situaciones difíciles que atraviesan. Para la obtención de resultados se diseñó una entrevista semi – estructurada. La información recabada por los jóvenes totonacos se concentró en diversos cuadros que permitieron categorizar los resultados. Estos indican las situaciones que han enfrentado los estudiantes indígenas en su trayectoria escolar, los factores, logros, apoyos y estímulos que les han permitido cumplir sus propósitos. Los estudiantes indígenas valoran su experiencia educativa, catalogándola como; buena, agradable y satisfactoria. Sus adversidades son motivaciones que les permiten salir adelante, sabiendo que para obtener un logro hay sacrificios que realizar, dar un mejor esfuerzo dentro y fuera del aula.

Palabras clave: resiliencia, indígena, motivación, bachillerato.

Resilience of indigenous youth of coatzintla cobaev 32 and its effect on school performance.

Jiménez González, A. U., López Aguilar, G. O., Alvarado Cruz, M., Cruz Reyes,

N. I. Guzmán Valdez, J. E. Rivera Torres, A.

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México

alan_gonzalez94@hotmail.com guillermo_aguilar94@hotmail.com merary_alcruz@hotmail.com

nadia_3079@hotmail.com eguzman777@hotmail.com arielriverapozarica@hotmail.com

The aim of the study is to learn how influences resilience in students of the Totonac ethnic Superior standard level. To this end, a group of 8 indigenous students (3 women and 5 men) of the College of Bachelors of the State of Veracruz Squad 32, Township Coatzintla, Veracruz, Mexico was studied. In order to examine the reasons and factors that made them develop their resilience. The Court Qualitative research is under the ethnographic method since it is intended to interpret and analyze the perspective of the participants from their resilience behaviors, identifying their main motivations. Among the results are: indigenous youth have shown a high degree of ability to engage in academic preparation or training at any educational level, towering over the difficult situations they face. Structured - delivering results for a semi interview was designed. The information collected by young totonacos focused on various tables that allowed categorizing the results. These situations indicate that Indian students have faced in their school career, factors, achievement, support and encouragement that have allowed them to fulfill their purposes. Indian students value their educational experience, calling it; good, enjoyable and satisfying. Their hardships are motivations that allow them to move forward, knowing that for an achievement there are sacrifices to do, give a better effort inside and outside the classroom.
Key words: resilience, indigenous, motivation. baccalaureate.

1. Introducción

En la vida hay dos reglas, la primera es acentuar lo positivo, y la segunda es eliminar todo lo negativo, porque todo lo negativo afecta y más si dejamos que forme parte de nuestras vidas. El ser humano ha aprendido a desarrollar ciertas capacidades y una de ellas es afrontar las adversidades, pese a lo difícil que estas sean, el hombre debe aprender a sobre llevar las situaciones que se le interpongan y seguir adelante, a esto se le llama resiliencia.

Este concepto ha formado un gran impacto en el campo de la psicología, las personas tienden a desarrollar esta capacidad para lograr salir adelante y superar las situaciones, en esta investigación las personas superar las adversidades son los Jóvenes Indígenas pertenecientes a la región totonaca del Estado de Veracruz en México.

Los estudiantes al adentrarse al entorno urbano cambian rotundamente su rutina diaria, y no solo eso, se insertan en una sociedad que algunas veces llega a poner barreras por el hecho de pertenecer a cierta etnia cultural, sin embargo eso no es un impedimento para que estos estudiantes salgan adelante, esto se convierte en el punto clave de la presente investigación en donde se pretende conocer cuáles son las adversidades por las que pasan los jóvenes totonacas y cómo influyen estos hecho en su desempeño académico.

Sin duda conocer la integración de una etnia cultural en una sociedad urbana, nos dan panoramas para comprender las experiencias de quienes estén involucrados y a su vez ayuda a establecer estrategias apoyo en caso de obtener una problemática.

Antecedentes de resiliencia.

El concepto de resiliencia aparece reciénteme, incorporado a los principios de la ingeniería, específicamente en la mecánica para referirse a las características que presentan ciertos materiales que son empleados en la construcción, para recobrar la forma original con la que fueron moldeados, después de haberlos sometido a una presión y haciendo que se deformen (Suárez, 2004)

La adaptación del concepto de resiliencia a las ciencias sociales dentro de las ciencias humanas sucedió al azar en la década de los años setenta. Este acontecimiento lo marcó la Dra. Emy Werner, quien estudió a un grupo de personas desde el nacimiento hasta los 40 años. La investigadora notó que niños que estaban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro, considerado todos los factores de riesgo que representaban, llegaron a ser exitosos en la vida a construir familias estables y contribuyendo de manera positiva a la sociedad.

Werner de acuerdo a estudios realizados posteriormente afirma que estos niños sobresalen gracias a la relación estrecha y amorosa que existía con un adulto quien siempre estuvo presente en las vidas de los infantes.

El termino resiliencia fue adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a los sujetos que, a pesar de nacer y vivir en las condiciones de mucho riesgo tienen un desarrollo psicológico sano y socialmente son exitosos (Manciaux, 2003).

Boris Cyrulnik fue la segunda persona en utilizar el término de resiliencia y es considerado el padre de la resiliencia, ya que fue el primero en Francia que se interesó en este fenómeno. Uno de los más grandes aportes que tuvo este personaje fue el de acomodar el concepto de resiliencia con relación a la psicología, lo que quiere decir, es dar un sentido a lo que se hace, es un aspecto inseparable y de mucho importancia en el proceso resiliente.

Concepto de resiliencia.

El término de resiliencia surge en la psicología, sociología y pedagogía y tiene mucha relación en la trayectoria de la vida humana, es decir, personas que pasaron por situaciones traumantes de la vida humana y lograron salir adelante de las agresiones que los acechaban. La resiliencia la podemos definir como una forma de ver la vida y de buscar la luz entre la oscuridad. A tarea de la pedagogía es educar para la vida, y preparar al ser humano para el dolor y sufrimiento por el cual en determinado momento pasará como parte de un proceso.

Cuando se habla de conceptos se debe tomar en cuenta que cada autor tiene un punto de vista diferente y para cada ciencia tiene un significado de acuerdo a la necesidad que se tenga en dicha ciencia o área. Por eso se toman encuentran diferentes conceptos como Garmezy (1991) quien define a resiliencia como la capacidad para recuperar y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante. Por otro lado citando a Masten (2001) en Becoña (2006), la define como un tipo de fenómeno caracterizado por bueno resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo. Grotberg (2006) nos dice que la resiliencia es la capacidad humana absoluta para afrontar las adversidades de la vida, superándolas y ser transformado positivamente.

De acuerdo a las diversas posturas teóricas y conceptuales, la resiliencia es la capacidad que cada persona posee para superar cualquier diversidad o riesgo que se presente, a través de un proceso, el cual implica un manejo efectivo de la voluntad de cada persona y también el empleo de las competencias emocionales, sociales y por supuesto de comunicación, que les permita el reconocimiento y la modificación de ciertas circunstancias ante las adversidades que se presentan.

Resiliencia en Jóvenes Indígenas

"El indígena experimento una terrible sensación de incomprensión frente a ese entorno nuevo que rompe sus moldes de vida: desde luego expresa miedo frente a la vastedad y la complejidad de la ciudad: reconoce que no tiene los puntos de referencia reales o imaginarios que construyen en la vida pueblerina. En este caso, es la no adecuación de sus acervos de sentido a las nuevas experiencias, lo que provoca a veces un trastorno a veces pasajero" (Hiernauz, 2000, p. 79)

En lo que respecta a esto cabe resaltar que la resiliencia es la adaptación que se tiene ante situaciones de riesgo o dificultad. En este caso se relacionará con jóvenes indígenas que curan el nivel medio superior, y se estará trabajando más que nada el concepto de resiliencia en las ciencias sociales ya que se está dando con un grupo de personas.

La resiliencia en los jóvenes indígenas tiene que ver mucho con la capacidad que tienen estos jóvenes al momento de la resolución de un problema en el contexto en que se encuentre, en este caso en la escuela y que tiene diversas condiciones que pueden ser negativas y tienen el propósito de fortalecer y aplicar la autonomía que es una de las características de una persona resiliente. De acuerdo con Saavedra y Villalta (2008) la autonomía será la encargada de que los proyectos que se tengan sean llevados a cabo de manera responsable

Los jóvenes indígenas son esas personas que en muchas ocasiones se les etiqueta como personas que viven maginadas y con pocas posibilidades de destacar en el nivl educativo, social y económico. Y es aquí donde la resiliencia hace su aparición al momento de que estos jóvenes comienzan a tomar sus propias decisiones y buscan la manera de cumplir con las metas y proyectos que se han fijado para cumplirlos y sentirse satisfechos con ellos mismos y su familia.

La resiliencia surge como lo menciona Melillo (2007) se construye, no se busca sólo en de manera interna en la persona ni en su ambiente, sino en ambos. Quizá este sea el más grande desafío al momento de trabajar con jóvenes indígenas en condiciones de vulnerabilidad, en este caso social: lograr en primer lugar, que se les reconozca como un grupo, con necesidades propias y de este modo, para advertir como el entorno puede proveer las condiciones necesarias para el desarrollo de su rendimiento escolar

2. Método

La presente investigación es de corte cualitativo, debido a que en este estudio se pretende interpretar y analizar la perspectiva de los participantes, es decir, como ellos ven su realidad , lo que para ellos es significativo e importante, la principal motivación que los lleva a actuar, pensar y sentir de esa manera.

Este tipo de metodología es un poco complicada, ya que la prioridad del investigador es comprender la realidad a través del punto de vista de los participantes de la investigación, ya que ellos forman parte del suceso. La investigación cualitativa origina datos descriptivos en su totalidad; todo lo que expresa el actor participante ya sea hablado, escrito u observado.

La investigación se realizó bajo el método etnográfico, ya que en este tipo pretende revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado; esto se consigue mediante la participación directa del investigador.

Como propósitos se establecieron los siguientes:

- Describir la vivencia de los estudiantes indígena del COBAEV 32
- Identificar cómo ha influido la resiliencia en el rendimiento escolar de os estudiantes indígenas
- Plantear sugerencias a la institución COBAEV 32 para atender necesidades específicas de los estudiantes indígenas.

Partiendo desde los propósitos principales, las medidas tomadas y los participantes seleccionados se realizó un instrumento de investigación, que consistió en una entrevista semi – estructurada de once preguntas abiertas, para entablar una versación y recabar los detalles específicos y necesarios, para esta investigación.

La entrevista se inició con una pregunta para dar confianza al estudiante. Por otro lado las preguntas dos y tres están correlacionadas y trata de las situaciones difíciles que han pasado dentro de la escuela y como las han solucionado. De igual manera las preguntas cuatro y cinco tiene relación, mencionan ¿qué es para ellos el rendimiento escolar? Y si ellos consideran que tienen buen rendimiento. La pregunta seis es la bse fundamental para los resultados que queremos obtener en esta investigación, refiriéndonos a la resiliencia, si la conocen o han escuchado esta palabra. Y por último, a partir de la pregunta siete consideramos interrogantes que nos proporcionan después de su vivencia escolar, familiar y si cuentan con algún apoyo académico.

2.1. Participantes

Se trabajó con un total de 8 estudiantes del COBAEV 32, pertenecientes a la cultura étnica Totonaca de las cuales, tres mujeres y cinco hombres, de las mujeres dos señoritas cursan el cuarto semestre mientras que una cursa el segundo, por otra parte de los cinco varones, tres cursan el segundo semestre y dos el cuarto.

Todos los participantes viven en comunidades cercanas a la Ciudad de Coatzintla, estas comunidades son conformadas por pequeños grupos indígenas Totonacas, y por lo tanto los jóvenes dominan la lengua totonaca y el español.

2.2. Medidas

Para el presente estudio se recurrió al COBAEV 32 ya que está institución se encuentra en una zona urbana rodeada de diversas zonas rurales y comunidades indígenas, lo que implica que la mayoría de los jóvenes indígenas se encentran es dicha institución.

Por otra parte, de toda la matricula se seleccionó a los estudiantes de procedencia indígena, cuyas familias sean pertenecientes a estos contextos étnicos y de igual forma dominen la lengua totonaca

2.3. Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz #32 en el periodo Febrero – Agosto 2015, partiendo de la inquietud por los estudiantes indígenas totonacas, principalmente por su adaptación en su ámbito escolar y el desarrollo de su resiliencia. Conocer si el plantel educativo les ofrece becas y oportunidades para que los estudiantes de habla totonaca se desenvuelvan de la mejor manera.

En primer momento se establecieron los principales propósitos de la investigación y para su cumplimiento se estableció que el presente trabajo se realizaría en un corte cualitativo bajo el método etnográfico.

Con base al método se utilizó la técnica de la entrevista con la finalidad de recolectar información a partir de preguntas planteadas por parte del investigador, nos ayuda a indagar mediante una observación previa y comprender las situaciones de los actores de la investigación.

Después de la entrevista y observación participante, se recurrió a ciertas técnicas e instrumentos para llegar al análisis de resultados:

Grabadora de audio: Con el apoyo de un Smarthphone y con autorización de los entrevistados se grabaron las sesiones de entrevistas, teniendo como objeto captar cada detalle.

Transcripción de datos: todas las entrevistas grabadas fueron transcritas tal y como se escucharon en el audio de cada participante, para seguir con el análisis y categorización

Parafraseo: mediante esta técnica explicamos e interpretamos la información que se viene de algunos documentos de diversos autores así como la de nuestros entrevistados con el fin de ejemplificar algunas ideas de forma más entendible.

Subrayado: se manejó el subrayado en las respuestas de los entrevistados para poder comprender e interpretar las respuestas que nos dieron y de esta manera poder facilitar la construcción de categorías.

Codificación: se asignó un código por entrevista para manejar de manera sistemática a los entrevistados, el cual quedó de la siguiente manera: E = Estudiante, I = indígena, 1 al 8 = Número de entrevista, F o M = sexo y 1 o 4 = semestre que cursan.

Finalmente se concentraron los resultados en un cuadro de análisis, lo que sirvió para establecer las conclusiones pertinentes.

3. Resultados

Con base a la metodología aplicada y los resultados que se arrojaron fueron que:

· Los estudiantes mencionan que su estancia es muy buena, satisfactoria y agradable, y que los maestros brindan su apoyo en todo momento. Que no tienen problemas y ante todo se esfuerzan. Con base esto se puede rescatar que los estudiantes están en un ambiente agradable y bueno. También que los maestros brindan el apoyo a sus estudiantes en todo momento. "Las relaciones que crean apoyo y confianza, proveen modelaje y ofrecen estímulo y reafirmación, además contribuyen a afirmar la resiliencia en una persona" (Dominguez, 2005).

· Los estudiantes no se adaptaron fácilmente, porque no estaban familiarizados con la manera de trabajar en el aula y fuera de ella. La economía es escasa entre estos estudiantes y esto hace un obstáculo hacer las investigaciones y los trabajos escolares de sus maestros más exigentes; dado que no tienen los recursos para adquirir una computadora, gastan demasiado en un ciber café. El acoso se hace presente así como las burlas de sus compañeros, por su lugar de origen.

· La situación económica no se solucionó, pero con el apoyo del gobierrno mexicano y su programa PROSPERA, los estudiantes se apoyaron un poco más y esto los motivó a seguir echándole ganas a sus trabajos e investigaciones con un poco más de esfuerzo de los padres los jóvenes tomaron cursos de computación para agiliza su desempeño a la hora de entregar sus tareas. El acoso se solucionó con la intervención de su orientador escolar para establecer relaciones interpersonales entre los estudiantes.

· Los participantes entienden que el rendimiento escolar es el nivel o grado de esfuerzo de un estudiante, lo que puede soportar dar de sí en el aula para obtener bunas calificaciones. Ellos consideran que tienen un buen rendimiento escolar por sus calificaciones aprobatorias y porque hasta ahorita no han reprobado ninguna materia.

· Los estudiantes marcan en demasía la frase coloquial "Echarle ganas", durante todas las entrevistas no huno una sola que se ausentara esta frase, quiere decir que para ellos sin darse cuenta ese es un término de resiliencia "echarle ganas" a pesar de las adversidades, obstáculos y situaciones, que se les presenten. Añadiendo que fueron las mujeres quienes reconocieron haber escuchado este término.

· Los estudiantes aluden que para ellos su base de apoyo y confianza es su familia, amigos y maestros; comentan que su familia siempre los están animando, alentando y presionando para que den su máximo esfuerzo. Tienen en claro que su familia si se preocupan por su desempeño escolar y que ellos influyen en lo sentimental, no tanto en lo intelectual. Los estudiantes aprecian el esfuerzo de sus padres al asistir con regularidad a juntas y preguntan que van sus hijos en sus materias. Dentro de esta categoría la familia se lleva el crédito pues los entrevistados se esmeran por dar buenos resultados a su hogar para que ellos si obtengan algo que sus padres no pudieron efectuar ese logro.

· Los participantes contestaron que como alumnos no se consideran valorados por su institución, no reconocen que es un logro académico y el único estimulo que obtienen es el de su familia y maestros en forma personal. Para salir adelante con sus estudios se les cuestionó sobre los apoyos económicos (becas), a lo cual los ocho entrevistados cuentan con un apoyo externo proporcionado por el gobierno, estos programas son prioritarios para el sustento de su familia, los estudiantes señalan que este apoyo lo ocupan para sus libros ya que son demasiado costosos, sus uniformes, pasajes y horas en cyber café, para realizar sus trabajos e investigaciones.

4. Discusión

Una vez analizados los resultados, es fácil percatarse que los estudiantes de origen indígena les costó trabajo adaptarse en su entorno, por el lugar de procedencia escolar; su primera dificultad fue el manejar la tecnología, poniendo en cuestión la manera de trabajo de una Telesecundaria, ya que el objetivo de estas instituciones es instruir al alumno con ayuda de la tecnología, sin embargo los resultados demuestran que los estudiantes egresados de dichas instituciones no habían desarrollado las habilidades para aplicar la tecnología.

Cabe destacar que los estudiantes indígenas se sienten a gusto en su institución, que a pesar de las dificultades y situaciones que han atravesado el deseo de salir adelante y obtener un logro que sus padres no pudieron obtener, los ha impulsado y motivado, para esforzarse al máximo.

5. Conclusiones

Ahora bien, concluimos que cada situación adversa es un trampolín hacia una carrera universitaria, “echarle ganas” fue la frase más marcada en esta investigación sin darse cuenta ellos así han desarrollado su resiliencia, motivándose con su familia y amigos a echarle ganas.

De acuerdo a los datos recabados en esta investigación como lo menciona el autor Viktor Frank salir adelante a pesar de los hechos traumantes o situaciones, es resiliencia y estos jóvenes lo vemos en las soluciones que le dieron a sus problemas, como buscar una escuela de cómputo para tener conocimientos en las TIC’S de ante mano saben que lo económico en una totalidad no se va a solucionar pero con el apoyo de sus padres y del gobierno han podido darle solución.

Consideramos que estos estudiantes valoran el esfuerzo que hacen sus padres, al enviarlos a esta institución, sobretodo porque sus padres no tuvieron la oportunidad de estudiar, el interés de sus padres de que sus hijos le echen ganas a la escuela se da por sentad en las propias respuestas de los entrevistados, que aun reconocen que dejan de hacer sus actividades en la milpa, por asistir a las juntas escolares.

La experiencia de los estudiantes indígenas en su estancia educativa es buena, agradable y satisfactoria; y que ellos han visto sus adversidades como una motivación. Que sus padres, amigos y maestros juegan un papel importante en su rendimiento escolar, porque estos factores externos los animan a seguir adelante, “echándole ganas” como coloquialmente lo mencionan. Saben que para obtener un logro tienen que sacrificar y dar su mayor esfuerzo en el aula y fuera de esta.

Agradecimientos

Sin duda un agradecimientos a nuestros principales pilares, nuestras familias; Alvarado Cruz, Cruz Reyes, Jiménez González & López Aguilar quienes nos apoyaron en el desarrollo de las diferentes etapas que involucraron esta investigación. Pero ante todo un agradecimiento en honor a nuestra amistad, que se forjó por medio de aventuras, de

apoyo y ante todo de buenos momentos, el apoyo nos ha servido a todos y cada uno, somos diferentes, pero el punto recae en ello, las diferencias se atraen y forman mundos excepcionales. Por todo el trabajo en conjunto ¡Gracias!.

Referencias

Cyrulnik, B. (2010) *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona, España Gedisa Editorial.

Cyrulnik, B. (2003) *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma.* Barcelona, España. Gedisa Editorial.

Domínguez, J. (2005) Resiliencia después del huracán Katrina y Rita. Recuperado en http://www.apa-helpcenter.org/articles/article.php?id=114

Frank, V. E. (2012) *El hombre en busca del sentido último*. México DF, México. Editorial Paidós

Gallart M. A. & Henríquez C. (2006) Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones. *Revista Universidades*. 56 (32) pp. 27 – 37. Disponible en https://opacbiblioteca.intec.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52065&query_desc=su%3A%22Derechos%20civiles%22

Grotberg, E. (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar la adversidad*. Barcelona, España. Gedis Editorial.

Hiernaux, N. (2000) *Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco.* México D.F. Colegio Mexiquense

Manciaux, M. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse.* Barcelona, España. Gedisa Editorial.

Suaréz, N. (2004) Resiliencia, tendencias y perspectivas. Unla.

Diseño instruccional centrado en la empatía

La importancia de conocer a la audiencia y empatizar con ella como factor creativo y de éxito en el diseño de moelos y objetos de aprendizaje.

zimbrón-flores, m.

Departamento de Diseño Pedagógico

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Monterrey, Nuevo León, México

Resumen

La educación –en sus distintas vertientes- está en constante transformación, impulsada por factores diversos que modifican los contextos sociales, laborales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales de manera vertiginosa, generando fuertes demandas de innovación y creatividad para atender las necesidades que de dichos cambios se derivan.

En este entorno, las nuevas tecnologías aplicadas a la educción facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliando la diversidad y las posibilidades de diseño, creación y distribución de distintos objetos de aprendizaje dirigidos a infinidad de audiencias, permitiendo que las empresas especializadas en la creación de cursos se desarrollen y la oferta se desborde en un ámbito cada vez más competido.

En este contexto, la creatividad se vuelve un valor esencial y no siempre fácil de lograr.

El presente trabajo propone un modelo en donde la empatía cognitiva constituye el núcleo del proceso creativo de diseño instruccional. El Diseño Instruccional centrado en la Empatía (DIcE) dota de valor esencial al conocimiento y al entendimiento de los motivos que impulsan a las personas a aprender –sin importar si éstos son inicialmente intrínsecos o externos- y a la comprensión de la manera en que dichas personas quieren aprender y desarrollarse, más que en el la tecnología y los contenidos por sí solos.

En otras palabras, sostiene que todo curso y recurso deben conceptualizarse desde la forma individual que el usuario tiene de comprender y experimentar su mundo, cómo lo percibe, cómo lo siente y cómo lo interpreta, más allá de simples datos demográficos.

De esta manera, el DIcE obliga también a fortalecer las metodologías de evaluación de la experiencia del usuario, y a partir de ello de la calidad del producto final, alimentando un ciclo de mejora continua que a su vez crea conocimiento útil en distintas ramas, aunque la principal beneficiada es, evidentemente, la educación.

Palabras clave: Diseño Instruccional, Empatía, Creatividad, Psicología, Educación

Abstract

Education –on their different modalities- is in constant transformation, driven by diverse factors that modifies the social, working, economic, political, technological and cultural contexts in a vertiginous way. These transformations create new demands of innovation and creativity in order to attend the needs related.

In this context, new technologies applied to education facilitate the learning process, increasing the diversity and possibilities of design, creation and distribution of a wide variety of learning objects addressed to the most divers audiences. This is enhancing specialized organizations to create and develop courses and learning resources, causing the offer to overflow the market and creating a much more competitive environment.

In the middle of these environment, creativity rises like an essential value that is not always easy to find.

The present paper is a proposal of a model or paradigm in which cognitive' empathy is the centre of the creative process of instructional design. From this perspective, deep knowledge and comprehension of student' motivation for learning and the way they want to learn and develop is essential and more important than technologies and content by itself.

In other words, Empathy' centred Instructional Design (DIcE by its initials in Spanish) suggest that all courses and educational resources should be conceptualized based on the way in which users comprehend and experience their world, how they perceive it, how they sense it and how do they perform. This requires a more complete panorama than simply demographic data.

Such said, DIcE enhance user' experience evaluation as well as product quality, feeding a continuous improvement cycle in the production of learning resources.

Key words: Instructional Design, Empathy, Creativity, Psychology, Education

Introducción

Hubo un tiempo en que el éxito de las universidades dependía, fundamentalmente, del prestigio de su nombre, de su profesorado y de los contenidos de sus programas académicos. El éxito provenía de su capacidad de proveer programas reconocidos de formación con expertos en la materia.

El mercado de la educación era competido pero reducido a un grupo específico de instituciones y profesionales. Hoy en día el panorama es completamente distinto y la oferta va más allá de las universidades de prestigio, alcanzando distintas empresas de capacitación y plataformas que distribuyen cursos de todos los temas imaginables, poniendo al alcance de muchos el acceso a la formación.

En este entorno la diferenciación cada vez se hace más difícil y ha dejado de ser, en muchos casos, el factor determinante del éxito. En este sentido, la accesibilidad, el costo –o la gratuidad-, las tecnologías, la flexibilidad y otros elementos, se han posicionado como determinantes en la selección que hace el estudiante, convirtiendo a la educación continua y superior en un producto más de consumo. Esto no implica que en el diseño y desarrollo de cursos y recursos educativos se deba olvidar el fin último de los mismos, que es la formación integral y el desarrollo del ser humano. Por el contrario, debe tomarse como pauta que guíe el diseño de los programas para garantizar un mejor aprovechamiento por parte del usuario y, por tanto, aumentar las posibilidades del logro de los objetivos de aprendizaje y de este fin último de toda educación.

Es así que, ante la evolución de los hábitos de consumo del mercado potencial y la infinita oferta de información al alcance de cualquiera con acceso a Internet, es pertinente diseñar y desarrollar cursos y recursos que permitan al usuario la elección de aquél que mejor se adapta a sus valores, experiencia, contexto, intereses y necesidades.

Esto implica necesariamente un cambio de paradigma en el diseño instruccional que en sus albores respondía a las necesidades de cada institución, pero hoy en día debe –si quiere destacarse- orientarse al usuario final, es decir, al estudiante –real o potencial-. En este sentido, no parece haber mejor estrategia para lograrlo que la comprensión y el conocimiento de ese usuario, desde la empatía cognitiva que oriente las decisiones tomadas por el diseñador para crear experiencias significativas de aprendizaje.

¿Por qué centrar el diseño instruccional en la empatía?

Roman Krznaric (2012) define la empatía como una filosofía de vida o el arte último de vivir y convivir.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua la define como la "identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro".

La palabra empatía deriva del griego *em-patheia* que significa "sentir en" e implica la capacidad para comprender los sentimientos, pensamientos, necesidades, experiencias, vivencias y puntos de vista de otra persona, hayan sido éstos comunicados o no explícitamente de manera verbal o escrita.

En otras palabras, la empatía implica un involucramiento afectivo o cognitivo de una persona en una realidad distinta a la propia, si entendemos la realidad de cada uno como una síntesis o una versión de la verdad.

Existen dos tipos de empatía:

1. La empatía afectiva que consiste en una emoción compartida o reflejada.
2. La empatía cognitiva que nos otorga una perspectiva distinta a partir de la comprensión del punto de vista, los miedos, las ilusiones, las creencias, necesidades, fortalezas, contexto, etc.



Necesidades esenciales según Máslow (1943)

Por sus características, es la empatía cognitiva la que sirve a los fines de este trabajo y del diseño instruccional, pues facilita la creatividad, la orientación hacia el usuario final, la comprensión de las necesidades y motivaciones reales del mismo y, en general, permite obtener soluciones creativas y respuestas e ideas innovadoras en poco tiempo, sin la necesidad de decantar grandes cantidades de información.

Lo esencial en la aplicación de la empatía cognitiva al proceso de diseño instruccional es comprender a un nivel de mayor profundidad quién será el usuario al que va dirigido el curso o recurso; en otras palabras ¿quiénes serán los estudiantes que lo usarán?

Y es que, si la concepción inicial de un producto educativo no parte de las necesidades, los intereses y las motivaciones reales de su audiencia, poco se puede hacer para garantizar el éxito del mismo y la satisfacción de clientes y usuarios.

La aplicación de la empatía como eje primordial del proceso de diseño instruccional parte de la premisa de que es la motivación la que guía la conducta y que son las necesidades, junto con los deseos, las fuentes esenciales de la motivación.

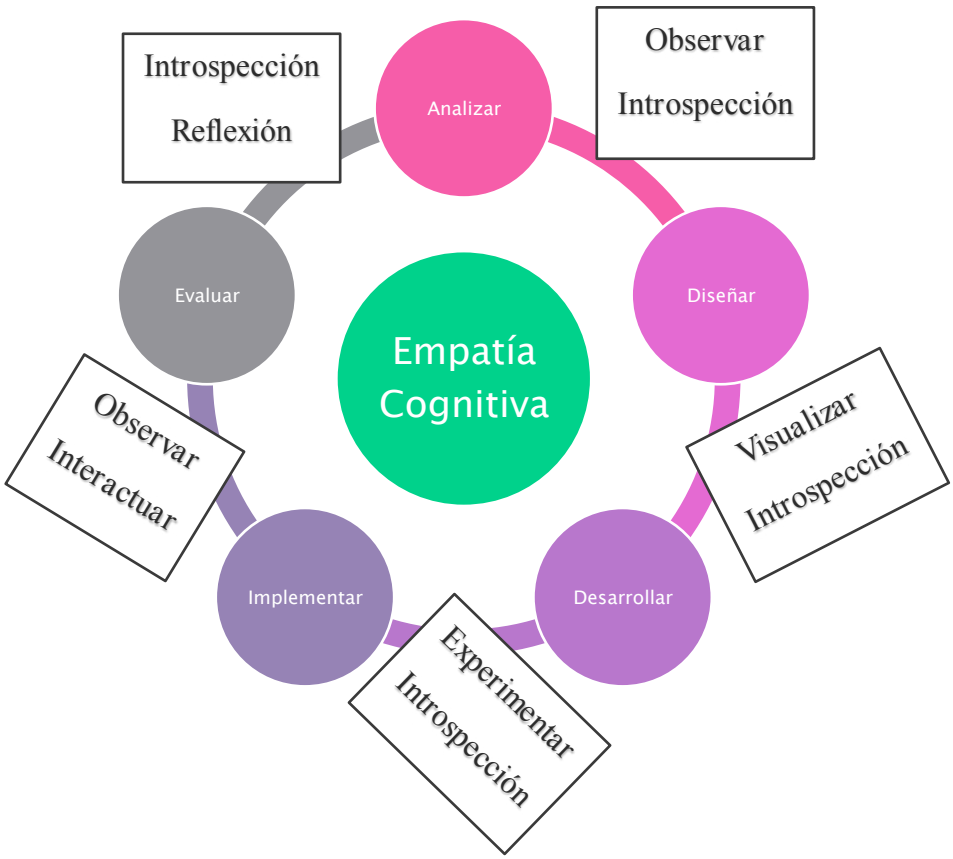
Por tal motivo, la comprensión de las necesidades esenciales que detonan la motivación es imprescindible para un adecuado ejercicio del DIcE.

Como guía tomamos las necesidades identificadas por Abraham Maslow (1943) en su libro "Motivación y Personalidad" en donde señala que existen 5 necesidades esenciales y 3 superiores que motivan la conducta del ser humano. Dentro de ellas, las más fáciles y comúnmente aplicadas al Diseño Instruccional son la de auto-realización o crecimiento personal y la necesidad cognitiva, que equivale al deseo de conocer. Sin embargo, el Diseño Instruccional centrado en la Empatía requiere considerar las demás opciones puesto que, dependiendo del contexto de los estudiantes, cualquiera de ellas puede fungir como fuente de inspiración y conexión para ofrecer, desde la empatía cognitiva, soluciones de aprendizaje creativas, innovadoras y motivantes.



Aplicación de la empatía cognitiva al diseño instruccional

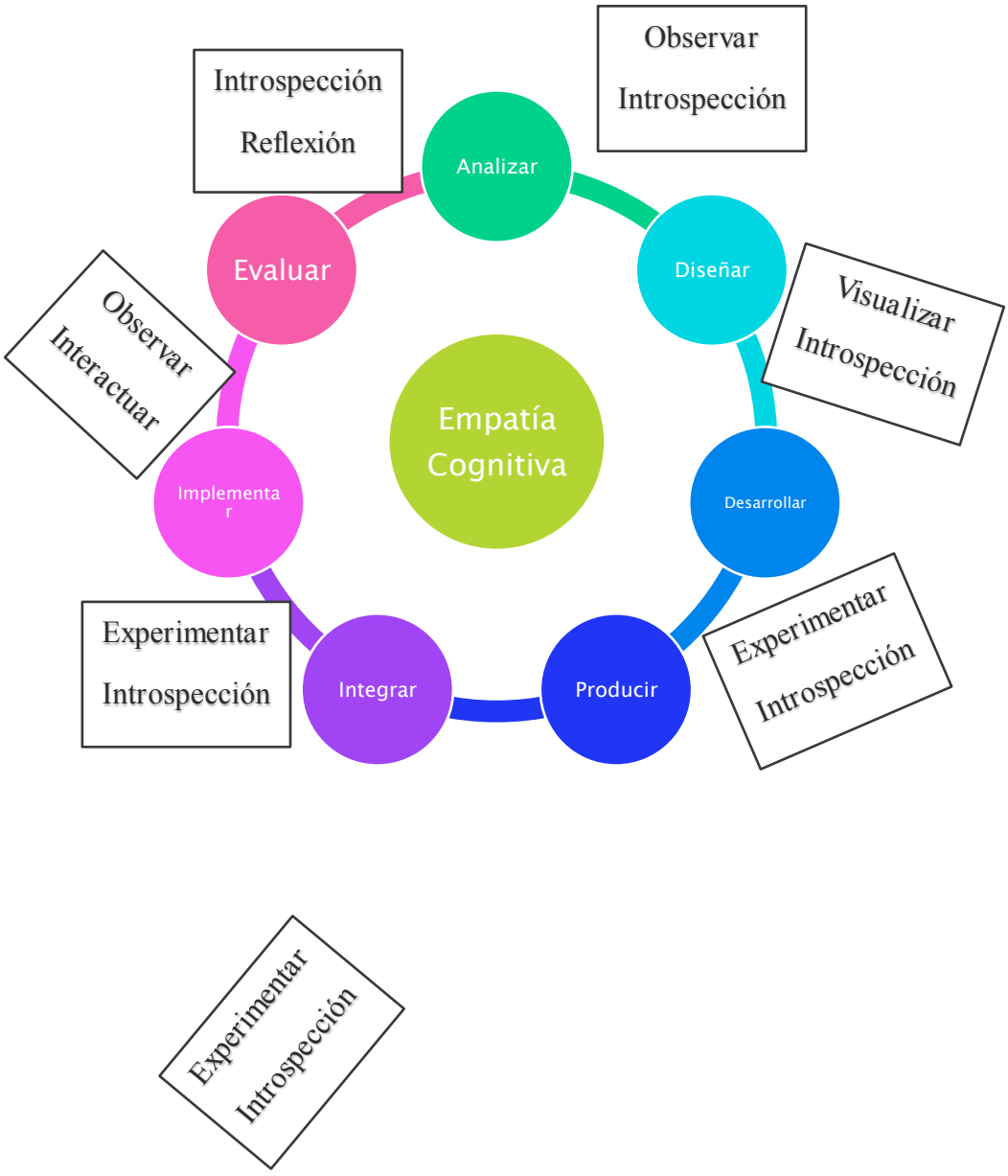
El Diseño Instruccional centrado en la Empatía, más que un modelo es un paradigma que promueve un cambio en el punto de vista desde el que se aborda el diseño instruccional y, por tanto, es una propuesta aplicable a los distintos modelos de diseño instruccional. Para ejemplificarlo, se han tomado como base el modelo o método ADDIE y el modelo de Bergman y Moore (1990), a partir de los cuales se realizan las siguientes propuestas:



En esta adaptación del modelo ADDIE al Diseño Instruccional centrado en la Empatía, la evaluación sale del centro del proceso para convertirse en una fase del ciclo y dejar el espacio central a la empatía y, donde el modelo clásico ubica las fases de revisión, éstas se ven enriquecidas por las tareas de observar, visualizar, experimentar e interactuar que, junto con la introspección, son las que permiten guiar, en todo momento, las decisiones de diseño en función de la empatía cognitiva con el usuario final y disminuyen las posibilidades de que éste se vea "opacado" por el proceso en sí.

A su vez, estas acciones o tareas específicas favorecen que el diseñador instruccional se involucre con el proceso de diseño y desarrollo de cursos más allá de la fase de diseño y desarrollo, trascendiendo a todas las tareas que intervienen en el proceso de creación y producción de un curso y sus recursos y llegando a impactar y conocer, de forma más directa, la experiencia real del usuario final.

Esta trascendencia a todas las áreas que intervienen en el proceso de creación y producción de cursos y recursos educativos queda más clara cuando aplicamos el DIcE a un proceso más detallado, inspirado en parte en el modelo de Bergman y Moore (1990):



Para guiar las tareas de observación, visualización, experimentación, interacción e introspección, se sugiere utilizar preguntas detonadoras que marquen un objetivo y favorezcan la reflexión. Por ejemplo:

- ¿Cómo es nuestra audiencia?
- ¿Cómo podemos despertar el interés y atraer la atención de los estudiantes?
- ¿Cómo podemos involucrarlos?
- ¿Cómo establecer una relación fructífera con ellos? (incluso cuando se trata de e-learning)
- ¿Cómo mantener y prolongar dicha relación?
- Si yo fuera el usuario final de este curso y no el diseñador ¿cómo me sentiría al hacer uso de sus recursos de aprendizaje?
- ¿Cómo me gustaría que me explicaran este tema?

Por otro lado, en ambos ejemplos –tanto en la adaptación del modelo ADDIE como el que surge del de Bergman

y Moore- la evaluación debe de estar pensada para permitir al DI interactuar con las personas que se benefician de su trabajo, para así obtener información de primera mano de forma que se refuerce la empatía a lo largo de todo el ciclo de mejora continua.

Finalmente, para que el Diseñador Instruccional pueda implementar este enfoque, es menester que desarrolle la empatía como competencia a partir de las habilidades que la constituyen, como por ejemplo la capacidad de escucha, la orientación hacia las personas, la resolución de problemas, la comunicación, la observación y la introspección.

Discusión

El DIcE se diferencia –aunque no por ello deja de poder compatibilizar- de otros enfoques de diseño, como el centrado en el diseñador, en la empresa, en el contenido, en el producto, en la tecnología y en el proceso. Este último, llevado a extremos, es probablemente uno de los vicios más comunes en el diseño y desarrollo de cursos y recursos educativos y fuente de obstáculos nocivos para la innovación.

En ese sentido, mientras el producto es el "qué", el DIcE representa el "cómo" y permite, además, generar una visión a futuro de las necesidades y demandas del entorno y de las características de la población a la que queremos impactar, lo que facilita la creación de modelos, materiales y productos de aprendizaje que trasciendan la funcionalidad en pro de las soluciones innovadoras de aprendizaje que conecten realmente con la motivación, los intereses, los deseos y las necesidades de quienes habrán de beneficiarse de ellos.

El secreto del DIcE en palabras sencillas, es tener presente en todo momento que el cliente último siempre será el estudiante y, por tanto, es desde su punto de vista desde el que se deben enfocar las ideas para el desarrollo de objetos de aprendizaje puesto que, si el estudiante queda satisfecho e interesado con el contenido, la empresa o institución que contrata la labor del DI ganará también.

Perspectivas

A partir de este enfoque, el departamento de Diseño Pedagógico del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey está desarrollando un programa de capacitación y aplicación del DIcE que impacte la cadena de actividades implicadas en el diseño y desarrollo de cursos, con la intención de recabar información cuantitativa y cualitativa que permita evaluar los beneficios del modelo.

Referencias bibliográficas

Beaty, R., Benedek, M., Kaufman, S. & Silvia, P. (2015). Default and executive network coupling supports creative idea production. *Scientific Reports* 5

Bermejo, J. (2011). Empatía y ecpatía. *Revista Humanizar, 118, septiembre-octubre 2011.* Disponible en línea.

Frederickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, Vol. 56(3), Mar 2001, 2018-226.*

Harmon-Jones, E., Gable, P. & Price, T. (2013). Does negative affect always narrow and positive affect always broaden the mind? Considering the influence of motivational intensity on cognitive scope. *Current Directions in Psychological Science August 2013 vol. 22 no. 4301-307*

Hassan-Montero, Y. & Ortega-Santamaría, S. (2009). *Informe APEI sobre Usabilidad.* Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.

Jardines, F. (2011). Revisión de los principales modelos de diseño instruccional. *InnOvaciOnes de NegOciOs 8(16):* 357-389.

Kalbach, J. (2007). *Designing Web Navigation*. Sebastopol, CA: O´Reilly Media.

Krznaric, R. (2012). *The Power of Outrospection.* RSA Animate. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=BG46IwVfSu8

Liu, Y. & Wang, Z. (2014). Positive Affect and Cognitive Control: Approach-Motivation Intensity Influences the Balance Between Cognitive Flexibility and Stability. Psychological Science May 1, 2014 25: 1116-1123

Norman, D. (1983b): Design principles for Human-Computer Interfaces. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (1983), p.1-10, 12-15 de diciembre, Boston, Massachusetts, EE. UU.

Norman, D. (2000). *El ordenador invisible.* Barcelona: Paidós.

Norman, D. (2005a): *El diseño emocional. Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos.* Barcelona: Paidós.

Percepción de salud, bienestar y calidad de vida en mujeres cuidadoras. Estudio comparativo en una muestra de española de mujeres mayores y adultas.

Gallardo- Flores A., Sánchez-Medina J.A. y Fernández-Portero C.

Dpto. de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España

Tlf. 954977424

amgalflo@upo.es

Modalidad de Presentación Comunicación Oral

Área Temática: 9. Psicología Comunitaria. 9.3. Educación de adultos

Resumen

Las investigaciones de los últimos años se han centrado en el estudio de conceptos como salud, bienestar, redes de apoyo y calidad de vida en muchas áreas de conocimiento. En esta investigación pretendemos conocer la percepción de estos constructos y la repercusión física, psíquica, emocional y social del cuidado de personas dependientes por parte de mujeres adultas y mayores. Este estudio pretende añadir datos que enriquezcan la literatura científica y que nos muestren la realidad de las mujeres cuidadoras.

Esta investigación tiene como objetivo principal, el conocimiento de la percepción de salud, bienestar, redes de apoyo y calidad de vida en mujeres adultas y mayores que son cuidadoras familiares. Otro objetivo es conocer si la intervención realizada con estas mujeres, produce cambios en sus percepciones de salud, bienestar, redes de apoyo y calidad de vida.

La muestra seleccionada está formada por 13 mujeres de Sevilla (España) con una edad entre los 45 y 70 años. Se han analizado las variables sociodemográficas: nivel de estudios, el tipo de convivencia y edad.

Los resultados nos indican que la salud y la calidad de vida empeoran con el discurrir de la intervención debido al desgaste que les producen las tareas de cuidado, ya que son tareas en las que ocupan un gran número de horas al día y que a menudo enfrentan sin ayuda de otra persona. El bienestar en cambio aumenta durante el periodo de intervención pues perciben que la obligación social y familiar que se les traslada en su rol de cuidadoras se cumple satisfactoriamente a pesar del coste que esto suponga.

Los recursos o apoyo social aumentan a lo largo de la intervención siendo en la mayoría de los casos de forma no presencial, como contactos por teléfono, a través de redes sociales, etc. Los datos nos indican la situación de las mujeres cuidadoras y su percepción ante el acto de cuidar así como los efectos de estas tareas sobre estas personas lo cual se relaciona directamente con el mandato de género que socialmente impone a las mujeres este rol solo por el hecho de ser mujeres.

Palabras clave: percepción de salud, bienestar, apoyo social, mujeres cuidadoras.

Perception of health, well-being and quality of life in women caregivers. Comparative study in a sample of Spanish older and adults women.

Gallardo- Flores A., Sánchez-Medina J.A. and Fernández-Portero C.

Social Antropology, Psychology and Public Health. Pablo de Olavide University. Sevilla. Spain.

e-mail amgalflo@upo.es

Abstract:

The study of concepts such as health, well-being, social support and quality of life has been recently study in many areas of knowledge. In this research we intend to know the perception of these constructs and the physical, mental, emotional and social impact of the care of dependent persons by women adult and older. This study aims to add details that enrich the scientific literature and showing us the reality of women caregivers.

The aim of this research is to know the perception of health, well-being, social support and quality of life in adult women and older who are family caregivers. Also to know if the intervention carried out with these women produces changes in their perceptions of health, well-being, and quality of life. The sample of the study consists of 13 women from Seville (Spain) with an age between 45 and 70 years. We also have analyzed the socio-demographic variables: level of education, type of coexistence and age. The results indicate that health and quality of life gets worse at the end of the intervention because of the wear causing them the care tasks, which are tasks that occupy a large number of hours a day and often face without the help of another person. On the other hand, well-being had increases during the intervention period because they perceive that the social and family obligation that moves them in their role as caregivers has satisfactorily despite the cost that this involves.

Also, the resources or social support increase throughout the intervention being in the majority of cases by phone, through social networks, etc. Data shows the reality of women caregivers and their perception about the acting care as well as the effects of these tasks on these people which is directly related to the mandate of gender which socially obliges women this role only for the fact of being women.

Keywords: Health, well-being, quality of life, women caregivers.

Introducción

El problema de la dependencia de personas que no pueden gozar de autonomía plena ha estado presente en las sociedades del bienestar desde prácticamente su constitución tras la Segunda Guerra Mundial (Libro Blanco de la Atención a las Personas en situación de Dependencia, 2005).

El modo en que los Estados del Bienestar han abordado la asistencia a personas dependientes, ha variado a lo largo del tiempo y será la política de cada Estado la que lo desarrolla.

En nuestra sociedad actual el número de personas mayores ha aumentado debido al crecimiento de la esperanza de vida. Por este motivo la demanda de cuidado de las personas mayores dependientes también ha aumentado y como consecuencia el de personas cuidadoras.

Las personas han de ser cuidadas cuando para realizar alguna de las tareas de la vida diaria necesitan ayuda. Así pues hablamos de personas dependientes y de cuatro posibilidades de dependencia: la primera que reciba cuidado

informal, la segunda que reciba cuidado formal, la tercera que reciba ambos tipos de cuidado y la cuarta que no reciba ningún tipo de cuidado (Imserso, 2011).

El concepto de cuidado formal está relacionado con personas profesionales en este ámbito y especializadas en la atención de personas dependientes. Existen dos tipos de cuidado formal: el que provee la o las instituciones públicas y el que se contrata desde las familias.

El concepto de cuidado informal se utiliza para referirse a un tipo de apoyo realizado por personas de la misma red social que la persona dependiente. Estas tareas de cuidado son voluntarias y no media por ellas ninguna institución ni remuneración (Rogero, 2010).

En otros estudios realizados en este tema se ha demostrado que la mayor parte de las personas cuidadoras de personas mayores dependientes son mujeres de mediana edad que cuidan simultáneamente a niños/as y a adolescentes, junto con sus padres y/o madres y esto durante muchas generaciones (Mack & Thompson, 2004).

Las tareas de cuidado promueven cambios psicológicos y de salud que pueden afectar a la capacidad y motivación para el cuidado de las personas cuidadoras (Roberto y Jarrott, 2008).

Las tareas de cuidado también afectan a la salud física, psíquica, emocional y social de la personas cuidadoras, hasta el punto de limitar el autocuidado de las mismas (Winslow, 1998); encontramos mayor incidencia de enfermedades depresivas entre las personas cuidadoras que entre las que no lo son (Haley, Levine, Brown, & Bartolucci, 1987).

Centrándonos en España, el perfil de las mujeres cuidadoras en su mayoría oscila entre los 50 y los 70 años, las cuales suelen estar dedicadas a las tareas de trabajo doméstico no remunerado, están casadas y son las principales responsables del cuidado de su familia, que además añade la responsabilidad principal de la atención y cuidado de una persona mayor en situación de dependencia

Los objetivos de nuestra investigación son por una parte, conocer si las percepciones de las mujeres adultas y mayores cuidadoras informales en España, se ven modificadas por su participación en un programa de entrenamiento con técnicas holísticas con independencia de la forma en que se convierten en cuidadoras.

En segundo lugar, estudiamos las relaciones entre las percepciones de las mujeres cuidadoras y su salud, relaciones sociales, calidad de vida y satisfacción social. Estudiamos una temática de la cual no hemos hallado investigaciones que nos hayan antecedido en cuanto a los objetivos de investigación por nosotros propuestos.

Método

Participantes:

La muestra está compuesta por 13 participantes, de nacionalidad española, de sexo femenino, con una edad media de 55 años, cuidadoras informales de algún miembro de su familia. Son mujeres, en su mayoría, casadas, que se dedican además de a las tareas de cuidado, a las tareas domésticas, el cuidado de hijos/as y en algunas participantes al trabajo remunerado en el mercado laboral y con un nivel de estudios bajo (53,8%) o medio (30,8%) frente a un (15,4%) que tienen nivel alto.

Instrumentos y Procedimiento

Se les realizaron entrevistas semiestructuradas y la recogida de datos se basó en las investigaciones sobre entrevistas cualitativas de Bodgan & Biklen (2007). Antes de realizar la entrevista a los participantes del estudio se les hizo firmar un consentimiento informado sobre su participación en la investigación que incluía el objetivo de la misma,

el contacto con el investigador principal y las explicaciones previas a la intervención. El método de análisis de los datos se realizó en base a las similitudes y diferencias para las distintas categorías de análisis de la Grounded Theory de Charmaz (2006).

La recogida de datos se realizó en base a entrevistas cualitativas, semiestructuradas (Bodgan & Biklen, 2007). Las personas participantes extendieron un consentimiento informado al inicio de su participación, donde asumían el objetivo de la intervención y las personas que lo integraban.

La intervención se realizó a través de doce sesiones que incluían distintas disciplinas holísticas. Las temáticas tratadas se relacionaban con la salud física, psíquica, emocional y social, así como otras disciplinas que incidían en la importancia del cuidado del cuerpo, la mente y la energía o la formación en nuevas tecnologías y redes sociales. Al final de cada sesión se habría un coloquio entre conferenciantes y auditorio, con la finalidad de que se integrase el conocimiento adquirido.

Resultados

El análisis de los datos se centra en las similitudes y diferencias entre las mujeres cuidadoras objeto de nuestra muestra tras pasar un programa de intervención. Los resultados se estructuran en torno a cuatro categorías: salud, bienestar, calidad de vida y recursos sociales.

La salud de estas mujeres cuidadoras al inicio de esta intervención se veía poco afectada al principio de la intervención e iba viéndose más afectada a medida que avanzaba la misma. Las tareas de cuidado mantenidas en el tiempo deterioran la salud de las personas que cuidan, ya que su prioridad es la persona dependiente. Un ejemplo lo vemos en Feli, una persona integrante del programa:

"No dormía por las noches casi nada, ya que mi madre me llamaba constantemente y se agitaba mucho debido a su demencia. Por las mañanas ella dormía pero yo tenía que atender a mi familia".

Con respecto al bienestar de nuestras participantes podemos decir que mejoró a medida que avanzaba la intervención. Para ellas era muy importante la realización de estas tareas de cuidado; se sentían satisfechas de cumplir con su rol de cuidadoras. Un ejemplo lo constatamos con Trinidad:

"Cuidé muchos años de mi marido enfermo, y yo no tenía a nadie que me ayudara, mis hijos trabajaban, mis nueras no podían echarme una mano porque tenían otras obligaciones con familiares y la familia de mi marido era corta. Yo tenía que atender el negocio que tenía mi marido, la casa y su cuidado. Acababa rendida pero estoy muy satisfecha de lo que hice, lo volvería a hacer porque era mi deber".

La calidad de vida de las mujeres cuidadoras de nuestra intervención empeoró con el transcurrir de las sesiones. Las tareas de cuidado de la persona dependiente es para ellas prioritaria, y esto va en detrimento de su propio tiempo de ocio y autocuidado, que trae como consecuencia falta de tiempo libre o de la realización de actividades que puedan promover su calidad de vida. Así lo pudimos comprobar con el testimonio de Ana:

"Estoy casi todo el día de casa de mi suegro a la mía, pues le levanto y baño, le doy el desayuno, vuelvo a mi casa voy a la compra hago la comida y se la llevo para estar con él mientras come, pues vive solo y mi marido no llega hasta casi la noche. Después voy a darle de merendar, arreglo algo de su casa, me llevo ropa para lavarla en la mía y a las 8,30 le llevo la cena. Mi marido llega más tarde y le acuesta mientras yo hago la cena y preparo las cosas para el día siguiente".

Por último con respecto a los recursos sociales podemos decir que la mayoría de estas mujeres no tenían ninguna prestación o recurso de ayuda para la persona dependiente. Sus recursos son ellas mismas, sus hijas o algún miembro de la familia de forma esporádica.

Al final de la intervención estas mujeres cuidadoras habían obtenido un conocimiento en cuanto a nuevas tecnologías y redes sociales, lo cual hacía que aunque no tuvieran mucho contacto social de forma personalizada, si aprendieron a realizarlo con estas herramientas que supusieron para ellas una nueva forma de comunicación. Carmen, miembro de nuestra muestra nos comentaba:

"No tenía tiempo para nada con el cuidado de mi padre, pero después de haber hecho este taller he aprendido a manejar algo el ordenador y me han enseñado a comunicarme por Facebook y por WhatsApp. Ahora hablo con personas que antes no veía ni hablaba en muchísimo tiempo."

Discusión

Los resultados nos indican como la decisión de ser persona cuidadora informal dentro de la familia implica una serie de consecuencias y cambios en la vida de la persona, como ya nos comentaba Rogero (2010) en su investigación sobre los tiempos del cuidado.

Las consecuencias de las tareas de cuidados en su mayoría, ocasionan en las mujeres de esta investigación un deterioro en la salud de las mujeres cuidadoras, de la calidad de vida y un considerable deterioro en sus relaciones sociales. Como apuntaba Lee (1992) en otra de sus investigaciones, los patrones de género influyen en que las personas dedicadas al cuidado sobre todo informal, sean mayoritariamente mujeres. Esto está en relación con las diferencias de roles dentro de la familia y la división del trabajo entre hombres y mujeres.

El autocuidado de estas mujeres cuidadoras apenas tenía un lugar relevante en sus vidas, ya que la prioridad es siempre la persona a cuidar y cumplir debidamente su responsabilidad, lo cual pone en riesgo muchas veces su salud a todos los niveles. Estos datos avalan los encontrados por Roberto y Jarrot (2008) cuando dicen que las cuidadoras dejan de satisfacer sus propias necesidades para responder a las necesidades de quienes cuidan.

Poper, Kolomer y Glass, en 2012 concluyeron en su investigación la necesidad de diálogo y previsión de quienes van a ser personas cuidadoras dentro de la familia, ya que esta comunicación iría en beneficio de las personas que realizarían estas tareas en cuanto a su salud a todos los niveles, sus relaciones sociales y su tiempo de ocio. La mayoría de las mujeres de nuestra muestra encuentran las tareas de cuidado sin otra alternativa, es decir no hay más personas que puedan hacerlo, y en torno a esto han de cambiar sus vidas.

Sería de interés propiciar investigaciones futuras con el objetivo de buscar formas y programas de intervención que sirvan para empoderar a las mujeres que deciden o ven advenido el hecho de ser cuidadoras informales de forma que puedan compatibilizarse las tareas de cuidado con el propio cuidado de la persona que cuida, así como favorecer actitudes y conductas que puedan modificar en ellas la percepción de carga con connotaciones negativas, la salud, la calidad de vida, el bienestar y las redes de apoyo social.

Referencias

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research in education: An Introduction to theory and methods (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Haley, W. E., Levine, E. G., Brown, S. L, & Bartolucci, A. A. (1987). Stess, appraisal, coping and social support as predictors of adaptational outcome among dementia caregivers. *Psychology and Aging,* 21, 323-330.

IMSERSO (2005). *Libro Blanco de Atención a las Personas en Situación de Dependencia en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Disponible en: http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/libro-blanco-dependencia.html

IMSERSO- TGSS (2011). *Convenio Especial de cuidadores no profesionales de personas en situación de dependencia.* Madrid: IMSERSO.

Lee, G.R. (1992). Gender differences in family caregiving. En J.W. Dwyer y R.T. Coward (eds.), *Gender, families, and elder care* (pp. 120-131). Newbury Park, CA: SAGE.

Mack, K., & Thompson, L (2004). *Caregivers of older persons: Adults children. Data profile.* Washington, DC: Center on an Aging Society. Retrieved August, 4, 2007,fromhttp://ihcrp.georgetown.edu/agingsociety/pubhtml/caregiver2.htmlhpi.georgetown.edu/agingsociety/pdfs/CAREGIVERS3.pdf.

Pope, N.D., Kolomer, S., and Glass, A.P. 2012. How Women in Late Midlife Become Caregivers for Their Aging Parents. *Journal of Women & Aging*, 24:242–261.

Rogero, J. (2010). Los tiempos del cuidado. *El impacto de la dependencia de los mayores en la vida cotidiana de sus cuidadores*. Madrid: Colección Estudios Serie Dependencia, Nº 12012.

Winslow, B. W. (1997). Effects of formal supports on stress outcomes in family caregivers of Alzheimer's patients. *Research in nursing & Health, 20*, 27-37.

Comprensión de Sí mismos en Sujetos con Esquizofrenia Paranoide

Calvo, Echeverri María de los Ángeles., Castro, Franco Bibiana Edivey

Cauca, Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Colombia

mariange308@hotmail.com

bibianacastro01@hotmail.com

Resumen

El presente análisis clínico buscó identificar qué comprensión de Sí mismos y sobre su vida relacional, presentaron algunos pacientes diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide, institucionalizados en un Centro de Salud Mental de la ciudad de Popayán departamento del Cauca Colombia. Partiendo del Método Clínico-Interpretativo en el Análisis de Casos, se permite utilizar la Entrevista Clínica, con el objeto de establecer una comprensión sobre las vivencias que estos pacientes tienen de su propia condición y de su proceso de institucionalización, al asumir una perspectiva clínica que más allá de señalar la presencia de diversos síntomas, busca indagar la posibilidad que tiene el paciente esquizofrénico de darle algún sentido a su experiencia, al tiempo que busca reconocer desde Sí mismo qué reconocimiento tiene de su vivido subjetivo y qué comprensión de sí toma frente a su cotidianidad. Finalmente, este estudio permite comprender porqué para la Psicología desde un Modelo Clínico-Psicológico, es pertinente a partir de las intervenciones que el Modelo Médico Psiquiátrico propone, el llevar a cabo estudios de orientación Clínico-Psicológicos, que comprendan la vivencia subjetiva de la vida relacional en las relaciones con las figuras parentales y la vivencia subjetiva en la experiencia de la realidad del sujeto con Esquizofrenia Paranoide, frente a su condición y frente al proceso de institucionalización.

Palabras clave: Modelo Clínico-Psicologíco; Esquizofrenia Paranoide; Institucionalización; Sí mismo.

The self-Understanding in Subjects with Paranoid Schizophrenia

Calvo, Echeverri María de los Ángeles., Castro, Franco Bibiana Edivey.

Cauca, Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Colombia

mariange308@hotmail.com

bibianacastro01@hotmail.com

The present clinical analysis seeks to identify the self-understanding and the relational life understanding, presented in some patients diagnosed with Paranoid Schizophrenia, who were institutionalized at a Mental Health Center in the city of Popayán, department of Cauca Colombia. In this research, it is allowed to use the Clinical Interview, based on Interpretive-Clinical Method in the Case Analysis , with the purpose of establishing an understanding the experiences that these patients have of their own condition and its institutionalization, while we assume a clinical perspective, which seeks to investigate the possibility that the schizophrenic patient gives meaning to their experience , while he seeks to know, from himself , what recognition has its subjective experience, and what his self-understanding is , in his daily life. Finally, this studio allows one to understand why is relevant for Psychology, from a Clinical-Psychological Model point of view, to carry out Clinical-Psychological studies, based on the Psychiatric Medical Model intervention proposes, which can be use to understand the subjective experience, in the relational life, in the relations with the parental figures, and the subjective experience, in the reality experience, of the subject with Paranoid Schizophrenia, to cope with his condition and his process of institutionalization.

Key words: Clinical-Psychological Model; Paranoid Schizophrenia; Institutionalization; Himself.

1. Introducción

En el Departamento del Cauca (Colombia), la ciudad de Popayán es reconocida culturalmente como "ciudad universitaria", en la formación de profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, Administrativas y de la Salud, en áreas como: Medicina, Fisioterapia, Enfermería, entre otras. Particularmente, en las Ciencias de la Salud, parecen no haberse llevado a cabo históricamente análisis clínicos sobre el discurso, que comprendan los elementos subjetivos de sí mismos en pacientes con enfermedades mentales como las Psicosis, Depresiones, Fobias, Lesiones Cerebrales; tampoco, se han encontrado estudios que se interroguen por aspectos que pueden subyacer a que las personas con estos diagnósticos, presenten a partir de sus vivencias y relaciones en el proceso de institucionalización, cambios en la comprensión de las significaciones de sí mismos respecto a la enfermedad.

También , se ha observado en la experiencia clínico-psicológico, en Hospitales y Centros de Salud Mental de la ciudad de Popayán, Departamento del Cauca (Colombia), en un acompañamiento de intervención junto al Modelo Médico Psiquiátrico en enfermedades mentales como: las Psicosis, Depresiones, Fobias, Lesiones Cerebrales…, que la intervención dada desde la psiquiatría en estas instituciones, se aproxima más hacia una intervención del Modelo Médico de la Psiquiatría Actual (un modelo correctivo de lo orgánico), que propone identificar anomalías estructurales del cerebro por secreción de los neurotransmisores que presenta alcances en la corteza cerebral. Esta situación actual, vista en la experiencia clínico-psicológico en un acompañamiento de intervención junto a la psiquiatría, permite

visibilizar la importancia de realizar estudios en las instituciones de Salud Mental, en especial aquellas que atienden a personas con diagnósticos de Psicosis.

Estos estudios, pueden permitir aproximarnos desde otras aristas a la comprensión de la Enfermedad Mental en tanto que hecho psicológico, sobre la comprensión de sí mismos que se puede reconocer en el discurso de pacientes diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide a partir de sus vivencias; asimismo, comprender la función de los procesos de institucionalización en las relaciones que se ofrecen durante este proceso con este tipo de pacientes. En esta vía, se logran aproximar estudios que han profundizado a nivel de la Esquizofrenia en su modo de aparición clínico Paranoide, a su vez, permiten comprender que las personas diagnosticadas con enfermedades mentales vistas desde el Modelo Médico de la Psiquiatría Actual, deben permanecer en ámbitos cotidianos de la vida en aras de una inclusión social.

Estudios como los anteriores, reivindican la importancia de asumir una intervención clínico-psicológico orientada a las personas que viven sus tratamientos en las instituciones de Salud Mental en tanto que seres subjetivos, al implementar como apoyo en la intervención médica de la Psiquiatría Actual una perspectiva Psicológica. Es así como, el presente análisis clínico sobre el discurso de sujetos diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide, institucionalizados en un Centro de Salud Mental de la Ciudad de Popayán, Departamento del Cauca (Colombia), buscó identificar la comprensión de sí mismos y de su vida relacional, para establecer una comprensión sobre las vivencias que estos pacientes tienen de su propia condición y de su proceso de institucionalización.

2. Método

2.1. Participantes

Con el fin, de preservar la confidencialidad de los tres (3) sujetos participantes del estudio, se han empleado nombres diferentes a sus nombres reales, igualmente durante las sesiones de Entrevista Clínica, se ha limitado la información de sus vivencias que permita seguir el rumbo de quienes son. Los criterios de inclusión y de exclusión de los participantes fueron los siguientes: (1), pacientes diagnosticados según el DSM-IV-TR (2002), con Esquizofrenia Paranoide, que se encontraron al cuidado o "cargo" de un miembro familiar , en proceso de tratamiento farmacológico y de hospitalización; (2), tres pacientes: uno de sexo masculino y dos pacientes de sexo femenino;(3), la selección de tres pacientes, obedece a los principios metodológicos y epistemológicos asumidos para orientar la pregunta de investigación, los cuales, privilegia la comprensión a profundidad a partir de los casos y no la búsqueda de generalización alguna; (4), el estado sintomático del paciente le debe permitir participar del estudio; (5), bajo los criterios de selección, se elaboró un consentimiento informado al Director del Centro de Salud Mental, para revisar la posibilidad de la realización del estudio y la posibilidad de los tres sujetos en su participación.

2.2. Procedimiento

Mediante la Entrevista Clínica como instrumento propiciador de las narrativas y partiendo del Método Clínico-Interpretativo, se buscó propiciar con cada participante seleccionado de tres (3) a cuatro (4) encuentros, para establecer la flexibilidad de la expresión subjetiva, por lo tanto, no se diseñaron protocolos ni rejillas, su dinámica y estructura se organizó en función de su especificidad. Para garantizar las expresiones de los sujetos, se trabajaron dentro de las sesiones de entrevista el ejercicio de "completar frases" propuesto por Fernando Gonzales Rey, buscando que los sujetos ahondaran mediante la asociación libre de sus ideas las vivencias con el personal médico y administrativo en torno al proceso de institucionalización, reflejándose significaciones sobre sí mismos, sobre su situación de vida y los recursos psicológicos que les permitía asumir una posibilidad reflexiva sobre sí mismos, lo cual permitió en el proceso de sistematización de la información (transcribir entrevistas, desgravaciones y descripciones), para lograr

una comprensión de los relatos ofrecidos por los sujetos gracias a las conceptualizaciones que distintos autores desde el psicoanálisis han ofrecido al profundizar la lógica subjetiva que subyace a la Psicosis en tanto que estructura psíquica; asimismo, comprender desde una concepción crítica, un breve análisis cultural de la problemática de las enfermedades mentales que en compañía de las industrias farmacéuticas genera a mayor dependencia del sujeto sobre su diagnóstico un mayor consumo del neuroléptico; comprender desde una conceptualización Histórico-Social, la dinámica en el orden de las interacciones de los procesos de institucionalización; por último, una búsqueda reflexiva sobre las conceptualizaciones dadas por los investigadores del Centro de Estudios de Investigación Clínico-Psicológico CEIC de la Universidad del Valle (Colombia), en la línea *Desarrollo Psicológico y Simbolización*, como aquella que se orienta a comprender la construcción subjetiva de los seres humanos.

Es así, como la comprensión teórica permite asegurar un adecuado proceso de categorización y así realizar clasificaciones significativas. Este proceso comprensivo de recopilación y análisis de los relatos que ofrecieron los sujetos, conduce al surgimiento de nuevas categorías (emergentes), durante el proceso de interpretación y teorización al (preguntarse, contrastar, comparar, agregar, ordenar categorías y sus propiedades, establecer nexos, enlaces o relaciones), que llevaron a una reflexión de los contenidos de las Entrevistas Clínicas a través, de la integración de elementos teóricos, documentos y relatos, que permitió un análisis clínico en la comprensión de la Esquizofrenia.

3. Resultados

El estudio presentado, tuvo el interés de responder a la pregunta ¿Qué comprensión de sí mismos se pueden reconocer en el discurso de pacientes diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide, a partir de sus vivencias y relaciones que se ofrecen en el proceso de institucionalización? Esta pregunta se relacionó con las presentes categorías principales: *consciencia de sí y conciencia de sus relaciones interpersonales,* que a través de elementos emergentes resultantes de los encuentros de las entrevistas como *el investimiento de si, certeza de sí y de sus actos, gustos e intereses, capacidad de tomar decisiones, la familia y las relaciones con los otros,* se logró comprender la capacidad del sujeto de poder significar sus propias experiencias y el modo de relación que tiene con el mundo.

Lo anterior, muestra la problemática presentada en la ciudad de Popayán, Departamento del Cauca (Colombia), donde la Esquizofrenia en los Hospitales y Centros de Salud Mental, es considerada como la perturbación psicótica más prevalente al presentarse en el tipo Paranoide, asimismo, el tratamiento observado en un acompañamiento clínico-psicológico junto al Modelo Médico de la Psiquiatría, encuentra que las expresiones de estos sujetos son acalladas por la intervención médico farmacológica y la comprensión de que el sistema familiar es reforzador de la conducta psicótica, al limitarse la comprensión de la psicosis en el modelo orgánico dejar de lado las expresiones que los pacientes tienen sobre sí mismos, sobre la vivencia que ellos tienen de sus delirios, sufrimientos y de su vivido. Se les ha ignorado lo que piensan sobre el esquema de medicación propuesto en el proceso de institucionalización, sobre el reconocimiento der sí dentro de la toma de decisiones, sobre el cuidado de sí en su cuerpo, sus vivencias, gustos e intereses y modos como viven sus relaciones; lo que permite reconocer aquellas significaciones que gritan en silencio mediante el delirio y que se encuentran anudadas por la experiencia de su proceso diagnóstico, intervención farmacológica, proceso de institucionalización y las formas relacionales que se le ofrecen al interior de la institución, que a su vez, no le permiten el reconocimiento de sí mismo, y es por esto que, para la psicología es pertinente a partir de las intervenciones que la psiquiatría propone, el llevar a cabo estudios de orientación clínico-psicológico, que exploren la comprensión que de sí mismos y de su enfermedad, expresan pacientes diagnosticados con Esquizofrenia Paranoide, a partir de sus vivencias y relaciones que se ofrecen en el proceso de institucionalización.

4. Discusión

El estudio tuvo el interés de abordar desde una breve comprensión psicoanalítica tradicional de las organizaciones psicóticas, una lectura que autores como Juan David Nasio (2001), y Ledoux (1987), han realizado a partir de las obras de Sigmund Freud (1903), Melanie Klein (1929), Donald Winnicott (1959), Jacques Marie Émile Lacan (1966), Françoise Doltó (1979) y Jean Bergeret (1980), una comprensión de las organizaciones psicóticas.

La formación de las organizaciones psicóticas, parecen evidenciar desde la comprensión de la locura que Sigmund Freud postula, que esta parte desde el interior, desde el punto de vista de quien delira, con la realidad donde la subjetividad autónoma de quien delira, es condicionada por el exterior. Su reconocimiento se da desde la visión de enfermedad Mental que impera desde el Modelo Medico Psiquiátrico acompañado de las normas institucionales que fabrica el proceso de institucionalización, los padres de los sujetos y el entorno; lo cual, hacen ver al sujeto quien es diagnosticado con Esquizofrenia Paranoide culpable por presentar sus síntomas, y las significaciones que tiene de sí mismo.

El diagnóstico de los sujetos con Esquizofrenia Paranoide, enfrenta el conflicto psicológico de los delirios en la Psicosis con la realidad actual de la institucionalización y las teorías de la Neurosis y la Psicosis, partiendo y terminando en la negación y condicionamiento externo del sujeto, quien al ser observado solo desde fuera, es desgarrado de su propia certeza de sí mismo. Los mecanismos observados por Freud en la Paranoia, la proyección como defensa de lo inaceptable para el sujeto son definidos por lo inaceptable para el exterior, las normas sociales, normas de los padres y del mismo personal médico, son las que determinan lo inaceptable; el pensamiento y sentimiento de los jóvenes son negados en esta ecuación, lo predominante son las proyecciones del exterior hacia estos jóvenes, redireccionando todo el mecanismo de defensa y formando la defensa del exterior ante el sujeto diagnosticado ., en pocas palabras, puede observarse una Psicosis del mismo diagnóstico, que hace extraños a estos jóvenes ante sí mismos (la conciencia de sí mismo), ese volver sobre sí en función de las significaciones que hace de su relación con el mundo, es remplazado por una conciencia impuesta desde "afuera", limitando la capacidad del sujeto para significar sus propias experiencias.

El efecto derivado al dejar de lado al sujeto es el acallar su comprensión de sí mismo, en relación con los aspectos fundamentales de Klein, la angustia y el sadismo para la construcción de la realidad son trasladados a una realidad constituida desde el exterior, las armas de defensa son armas ajenas por tanto, la formación de símbolos y fantasías no son el resultado de la angustia del "yo"-son el resultado de una forclusion al rechazar el significante del nombre del padre-, es el rechazo al significante del propio "yo", lo cual cambia el vacío marcado por lo imaginario por un vacío de la inexistente constitución y conciencia de sí mismo.

Esta anulación es trasladada a un *holding y handling*, ya no de la madre sino proyectada o impuesto para las relaciones con el mundo y con los otros, imposiciones por la norma, la institución, la familia, por tanto, no hacen parte de la evolución de una dependencia a una independencia, transformándose en la esencia de la experiencia misma. Es así, como la vida y la conciencia de sí mismo del sujeto con Esquizofrenia Paranoide son mediadas por el exterior e impuesta al vacío de su interior; el desarrollo emocional, la instauración de la personalidad unitaria, son remplazados por unas construcciones artificiales para el sujeto (la personalidad que impone el médico en el sujeto sobre un ideal de curación mental), entonces, son ahora los deseos del padre, el médico y la comunidad, los que buscan esta realización, acallando una búsqueda reflexiva del sujeto diagnosticado.

Es aquí donde se evidencia la invasión del espacio propio desde las etapas de formación que mantiene el síntoma patológico y no desde los pensamientos propios o sentimientos que vive de su realidad patológica el sujeto, es una invasión constante de otro "yo" en el sujeto al no reconocerse ni sentirse a sí mismo. Lo anterior, se debe a que se está ignorando el principio básico de las nociones de Freud sobre la observación de estas patologías desde el lenguaje interno que el sujeto refiere sobre su condición de enfermo y lo que a partir de estas fragilidades proyecta hacia el exterior, es una noción que es remplazada por lo que el "otro" piense o construya como normal o aceptable para la sociedad.

La lucha de la Psicosis en sí misma es del sujeto consigo mismo, en el caso de los jóvenes participantes, se da la lucha de los deseos de "otro", ante los propios no constituidos y no conscientes de sí mismos, es la lucha de "otro" con el vacío. Es entonces evidente que la comprensión de las organizaciones psicóticas, requiere un papel activo del sujeto psicótico, pero en estos (3) tres jóvenes participantes del estudio, se evidencia un papel pasivo como efecto de un giro copernicano -cambia la dirección o el lugar del centro de atención, en la visión de la patología, la imposición desde el exterior, la limitación del encuentro y conciencia de sí, genera un dislocamiento del "yo" frente al "otro" y sus relaciones intersubjetivas- ; estas son ahora impuestas desde "fuera", como la imagen corporal que se define y contrasta desde la imagen impuesta por la cultura, la distancia entre las realidades interna y la externa que impide el disfrute son evidenciadas en el discurso de los jóvenes participantes al no expresar emoción alguna, ya que son los gustos y deseos que otros les han impuesto los que les permiten expresar.

Ahora, el proceso de institucionalización, les ha dejado en un papel pasivo de limitarse a seguir el tratamiento de la medicación, sin una actitud reflexiva que les permita pensarse e identificarse sobre su condición y los hace extraños a ella misma, es una "armadura caracterial", como refiere en sus postulados Bergeret, es ahora la armadura de la pasividad, la impuesta por el Modelo Médico sobre el tratamiento de la medicación. Los procesos de institucionalización, mantienen la oposición a la satisfacción de las pulsiones, al proponer desde la medicación las normas institucionales sobre lo que es considerado correcto (por ejemplo , acatar lo que el personal médico le refiere sobre su condición de enfermo), modalidades que acallan cada vez más, lo que detrás de la psicosis existe, una búsqueda de autonomía, de libertad en la expresión de su sentir vivído, de sus fragilidades que los llevan a la hospitalización, limitaciones que no permiten comprender aquellas expresiones subjetivas desde el lenguaje y lógica interna del sujeto.

El interés de este trabajo iniciado en la institución psiquiátrica, invita a pensar en las dificultades existentes en la comprensión clínica de los sujetos, debido, a la ignorancia de los procesos subjetivos, sin que el sujeto pueda abrir una ventana hacia su mundo interior que dé lugar a reconocer aquellos sentimientos que lo alienan.

5. Conclusiones

El presente análisis clínico sobre el discurso que ofrecen sujetos diagnosticados Esquizofrenia Paranoide, permitió aproximarse desde otras aristas comprensivas que no se logran ver desde el Modelo Médico Psiquiátrico a la comprensión de la enfermedad mental en tanto que hecho psicológico, en una comprensión que más allá de la explicación que propone la intervención médica sobre el síntoma orgánico que presenta el sujeto, es una comprensión que nos lleva a descubrir mediante el discurso del sujeto psicótico sus fragilidades que cada vez más, gritan en el silencio del delirio ante una realidad médica que se opone a la satisfacción de la pulsión. Una realidad que reprime la expresión máxima de creatividad en los sujetos en tanto a lo que detrás de la psicosis existe, una realidad en la que la subjetividad autónoma es la que está en conflicto, pues la ambivalencia entre el deseo de conquistar una autonomía y la culpa por abandonar o sentir que traicionan a sus padres, es donde aparece el conflicto psicológico del delirio en la psicosis.

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5®.* Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association. (2000).*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*: *DSM-IV-TR*. Washington DC.

Benítez, Camacho, Erika; Chávez, León Enrique; Ontiveros, Martha. (2005). Crianza y Esquizofrenia. *Revista salud mental*, Vol. 28, (2), pp 59-72.

Berenstein, Isidoro. (1987). *Familia y enfermedad mental.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

Berger y Luckman. (1994).*" La Construcción Social de la Realidad".* Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Bergeret, J. (2001). *La Personalidad Normal y Patológica.* Editorial Gedisa. Barcelona.

Bergeret, J. (1990). *Manual de Psicología Patológica*. Segunda Edición, Editorial V Masson Barcelona.

Caparrós, Nicolás. (2004). *Ser Psicótico Las Psicosis*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L Madrid.

Cyrulnik, Boris, *et al. (*2002). *La Resiliencia Desvictimizar la Víctima.* Rafue: Casa Editorial, Colección Clínico Psicológica. Cali, Colombia.

Colmenares, María Eugenia. (2008). *"Tejer los Hilos Rotos de la Vida".* Traducción: Ana Claudia Delgado. En: Vivre Devant Soi: Être Résilient, et Après? París: Journal des Psychologues.

Colmenares, María Eugenia. (2001). *"El Nacimiento del Sujeto Psicológico ¿Evolución o Ruptura de un Impasse Vital?"* en: Cyrulnik Boris et al. La consciencia. Cali, CEIC – Casa Editorial Rafue.

Cyrulnik, Boris; Lavallée, Marguerite; Colmenares, Ma. E; Villalobos Ma E; Balegno, L. (1997). *Psicosis y Cognición, del Nacimiento de la Significación a la Construcción del S*ímbolo. Editorial Rafue.

Delgado, Ana C; Balegno. (2009). Un Asunto de Consciencia. *Psicoanálisis XXI*, (1); pp 130- 140.

Delgado, Ana Claudia. (2010). Acciones Agresivas en el Medio Escolar: Sentido Subjetivo. *Red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal, Redalyc*, (25), 202-245.

Dolto, F. (1984). *La Imagen Inconsciente del Cuerpo.* Editorial: Paidós. Segunda Edición. 2003. Buenos Aires.

Espina, Alberto; González, Pilar. (2003). Intervenciones Familiares en la Esquizofrenia. Cambios en la Sintomatología y el Ajuste Social. *Revista Salud Mental*, (26), No. 1. pp 67-72.

Foucault, Michel. (2003-2006). *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Tomo I, II, III. Editorial: fondo de cultura económica.

_____ . (2002). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.

_____ . (1995). *Historia de la Sexualidad*. 3 vols. 1, Madrid: Siglo XXI.

_____ . (1996). *Las Tecnologías del Yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós.

_____ . (1999). *El Nacimiento de la Clínica: Una Arqueolog*ía de la Mirada Médica Madrid: Siglo XXI.

_____ . (1980). *La Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta. Freud, S. (1885). *"Estudios Sobre la Histeria"*. En: Obras Completas, t. I. Traducción: Luis López-Ballesteros. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

_____ . (1916) [1917]: *"Lecciones introductorias al psicoanálisis XVII. El Sentido de los S*íntomas". Obras Completas, t. II. Traducción: Luis López Ballesteros. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

_____. (1916) [1917]: *"Lecciones Introductorias al Psicoanálisis XXIII. Vías de Formación de S*íntomas". Obras Completas, t. II. Traducción: Luis López Ballesteros. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

García, Nieto, Rebeca; Cantero, Fernández, Begoña; Gómez, Terrados, José A. (2004). Estudio Sobre el Ambiente Familiar de una Muestra de Pacientes Psicóticos. *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXVI (4), pp 422-442.

Gadamer. (1996). *Estética y Hermenéutica.* Traducción de Antonio Gómez Ramos. Ed. Tecnos□ Alianza. España.

Gonzáles Rey, Fernando L. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Los Procesos de construcción de la información. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. Editores, S.A. de C.V.

Levin, Esteban. (2011). *La clínica Psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje.* Editorial Nueva Edición. Buenos Aires.

Ledoux, Michel. (1987). *Concepciones Psicoanal*íticas de la Psicosis Infantil. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Ministerio de la Protección Social, República de Colombia, Fundación Fes-Social. (2003). *Estudio Nacional de Salud Mental Colombia*, pp 2-57.

Muñoz, Sandra; Frías, S. (2006). Experiencia en Adversidad de Personas con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista electrónica ciencias sociales*, Vol. (2), pp 27-38.

Nasio, J.D. (2001). *Los Más Famosos Casos de Psicosis.* Editorial paidós. Argentina.

_____.(1996). *El Placer de Leer a Freud.* Editorial: Gedisa. Argentina.

Obando, Villalobos, Arango. (2010). Resiliencia en Niños con Experiencias de Abandono. *Acta Colombiana de Psicología,* Vol. 13(2):149-159.

Oùstman, M. Hanson L. (2000). *Family Burden and Care Participation: A Test Retest. Reliability Study of an Interview Instrument Concerning Families With Severely Mentally ill Family Member.* Nord J Psychiatry 2000; 54:327 332. Accepted: 12 February 2000. From Ebsco Host academic Search Premier Database.

Peña, Murcia, Napoleón; Echeverry, Jaramillo Luis Guillermo. (2000) *Investigación Cualitativa, la Complementariedad Etnográfica: Una Guía Para Abordar Estudios Sociales.* Editorial kinesis, Universidad de Caldas.

Piaget, Jean. (1976). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño.* México, Aguilar.

_____. (1980). *Introducción a la Psiquiatría Biológica*. Editorial pluma Ltda. Traducción, Augusto Pérez Gómez. Bogotá.

Rioseco, Benjamín; Saldivia Sandra; Kohn Robert; Torres Silverio. (2005). Prevalencia de Trastornos Psiquiátricos en Latinoamérica: Revisión Crítica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), pp 506-514.

Sañudo, José I. *et al*. (2010). Calidad de Vida Subjetiva y Síntomas Psicóticos Básicos en Pacientes con Esquizofrenia en Distintos Recursos Asistenciales: Un Estudio Preliminar. *Anuario de psicología clínica y de la salud/ Annuary of Clinical of Health Psychology*. Vol.6, pp 67-72.

Vila, Fidel; Ochoa Susana; Haro, Josep. (2003). Psicopatología y Funcionamiento Social en Pacientes con Diagnóstico de Esquizofrenia que Viven en la Comunidad. *Revista de Psiquiatría*. Vol. 30 (6), pp 319-323. 319.

Villalobos, Ma. E. (2014). *Construcción psicológica y Desarrollo temprano del Sujeto*. Editorial, Universidad del valle.

_____ . (2011). *Ejes que Subyacen en la Evaluación Psicológica.* Documento en Elaboración para estudiantes de Psicología. Manuscrito no publicado, Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali Valle del Cauca.

_____ . (2011). *La Evaluación en Clínica Psicológica*. Documento en elaboración para estudiantes de Psicología. Manuscrito no publicado, Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali Valle del Cauca.

_____ . (2006).Interacciones Tempranas Investimiento de Sí. *Psicología Desde el Caribe. Universidad del Norte*, No 17:60-85.

_____ . (1994). La relación Familiar: Algunos de sus Efectos Perturbadores en la Organización Social del Sujeto. *Cuadernos de Psicología*, Vol. 13 (12) : 7-29.

Winnicott, Donald. (2009). *Clínica Psicanalítica Infantil.* Editorial Horme Paidós Buenos Aires.

Las redes sociales y el espejo de narciso

Gómez, A. y Lloret, D.

Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Alicante, España

aerdnagomez@hotmail.com

Resumen

Las redes sociales son un importante espacio de interacción con gran impacto en la imagen personal. A pesar de ser un fenómeno reciente, su penetración en población adolescente alcanza a la casi totalidad. El estudio de la personalidad en relación al uso de las redes sociales (RRSS) ha suscitado un gran interés, y algunos autores sugieren una relación entre la personalidad narcisista y un patrón de uso de RRSS dirigido a la autopromoción. La presente investigación tiene como objetivo determinar patrones de uso de RRSS relacionados con rasgos de personalidad. Para ello, se analiza una muestra de 273 estudiantes de la ESO de la provincia de Alicante. Para evaluar la personalidad se utilizó el TIPI, y para el narcisismo, se utilizó el NPI-40. Los resultados muestran una relación significativa entre un alto nivel de narcisismo y la conducta de autopromoción: caracterizada por publicar más fotos, cambios en el perfil, enviar fotos eróticas propias y un mayor interés por agradar a los demás. También se encontró relación con el rasgo de personalidad extraversión. La conducta de autopromoción en las redes sociales puede llegar a exponer el ámbito personal y comprometer la privacidad, aumentando el riesgo de victimización.

Palabras clave: narcisismo; redes sociales; personalidad; extraversión

Social Networks and the Mirror of Narcissus

Gómez, A. y Lloret, D.

Health Psychology, Universidad Miguel Hernández, Alicante, Spain

aerdnagomez@hotmail.com

Social networking is an important setting for interaction, with a great impact on self-image. Despite being a recent phenomenon, its prevalence among teenagers reaches almost all. The study of personality in relation to the use of social networks has attracted considerable interest, and some authors suggest a relationship between narcissistic personality and a pattern of use of social networks aimed at self-promotion. This research aims to identify patterns of social-networking related with personality traits. We analyze a sample of 273 secondary education students of Alicante province. Personality, was assessed with the Ten Item Personality Inventory (TIPI), and narcissism was evaluated with the NPI-40. Results show a significant relationship between high levels of narcissism and self-promoting behaviour, characterized by posting pictures, changing profile, sending erotic photos and a greater interest in pleasing others. Extraversion shows relation as well. The behaviour of self-promotion in social networks can expose the personal privacy and increase the risk of victimization. Findings are useful for the design of prevention programs.

Key words: narcissism; social networks; personality; extraversion

Introducción

La gran mayoría de los adolescentes españoles de entre 14 y 17 años (97%) tienen un perfil activo en al menos una red social. La red social más utilizada por los adolescentes españoles es Facebook, seguida de Youtube, de Twitter y de Instagram (IAB, 2015).

Diversos estudios estadísticos y análisis de los últimos años nos confirman que el tramo de edad entre los 12 y 21 años, presenta una mayor participación en los medios de comunicación digital (Facebook, 2015).

En referencia a la edad de inicio en el uso de las redes sociales, a los 7-8 años ya es normal que los niños tengan su primer contacto con el Whatsapp (Peraita y Fominaya, 2013). Otros estudios determinan que los primeros perfiles activos en las redes sociales se inician a la edad de 12 años (Facebook, 2015).

En cuanto al tiempo medio de uso diario de las redes sociales, los estudios muestran una gran variabilidad. Garmendia et al. (2011) lo establece en 71 minutos. Sin embargo, en el estudio de Miró et al. (2014) que se realizó con una muestra de 2.038 menores de la provincia de Alicante, los resultados revelan que el 91% de los menores son usuarios de redes sociales y que el 40% de ellos le dedica más de 4 horas diarias. En general, los estudios muestran como un significativo porcentaje de adolescentes dedica más de dos horas diarias a las redes sociales (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016; García Jiménez, López de Ayala y Catalina, 2013).

En el estudio del uso de las redes sociales uno de los campos que ha despertado especial interés es la personalidad. Existe numerosa evidencia que reconoce a los rasgos de personalidad como predictores de la conducta (Ozer y Benet-Martinez, 2006). La Teoría de los Big Five sostiene que la personalidad puede entenderse en términos de cinco dimensiones básicas, que son independientes de la cultura y del lenguaje de las personas, y que se mantienen

relativamente estables a lo largo de la vida (McCrae y Costa, 1990). Así, desde el nacimiento, cada persona tendría una "orientación" en su forma de ser, por lo que desde el inicio ya existiría una tábula no muy rasa relacionada con aquello que será nuestra personalidad. Los autores han defendido la consistencia transituacional de los rasgos, su base genética, estabilidad temporal y estructura universal (Romero, 2005).

Las cinco dimensiones propuestas por la teoría de los Big Five son: la *amabilidad*, que se refiere a la calidad de las interacciones sociales, en un continuo que va de la confianza y el altruismo al egocentrismo y la competencia. La *responsabilidad*, definida como el grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas. La *extraversión*, caracterizada por la alta sociabilidad, intensidad de las interacciones interpersonales y de actividad, necesidad de estimulación y capacidad para la alegría. En contraposición a los introvertidos que prefieren ser reservados y estar en grupos pequeños. La *inestabilidad emocional o neuroticismo*, que es la tendencia a experimentar emociones negativas y pensamientos irracionales, incapacidad para controlar impulsos y situaciones de estrés. Finalmente, se encuentra la *apertura a la experiencia*, que se define como la curiosidad intelectual, la motivación activa por ampliar y examinar la experiencia. Opuesto a quienes se muestran más convencionales, resistentes a lo nuevo y prefieren lo sencillo frente a lo complejo y ambiguo.

Existen diferentes cuestionarios basados en la teoría de los Big-Five, entre ellos destaca el TIPI (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003; adaptado a población española por Renaua et al, 2013) por su sencillez y fiabilidad. Consiste en una breve escala de 10 ítems, y muestra unas propiedades psicométricas adecuadas (Romero et al., 2012).

Recientes investigaciones han mostrado la relación de cada rasgo de la personalidad con un comportamiento en las redes sociales (Lee et al. 2014; Marshall et al. 2015). Las personas que puntúan alto en *extraversión* actualizan más frecuentemente la información publicada en el muro de Facebook, y muestran una mayor actividad comunicativa. El *neuroticismo* se relaciona con la búsqueda de atención y apoyo sobre las preocupaciones. Valores altos en el rasgo *abierto a la experiencia* se asocian con la actualización en el muro de Facebook de temas intelectuales, y con el uso de esta red social para obtener información. Puntuaciones altas en *responsabilidad*, se corresponden con comentarios de temas referentes a los hijos, y con el uso de Facebook para compartir información y para comunicarse (Marshall et al., 2015). Por último, la *amabilidad* se asocia a la actualización del muro de Facebook sobre temas relacionados sobre ellos mismos (Moore y McElroy, 2012).

Un rasgo de personalidad que presenta especial interés para el estudio de la conductas en las redes sociales es la tendencia al narcisismo. Sin llegar a constituir un trastorno de personalidad, los narcisistas, se caracterizan por un patrón general de grandiosidad en la imaginación o en el comportamiento, una necesidad de admiración y una falta de empat*ía. Algunos de los síntomas, según el DSM- V son los siguientes: un grandioso sentido de la autoimportancia, estar preocupado por fantasías de éxito ilimitado, creerse "especial" y único, y que sólo puede ser comprendido por, o sólo puede relacionarse con* otras personas que son especiales o de alto estatus. De todos los trastornos de la personalidad es el menos frecuente, en la población general, la prevalencia es del 1%, mientras que en la población clínica es de un 2 a un 16%, se manifiesta en la adolescencia tardía (APA, 2008). Estudios como el de Panek et al. (2013) utilizan como instrumento de medida el NPI-40, es un cuestionario que mide las diferentes dimensiones del narcisismo: autoridad, exhibicionismo, superioridad, pretensión, explotación, autosuficiencia y vanidad. El estudio de García y Cortés (1998) muestra que es un instrumento validado para la medición del narcisismo.

A pesar de que el uso de las redes sociales está generalizado entre los adolescentes (IAB, 2015), en una primera aproximación al estado del conocimiento sobre el uso de redes sociales y su relación con la personalidad, sólo se han identificado dos investigaciones con población adolescente (Hawk et al., 2015; Liu et al., 2013). Es importante destacar esta característica, ya que los rasgos de personalidad más acentuados comienzan a definirse en edades tempranas (APA, 2008). En concreto, la personalidad narcisista se puede apreciar en la adolescencia, y su detección precoz posibilita actuar de forma preventiva. En este sentido, el presente estudio intenta aportar conocimiento sobre

el uso de redes sociales y personalidad narcisista en esta franja de edad. Otro hecho llamativo que se ha detectado en la revisión de los estudios previos, es la ausencia de investigaciones en población española. Por ello la presente investigación pretende arrojar luz sobre un fenómeno ampliamente extendido entre la población adolescente española e insuficientemente estudiado.

El objetivo del presente estudio es conocer si existe un perfil de *personalidad* asociado a la autopromoción en las *redes sociales*, y más concretamente si existe relación con la presencia de rasgos de personalidad *narcisista*.

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el uso de redes sociales en una muestra de población adolescente.
2. Analizar la presencia de rasgo de personalidad narcisista en una muestra de población adolescente en relación con el uso de redes sociales.
3. Analizar si existe relación entre el uso de redes sociales y perfiles de personalidad.

Hipótesis:

Hip. 1 Los resultados referentes al uso de las redes sociales serán coherentes con los hallados en estudios similares.

Hip. 2 Los sujetos con mayor puntuación en el test de narcisismo tendrán una mayor conducta de autopromoción en la redes sociales.

Hip. 3 Los participantes con mayor puntuación en el rasgo de personalidad extravertida tendrán una mayor conducta de autopromoción.Escriba o copie su texto aquí; Interlineado 1.5; Tipo de Fuente: Times New Roman; Tamaño Fuente: 12; Texto justificado. Escriba o copie su texto aquí; Interlineado 1.5; Tipo de Fuente: Times New Roman; Tamaño Fuente: 12; Texto justificado.

Método

(1) 2.1. Participantes

Participaron 273 estudiantes de la ESO de centros públicos de Alicante. Fueron excluidos 44 casos (16.11%) por haber dejado más del 10% de los ítems sin responder y 3 casos (1.1%) por incluir respuestas incoherentes. La muestra final quedó formada por 226 adolescentes de 12.96 años de edad (DT 1.31; Rango 12 – 17), de los que el 50,4% eran chicas.

De los 226 adolescentes, solamente 80 de ellos contestaron el Ten Item Personality Inventory (TIPI), lo que supone un 35% de la muestra.

(2) 2.2. Medidas

Uso de Redes Sociales. Se diseñó un cuestionario ad hoc de 23 ítems para conocer los datos sociodemográficos y la conducta de uso de la redes sociales: el nombre de las redes sociales donde tiene perfil activo, la edad de inicio del primer perfil, el número de amigos o seguidores en la principal red, la frecuencia de uso y el tiempo de diario. La última parte explora la difusión de información en las redes sociales.

Conducta de Autopromoción, a los efectos de la presente investigación queda definida como aquellas acciones dirigidas a divulgar una imagen propia. Para su medida se utilizaron 4 ítems de la última parte del anterior cuestionario: *¿Cuántas fotos en las que sales TÚ SOLO has publicado en el último mes? (ítem 14), ¿Cuántos cambios en tu*

*perfil (cambiar foto de perfil, tu descripción, etc.) has hecho en el último mes? (ítem 18) ¿Has enviado fotos TUYAS provocativas o eró*ticas? (ítem 21) ¿Me gusta que la gente conteste "me gusta"? (ítem 23).

Personalidad. Se utilizó el TIPI - Ten Item Personality Inventory (Gosling et al., 2003; adaptado a población Española por Romero, et al. 2012), que consiste en una breve escala de 10 *ítems basada en el modelo de los Big Five, 2 ítems por cada factor: Apertura a la experiencia, Responsabilidad, Extraversión, Amabilidad y Neuroticismo. Ha demostrado buen comportamiento psicométrico, α* de Cronbach en cada una de las dimensiones se encuentra comprendido entre .7 y . 9 (Renaua et al. 2013).

Narcisismo. NPI-40 Narcissistic Personality Inventory (Raskin y Terry 1988; adaptado a la población española por García 1991), es el instrumento más ampliamente validado y que más atención ha recibido en la investigación sobre narcisismo en poblaciones normales. Tiene 7 subescalas: autoridad, exhibicionismo, superioridad, pretensión, explotación, autosuficiencia y vanidad. El NPI obtuvo un coeficiente de fiabilidad de $\alpha = .85$ para la versión de 40 ítems (Auerbach, 1984).

(3) 2.3. Procedimiento

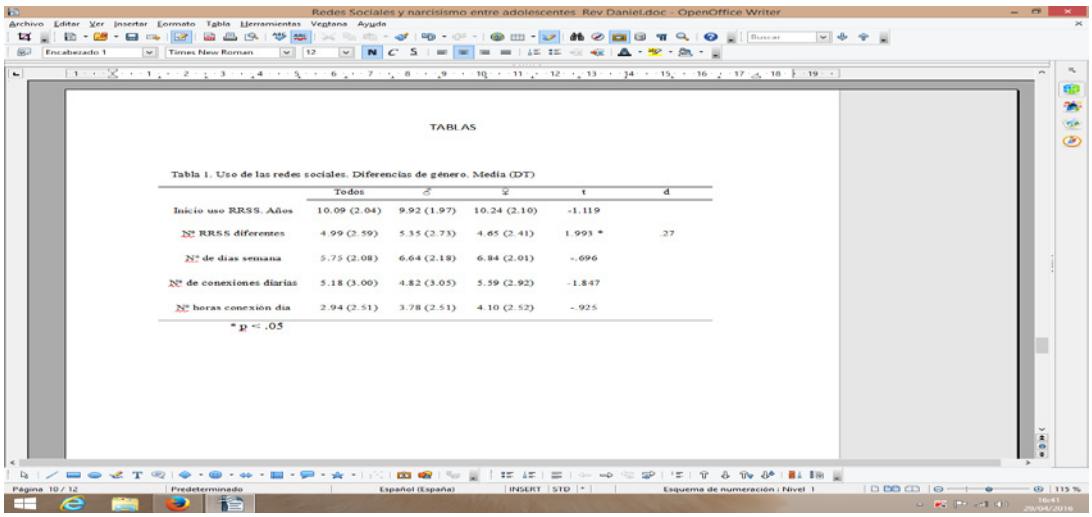
Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de Mayo, Octubre y Noviembre del 2015, en institutos de Alicante. La aplicación se hizo en forma grupal, en sesiones de 50 minutos en aquellos grupos naturales en los cuales el docente y los alumnos estuvieron de acuerdo en participar. Se solicitó la aprobación de los centros, así como, el consentimiento informado de los padres o tutores de los participantes. Los sujetos participaron de forma voluntaria en la prueba tras haber sido informados de la finalidad del estudio.

(4) 2.4. Análisis

Comprobada la normalidad de la muestra e igualdad de varianzas se optó por técnicas paramétricas. Se realizan contraste de hipótesis de dos grupos utilizando la t de Student, tomando como valor de significación de $p < .05$. En los casos en que la p valor es significativa se completa con el estadístico d de Cohen donde $d = .20$ es considerado un efecto pequeño, $d = .50$ efecto medio, y $d = .80$ efecto grande.

Resultados

El primer objetivo propone describir el uso de redes sociales en una muestra de población adolescente. Los participantes comienzan a utilizar las redes sociales a los 10 años, mantienen un perfil activo en cinco redes sociales a la vez y las consultan cinco o seis veces al día, seis días a la semana. Una actividad que consume tres horas diarias. Tanto chicos como chicas siguen este mismo patrón de uso. Aunque los chicos utilizan más redes que las chicas, la diferencia en el número de redes activas no es relevante ($d = . 27$), por lo que este patrón de uso es general (Tabla 1).



TABLAS

Tabla 1. Uso de las redes sociales. Diferencias de género. Media (DT)

	Todos	♂	♀	t	d
Inicio uso RRSS. Años	10.09 (2.04)	9.92 (1.97)	10.24 (2.10)	-1.119	
Nº RRSS diferentes	4.99 (2.59)	5.35 (2.73)	4.65 (2.41)	1.993 *	.27
Nº de días semana	5.75 (2.08)	6.64 (2.18)	6.84 (2.01)	-.696	
Nº de conexiones diarias	5.18 (3.00)	4.82 (3.05)	5.59 (2.92)	-1.847	
Nº horas conexión día	2.94 (2.51)	3.78 (2.51)	4.10 (2.52)	-.925	

* p < .05

Para analizar las diferencias en la personalidad narcisista según la conducta de autopromoción (objetivo 2), se creó una variable combinando las puntuaciones de los ítems 14, 18, 21 y 23. En función de ella la muestra quedó clasificada en tres grupos. El primero, se denominó conducta de *autopromoción baja*, y está compuesto por 86 casos (39.3%). Incluye a los participantes que en el último mes han publicado menos de 10 fotos en las que sale solo (ítem 14), han hecho menos de 3 cambios en su perfil (ítem 18), nunca han enviado una foto erótica suya (ítem 21), y consideran que no es importante que la gente responda me gusta a sus mensajes (ítem 23). El segundo se denominó conducta de *autopromoción moderada*, y agrupa 87 casos (39.7%). Finalmente, el grupo de conducta de *autopromoción alta*, compuesto por 46 casos (21.0%), incluye a participantes que en el último mes han publicado más de 30 fotos en las que sale solo o han hecho más de 10 cambios en su perfil o han enviado al menos una foto erótica suya o consideran que es importante que la gente responda me gusta a sus mensajes.

Los resultados de la tabla 2 muestran una relación significativa con las puntuaciones en el test de narcisismo NPI. Las diferencias entre los grupos de alta y baja autopromoción son grandes en la puntuación global del narcisismo (d = .99) y en la dimensión autoridad (d = .95). La magnitud de las diferencias en las demás escalas es moderada, con excepción de las dimensiones explotación y autosuficiencia que no muestran diferencias.

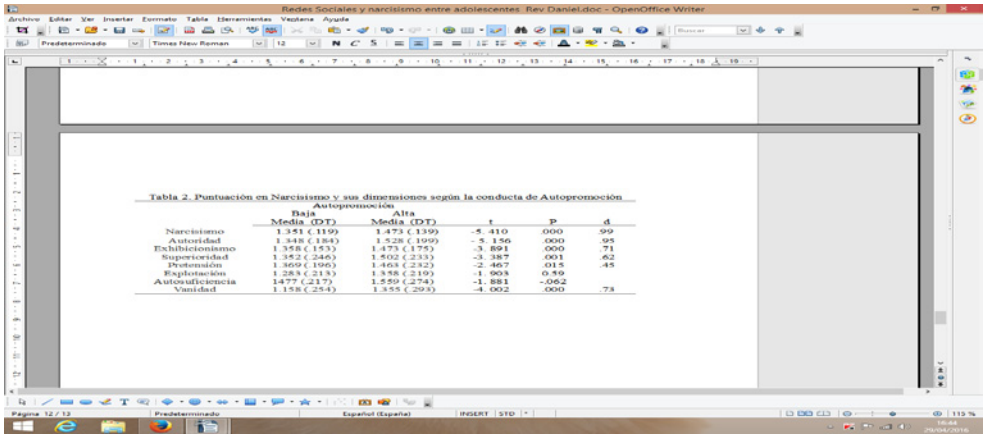


Tabla 2. Puntuación en Narcisismo y sus dimensiones según la conducta de Autopromoción

	Autopromoción				
	Baja	Alta			
	Media (DT)	Media (DT)	t	P	d
Narcisismo	1.351 (.119)	1.473 (.139)	-5.410	.000	.99
Autoridad	1.348 (.184)	1.528 (.199)	-5.156	.000	.95
Exhibicionismo	1.358 (.153)	1.473 (.175)	-3.891	.000	.71
Superioridad	1.352 (.246)	1.502 (.233)	-3.387	.001	.62
Pretensión	1.369 (.196)	1.463 (.232)	-2.467	.015	.45
Explotación	1.283 (.213)	1.358 (.219)	-1.903	0.59	
Autosuficiencia	1477 (.217)	1.559 (.274)	-1.881	-.062	
Vanidad	1.158 (.254)	1.355 (.293)	-4.002	.000	.73

Por último, se analiza la relación entre el uso de redes sociales y perfiles de personalidad. Para ello se comparan las puntuaciones en cada uno de los cinco rasgos de personalidad de los Big Five en los grupos de alta y baja autopromoción. Los resultados se muestran en la tabla 3. El único rasgo de personalidad que marca diferencias según la conducta de autopromoción es la extraversión, moderadamente más elevado entre los adolescentes con mayor actividad de autopromoción.

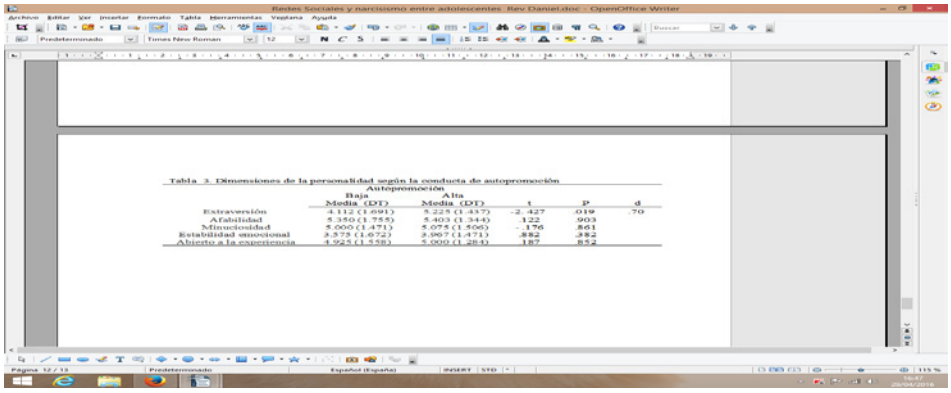


Tabla 3. Dimensiones de la personalidad según la conducta de autopromoción

	Autopromoción				
	Baja	Alta			
	Media (DT)	Media (DT)	t	P	d
Extraversión	4.112 (1.691)	5.225 (1.437)	-2.427	.019	.70
Afabilidad	5.350 (1.755)	5.403 (1.344)	-.122	.903	
Minuciosidad	5.000 (1.471)	5.075 (1.506)	-.176	.861	
Estabilidad emocional	3.375 (1.672)	3.907 (1.471)	.882	.382	
Abierto a la experiencia	4.925 (1.558)	5.000 (1.281)	.187	.852	

Discusión

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre determinados rasgos de personalidad y el uso de las redes sociales con especial interés en la personalidad narcisista.

La muestra estudiada presenta patrones de uso comparables a los hallados en investigaciones similares. En referencia a las horas de conexión al día en las redes sociales, los participantes dedican una media de casi 3 horas diarias. Análogos resultados encontraron Miró et al. (2014) en una muestra equiparable de adolescentes de la misma provincia. Otros estudios realizados con población adolescente española coinciden en un uso diario de dos horas (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016; García Jiménez, López de Ayala y Catalina, 2013). Así mismo la edad en la que comienzan a usar las redes sociales se sitúa en los 10.38 años, una edad intermedia a la hallada en otros estudios 8 años (Peraita y Fominaya, 2013) y 12 años (Facebook, 2015). Podemos concluir por tanto que la hipótesis 1, los hábitos de uso de las redes sociales serán coherentes con los hallados en estudios similares, ha quedado parcialmente confirmada.

Los resultados muestran que los participantes con una mayor una mayor conducta de autopromoción puntúan más alto en las siete subescalas del test de narcisismo (Objetivo 2). Es interesante destacar que el tamaño del efecto es más elevado en la puntuación global del narcisismo que en sus dimensiones. En cambio, en la investigación de Ahn et al. (2015), las puntuaciones son mayores en las dimensiones del narcisismo, en concreto, en el narcisismo vulnerable. Cinco dimensiones: Autoridad, Exhibicionismo, Superioridad, Vanidad, y Pretensión presentan diferencias significativas en función de la conducta de autopromoción. Entre ellas destaca la Autoridad por su elevado tamaño del efecto. Las diferencias halladas en las dimensiones de Autosuficiencia y Explotación no alcanzan un nivel de significación. Estos resultados se alinean con los del estudio de Carpenter (2012) y Weiser (2015). A la vista de los resultados, podemos concluir que la hipótesis 2 es cierta, y por lo tanto los sujetos con mayor puntuación en el test de narcisismo tienen una mayor conducta de autopromoción en la redes sociales.

El tercer objetivo plantea determinar si existen diferencias de personalidad en función del uso de las redes sociales. Los resultados indican una relación significativa entre la conducta de autopromoción y la extraversión, confirmando nuestra tercera hipótesis. Nuestros hallazgos son coherentes con los de Lee et al. (2014) y los de Marshall et al. (2015). La extraversión, es un rasgo de personalidad caracterizado por la tendencia a relacionarse con los demás y mostrar abiertamente los sentimientos. Por lo que resulta coherente que los adolescentes más extravertidos sean los que muestren una mayor conducta de autopromoción, definida como aquellas acciones dirigidas a divulgar una imagen propia.

Conclusiones

En la profunda revisión sobre el estado de la investigación hemos identificado 21 estudios, la mayoría publicados en los últimos dos años y ninguno en España. Nos llama también la atención que solo dos estudios utilizan muestra adolescente. El presente estudio ha aportado datos nuevos en la población española, sobre la relación existente entre el uso de las redes sociales y determinados rasgos de personalidad. Resulta justificado replicar los estudios en diferentes países, porque no siempre los resultados de un país se puede generalizar a otros (Deters et al. 2014).

Si bien los resultados de esta investigación evidencian una clara relación entre un patrón de uso de las redes sociales dirigido a proyectar una imagen personal, y la presencia de características de la personalidad narcisista, la cuestión no queda del todo concluida al padecer ciertas limitaciones metodológicas que deberán ser subsanadas en ulteriores estudios. En primer lugar, tratándose de una investigación transversal no podemos conocer la dirección del efecto. ¿Son los narcisistas más activos en conductas de autopromoción? O por el contrario, ¿La repetida actividad de autopromoción en las Redes Sociales, exacerba los rasgos narcisistas?. Cabe plantear hipótesis bidireccionales que sólo podrán ser puesta a prueba con un diseño longitudinal. Otra cuestión a explorar es el efecto de la edad. ¿Se comportan de forma similar los adolescentes tempranos y los tardíos? . Este estudio se ha realizado en la provincia de Alicante, la generalización de los resultados requiere de una muestra más grande y con presencia en otras provincias de España.

La conducta de autopromoción en las redes sociales puede llegar a exponer el ámbito personal, comprometer la privacidad y aumentar el riesgo de victimización. Por ello es importante, que los menores sean conscientes de las consecuencias que pueden derivarse de la falta de privacidad y de control de la información subida a la web. Una elevada personalidad narcisista podría considerarse un factor de riesgo de una mayor exposición. Los resultados encontrados, tienen un valor aplicado en el desarrollo de intervenciones preventivas sobre la privacidad en las redes sociales de los menores.

Los autores están interesados que este artículo se publique en la revista European Journal of Education and Psychology.

http://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal

Referencias

Ahn, H., Kwolek, E., & Bowman, N. (2015). Two faces of narcissism on SNS: The distinct effects of vulnerable and grandiose narcissism on SNS privacy control. *Computers in Human Behavior*, *45*, 375-381. doi:10.1016/j.chb.2014.12.032

American Psychological Association. (2008). *Guías clínicas para el tratamiento de los trastornos psiquiátricos*. Madrid: Ars Médica

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M. y Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. Anales de Psicología. (en prensa)

Auerbach, J. (1984). Validation of two scales for narcissistic personality disorder. *Journal of Personality Assessment, 48,* 649-653.

Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on Facebook: Self-promotional and anti-social behavior. *Personality and individual differences*, *52*, 482-486. doi:10.1016/j.paid.2011.11.011

Deters, F., Mehl, M., & Eid, M. (2014). Narcissistic power poster? On the relationship between narcissism and status updating activity on Facebook. *Journal of research in personality, 53*, 165-174. doi: 10.1016/j.jrp.2014.10.004

Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones, 22(2)*, 91-96.

Facebook (2015). *Los jóvenes españoles y su uso de las plataformas sociales en Internet.* Madrid: Facebook.

García, J. M., & Cortés, J. F. (1998). La medición empírica del narcisismo. *Psicothema, 10(3)*, 725-735.

García, J. M. (1991). Narcissism and teaching effectiveness in college teachers. (Doctoral dissertation, Ohio University, 1991). *Dissertation Abstracts International, 52*, A5208.

García-Jiménez, A., López de Ayala López M.C. & Catalina García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. Revista Comunicar 41: Los agujeros negros de la comunicación, 21. http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. A. (2011)*: Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo.* Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504-528.

Hawk, S., Ter Borgt, T., Van den, R., & Nelemans, S. (2015). Too little power, too much information! Power, narcissism, and adolescents' disclosures on social networking sites. *Computers in Human Behavior*, *52,* 72-80. doi: 10.1016/j.chb.2015.05.014

Interactive Advertising Bureau. (2015). *VI Estudio Redes Sociales*. España: IAB

Lee, E., Ahn, J., & Jung, Y. (2014). Personality traits and self-presentation at Facebook. *Personality and individual differences, 69*, 162-167. doi: 10.1016/j.paid.2014.05.020

Liu, C., Ang, R., & Lwin, M. (2013). Cognitive, personality, and social factors associated with adolescents' online personal information disclosure. *Journal of Adolescence*, *36,* 629-638. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.016

Lloret, D., & Pérez, N. (2014) Redes Sociales. En Lloret, D. *Los menores y las tecnologías de la información, la comunicación y el ocio.* Alicante: Diputación de Alicante.

Marshall, T. C., Lefringhausen, K., & Ferenczi, N. (2015). The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status update. *Personality and individual differences, 85*, 35-40. doi: 10.1016/j.paid.2015.04.039

McCrae, R., & Costa, P. (1990). *Personality In Adulthood. a Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.

Miró, F., García, N. Díez, T., & Rodríguez, N. (2014). *Uso seguro de Internet, Guía para padres y educadores*. Alicante. Elche: Universidad Miguel Hernández.

Moore, K., & McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior, 28(1)*, 267–274. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.009.

Ozer, D.J., y Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 401-421.

Panek, E. T., Nardis, Y., & Konrath, S. (2013). Mirror or Megaphone?: How relationships between narcissism and social networking site use differ on Facebook and Twitter. *Computers in human behavior, 29*. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.012

Peraita I., & Fominaya, C. (22 de noviembre de 2013). ¿A qué edad deben usar los niños el Whatsapp?. ABC Tecnología. Recuperado de

www.abc.es/tecnologia/moviles-aplicaciones/20131121/abci-whatsapp-hijos201311211208.html

Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 890-902.

Renaua, V., Oberst, U., Gosling, S., & Chamarro, A. (2013). Translation and validation of the Ten- Ítem-Personality Inventory into Spain and Catalan. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 31(2)*, 85-97.

Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología, 21,* 244-258.

Romero, E., Villar, P., Gómez-Fraguela, J., & López-Romero, L. (2012). Measuring personality traits with ultra-short scales: A study of the Ten Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Personality and Individual Differences, 53(3)*, 289-293.

Weiser, E. (2015). Me: Narcissism and its facets as predictors of selfie-posting frequency. Personality and Individual Differences, 86, 477- 481. doi: 10.1016/j.paid.2015.07.007

La adecuada gestión del conocimiento en las escuelas.

García-Martín, S., Cantón, I.

Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Universidad de León, León, España.

E-mails: sgarcm@unileon.es, icanm@unileon.es

Resumen

La gestión del conocimiento se centra en el modo en que las organizaciones, en un entorno cambiante, modifican su base de conocimiento y aseguran la innovación continua de sus proyectos. Las razones por las que desarrollar este proceso en las organizaciones y las ventajas de su uso son diversas; desde la satisfacción de los usuarios, el aumento del rendimiento, los beneficios y la competitividad organizativa hasta una mayor eficacia global de la organización. Las instituciones educativas entendidas como organizaciones que aprenden continuamente, son óptimos contextos de gestión, de realización personal, de promoción del cambio social y de orientación hacia la mejora. Estas organizaciones tienen especial influencia en el desarrollo de los alumnos y en sus resultados académicos. Por lo que conocer cómo influyen los procesos desarrollados en los centros educativos a nivel institucional así como en el rendimiento académico de todo el alumnado, y por ende, en su futuro éxito escolar, es decir, en la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria, es de suma relevancia. Las investigaciones desarrolladas en las organizaciones educativas muestran que una adecuada gestión del conocimiento en las instituciones escolares tiene efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado, en sus aptitudes y en la convivencia escolar. Por todo ello, en la ardua tarea de las escuelas por alcanzar el éxito educativo de todos, es preciso que éstas sean conscientes de las posibilidades que desarrollar una adecuada gestión del conocimiento puede suponer a todos los niveles, desde los resultados y beneficios competitivos para el centro hasta la mejora del rendimiento y la satisfacción de sus principales usuarios; los alumnos.

Palabras clave: gestión del conocimiento; organización; rendimiento académico; éxito escolar.

Suitable knowledge management at schools.

García-Martín, S., Cantón-Mayo, I.

Department of General and Specific Teaching and Educational Theory, University of Leon, Leon, Spain

sgarcm@unileon.es, icanm@unileon.es

Knowledge management focuses on how the organizations, in a changing environment, modify its knowledge base and ensure continuous innovation of their projects. The reasons to develop this process in organizations and the advantages of its use are diverse; from user satisfaction, increased performance, benefits and organizational competitiveness to a higher overall efficiency of the organization. Educational institutions as organizations continuously learn, are optimal settings management, to promote social change and improvement orientation. These organizations have special influence on the development of students and their academic performance. Knowing how to influence the processes developed in schools at the institutional level as well as in the academic achievement of all students, and therefore their future academic success, in the completion of compulsory secondary education is extremely important. Studies carried out in educational organizations show that suitable management of knowledge in the schools has positive effects on academic performance of students in their skills and school life. Therefore, in the arduous task of schools to achieve educational success of all, it is necessary that they are aware of the possibilities to develop an appropriate knowledge management can make at all levels, from the results and competitive benefits of school to the performance and satisfaction of its main users; the students.
Key words: knowledge management; organization; academic performance; academic success

1. Introducción

En el marco de la actual sociedad del conocimiento, las organizaciones necesitan ser competitivas, independientemente del tipo que sean; públicas, privadas, con o sin ánimo de lucro, si no quieren perecer (Berrocal y Pereda, 2001). Las organizaciones tienen que estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos; conocimiento, personas, procesos y relaciones al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Los centros educativos como organizaciones que aprenden y mejoran, tienen especial influencia en el desarrollo de los alumnos y en sus resultados académicos; el denominado *efecto escolar* o capacidad de los centros educativos para influir en los resultados de sus alumnos. De manera que la creación, el uso y la difusión que se haga del conocimiento en la institución educativa tendrán implicaciones en los resultados de los alumnos (Rodríguez, 2010).

Las instituciones educativas deben considerarse como contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora. En estas organizaciones, el conocimiento es un conjunto colectivo de saber y saber hacer educación. Gestionar ese conocimiento implica administrarlo y hacerlo fructificar, es decir que el conocimiento que se produce por la investigación de los agentes ha de ser fomentado, facilitado, planificado, organizado, evaluado y diseminado. Por tanto, no se trata de sumar los conocimientos producidos individualmente sino, como ya empieza a ser una práctica general, de promover una organización inteligente que funcione con cuerpos académicos, colegiados y cohesionados, cuyo conocimiento en conjunto es significativamente superior, debido al enriquecimiento producido por los intercambios, la creatividad y el efecto de sinergia (Plaz, 2003).

La gestión del conocimiento en las organizaciones educativas refleja la dimensión operativa de la forma en que se crea, se genera y se difunde el conocimiento entre los integrantes de la organización y en otros agentes relacionados (Cantón y Ferrero, 2014). La gestión del conocimiento en la escuela se desarrolla, en primer lugar, para la supervivencia de la misma, así como para que mejore su rendimiento, innove y anticipe el futuro éxito escolar de todos los alumnos tratando de mejorar las cifras de fracaso y abandono escolar temprano que en el año 2014 se encontraban en el 21,9% (alumnos de entre 18 y 24 años que abandonaron los estudios sin haber completado el nivel de Educación Secundaria y que no siguen, en la actualidad, ningún tipo de formación). Destacando los hombres con un porcentaje del 25,6%, mientras que las mujeres del 18,1%. A pesar de que las cifras han mejorado, si tomamos como referencia los años precedentes (en 2004 el porcentaje se situaba en el 32,2%; los hombres en el 39% y las mujeres en el 25%), España sigue siendo el país europeo con mayor tasa de abandono escolar temprano, muy lejos de la media de los países de la Europa de los 28 cuya tasa de abandono escolar se encuentra en el 11,1% (MEC, 2015).

Incrementar las tasas de graduados en las etapas educativas obligatorias es uno de los objetivos de las administraciones educativas ya que, entre otros aspectos, mejoraría el nivel educativo de la población española e influiría en la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (MEC, 2015). Por lo que favorecer el éxito académico de todos ha sido y sigue siendo objetivo fundamental de las organizaciones educativas (Eckert, 2006).

2. Método

Para el desarrollo de este estudio de revisión se consultaron tres bases de datos que recogen gran parte de la producción científica en la temática estudiada: Dialnet, SCOPUS y Web of Science, utilizándose las palabras clave y sintagmas, los cuales fueron refinándose a partir de la evaluación de los resultados de cada expresión, con la incorporación de sinónimos y alternativas para la escritura de términos, palabras clave obtenidas de artículos relevantes revisados previamente, y la incorporación de filtros: tipo de publicación (artículo) y año de publicación (2000 en adelante). Los términos de búsqueda fueron: "*knowledge management", "educational knowledge management", "knowledge management performance", "gestión del conocimiento", "gestión del conocimiento educativo", "evaluación gestión del conocimiento"*. Se obtuvieron 96 registros bibliográficos potencialmente relevantes. Tras someter dichos registros a un proceso de depuración para eliminar duplicados, se obtuvieron 83. Posteriormente, se aplicaron como criterios de inclusión en el análisis, que el artículo presentase la aplicación de un modelo de gestión del conocimiento o la aplicación de una o varias herramientas de gestión del conocimiento en una institución educativa y que recogiese aspectos como la metodología utilizada y los resultados obtenidos con alusión a sus implicaciones en el alumnado. Finalmente, se seleccionaron 21 artículos que cumplían los criterios establecidos.

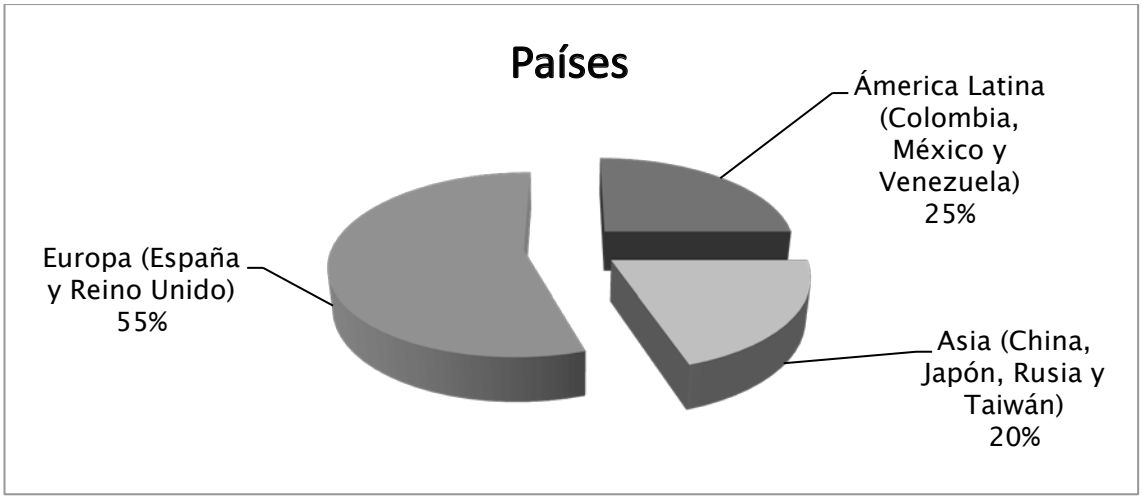
Tabla 1
Artículos seleccionados para la revisión

Año	Nº	Referencias
2015	4	Bernal, C. y Trespaderne, G., 2015; Kazarina, L. e Itsenko, I., 2015; Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J., 2015; San Martín, A., Peirats, J. y López, M., 2015.
2014	3	Arceo, G., Ramos, E., Almeida, M. y Jerónimo, R., 2014; De Freitas, V. y Yáber, G., 2014; Cantón, I. Y Ferrero, E., 2014
2013	3	Chang, C., Tseng, K.H., Liang, C. y Chen, T.Y., 2013; Palazón, J., 2013; Peng, J., Jiang, D. y Zhang, X., 2013
2012	1	Zhou, C., Chen, J. y Liu, Q., 2012;
2011	2	Conde, C., Arriaga, J. y Carpeño, A., 2011;Ureña, Y.C. y Villalobos, R., 2011
2010	3	Aguaded, J.I., Guzmán, M.D. y Tirado, R., 2010; Espigares, M.J. y García, R., 2010; Pérez, M. y García, J.A., 2010
2009	2	Aguirre, P.C., Casco, J. y Laurencio, R.L., 2009; Okamoto, T., Nagata, N. y Anma, F., 2009
2005	2	Edge, K., 2005; Sixta, A.R., 2005;
2001	1	Rodríguez, A., Araujo, A. y Urrutia, J., 2001

Fuente: Elaboración propia.

El origen de los artículos seleccionados, determinado a partir de la ubicación geográfica de las instituciones a la que pertenecen los autores mostró una gran diversidad, como se puede ver en la figura 1.

Figura 1
Países de origen de los artículos seleccionados



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los estudios revisados destacan la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a las organizaciones educativas responder a las continuas y cambiantes exigencias del entorno. Para lo cual, todos ellos hacen uso de procesos de gestión del conocimiento. Algunos implementan modelos de gestión del conocimiento en la organización: modelo ACCELERA (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015), KMS-THU (Peng, Jiang y Zhang, 2013), Modelo Bordón (Espigares y García, 2010), mientras otros hacen uso de una o varias herramientas de gestión del conocimiento como enseñanza en línea (Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010; Zhou, Chen y Liu, 2012), podcasting (Palazón, 2013) wikis

(Bernal y Trespaderne, 2015) o chat (Aguirre, Casco y Laurencio, 2009) para mejorar los resultados de las instituciones y de sus usuarios.

Destaca la gran afluencia de estudios desarrollados en centros universitarios, es decir, en niveles postobligatorios (Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010; Aguirre, Casco y Laurencio, 2009; Cantón y Ferrero, 2014; Chang, Tseng, Liang y Chen, 2013; Conde, Arriaga y Carpeño, 2011; Okamoto, Nagata y Anma, 2009; Rodríguez, Araujo y Urrutia, 2001), no ocurriendo lo mismo en otros niveles educativos; las etapas obligatorias como la Educación Secundaria (Bernal y Trespaderne, 2015; Palazón, 2013; Pérez y García, 2010) o la Educación Primaria (Edge, 2005; Kazarina e Itsenko, 2015), donde el número de estudios desarrollados decrece en gran medida.

Los resultados obtenidos en las investigaciones muestran que en las universidades, la gestión del conocimiento para la formación de investigadores se muestra debilitada, especialmente en los mecanismos de adquisición y transferencia de conocimiento (Ureña y Villalobos, 2011). Así como, destaca la existencia de un déficit en la gestión del conocimiento del alumnado, tanto en hombres como en mujeres a pesar de existir conciencia y cultura en el alumnado sobre la importancia de la transferencia y la distribución del conocimiento (Cantón y Ferrero, 2014).

Asimismo, se reseña que la implementación de modelos de gestión del conocimiento en las instituciones educativas genera en el alumnado un mejor dominio del conocimiento, desarrollando la habilidad de descubrir, dominar, aplicar e innovar su conocimiento (Zhou, Chen y Liu, 2012). Así como, se subraya la amplia participación, el alto grado de implicación y de satisfacción observado en los estudiantes durante el proceso de gestión del conocimiento (Espigares y García, 2010).

Los resultados de los estudios exponen que la aplicación de herramientas de gestión del conocimiento tiene efectos positivos en el aprendizaje, en la satisfacción, la participación y el rendimiento académico del alumnado (Palazón, 2013) y que se produce un aumento de la autogestión del proceso de aprendizaje por parte del estudiante (San Martín, Peirats y López, 2015).

4. Discusión

Los autores coinciden en que los procesos de gestión del conocimiento añaden valor a la organización. El desarrollo de dichos procesos, tanto el diseño e implementación de modelos como el uso de herramientas de gestión del conocimiento en las escuelas, resulta efectivo cuando los participantes tienen un dominio teórico y práctico de procesos para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo y la participación de diversos agentes se produce con una clara delimitación de responsabilidades. Todo ello, es lo que garantiza el correcto desarrollo de los procesos y por tanto, el éxito de la gestión del conocimiento en la organización (Cantón y Ferrero, 2014; Palazón, 2013; Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

De ello se desprende que el primer elemento de cualquier proceso de gestión del conocimiento ha de ser la formación de los participantes, lo que incluye tanto al equipo directivo y docente, como al alumnado. Especialmente a éste último, pues son los alumnos quienes poseen una menor capacidad en materia de selección, análisis, procesamiento, reutilización e incorporación de valor a la información (Sixta, 2005). Capacidad que se supone ha de estar más desarrollada en los alumnos de etapas postobligatorias; los estudiantes universitarios. Sin embargo, las investigaciones muestran que sigue siendo una capacidad deficitaria, que ha de mejorarse (Cantón y Ferrero, 2014; Ureña y Villalobos, 2011). A pesar de que sea cierto que el conocimiento no sólo se genera en las universidades o en las escuelas, pues cada vez más se produce en otras organizaciones; empresariales y tecnológicas, las instituciones educativas cuentan con grandes ventajas competitivas: mayor eficiencia en costes, elevada creatividad y tradición (Rodríguez, Araujo y Urrutia,2001), lo que les configura como las organizaciones preferentes para localizar, almacenar, acceder, crear y compartir el conocimiento.

5. Conclusiones

Las investigaciones revisadas sobre gestión del conocimiento en las organizaciones educativas demuestran que la adecuada gestión del conocimiento en las escuelas tiene efectos positivos en el rendimiento académico, en la satisfacción y en el aumento de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado implicado. Todas las instituciones educativas tratan de adaptarse y/o adelantarse a los continuos cambios de la sociedad actual. La innovación y la mejora que, a nivel organizativo e individual, conlleva la implementación de procesos de gestión del conocimiento; bien sea con el desarrollo de modelos o con el uso de herramientas de gestión del conocimiento, provee a las escuelas de un instrumento fundamental con el que favorecer un mayor rendimiento organizativo así como escolar de cada uno de sus participantes. Por tanto, si los procesos de gestión del conocimiento inciden positivamente en el rendimiento educativo favorecerá, en última instancia, el éxito académico o finalización exitosa de las etapas educativas de todos y cada uno de sus alumnos.

Agradecimientos

Durante la realización de este estudio, S. García-Martín recibió, en concurrencia competitiva, una ayuda para la realización de estudios de doctorado de la Universidad de León, FPI-ULE 2015.

Referencias

Aguaded, J.I., Guzmán, M.D. y Tirado, R. (2010). Estudio sobre el uso e integración de plataformas de teleformación en universidades andaluzas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia,* 18, 1-18.

Aguirre, P.C., Casco, J. y Laurencio, R.L. (2009). El Internet Relay Chat (IRC) como estrategia de innovación en la enseñanza abierta. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 10, 50-69.

Arceo, G., Ramos, E., Almeida, M. y Jerónimo, R. (2014). Análisis de la gestión del conocimiento y las tecnologías de información en el ámbito docente universitario. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educacion. (pp. 1-18).* Buenos Aires: Argentina.

Bernal, C. y Trespaderne, G. (2015). Wikis en la Enseñanza Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI),* 3, 52-63.

Berrocal, F. y Pereda, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(2), 639-656.

Cantón, I. y Ferrero, E. (2014). La gestión del conocimiento en estudiantes de Magisterio. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 307-326.

Chang, C.C., Tseng, K.H., Liang, C. & Chen, T.Y. (2013). Using e-portfolios to facilitate university students knowledge management performance: E-portfolio vs. non portfolio. *Computers & Education*, 69, 216-224.

Conde, C., Arriaga, J. y Carpeño, A. (2011). La gestión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Madrid. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187*(3), 101-115.

De Freitas, V. y Yáber, G. (2014). Modelo holístico de sistema de gestión del conocimiento para las instituciones de educación superior. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3, 123-154.

Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación,* 341, 35-55.

Edge, K. (2005). Powerful public sector knowledge management: a school district example. *Journal of Knowledge Management, 9*(6), 42-52.

Espigares, M.J. y García, R. (2010). Evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical: El modelo Bordón. *Leeme. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 25, 49-64.

Kazarina, L. & Itsenko, I. (2015). Research Competencies Condition Assessment of Pupils from Humanitarian-oriented Classes of Comprehensive School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 206, 342-347.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-16*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Madrid.

Okamoto, T., Nagata, N. y Anma, F. (2009). The Knowledge Circulated-Organisational Management for Accomplishing E-Learning. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 1*(1), 6-17.

Palazón, J. (2013). ¿Es efectivo el podcasting/vodcasting? Investigación-Acción en el aula de música en Educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 43. 51-64.

Peng, J., Jiang, D. y Zhang, X. (2013). Design and implement a knowledge management system to support web-based learning in higher education. *Procedia Computer Science,* 22, 95-103.

Pérez, M. y García, J.A. (2010). Desde la organización hacia el éxito académico. En, M.A. Manzanares (coord.) *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. Madrid. Wolters Kluwer Educación.

Plaz, R. (2003). Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional. En la Tribuna de debate Conocimiento y Educación. *Madri+d,* 18.

Rodríguez, A., Araujo, A. y Urrutia, J. (2001). La gestión del conocimiento científico-técnico en la universidad: un caso y un proyecto. *Cuadernos de Gestión, 1*(1), 13-30.

Rodríguez, R.M. (2010). Factores de la organización escolar en el éxito y el fracaso educativo de los estudiantes de origen inmigrante. En A. Manzanares (Ed.) *Organizar y dirigir en la complejidad* (en CD). Madrid: Wolters Kluwer España.

Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, 24*(46), 73-90.

San Martín, A., Peirats, J. y López, M. (2015). Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 139-158.

Sixta, A. R. (2005). Gestión del conocimiento desde la biblioteca escolar. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento,* 3, 37-49.

Ureña, Y.C. y Villalobos, R. (2011). Gestión del conocimiento en institutos universitarios de tecnología. *Revista Praxis*,7, 155-180.

Zhou, C., Chen, J. y Liu, Q. (2012). Study on the application of knowledge management in E-teaching. *Physics Procedia*, 24, 1881-1886.

La función de la escuela en las medidas de medio abierto para adolescentes en Brasil

Rodrigues, D. B, Souza, C.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil.

rodriguesdbr@gmail.com; didasouza@gmail.com

En la Justicia Juvenil brasileña hay la responsabilización de adolescentes en una legislación especial, compuesta por el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA – Ley 8.069/90) y la Ley del SINASE (12.594/2012) que, juntos, establecen las normas para el Estado lidiar con los actos infraccionales cometidos por adolescentes, correspondientes a la contravención penal. Son las medidas socioeducativas, que son separadas en medio abierto (advertencia, obligación de reparar el daño, prestación de servicios comunitarios y libertad asistida) y medio cerrado (semilibertad e internación), que poseen una naturaleza pedagógica que debe sobreponerse a los aspectos sancionatorios. Así que el SINASE se articula con los sistemas nacionales de otras políticas públicas, como salud, educación, trabajo social, seguridad pública y justicia. Según el Consejo de Justicia de Brasil, la mayoría de los adolescentes estaba fuera de la escuela cuando ha hecho el acto infraccional, además, hay una distorsión edad-serie en los que están en la escuela. Así, el objetivo del presente trabajo es debatir acerca de los desafíos de la escuela en la ejecución de las medidas socioeducativas en medio abierto, pues el acceso a la escuela es un derecho garantizado en la Constitución Federal de Brasil, pero, en la práctica, la escuela forma parte de las obligaciones de la medida socioeducativa. Desde que el adolescente ingresa en el SINASE, ya tiene un histórico de retraso y distancia de la escuela (hay un proceso inversamente proporcional entre la experiencia infraccional y la vida en la escuela), así que la obligación de ir a la escuela deflagra desafíos en el proceso de aprendizaje. Además, es preciso reconocer la denegación institucional al garantizar la permanencia de ellos en la escuela, justificada por cuestiones de burocracia, peligro, evasión, y otros problemas que individualizan un debate que es social.

Palabras clave: Medidas Socioeducativas; medio abierto; adolescencia; escuela

The function of the school in open conditions to adolescents in Brazil

Rodrigues, D. B, Souza, C.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil.

rodriguesdbr@gmail.com; didasouza@gmail.com

In the Brazilian Juvenile Justice, the responsabilization of the young people have two special laws: Statute of the Child and Adolescent (ECA - Law 8.069/90) and the Law of SINASE (12.594/2012). Together, they set the standards for the government to deal with infraccionales acts committed by adolescents, corresponding to the criminal offenses. There are the Socio-educational Measures, which are separated in an open conditions (warning, obligation to repair the damage, community service and assisted freedom) and a closed conditions (semilibertad and privation of freedom), which have a pedagogical nature that must overcome the punitive aspects. Then SINASE articulates with the national systems of other public policies, such as health, education, social work, public security and justice. According to the Council of Justice of Brazil, most of the teenagers was out of school when they have done the infraccional act, also there is an age-scholar series distortion where they are at school. Thus, the aim of this paper is to discuss the challenges of the school in implementing socio-educational measures in open conditions, as access to school is a right guaranteed in the Federal Constitution, but in practice, the school is part of the obligations of the socio-educational measure. Since the adolescent start at SINASE, already has a history of delay and distance from the school (there is an inverse process between the infraction experience and life at school), so the obligation to go to school deflagrates challenges in the learning process. More than that, it is also necessary to recognize the institutional difficulties to guarantee the permanence of them at school, justified for reasons of bureaucracy, danger, escape, among other problems that individualize a social debate.

Key words: Socio-educational measures; open conditions; adolescence; school.

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar los desafíos que plantea a la escuela en la aplicación de medidas socioeducativas en Brasil, ya que el acceso a la educación es un derecho constitucional, entre tanto, en la práctica socioeducativa, la escuela constituye una obligación en el cumplimiento de las medidas socioeducativas, pues la asistencia a la escuela es uno de los requisitos de este cumplimiento.

La Justicia Juvenil brasileña define el proceso de rendición de cuentas de adolescentes en legislación específica, la Ley núm. 8.060/1990, conocido como el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). El ECA establece un nuevo paradigma de la protección integral, reconociendo los niños y adolescentes como sujetos de derechos, considerados como personas en situación de desarrollo peculiar y que tienen prioridad absoluta. Asimismo, establece las formas de rendición de cuentas cuando la comisión de un acto infraccional - correspondiente a un delito penal - a partir de las medidas socioeducativas, que van desde una simple advertencia a su internamiento en un centro educativo en el que el carácter pedagógico en su aplicación se superpone a los aspectos punitivos.

El Capítulo IV, «De las medidas educativas,» el ECA se describe las seis medidas socioeducativas que se pueden aplicar a los adolescentes en la comisión de un delito. Ellas están dispuestas entre las medidas de medio abierto y la restricción y privación de libertad.

Las medidas de medio abierto son las siguientes:

a) Advertencia y la obligación de reparar el daño, que no requieren el acompañamiento debido a que durante la audiencia judicial se cumple procedimientos solicitados, se establece las condiciones para la finalización del proceso judicial;

b) la prestación de servicios a la comunidad;

c) la libertad asistida.

Las dos últimas son medidas que necesitan acompañamiento social y educativo. Ya las medidas de restricción y privación de libertad pueden ser:

a) Semilibertad;

b) Internamiento en institución educacional.

Durante los veinticinco años del ECA, otros avances legales fueron necesarios en el proceso de consolidación de la política de atención socioeducativa, como la Ley num. 12.594/2012, el llamado Sistema Nacional de Atendimiento Socioeducativo (SINASE), que a partir de directrices y principios normativos establece las condiciones materiales para la aplicación y el cumplimiento de las medidas educativas:

El SINASE es el conjunto ordenado de principios, normas y criterios, legales, políticos, educativos, financieros y administrativos, que va desde el proceso de la investigación de la infracción hasta la aplicación de medidas socioeducativas. Este sistema nacional incluye los sistemas municipales, distritales y estatales, así como todas las políticas, planes y programas específicos dirigidos a este público. (Conanda, 2006. p.22)

El SINASE es un sistema que está vinculado a todos los sistemas nacionales de ejecución de políticas públicas, en particular en las áreas de salud, educación, bienestar social, seguridad pública y justicia, como se enseña de forma esquemática abajo:



Entre los principios del SINASE, se hace hincapié en el carácter de la "incompletud institucional", que intenta garantizar el acceso universal a los demás servicios, contribuyendo así a la integración social del adolescente y su familia, asociándose a las políticas sectoriales para garantizar los derechos fundamentales. Como un sistema integrado, el

SINASE debe realizar la función de integrar las políticas y servicios a los adolescentes y sus familias, por medio de la articulación de la red de socio-asistencial en este complejo proceso de rendición de cuentas y garantía de los derechos.

La Constitución Federal de 1988 también se refiere al avance de los derechos sociales que resonó directamente con el proceso de la estructuración de la política socioeducativa. A partir de la Ley Orgánica de Asistencia Social (LOAS) en 1993, y sobre todo con la aparición de la Política Nacional de Asistencia Social (PNAS, 2004) y la Norma Operativa Básica (NOB/SUAS, 2005), el Sistema Único de Asistencia Social (SUAS) se ha podido implementar, y de eso resulta la ejecución de varios servicios ofrecidos a la población de manera articulada y organizada en un sistema de protección social.

Es a partir de estos marcos legales que la asistencia social adquiere el status de política pública y legitima (desde el texto constitucional de 1988) la garantía de los derechos sociales y la promoción de la ciudadanía. Sin embargo, los indicadores sociales revelan que gran parte de la población se mantiene en la línea de la pobreza y la pobreza extrema, lo que demuestra que la realización de estos derechos está lejos de hacerse realidad.

Las directrices del SUAS establecen dos niveles de atención, que son la protección social básica y la protección social especial. Esta última se divide en media complejidad, cuando hay violación de los derechos, pero mantenimiento de los lazos familiares y alta complejidad, donde se han cortado los lazos familiares.

De acuerdo con la Tipificación Nacional de los Servicios Socio-Asistenciales (2009):

El servicio tiene como objetivo proporcionar la asistencia social y la atención a los adolescentes y jóvenes en el cumplimiento de las medidas socioeducativas en medio abierto, determinados en juicio. Debe contribuir al acceso a los derechos y la resignificación de los valores en la vida personal y social de los adolescentes y jóvenes. Para la prestación del servicio es necesario tener en cuenta la rendición de cuentas frente a la infracción cometida, cuyos derechos y obligaciones deben ser garantizados de acuerdo con las leyes y regulaciones específicas para la aplicación de la medida (p. 24).

La política de asistencia social es crucial en la aplicación de la política socio-educativa, ya que asume la responsabilidad en ámbito municipal en la aplicación de las medidas socioeducativas en medio abierto - la Libertad Asistida (LA) y la Prestación de Servicios a la Comunidad (PSC). La Norma Operacional Básica (NOB/SUAS, 2005) define el Centro de Referencia Especializado de Asistencia Social (CREAS), servicio de media complejidad, como la institución legalmente responsable de la implementación de la medida socio-educativa, con el fin de construir su propuesta social y pedagógica desde los parámetros de la Resolución 119 del Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente.

Más allá de eso, la política de asistencia debe realizar el acompañamiento de las familias e individuos que experimentan violaciones de los derechos por la ocurrencia de: violencia física, psicológica y abandono; violencia sexual: abuso y/o explotación sexual; retiro de la vida de la familia debido a la aplicación de la medida socio-educativa o medida de protección; tráfico de personas; vivienda en la calles y la mendicidad; abandono; experiencia de trabajo infantil; discriminación por orientación sexual y/o raza/origen étnico; otras formas de violaciones de los derechos derivados de la discriminación/sumisión a las situaciones que causen daños a sus condiciones de vida y los impide que disfruten de la autonomía y el bienestar.

Como es una política relativamente reciente, que se enfrenta a sus procesos de implementación, las medidas socio-educativas representan un desafío importante entre las diversas demandas y contextos de violaciones que debe cumplir el CREAS. Aun así, todavía es necesario superar algunas deficiencias como la falta de conocimiento de la legislación por parte de los profesionales, el juicio de las consecuencias de la pobreza y la violencia para que no se criminalice y estigmatice el adolescente, allá de la reproducción de las prácticas tradicionales (PPC 2012).

Según el IPEA (2015), la aplicación de medidas educativas en medio abierto por el SUAS corresponde a una de las mayores aportaciones públicas para la aplicación de LA y PSC. Factor en el cual se beneficia el monitoreo de los adolescentes y su familia, viendo a su contexto familiar y comunitario, a las redes comunitarias que puedan apoyar el proceso de cambio de perspectiva del adolescente y la rotura con la experiencia infraccional.

El SINASE establece parámetros pedagógicos que deben ser absorbidos por la rutina del equipo multidisciplinario del CREAS, al construir procedimientos de trabajo. Como guía las acciones se encuentra el proceso de construcción del Plan Individual de Atención (PIA) para ser una herramienta que conduce las metas de los adolescentes en el cumplimiento de la medida socio-educativa, dando prioridad a la salud, la educación, la formación profesional, las capacidades y habilidades de los adolescentes, la sociabilidad y las relaciones familiares y comunitarias.

Uno de los aspectos más desafiantes del proceso socio-educativo es la realidad social de los adolescentes seleccionados para cumplir las medidas socio-educativas en Brasil, que en su mayoría es compuesto de negro, provenientes de la periferia, pobres y con gran brecha entre edad y nivel de escolaridad.

Según el IPEA (2015):

En 2013, alrededor de un tercio de los adolescentes de 15 a 17 años no había completado la escuela primaria y menos del 2% (1,32%) se había completado la escuela secundaria. En el grupo de edad de 12 a 14 años, que es el último año de la escuela primaria, los datos mostraron que la gran mayoría (93,3%) tenía primaria incompleta y sólo 3,47% había completado este nivel de educación. (p. 03).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Justicia (2012), el perfil de los adolescentes en el cumplimiento de medidas socio-educativas, la mayoría de los adolescentes estaban fuera de la escuela cuando ocurrió el delito y había una gran prevalencia de personas que tenían más edad y aún estaban matriculados todavía en la escuela primaria.

Si al entrar en el SINASE el adolescente ya lleva una historia de retraso y distancia de la escuela (donde hay un proceso inversamente proporcional entre la construcción de la experiencia de la infracción y su alejamiento de la vida escolar), el carácter obligatorio desencadena otros desafíos para el proceso de aprendizaje, y, aún más que es necesario reconocer la negativa a garantizar su matrícula y/o frecuencia, justificados en cuestiones burocráticas (histórico de evasión escolar), institucional y peligrosidad, en los cuales hay la identificación de la infracción como cuestión de naturaleza individual del comportamiento.

Se observa que en la política socioeducativa hay algunos desafíos aún por superar, como la apropiación por parte del sistema educativo para establecer y regular los parámetros de la garantía de acceso y el proceso legítimo de la escolarización. Aún se percibe una denegación de acceso a matrícula y de estrategias de mantenimiento del adolescente en la escuela, tal como la realización de acciones efectivas para garantizar el derecho fundamental a la educación postulado en la Constitución Federal de 1988 y en el ECA, ya que el hecho de ser enviado a la escuela por una unidad de medida socioeducativa, como se dijo Borba, Lopes y Malfitano (2015), agregará valor negativo en su vida escolar cuando entra en el sistema sociojuridico.

Otro aspecto que merece atención es el doble papel de la educación en el proceso socio-educativo, por un lado la garantía de los derechos fundamentales, por otra parte, forma parte de los criterios de rendición de cuentas del adolescente en el cumplimiento de la medida socio-educativa, sin tener en cuenta los aspectos sociales de acceso y viabilidad del cumplimiento de las actividades de la escuela por parte de los adolescentes. Eso nos hace indagar acerca de la desigual responsabilización de los adolescentes, teniendo en cuenta que no hay responsabilización de las entidades públicas de ajustarse a lo establecido en la Constitución Federal y reafirmado en el ECA y SINASE.

Referencias

Borba, P. L. de O.; Lopes, R. E. & Malfitano, A. P. S. (2015) *Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para pensar políticas educacionais*. Ensaio: aval. pol. *públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 937-963, out./dez.* 2015

Brasil. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

Brasil. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, 19 de janeiro de 2012.

Conselho Nacional de Assistência Social (2009). *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2013). Referências técnicas para a atuação de psicólogos (as) nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS. Brasília: CFP.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2012). Referências técnicas para a atuação de psicólogos (as) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Brasília: CFP.

Conselho Nacional de Justiça. (2012). *Panorama Nacional. A execução de Medidas Socioeducativas de Internação.* Poder Judiciário, Conselho Nacional de Justiça.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. (2006, 11 de dezembro). Resolução nº 119. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: SEDH.

Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (1993). Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF. Obtido em 02 de outubro de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm

Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (2009). Orientações Técnicas – Centro de Referência de Assistência Social. Brasília: MDS.

Paiva, I. L.; Cruz, A. V. H. (2014). A Psicologia e o acompanhamento de adolescentes em conflito com a Lei. In Oliveira, I. M. F. & Yamamoto, O. (Org.). *Psicologia e políticas sociais*: temas em debate. Belém: Editora da UFPA.

Tipos de inteligencias presentes en estudiantes de dos colegios con propuestas pedagógicas conceptuales diferentes.

Castaño, F.,

Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Popayán, Colombia

Fabio.castano@ucc.edu.co

Resumen

Este trabajo se desarrolló para describir y caracterizar los tipos de inteligencia propuestos por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, presentes en dos grupo de estudiantes que cursaban octavo grado de bachillerato en dos instituciones educativas con propuestas pedagógicas diferentes, una tradicional y otra con propuesta metodológica no tradicional. El instrumento utilizado fue un inventario creado por Thomas Armstrong, y la muestra fue no probabilística e intencional. Con este trabajo de investigación se logró describir y caracterizar los tipos de inteligencias presentes en los estudiantes participantes, como también analizar las intenciones curriculares de cada institución. De esta forma se corrobora la existencia de las múltiples inteligencias, al establecer las diferentes formas de acceder al conocimiento, pero con algunos datos interesantes en relación a que propuesta curricular termina favoreciendo más inteligencias, sin ser esta la premisa central del estudio.

Palabras clave: Inteligencia, Inteligencias Múltiples, colegios, currículo, estrategias pedagógicas.

These types of colleges two students with educational conceptual proposals different intelligences.

Psychology, Cooperative University of Colombia, Popayan, Colombia

Fabio.castano@ucc.edu.co

This work was developed to describe and characterize the types of intelligence proposed by Howard Gardner in his theory of multiple, present intelligences in two groups of students who were enrolled in the eighth grade of school in two educational institutions, a traditional different pedagogical approaches and another with non-traditional methodological proposal. The instrument used was an inventory created by Thomas Armstrong, and the sample was not random and intentional. With this research we were able to describe and characterize the types of intelligences present in the participating students, as well as analyzing the curricular intentions of each institution. Thus it is confirmed the existence of multiple intelligences, to establish different forms of access to knowledge, but with some interesting data regarding curriculum proposal that ends up favoring more intelligence, without being this the central premise of the study.

Keywords: Intelligence, Multiple Intelligences, schools, curriculum, teaching strategies.

1. Introducción

La indagación que da lugar a este artículo, realizó una identificación de los tipos de inteligencia de estudiantes de octavo grado de básica secundaria de dos colegios de la ciudad de Popayán, llamados de ahora en adelante: colegio 1 y colegio 2, como una réplica a un trabajo realizado en otra ciudad colombiana en el año de 2001, los cuales se encontraban dentro de un periodo académico que correspondía a la mitad del proceso formativo escolar entre grado sexto que sería el primero y grado once que sería el último. Dicha caracterización se realizó a través de la aplicación de un inventario diseñado y validado para este fin por el psicólogo Th. Armstrong (1993) en los Estados Unidos, el cual se encuentra fundamentado en la teoría de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993, 2001).

El trabajo investigativo describe algunos análisis acerca de como dar cuenta de las inteligencias más notables, significativas o desarrolladas por los estudiantes escogidos para la investigación. Esta exploración muestra resultados que revelan el estado actual de las inteligencias en cada estudiante de 8º grado de las dos instituciones, y cómo éstas han sido influenciadas por el proceso de enseñanza, encuadrado en un currículo específico, así como la forma de abordar la instrucción en cada establecimiento.

Por otra parte, posibilitó al investigador, efectuar una aproximación a la teoría gardneriana y su preeminencia en el contexto formativo local, se logró hacer algunas contribuciones en lo referente a la comprensión y probablemente a las políticas instructivas. Por otra parte permitió recoger averiguaciones que fueran oportunas para los educadores, quienes podrían actuar como facilitadores en una posible futura aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto educativo local o nacional. Por otra parte," la capacidad de captar como todas las partes del problema encajan para satisfacer las exigencias del objetivo implica reorganizar los elementos de la situación problemática y en consecuencia resolver el problema" (R. Mayer, 1986).

Finalmente, el carácter expresivo de la misma se convierte en un instrumento para el establecimiento de posteriores estudios que posean mayor solidez metodológica, y más control sobre variables intervinientes. Esto quiere decir

que el estudio es una primera aproximación, pues en el contexto local, la teoría apenas comienza a ser conocida tanto en las entidades estatales como privada. Es así como se abre un campo de investigación novedoso, pero a la vez sólido respecto a los procesos de comprensión y la forma como estos influyen en los tipos de inteligencias de los estudiantes.

2. Método

2.1. Participantes

Para el proceso de esta exploración se contó con la colaboración de cincuenta (50) sujetos contenidos en dos grupos de veinticinco alumnos cada uno, pertenecientes al colegio 1 y al colegio 2, instituciones educativas de la ciudad de Popayán. Su nivel de escolaridad pertenece al nivel de octavo de secundaria y su promedio de edad oscila entre trece y dieciséis años para hacerlo siguiendo fielmente el primer estudio que da origen a esta réplica, tanto de género masculino como femenino.

La muestra seleccionada para el presente estudio es intencional no probabilística, en tanto que se han elegido 25 estudiantes de cada uno de los grupos de cada colegio, pero sobre la base de un procedimiento informal. Los sujetos elegidos hacen parte de una muestra no probabilística debido a que su elección no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de interés para el investigador, en este caso particular los estudiantes de octavo grado de secundaria.

2.2. Medidas

Con el fin de recoger la mayor cantidad de información posible, que sea adecuada a la investigación, como es la caracterización de las tipologías de inteligencias múltiples que muestran los sujetos, se usará un inventario elaborado y validado por Armstrong (1993). El instrumento que establece las preferencias de las personas hacia las inteligencias de la forma particular como las perciben más cercanas o fuertes en su espectro particular.

Según Armstrong (1993) el inventario no intenta hacer una evaluación de las inteligencias, en tanto que, teniendo en cuenta la teoría de Gardner, seria inconsistente pretender hacerlo, cuando no se acepta por parte del autor de los tipos de inteligencia una medición de las mismas, y en tanto que lo que se pretende es hacer una representación de los tipos de inteligencia presentes en el grupo de estudiantes del Colegio 1 y del Colegio 2, tal como se señala en el objetivo general y además analizar las intenciones curriculares elaboradas por ambas instituciones frente al proceso educativo de los estudiantes, así como explicar las posibles implicaciones de la estructura curricular de cada institución en las tendencias de los tipos de inteligencia.

Teniendo en cuenta estos elementos es muy significativo que se puedan proporcionar una serie de elementos que permitan estudiar los alcances de estos tipos de inteligencia, y de hecho es posible señalar algunos elementos que puedan proporcionar contribuciones para asumir de una manera serena la importancia de la teoría de Gardner para la educación en Colombia.

2.3. Procedimiento

En una Primera Etapa se efectuaron una serie de reuniones con las rectoras de cada una de las entidades seleccionadas, donde se hizo una exposición del trabajo a desarrollar, ofreciendo un espacio para que se aclararan dudas o sugerencias respecto al proyecto, tanto por parte de ellos como de los investigadores.

En la Segunda Etapa se aplicó un experimento piloto con el fin de recoger información adecuada a la exploración. Esta prueba piloto fue aplicada a escolares de grado noveno del Colegio 1 con el fin de iniciar un proceso de evalua-

ción y de familiarización con la calificación de la prueba. Por otra parte, era importante conocer si la prueba tenía aspectos que fueran confusos y que no permitieran un desarrollo ideal de la misma.

En una Tercera Etapa se aplicó el instrumento (Inventario de Armstrong 1993) con el cual se caracterizaron los tipos de inteligencia presentes en cada grupo de ambos colegios. Esta aplicación se realizó con 25 estudiantes de los grupos de cada uno de los colegios, ambas aplicaciones se realizaron en un salón de clase, con condiciones mínimas de atención y con la siguiente consigna:

Como Cuarta Etapa, se realizó el análisis de los resultados del inventario, teniendo en cuenta la calificación de la prueba. Este análisis tomó en consideración los perfiles de cada estudiante y la estructura curricular de ambas instituciones.

En una Quinta Etapa se efectuaron las conclusiones y las relaciones conceptuales de los datos a través de la discusión. Este análisis y discusión se realizó a través de un entrelazamiento de los conceptos presentes tanto a través de lo obtenido con la prueba, como los análisis que se hacen teniendo en cuenta las disposiciones curriculares y las propuestas educativas que establecen las prácticas pedagógicas en las dos instituciones..

3. Resultados

Se efectuó un estudio teniendo en cuenta los resultados arrojados por el inventario. Este análisis pretende instaurar relaciones entre los elementos generales presentados por cada una de los establecimientos, teniendo en cuenta que fija intenciones y desarrolla prácticas y concepciones diferentes de formación. De acuerdo con el análisis ejecutado a las formas curriculares de la misma se genera alternativas respecto a las relaciones ya mencionadas.

La inteligencia, por ejemplo, involucra el contacto con las diferentes formas de organización del lenguaje, teniendo en cuenta que éste se enuncia bajo formas orales o escritas, los procesos educativos pretenden exponer al estudiante a una serie de procesos que les permitan una apropiación de los elementos necesarios para desarrollar habilidades de escritura, de habla (speech), y de comprensión de los que se escribe y lo que se lee.

Se puede indicar que en términos generales, los procesos educativos forman tendencias de asumir los procesos de la inteligencia lingüística de manera particular, siendo posible señalar una mayor tendencia educativa tradicional en los estudiantes del colegio 1, mientras que los estudiantes del colegio 2 presentan una expresión menos ceñida a los procesos de lo escolar y se presentan más como permeados por procesos individuales, es decir por procesos que parten de ellos mismos.

La inteligencia lógico matemática, pretende generar una serie de aproximaciones al contexto desde una perspectiva comprensiva de las relaciones deductivas presentes en el mundo. Es posible que se muestren acercamientos miméticos o acercamientos transformativos como los llama Gardner a la escolarización, los cuales generan formas diferentes de reconocimiento de la realidad. Según Gardner (1993) estos acercamientos provocan particularidades en los tipos de inteligencia, y por tanto provocan formas de comprensión diferentes.

Uno de los aspectos que está más aislado en los procesos educativos occidentales tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia interpersonal, la cual genera una serie de diferencias en las formas a través de las cuales se generan y organizan relaciones con los demás. Estas formas de relación implican un factor fundamental del desarrollo humano, en tanto que al ser posible una reflexión adecuada respecto a los otros, se logra un mayor desarrollo individual.

Probablemente porque el modelo de enseñanza en el colegio se basa en el conocimiento del ser humano en su parte física, psíquica y espiritual y esto le crea al estudiante seguridad y confianza en sí mismo, mientras que el es-

tudiante del colegio 1 se ve enfrentado a una norma externalizada, la cual debe ser seguida, pero que puede generar una dificultad en la interiorización de estos aspectos.

Relaciones entre tipos de inteligencia y propuestas curriculares:

En el Colegio 2 se plantea un currículo no tradicional, se trabaja desde la espiritualidad, y lo actitudinal, pretendiendo así abordar la educación lo más ampliamente posible. En este sentido las inteligencias múltiples se ven favorecidas de manera directa, desarrollando en el estudiante diferentes habilidades que le van a permitir desenvolverse de manera directa, desarrollando en el estudiante diferentes habilidades que le van a permitir desenvolverse de manera más efectiva en su entorno, proponiendo soluciones a los problemas y creando nuevas posibilidades y nuevos problemas, que según Gardner en uno de los objetivos que debe imperar en la educación actual y futura.

Otro aspecto significativo para destacar del currículo del Colegio 2 es la enseñanza que le permite a sus estudiantes acceder al cocimiento a través de la comprensión de su propio ser, posibilitándole el reconocimiento de su mundo interior, por medio del juego, con el cual reconoce su proceso rítmico; aquí se observa lo espacial, inter e intra personal, así como su proceso de socialización.

Al colegio no le interesa la polarización de las personas y es por esta razón que es coherente con la teoría de las IM, permitiéndole a sus estudiantes conocerse a sí mismos, reconociendo sus fortalezas y/o los aspectos de los que carece en mayor medida. El arte, la ciencia y la espiritualidad son fundamentales en su currículo porque son de gran significación en la formación que desean impartir, según su criterio y que coloca especial atención en que la enseñanza abarque puntos de vista científicos, estéticos, artísticos, junto con aquellos aspectos relativos al respeto profundo y admiración ante el mundo.

En el colegio 1 se platea un currículo basado en la educación tradicional. Tiene visos particularmente especiales, no desconoce que la educación la debe abordar desde una perspectiva natural y uno de los aspectos más relevantes en su proceso formativo es el manejo de lo espacial-biofísico, haciendo énfasis en la parte deportiva, aunque esta fortaleza también tiene que ver con lo cultural, porque el entorno de la ciudad ejerce una inclinación hacia esta fortaleza.

Otro aspecto importante en el currículo del colegio 1, es que hace énfasis en lo lingüístico y matemático, debido a que su formación de impartir conocimiento partiendo de los lineamientos curriculares hasta los requerimientos específicos del ministerio de educación nacional, han confluido para formar un cuerpo teórico claro y fuerte en este sentido. Se observa entonces un favorecimiento en la inteligencia espacial, cinética corporal, lingüística y matemática principalmente.

Otra fortaleza del colegio 1 es la posibilidad que brinda a sus estudiantes de realizar una comunicación más eficaz, utilizando las expresiones artísticas, donde las artes plásticas y lo musical se convierten en piedra angular de su propuesta curricular. Sus estudiantes tienen una facilidad de expresar y comunicar tanto con su cuerpo como con la música, inteligencias que puntuaron alto debido a la interiorización de estas inteligencias. A la institución tampoco le interesa la parcialización del individuo, es por esta razón que siempre esta alerta a los signos que tienen que ver con la parte humana, basándose en su fe en Dios e impartiendo respeto y devoción a través de la clase de religión y las figuras de la iglesia. Hace énfasis en la ciencia buscando aportar elementos que sean útiles para los estudiantes en su vida práctica.

4. Discusión

Los procesos educativos fundamentados en Inteligencias Múltiples reconocen tener una visión más desarrollada del concepto de aprendizaje en el entorno educativo. Los estudiantes evidencian tendencias hacia ciertos aspectos

específicos y obtienen con mayor interés, con más posibilidades y con más habilidades ciertos dominios de conocimiento, esto hace que los procesos para adquirir conocimiento tengan ciertas tendencias que deben ser consideradas por las políticas gubernamentales y por supuesto por las instituciones educativas del entorno colombiano.

La mente de los estudiantes es plurifuncional y apunta a diferentes áreas y perfila intereses, los estudiantes se ven a sí mismos desde visualizaciones futuras, se asumen desde diferentes roles que desean asumir, que quieren ser. Es así como a través de esta indagación se aprecian aspectos relativos a pensar en diversos contextos, los cuales pueden ser apreciados.

El Diseño Curricular en Inteligencias Múltiples debe ser contendido, probado y posteriormente planteado como una opción para establecer los procesos formativos de los estudiantes, en tanto se intente crear una propuesta pedagógica diferente, desarrollada y creativa del conocimiento. En tanto se tenga claro que la formación del educando debe apuntar a formar en la comprensión, además de contextualizar el saber sobre la base de una aplicación como experto disciplinar. Esto se convierte en eje central de cualquier discusión que se constituya, pues teniendo en cuenta que las particularidades de la mente señalan diferentes formas de conocer, deben existir diversas formas de contextualizar tal aprendizaje en tanto se logre pensar una aproximación curricular divergente, creativa y comprensiva de los procesos de formación de los estudiantes se pueden generar espacios para explicar las Perspectivas de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la Educación en Colombia, pues con esta apropiación en los currículos podremos intervenir sobre muchos aspectos que desde los diseños actuales no logramos abordar.

Estos estudios procuran concebir educaciones mucho más amplias que permitan suministrar a los estudiantes la mejora de las propuestas en inteligencias como la interpersonal y la intrapersonal, las cuales sin duda crearán mayores formas de conocimiento de la realidad habitual, y de generar futuros pobladores que aportan soluciones y no que promueven dificultades.

Desde los resultados apreciados, se puede ver cómo los procesos curriculares marcan tendencias de las inteligencias, estas tendencias no pueden se obviadas y sin duda deben ser consideradas para que la gente pueda pensar de manera comprensiva.

5. Conclusiones

En el transcurso de la investigación se logró describir los tipos de inteligencia presentes en los estudiantes participantes, mediante el análisis de resultados de los datos arrojados por el inventario utilizado como instrumento, analizando a partir de estos las intenciones curriculares mostradas por ambas instituciones en el proceso educativo planteado para los estudiantes. Se explicó de la manera más clara posible las implicaciones de la estructura curricular de cada institución en las tendencias hacia los diferentes tipos de inteligencia.

Es importante destacar que se pudo reconocer la presencia de las múltiples inteligencias, porque analizando las conductas y las preferencias hacia determinadas actividades por parte de los escolares, se constituyeron las diferentes formas de cómo acceden al conocimiento. Es importante el análisis de los procesos curriculares, los cuales intervienen directamente de forma adecuada o no, en los tipos de inteligencias desarrolladas por cada uno de los sujetos investigados. Es en este sentido que se hace énfasis en las recomendaciones hacia un diseño curricular que propenda por el desarrollo de las inteligencias menos favorecidas y mantenga en un alto nivel, aquellas desarrolladas, lo cual daría como resultado el logro de uno de los objetivos propuestos por la teoría de Gardner, la cual es proclive acerca de que el objetivo de las escuelas debe ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar al estudiante a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias.

Referencias

ARDILA, A y ROSELLI, M. (1978) Neuropsicología Clínica, Tomo 1, Editorial Prensa creativa.

ARDILA, A y ROSELLI, M. (1978) Neuropsicología Clínica, Tomo 1, Editorial Prensa creativa.

Armstrong, Th. (1999). Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial. (Original, 1994).

Chi, T. H. y Glaser, R. 1986 (1986) Capacidad de resolución de problemas. Cap. X. en Sternberg, R. Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información (Labor, S.A, Barcelona).

CHOMSKY, N. (1968) Lenguaje y Aprendizaje. El debate entre Piaget y Chomsky. Editorial Pablo del río, Madrid.

CHOMSKY, N. (1968) Lenguaje y Aprendizaje. El debate entre Piaget y Chomsky. Editorial Pablo del río, Madrid, pág. 23.

COOLICAN, H. (1997) Métodos de investigación y estadística en psicología. Editorial Manual Moderno, México D. F.

CLÉMENT R (1983). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Giles H, Robinson W and Smith P (eds) Language: Social Psychology Perspectives. New York: Pergamum, 147–54.

EYLON, B. y LINN, M. C. (1988). Learning and instruction: An examination of four research, perspectives in science education. Review of Educational Research, 58, 251-301.

ENCICLOPEDIA Universitas.1979.Editorial Salvat Tomo 1, España.

ENCICLOPEDIA Universitas.1979.Editorial Salvat Tomo 1, España, página138 y 144.

GARDNER, H. (1983). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.

GARDNER, H. (1988). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1989). To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). Assesment in context: the alternative to standardized testing. En B.R.

GADNER, H. (1992). La decadencia de los test de inteligencia. En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (Eds.), ¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición (pp.92 96). Madrid: Pirámide.

GARDNER, H. (1993). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1993a) Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Pág. 34 -36 - 201-202. Editorial Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1993b) La mente no escolarizada. Cómo son y cómo deberían enseñar las escuelas. Pag. 23 y 65. Editorial Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1993c) Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Pág. 45 - 168-169 - 189, 190 - 201,206. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Gardner, H. (1994). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). Mentes creativas: una anatomía de la creatividad. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

GIFFORD, y M.C. O Connor (Comps), Changing assessment: alternative views of aptitude, achievement, and instruct. Boston: Kluwer.

GIL, D. (1993). Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. Enseñanza de las Ciencias, 11 (2).

HERNÁNDEZ Sampieri, R; Fernández, C y Baptista, L (1998) Metodología de la Investigación. Editorial McGraw – Hill, México D.F.

LINN, M. (1987): Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations, Journal of Research in Science Teaching, 24(3), 191-216.

MAYER, R.E. (1986). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), Promoting academic competence and literacy in school. San Diego: Academice Pres.

PARA un estudio de las teorías de F.J. GALL, véase E. G. BORING, A History of Experimental Psychology (Nueva York: Appleton-Centry-Crofts, 1950).

PARA un estudio de los idiots savants, véase los capítulos V Y VI en H. GARDNER, the Shattered Mind: the person after Brain Damage (Nueva York: Alfred A. Knopf. 1975).

PIAGET, J. (1965) Génesis del Número en el Niño, Editorial Guadalupe, Buenos Aires. Pág. 24.

Pozo, J. I. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias de la naturaleza: ¿concepciones alternativas? Infancia y Aprendizaje, 62-63, 187-204.

REIF, F. (1981). Teaching problem solving. A scientific The Physics Teacher, mayo, pp. 310-316.

RESNICK Y KLOPFER (1989) Currículum y cognición. Editorial Aiqué, Buenos Aires.

RESNICK, L. (1989) Hacía un currículum para desarrollar pensamiento: una visión general. En: RESNICK Y KLOPFER (1989) Currículum y cognición. Editorial Aiqué, Buenos Aires, Pág. 18 - 25.

SIMON, H. A., (1978). Rationality as process and as product of thought, American Economic Review, 68: 1-16.

SOBRE la frenología, véase H. Gardner, The Sattered Mind: The Person after Brain Damage (Nueva York: Alfred A. Knopf, 1975), PP. 20-21.

WISKE, M. S. (1998). Teaching for understanding: linking research with practice, San Francisco, Bass Publishers.

WISKE, M. S. (1998). Teaching for understanding: linking research with practice, Pág. 49 - 50, 52. San Francisco, Bass Publishers.

¡Descubre cómo piensas, te digo cómo aprendes!

Nebia ZAHAF

Profesora e investigadora en Ciencias de educación

Universidad de Mostaganem –Argelia-

zanebia31@gmail.com

Resumen:

Nuestra investigación se focaliza en el aspecto metodológico de la enseñanza de idiomas, se trata de un estudio analítico en el contexto educativo donde no se enseña a alumnos sin tener en cuenta a las nuevas aportaciones de ciencias de educación o la psicología cognitiva en cualquier contexto educativo.

Nuestro objetivo consiste en concienciar al profesorado para mejorar la metodología de enseñanza de idiomas y aplicar las técnicas del descubrimiento de la manera de pensar de los alumnos, es decir, sus estrategias y sus capacidades de aprendizaje.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, procesamiento de la información, inteligencia, cognición, metacognición, , habilidades específicas.

1. Presentación del tema.
2. Planteamiento del problema.
3. Perspectiva de investigación.
4. Discusión y resultado.

Una de las metas esenciales que domina nuestra preocupación ha sido la experiencia personal durante un periodo determinado, pues la cierta evidencia en el contexto educativo incluso en la enseñanza de idiomas, se ensena cualquier idioma desde enfoque memorístico-comprensivo que no responde por su puesto a la realidad de este siglo.

La enseñanza de idiomas o sea lenguas extranjeras nos exige buscar enfoques metodológicos que corresponden a la actualidad determinada por las nuevas aportaciones de ciencias de educación, son aquellas disciplinas interesadas en el estudio científico.

La perspectiva de investigación que hemos adoptado esta basada en una visión concreta del contexto educativo de manera general y en la enseñanza de idiomas de manera particular, en el hecho de ensenar una lengua extranjera a individuos sin descubrir el funcionamiento de pensamiento de aquellos individuos o de ningún modo debemos negar que los alumnos aprenden según sus necesidades o sus capacidades.

Así que nuestra pregunta problematizadora se pone aquí y nos preguntamos en qué consiste la relación la metodología de enseñanza de idiomas y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Suponemos que existe una relación entre la manera de enseñar con las capacidades de aprendizaje de los alumnos en cualquier contexto educativo, es necesario darse cuenta a estas capacidades de aprendizaje conocidas por el concepto de inteligencia que se define por Terman:« la capacidad para pensar de manera abstracta»[1] y según Kohler: « la

1 Joaquín GONZALEZ PEREZ, María José CRIADO DEL POZO, Psicología de la educación para una enseñanza practica, (2003) p 2011.

capacidad especial para adquirir conocimientos nuevos» mientras Boring: « inteligencia es lo que miden los tests»[2], a partir de la ultima definición, volvemos a reflexionar en cómo se puede ensenar a alumnos sin realizar por lo menos test de inteligencia para descubrir la capacidad de cada alumno.

Existen muchas teorías de inteligencia según que se deben a un gran número de de respuestas a preguntas de tests con el fin de determinar los factores, es decir, las habilidades especificas en palabras de Charles Spearman, este autor piensa que la inteligencia está formada por un factor general al que llamo inteligencia general y por factor especifico llamadas habilidades especificas.

Thurstone aplico 50 tests de inteligencia factorial, de las puntuaciones obtenidas identificó 07 habilidades mentales primarias.

Existen otras teorías basada en el proceso cognitivo responsable del procesamiento de la información, son teorías recientes mas representativas tales como la teoría triárquica de de Sternbeg y la teoría de inteligencia de Gardner basada en una serie de operaciones del pensamiento aplicadas en actividades se destaco 07 clases de inteligencia.

Si referimos por ejemplo a la enseñanza de idiomas, la cierta evidencia es que se ha despreocupado anteriormente la forma de aprender, la enseñanza de idiomas ha centrado habitualmente en la enseñanza de la forma de la lengua como objeto presentando segmentos de lenguaje en etapas graduadas y no se ha ensenado a las personas como se aprende un idioma como aseguran Wenden y Rubin (1987): « una de las principales metas educativas de la investigación sobre las estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del alumno»[3] .

No siempre es el más apropiado, ahora esto ha despertado la conciencia de cómo y cuánto se utilizan estrategias que les permitan llegar a ser autónomos de su aprendizaje y explícitamente descubrir las estrategias y las técnicas de aprendizaje de idiomas, se entiende por las estrategias de aprendizaje por una gama de tácticas que se utilizan como un propósito d aprendizaje concreto.

Efectivamente referimos a las estrategias cognitivas que se utilizan las personas para pensar, para aprender y para solucionar problemas en situaciones educativas, así que surgieron principalmente modelos de aprendizaje basado en el procesamiento de la información.

La psicología cognitiva se preocupa de la forma en que piensa y aprende la mente humana, los psicólogos cognitivos se interesan por los procesos mentales que afectan el aprendizaje.

Actualmente la psicología cognitiva ejerce una notable influencia en la metodología de la enseñanza de idiomas, desde un enfoque cognitivo se considera que el alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender.

Si adoptamos la perspectiva cognitiva para analizar el desarrollo cognitivo y meta cognitivo de las personas, las estrategias cognitivas se contemplan como procesos mentales que se relacionan directamente con el procesamiento de la información para aprender mejor.

También existe otro conjunto de de estrategias que opera un nivel distinto de aprendizaje, dichas estrategias incluyen la conciencia o utilizan la capacidad en regular conscientemente el empleo de estrategias de aprendizaje apropiadas en distintas situaciones educativas, suponen tener conciencia de los procesos mentales propios y la capacidad de reflexionar sobre la forma en que uno mismo aprende y así afirmamos lo que decimos **descubre cómo piensas, te digo como aprendes.**

2 Ibídem p 212.
3 Marion Williams, Robert L.Burden, psicología para profesores de idiomas, 1999, p 156.

La conciencia meta cognitiva es importante para el aprendizaje eficaz porque se trata de usar las operaciones mentales del alumno para dar sentido a su aprendizaje, según Rubin las estrategias mentales suponen proceso tales como planificación, establecimiento de propiedades, planteamiento de las metas y la autorregulación, esta última se entiende por una serie de actividades realizadas en aula donde permiten a los alumnos en descubrir por si mismos sus capacidades intelectuales.

Por consiguiente, se debe aprovechar de las nuevas aportaciones de la psicología cognitiva y de las ciencias de educación para el interés del proceso enseñanza aprendizaje, primero para que el alumno descubra por si ismo sus estrategias y capacidades de aprendizaje, mientras que el profesor aborda una metodología de enseñanza para lograr por su puesto un resultado eficaz en cualquier contexto educativo.

La educación es un acto que dura toda la vida y si la vida nos ensena significa que debemos definir nuestro modo de aprendizaje, la educación es una tarea comparada a una misión primero de conciencia personal antes que sea un deber profesional porque se trata de ayudar a los alumnos en descubrir sus estrategias de aprendizaje y desarrollar sus capacidades como recuerda Knowles (1976) de forma parecida, «uno de nuestros objetivos es ayudar a los individuos a que desarrollen la actitud de que el aprendizaje es un proceso de toda la vida y a que adquieran las destrezas del aprendizaje independiente»[4].

Referencias bibliográficas:

Fernández Pérez Miguel (2003) La profesionalización del docente, Siglo veintiuno de España editores, s.a Madrid España.

Fueguel Cora, (2000) Interacción en el aula, Editorial Praxis, Barcelona, España.

Gardner, R.C (1985) Psicología social y el aprendizaje de idioma, Edward Arnold, Londres.

González Pérez, J y Criado Del Pozo, M, J (2003) Psicología de la educación para una enseñanza practica, Editorial CCS, Alcalá Madrid España.

Williams Marion y Robert. L Burden (1999) Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social, Cambridge University Press, España.

4 Ibidem p 155

La enseñanza del español en el contexto educativo argelino

Nebia ZAHAF

Profesora e investigadora en Ciencias de educación

Universidad de Mostaganem –Argelia-

zanebia31@gmail.com

Resumen

Nuestra intervención comunicativa se titula: **Estudio comparativo (análisis y critica) de la ensenanza del español en la sociedad argelina (E/LE).**

Se basa principalmente en un estudio comparativo desde dos principales perspectivas:

1. Perspectiva educativa social: basándose sobre el análisis de los problemas educativos del aprendizaje del E/LE en el contexto social argelino.

2. Perspectiva cognitiva: se trata de un análisis de aprendizaje teorico-sistematico del desarrollo psicológico de los aprendices argelinos.

En torno de estas perspectivas de investigación se platean las siguientes preguntas problematizadoras:

¿Dónde reside la cierta interacción cultural entre el educador español y el educando argelino?

¿Qué tipo de problemas de aprendizaje encontrados en estos contextos educativos?

♦ ¿En qué perspectiva debemos focalizarnos nosotros los educadores para mejorar nuestro sagrado quehacer?

¿Qué formación de profesorado proponemos para aprender a convivir?

¿Qué aportaciones cognitivas e intervenciones psicopedagógicas para entender la estructura mental del individuo (el aprendiz)?

Finalmente, ¿qué soluciones propuestas para enfrentar a los problemas del aprendizaje E/LE en la sociedad argelina?

Corpus y metodología de investigación:

Esta búsqueda ha sido realizada en forma de investigación de campo usando estrategias y técnicas tecnológicas tales como grabaciones y entrevistas audiovisuales se presentan en forma de Power point y con nuevos modelos de esquemas.

Material usado: retro proyección o Data-Show

Una de las metas esenciales que domina nuestra investigación se refiere a hacer un estudio tanto analítico como critico de los centros educativos para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE).

Pasamos de ensenar una lengua con mayor importancia en el mundo, nos exige a buscar formas y maneras donde se incluyen competencias profesionales del profesor y al mismo tiempo indagar en torno de de nuevos contextos y entornos educativos con el fin de establecer una adecuación entre los dos polos de la educación (educador y educando).

Efectivamente, hemos visitado el instituto Cervantes como centro ejemplar de la enseñanza del español de aprendices argelinos y de profesores españoles que dan clases del español de diferentes niveles. Nos preguntamos desde allí ¿en qué punto llega la interacción cultural entre el educador español y el educando argelino?

Ha sido imprescindible convencer nuestra curiosidad y vencer nuestro espíritu de investigación sin entrevistar a profesores españoles en Cervantes mediante una serie de preguntas en torno de sus experiencias de la práctica docencia en Argelia. No es nada fácil vencer la natural y la lógica resistencia del profesorado a cambiar a otro sistema que no ha vivido, pues su forma de enseñar se ha ido consolidado por su propia experiencia estudiantil y después su práctica como docentes.

La síntesis del cambio se debe producir en el método, en la organización de las secuencias y de los nociones del desarrollo psicopedagógico que deben llevar a una buena construcción mental del educando con relevancia a su contexto educativo original.

El educador español reconoce muy bien las nuevas estrategias de la enseñanza del español, aunque para él es su lengua materna mientras que es una lengua extranjera para el aprendiz argelino que es totalmente diferente a su lengua madre "el árabe académico"; en el sentido de adaptación el educador español no llega a adaptarse a la lengua árabe porque no tiene nada que ver con su lengua materna.

Cuando hablamos de lengua, hablamos necesariamente de cultura, ahora nos preguntamos como el educador español elabora el contenido de las secuencias o tareas (una serie de actividades realizadas en el aula)con una negligencia total a la estructura mental del aprendiz, mientras que la aplicación de la regulación en el aula (como tarea estratégica de actividades intelectuales con el fin de desarrollar las habilidades cognitivas de los aprendices)debería cumplir sus necesidades intelectuales del aprendiz.

Cuando referimos a las actividades realizadas en función de comparar expresiones de la lengua española a la lengua materna; imaginamos como el educador español puede evaluar este tipo de actividades en al aula. Este tipo de actividades socioculturales reconocen lo que llamamos la interculturalidad, pues, en Argelia, especialmente en el departamento español no se enseña únicamente la lengua castellana académica: gramática, morfosintaxis, lingüística… sino se enseñan módulos de literatura, civilización,… en todo lo que se debe a la cultura española.

Por una parte llegamos a confirmar la opinión de uno de los educadores W. Bohm – E Shiefelbein (2004) "repensar la educación" Bogota U.Javerina, cuando dice:

"la educación como todo tipo de relación social, esta fundad en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro"

Ser educador es fundamentalmente cumplir una misión que debe tener valores, visiones, orientaciones hacia la profesionalización y también tiene que ser abierta a formar ciudadanos ejemplares a todas las culturas, idiomas, a las nuevas tecnologías a las religiones, a los saberes, a los artes…y lo más importante a la convivencia sana de todas las formas de la vida social.

Ser educador también exige una cierta formación dentro de cualquier centro educativo que debe abrirse para conocer las necesidades del entorno que sepa desterrar a los problemas de la calle, a la sensibilidad social.

Por fin y acabo, además de transmitir enseñanza, cualquier centro educador debe creer en cómo acoger a todas las condiciones del saber a aprender y del saber a vivir y convivir, es la competencia social *"a través de los otros llegamos a ser nosotros mismos*" afirmo Vygotsky.

Por otra perspectiva pretendemos estudiar la parte de las nuevas orientaciones psicopedagógicas y buscar posibilidades que facilitan el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Desde una concepción constructivista, es importante considerar dentro de cualquier acto didáctico los procesos de enseñar a aprender y a pensar, estos mecanismos favorecen el conocimiento y el autoconocimiento para ayudar al aprendiz a identificarse y a diferenciarse a los demás.

Actualmente el acto didáctico se caracteriza por una transmisión y transferencias de contenidos conceptuales abordando unas ciertas técnicas de aprendizaje. Nos referimos evidentemente en una actitud estratégica, genera contenidos según los procesos cognitivos de los alumnos y por consiguiente esta negociación inter-psicológica (metacognitiva) hace crecer el desarrollo próximo del aprendiz.

La estructura cognitiva del alumno argelino se funciona por un aprendizaje repetitivo, memorístico y mecánico (memorización comprensiva), cuando se halla en el centro educativo como Cervantes se encuentra frente a otro tipo de aprendizaje que es significativo conceptual. Lo realmente, el alumno se limita en memorizar los conocimientos sin establecer relaciones con sus conocimientos previos.

El aprendizaje significativo repercute eficazmente sobre el crecimiento personal de aprendiz, le permite construir conceptos, valores, procesos…

El alumnado ha de ser motivado por el contenido que se deben referirse a sus necesidades y deberían ser al nivel de sus habilidades cognitivas, es decir relacionadas a la adquisición de estrategias de aprendizaje significativo; "*significativo"* en este caso es la amplia gama de situaciones y circunstancias, este objetivo debería incluirse dentro de nuestros centros educativos sin ninguna excepción.

La modificación de tipos de aprendizaje (significativo conceptual y repetitivo comprensivo) provoca un cierto desequilibrio cognitivo lo que se llama según Piaget; El desequilibrio de las estructuras cognitivas. El proceso para el desarrollo psicológico del aprendizaje, como primer paso para conseguir que nuestro alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial respecto al nuevo contenido del aprendizaje, al fin el aprendizaje sea significativo.

Como otra dificultad o problema de aprendizaje planteado en este contexto , es la cuestión de analizar el proceso de la construcción o la concepción constructivista del aprendizaje, se proporciona aplicar este proceso con los ingredientes básicos iníciales como por ejemplo enseñar la comprensión oral mediante pistas grabadas en CD, es decir usar instrumentos falibles en el aula de E/LE.

Grosso modo; este tipo de aprendizaje no queda satisfactorio porque no se focaliza desde visión integradora del desarrollo de información (uso de la tecnología en el aula de E/LE).

Finalmente, no ha sido permitido mencionar todos los problemas y dificultades del español como lengua extranjera por ciertas razones de redacción, nuestro objetivo pasa de mencionar estos problemas en reflexionar a proporcionar soluciones para la mejor enseñanza del español en contexto extranjero.

Consiguiente a nuestro objetivo primordial de la investigación, por una fase proponemos una formación especial profesional para los profesores españoles que ejercen sus prácticas docencia en el contexto argelino y por otra fase es muy necesario reformar nuestro sistema de enseñanza para establecer el favorecimiento equilibrado del desarrollo psicológico del aprendizaje para nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas:

Libros:

Benito, Leon Del Barco (2006). Manuel de practicas de desarrollo cognitivo en la edad infantil. Becedario; Badajz Espana

Eduardo Rigo Carratala (2006). Las dificultades de parendizaje escolar; Ars Medica Barceloana Espana

Feuerstein, R. y Spire, A. (2006): *La pédagogie à visage humain*. Paris: Le bor de l'eau.

Harry Daniels (2003) Vygotsky y la pedagogía. Tomas de educación Paidos; Barcelona

Jerome Bruner (1991) Actos de significado mas alla de la revolución cognitiva, Alianza Psicologia minor Madrid

Tébar, L. (2009): *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Artículos:

Lorenzo Tebar Belmonte (2009) Por que no creamos otra escuela para construir un futuro mejor, revista educativa.

La evolución del aspecto emocional en el estudio de una pieza de música contemporánea

Almoguera Martón, Arantza

Departamento Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España

arantza.almoguera@unavarra.es

Resumen

Son varios los estudios que muestran que por medio de la música se alcanzan los máximos niveles de emoción. No obstante, en el caso de la música contemporánea podemos encontrar una mayor dificultad para provocar emociones positivas tanto entre el público como entre los intérpretes y estudiantes. Además es frecuente que en la enseñanza musical no se cultiven las emociones (Willems, 2001) y que se trate de un tópico bastante desatendido (Juslin y Timmers, 2012), en el que prima la técnica por encima de la expresividad (Hallam, 2012). Este trabajo presenta la evolución de la emoción en el estudio de una obra de música contemporánea. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a 58 estudiantes de diferentes especialidades instrumentales en dos momentos del estudio. Los resultados muestran que las dificultades que entrañan el abordaje de una pieza de música atonal determinan que los aspectos expresivos queden relegados a un segundo plano. Sin embargo, el desagrado o frustración iniciales que provocan este tipo de música (Gomila, 2008), debido a las dificultades técnicas y de comprensión que entraña, se convierten en una mayor satisfacción e involucración emocional con la obra, gracias a la familiaridad y a la estructuración cognitiva resultantes del estudio. La realización de esta investigación en el ámbito educativo nos hace ser conscientes de la importancia que debemos conceder a las emociones y sentimientos en la educación musical para configurar una interpretación de calidad y la necesidad de integrar la música contemporánea en la educación general y musical para influenciar positivamente las respuestas afectivas que tengamos hacia ella.

Palabras clave: emoción; música contemporánea; cognición; educación

The evolution of the emotional aspect in the study of a piece of contemporary music

Almoguera, A.

Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España

arantza.almoguera@unavarra.es

Abstract

Several studies show that music can make us to reach the highest levels of emotion. However, in the case of contemporary music it seems more difficult to elicit positive emotions both in the audience and among performers and students. It is also frequent that emotions (Willems, 2001) are not grown in musical education and that is a rather neglected topic (Juslin and Timmers, 2012), where the technique is above the expressiveness (Hallam, 2012). This paper presents the evolution of emotion in the study of a work of contemporary music. For this purpose, we made semi-structured interviews to 58 students of different instruments in two moments of the study. The results show that difficulties, posed by the approach of a piece of atonal music, determine the expressive aspects are relegated to the background. However, initial displeasure and frustration that cause this type of music (Gomila, 2008), due to technical difficulties and understanding, become greater satisfaction and emotional involvement with the piece, thanks to the familiarity and cognitive structuring resulting from the study. This research developed in the field of education makes us to be conscious of the importance that we must award to emotions and feelings in music education to get an excellent interpretation and the need to integrate contemporary music in general and musical education to influence positively the emotional responses towards this music.

Key words: emotion; contemporary music; cognition; education

1. Introducción

Ya desde los filósofos griegos hemos asistido a un debate continuo entre la razón y la emoción, lo racional y lo pasional; sin embargo la evolución del tópico ha desembocado en una concepción de la emoción en un fenómeno multidimensional en el que se combina lo afectivo y lo cognitivo, en el que, tal y como apunta el neurocientífico canadiense Zatorre (2003), la música será un excelente modelo para la comprensión de la interacción entre ambas perspectivas.

Podemos afirmar que la música integra experiencias físicas, cognitivas y afectivas, siendo la emoción una de las características más salientes. Sin embargo, a pesar del reconocimiento del poder emocional de la música, el tema se abandonó entre 1960 y 1980 y fue a partir de 1990 cuando resurge el interés por la emoción y la música (Juslin y Sloboda, 2012). Actualmente existen numerosas investigaciones en el campo de la psicología de la música dirigidas al impacto de la música en la emoción. De hecho son varios los estudios que muestran cómo la música permite alcanzar niveles de emoción raramente experimentados en la vida diaria (Sloboda, 1991; Maslow, citado en Gabrielsson, 2002). Dada esta relación, el estudio contemporáneo de la música y la emoción es interdisciplinar pues en él confluyen los campos de la psicología y la música, pero también otros como la educación, la filosofía,… y, por tanto, debemos promover la colaboración de diferentes disciplinas para explorar el emocionante mundo de la música.

No obstante, aunque tanto músicos como docentes consideran la comunicación de emociones como uno de los aspectos más importantes de la interpretación musical (Woody, 2000; Laukka, 2004), las emociones y habilidades expresivas son un tópico bastante desatendido en la educación musical (Juslin y Timmers, 2012), ya que se trata de una enseñanza centrada más en la técnica (Hallam, 2012) y aspectos intelectuales (Willems, 2001).

Además en el caso de la música contemporánea parece existir una mayor dificultad para provocar emociones positivas tanto entre el público como entre los intérpretes y docentes. Y es que, tal y como comenta Ross (2009), este tipo de música "a muchos les suena a ruido" (p.12). Aunque el término contemporáneo puede llevarnos a equívocos, hacemos referencia a la expresión musical compuesta desde comienzos del siglo XX, con una gran diversidad de estilos y cuyo denominador común es la ruptura con el sistema tonal. De ahí que también se utilice frecuentemente la expresión *música atonal* o *no tonal*. Son varios los autores que recogen las dificultades que entraña esta música tanto para su audición y comprensión (Packalén, 2005; Gomila, 2008) como para su interpretación (Wuorinen, 1964). De ahí la tendencia a calificar esta *nueva música* de más cerebral y menos sensible que la tradicional (Adorno, 2000), aunque no por ello podemos afirmar que la música contemporánea se haya desinteresado por la emoción (Chouvel, 2010); si bien es cierto que ciertas corrientes consideran que esta música es incapaz de expresar emociones (Gomila, 2008). De alguna manera, esta complejidad y dificultades percibidas son las que han podido influir negativamente en la actitud hacia la música contemporánea (Mateos-Moreno, 2014), puesto que a diferencia de la música tonal, su comprensión y su percepción son más abiertas e inciertas (Imberty, 1993). Estos pueden ser los motivos de la escasa presencia de la música atonal en la sociedad, hecho que repercute en la educación puesto que asistimos a un alejamiento entre la música contemporánea y la enseñanza musical en todos los ámbitos educativos (Muñoz, 2008; Laucirica, Almoguera, Ordoñana y Eguilaz, 2012; Urrutia y Díaz, 2013).

Esta situación en torno a la música contemporánea también se manifiesta en la escasez de trabajos de investigación dedicados a la música de los siglos XX y XXI (Clarke y Doffman, 2014) y más concretamente al estudio de las respuestas emocionales (Daynes, 2011).

Todos estos aspectos recogidos impulsan nuestro interés por la investigación del aspecto emocional en la música contemporánea y más concretamente en el ámbito educativo musical, con estudiantes de grado superior de música.

2. Método

Esta investigación forma parte de un proyecto de varios años de duración en el que se han abordado aspectos auditivos, cognitivos y emocionales que puedan explicar el proceso de estudio de obras contemporáneas en la enseñanza musical profesional (grado superior de conservatorios). No obstante en este trabajo presentamos la evolución que presentan los aspectos emocionales durante el estudio de una pieza contemporánea y que pueden tener implicaciones en el terreno de la enseñanza musical y general.

2.1. Participantes

El número de sujetos es de 58 estudiantes de diferentes especialidades instrumentales que realizan sus estudios en conservatorios superiores de música de España y que están estudiando o van a empezar a estudiar una obra de música contemporánea (lenguaje no tonal) para instrumento solo.

2.2. Medidas

Aunque generalmente la metodología empleada en la investigación de la interpretación musical ha sido de tipo cuantitativo, Holmes y Holmes (2013) sugieren que los estudios cualitativos centrados en la experiencia del intérprete nos pueden ayudar a esclarecer y tratar aspectos y cuestiones que los planteamientos cuantitativos no alcanzan.

Por tanto, dada la subjetividad de la investigación cualitativa, "elemento esencial para la comprensión" (Stake, 1998, p.48) de la información recogida, una de las formas más apropiadas para la evaluación de la experiencia subjetiva del intérprete u oyente es a través del informe verbal (Gabrielsson, 2002; Juslin y Laukka, 2004) y concretamente de la entrevista semiestructurada (Holmes y Holmes, 2013), pues nos permite reconducir la dirección de la entrevista en función de la respuesta del sujeto.

2.3. Procedimiento

Para la selección del alumnado establecimos un primer contacto con los equipos directivos de los 21 centros superiores de música de España. Sólo aquellos equipos más sensibilizados con nuestro estudio, nos pusieron en contacto con el profesorado dispuesto a colaborar y que nos facilitaría el contacto con el alumnado. No obstante, dada la escasa respuesta obtenida, optamos por establecer contacto directo con el profesorado que conocíamos a través de diferentes relaciones profesionales. De ahí que, a pesar de que el número de sujetos evaluados es elevado, éste no representa la totalidad y, por tanto, no pretendemos generalizar nuestros resultados sino obtener información acerca de los aspectos emocionales en el alumnado durante el estudio de una pieza de música contemporánea.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 58 estudiantes en dos momentos del estudio de una obra contemporánea. El primero de ellos al comienzo del estudio y el segundo cuando la pieza ya estaba preparada para la realización de un concierto, audición o examen.

3. Resultados

El análisis de las respuestas que se dirigía a indagar en la evolución del aspecto emocional durante el estudio reveló la existencia de una fase inicial que los sujetos describían a partir de diferentes características. La mayoría de los sujetos reconocen que en esta primera fase del estudio están pendientes de la lectura de notas, la técnica o aspectos mecánicos de la obra (no hay que olvidar que en este tipo de música el empleo de efectos especiales es muy común). Tres de ellos aluden de forma indirecta a la ausencia de emociones, mientras que otros tres estudiantes reconocen que la interpretación no es tan expresiva por centrar su atención en los aspectos técnicos. Además varios instrumentistas hacen referencia a características particulares de la música contemporánea para describir los inicios del estudio de la obra: "son obras complicadas" (sujeto 33), "toscas y rudas" (s. 6), en las que "todo suena raro" (sujetos 4 y 39), a las que no encuentran sentido (s. 16) porque no se entienden (sujetos 31, 39 y 48). Otros sin embargo se refieren al estado o sentimientos que les produce la música de: inseguridad (s. 19 y 32) y desbordamiento, en el caso de un clarinetista.

Una vez estudiada la obra los cambios emocionales que han experimentado tienen que ver con el gusto por la música y cómo se sienten durante la interpretación. Varios sujetos señalan que la obra les gusta más (s. 33, 53 y 58) y disfrutan más (s. 11, 31, 32, 41 y 52) y otros dicen sentirse más cómodos (s. 19, 24, 31, 34 y 55) y seguros (s. 11 y 19) que al principio, por lo que la mayoría reconoce que en esta segunda fase han prestado más atención a aquellos aspectos de la expresión musical, principalmente a los que tienen que ver con las dinámicas (matices). Y aunque tan sólo tres de los sujetos hacen una alusión directa a una mayor implicación emocional con la obra; no obstante, la mayoría han coincidido en señalar que las emociones experimentadas se han intensificado.

También indagamos en las causas que habían propiciado la evolución del aspecto emocional en el estudio de la obra y la mayoría hacen referencia a cuestiones de tipo cognitivo como son el estudio en profundidad de la obra (s. 5, 11, 31, 33, 37, 41, 50 y 57) que les ha permitido conocerla (s. 7, 13, 21, 27, 35 y 50), comprenderla (sujetos 5, 13, 14, 15, 23, 25, 32, 34, 38 y 39), familiarizarse con ella(s. 9, 31, 32 y 47), además de dominarla técnicamente (s. 29, 31, 41, 42, 48, 51 y 53) y controlarla (sujetos 8,11, 42, 51 y 57).

4. Discusión

Hemos podido comprobar que los sentimientos de incomodidad y frustración (Gomila, 2008), generados por la música contemporánea entre el alumnado durante la primera fase de estudio, y las dificultades tanto técnicas como de lectura y comprensión determinan que los aspectos expresivos (emocionales) queden relegados a un segundo plano. Consecuentemente el alumnado se centra en los aspectos técnicos, sin prestar atención a aquellos que tienen que ver con la expresión y la emoción, de manera que, tal y como señala Higuchi (2010), la cognición inhibe y reduce la expresividad por no centrarse en sus sentimientos. De hecho, estudios con resonancia magnética han demostrado que la actividad cognitiva disminuye la actividad en las áreas del cerebro implicadas en la activación emocional (Higuchi, citado en Higuchi, Fornari y Leite, 2010).

Sin embargo, una vez estudiada la obra, observamos una mayor implicación y preocupación por los elementos expresivos, además de una transformación positiva de las emociones y sentimientos hacia esta música, resultado del estudio (Laucirica et al., 2012) y una exposición repetida a la obra (Iwanaga, Ikeda e Iwaki, 1996). Estas respuestas coinciden con Mull (1957) quien consideraba que el desagrado inicial hacia esta música se podía convertir en agrado con la sucesiva repetición de audiciones y con Ali y Peynircioğlu (2010) respecto a la influencia de la familiaridad en el aumento de la emoción así como en la preferencia y gusto por la música. Además hemos comprobado, al igual que Juslin y Laukka (2000) la importancia que conceden los estudiantes de música a la expresión y al papel que juega en las emociones.

A partir de estas cuestiones se deduce que hay que desarrollar simultáneamente la emotividad y la inteligencia (Willems, 2001) y concienciar al alumnado de la importancia de la expresión musical (Juslin y Timmers, 2012) y las emociones, puesto que estas también constituyen parte de la comprensión musical (Darsel, 2010).

5. Conclusiones

Podemos decir que las reacciones emocionales a la música son el resultados de un proceso cognitivo (Filipic y Bigand, 2003). Concretamente, la música contemporánea, debido a la complejidad y dificultad que entraña, necesita de un proceso de asimilación y acomodación a nuestros esquemas mentales (Gaver y Mandler, 1987) que se consigue gracias al estudio de la obra y, por tanto, a la repetición de audiciones, lo que incrementa la familiaridad (Berlyne, 1971) y una mayor involucración emocional.

Por lo que, si la práctica instrumental incrementa la respuesta emocional a este tipo de música y por medio del estudio y la audición conseguimos una mayor comprensión, es precisamente desde la educación desde donde debemos abordar la introducción de la música contemporánea.

Nuestra investigación apoya estudios como el de Trochidis, Delbé y Bigand (2011) que muestran que la música contemporánea puede provocar una respuesta emocional y, por tanto, puede servir de estímulo para el estudio de la emoción en este tipo de música.

Estos resultados pueden ayudarnos a mostrarnos más receptivos hacia otro tipo de lenguajes musicales a los que no estamos acostumbrados y que, no por ello, deben calificarse de incomprensibles emocionalmente.

Además el hecho de enmarcar esta investigación en el ámbito educativo, nos hace ser conscientes de la importancia que debemos conceder al aspecto emocional en la configuración de una interpretación expresiva de calidad y la necesidad de integrar la música contemporánea en la educación general y musical para potenciar positivamente la respuesta afectiva que tengamos hacia ella.

Agradecimiento: Este trabajo forma parte del Proyecto I+D (2008-2011, referencia EDU-2008-03401) “Audición, cognición y emoción en la interpretación de música atonal por estudiantes de grado superior de música” financiado

por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. La autora agradece la participación del alumnado y la colaboración desinteresada del profesorado, así como a los equipos directivos de los conservatorios superiores de A Coruña, Aragón, Asturias, Baleares, Madrid, Navarra, País Vasco, Salamanca y Valencia. Asimismo quiere mostrar su gratitud a los compañeros del grupo de investigación que han participado en el proyecto.

Referencias

Adorno, T. W. (2000). *Sobre la música* (Trad. Marta Tafalla y Gerard Vilar). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Ali, S. O. y Peynircioğlu, Z. F. (2010). Intensity of emotions conveyed and elicited by familiar and unfamiliar music. *Music Perception*, *27* (3), 177-182. doi: 10.1525/mp.2010.27.3.177

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psycobiology*. New York: Appleton- Century- Crofts.

Clarke, E. y Doffman, M. (2014). Expressive performance in contemporary concert music. En D. Fabian, R. Timmersy E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 98-114). New York: Oxford University Press.

Chouvel, J. M. (2010). Une musique sans émotion? En M. Ayari y H. Makhlouf (Eds.), *Musique, signification et émotion* (pp. 147-156). Le Vallier: Editions Delatour France.

Darsel, S. (2010). *De la musique aux émotions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Daynes, H. (2011). Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. *Psychology of Music*, *39*(4), 468-502. doi: 10.1177/0305735610378182

Filipic, S. y Bigand, E. (2003). Emotion and cognition in music: wich comes first? En *5th Triennial ESCOM Conference* (p. 159).

Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae*, *5* (1 suppl), 123-147.

Gaver, W. W. y Mandler, G. (1987). Play it again, Sam: on liking music. *Cognition and Emotion*, *1* (3), 259-282. doi: 10.1080/02699938708408051

Gomila, A. (2008). La expresión emocional en la música desde el expresionismo musical. *Estudios de Psicología*, *29* (1), 117-131.

Hallam, S. (2012). Music education: the role of affect. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications* (Pbk., pp. 791-817). Oxford: Oxford University Press.

Higuchi, M. K. K., Fornari, J. E. y Leite, J. P. (2010). The influence of cognition and emotion in pianistic performance. En *Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC11)* (pp. 186-191).

Holmes, P. y Holmes, C. (2013). The performer's experience: A case for using qualitative (phenomenological) methodologies in music performance research. *Musicae Scientiae*, *17* (1), 72-85. doi: 10.1177/1029864912467633

Imberty, M. (1993). How do perceive atonal music? Suggetions for a theoretical approach. *Contemporary Music Review*, *9* (1-2), 325-337. doi: 10.1080/07494469300640541

Iwanaga, M., Ikeda, M. y Iwaki, T. (1996). The effects of repetitive exposure to music on subjective and physiological responses. *Journal of Music Therapy*, *33* (3), 219-230.

Juslin, P. N. y Laukka, P. (2000). Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. *Musicae Scientiae*, *4* (2), 151-183.

Juslin, P. N. y Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, *33* (3), 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813

Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2012). Introduction: aims, organization, and terminology. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications* (pp. 15-43). Oxford: Oxford University Press.

Juslin, P. N. y Timmers, R. (2012). Expression and communication of emotion in music performance. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications* (Pbk., pp. 453-489). Oxford: Oxford University Press.

Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. J. y Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de Grado Superior de Conservatorios de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, (30) 1-20.

Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, *6* (1), 45-56. doi: 10.1080/1461380032000182821

Mateos-Moreno, D. (2014). Latent dimensions of attitudes towards contemporary music: A structural model. *Psychology of Music*. Publicación anticipada en línea.

Mull, H. K. (1957). The effect of repetition upon the enjoyment of modern music. *The Journal of Psychology*, *43*, 155-162.

Muñoz, E. (2008). La música atonal como modelo integrador en la educación general. En *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 51-75). Catálogo de publicaciones del MEC.

Packalén, E. (2005). Musical feelings and atonal music. *Postgraduate Journal of Aesthetics*, *2* (2), 97-104.

Ross, A. (2009). *El Ruido eterno : escuchar al siglo XX a través de su música [The Rest is Noise] (Trad. Luis Gago)*. Barcelona: Seix Barral.

Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, *19* (2), 110-120. doi: 10.1177/0305735691192002

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos [The art of case study research] (Trad. Roc Filella)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Trochidis, K., Delbé, C. y Bigand, E. (2011). Investigation of the relationships between audio features and induced emotions in Contemporary Western music. En *Proceedings of the 8th Sound and Music Computing Conference, SMC 2011*. Sound and music Computing network.

Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. *Revista Da ABEM*, *21* (30), 11-24.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño* [L'oreille musicale. La préparation auditive de l'enfant] (Trad. Mary Carmen Medina). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Woody, R. H. (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Research Studies in Music Education*, *14* (1), 14-23. doi: 10.1177/1321103X0001400102

Wuorinen, C. (1964). Notes on the performance of contemporary music. *Perspectives of New Music*, *3* (1), 10-21.

Zatorre, R. J. (2003). Music and the Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *999* (1), 4-14. doi: 10.1196/annals.1284.001

Relación entre la valoración cognitiva de la atención y su manifestación en la vida diaria

Rossignoli-Palomeque, T[1], González-Marqués, J[1]., Pérez-Hernández, E.[2]

[1] *Departamento de Psicología Básica II, Universidad Complutense de Madrid.*

[2]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid,*

teresa.rossignoli@ucm.es

Introducción: La valoración de la atención y las funciones ejecutivas es un elemento fundamental para la detección de dificultades de aprendizaje en la infancia. La recogida de información debe ser lo más amplia posible mostrando su relación con la vida diaria del niño. **Objetivo:** Este trabajo pretende constatar la existencia de una relación dos parámetros de evaluación de la atención: el cognitivo_ a través de la novedosa prueba DIVISA-R_, y el conductual a través de la nueva escala de atención y funciones ejecutivas del sistema de evaluación de niños y adolescentes (SENA). Método: Participaron en el estudio 53 niños, 25 niños y 28 niñas, de la misma edad (media 8.5 ± 0.3 años) con un CI dentro de rango. Se les realizó una valoración individual de inteligencia y atención (DIVISA-R), así como la cumplimentación del cuestionario Primaria-Autoinforme (8-12 años) del SENA. Los tutores y familiares de los participantes cumplimentaron los cuestionarios del SENA Primaria-Escuela y Primaria-Familia respectivamente. **Resultados**: Se realizó un análisis de correlaciones Pearson. Se encontraron correlaciones significativas entre las puntuaciones de Omisiones (DIVISA-R) y las puntuaciones de Hiperactividad-Impulsividad del Autoinforme SENA (r=0,28; p=0,05) y con Problemas de Atención de Primaria-Familia SENA (r=0,29; p=0,05); se encontró correlación entre Precipitación-Distracción (DIVISA-R) y la puntuación de disposición al estudio de Primaria-escuela SENA (r=0,35; p= 0,05). Por otro lado, se encontró correlación entre el Índice Global de atención (DIVISA-R) y las puntuaciones de Problemas de atención (r=-0,41; p=0,01) y de funciones ejecutivas (r=0,28; p=0,05) de Primaria-Familia SENA. **Conclusiones:** Los resultados respaldan la validez ecológica de las pruebas mencionadas, y suscitan una mayor conciencia de la necesidad de proporcionar una respuesta educativa que integre no sólo el entrenamiento del alumno, si no medidas de adaptación en el aula y pautas para su entorno familiar, ámbitos donde las dificultades del alumno suelen ser más evidentes.

Palabras clave: Atención, evaluación, conducta, infancia.

Title: Relation between attention cognitive assessment and daily life manifestation

Rossignoli-Palomeque, T[1], González-Marqués, J[1]., Pérez-Hernández, E.[2]

[1] *Departamento de Psicología Básica II, Universidad Complutense de Madrid.*

[2]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid,*

teresa.rossignoli@ucm.es

Introduction: Attention and executive functions assessment have become an important issue to detect learning disabilities on children. Assessment has to be large and related to child daily life as much as possible. **Objective:** The first aim of this study was to demonstrate a relation between both parameters of attentional assessment: cognitive assessment using a novel test (DIVISA-R), and behavioral assessment reported by school and child family through a new scale of attention and executive functions obtained from children and teenager assessment system (SENA). **Method:** The study involved 53 children, 25 boys and 28 girls (mean 8.5 ± 0.3 years old) characterized as cognitive normal. Baseline included individual intelligence and attentional cognitive measures (DIVISA-R) and SENA Personal questionnaire (8-12 years). Tutors and children families completed SENA School and Family questionnaires respectively. **Results:** After data collect, we applied Pearson statistical analysis of correlations. Significant correlation between Omissions (DIVISA_R) and Hyperactivity-Impulsivity of SENA self-questionnaire were founded (r=0, 28; p=0,05) and with Attentional problems SENA Family version (r=0,29; p=0,05); there is correlation between Precipitation-distraction (DIVISA-R) and willingness to study of SENA School version (r=0,35; p=0,05). There are correlations among Attention Global index (DIVISA_R) and Attention (r=-0,41; p=0,01) Executive functions (r=0,28; p=0,05) scores of SENA family version. **Conclusion:** This study supports DIVISA-R and SENA transfer validation, this results should influence into educational settings empathizing the idea that children with learning disabilities required not only individual attentional training but also specific guidelines for school and family environment, settings where child difficulties are more evident.

Key Word: attention, assessment, behavior, childhood.

1. Introducción

Podemos clasificar la evaluación neuropsicológica, tal como propone Fawett (2013) en tres grandes bloques: (1) tareas que se basan en la observación en el ambiente natural, mediante una tarea dada, p.e."Birthday Task"(Cook, Chapman, & Levin, 2008) ; (2) cuestionarios de opinión o escalas donde los informadores describen el funcionamiento del niño en su vida diaria, p.e. Behaviour Assessment System for Children (BASC) (Reynolds, 2004) y (3) las denominadas "tareas de papel y lápiz", tareas que se basan en teorías y modelos neuropsicológicos aplicadas en un ambiente controlado, p.e. Conners' Continuous Performance Test II (CPT II V. 5) (Conners & Staff, 2000). En el caso concreto de la evaluación de la ateción y las funciones ejecutivas, es preciso tener en cuenta,. por un lado, la dificultad para operativizar los términos de atención y de funciones ejecutivas, encontrándose en las definiciones una relación entre ambas. En el caso de la atención por ejemplo, Petersen y Posner (2012), sostienen que existen tres redes atencionales: la alerta**,** la orientación y el control ejecutivo. El control ejecutivo se entiende como un sistema operan-

te ante la resolución del conflicto (Raz & Buhle, 2006). Algunos autores consideran este término como parte integrante de la atención bajo términos como *control ejecutivo* (Petersen & Posner, 2012) o *sistema atencional supervisor* (Norman & Shallice, 1986), otros se refieren a él como *control atencional* precisando su interdepencia con las funciones ejecutivas (Ríos, Periáñez, & Muñoz-Céspedes, 2004). Estas dificultades en la conceptualización pueden deberse al hecho de que existe un funcionamiento cerebral conjunto que apoya la existencia de una estrecha relación entre los procesos atencionales y los demás procesos cognitivos, como las funciones ejecutivas (Tirapu Ustárroz, 2012). Por otro lado, Stuss y Alexander (2000) señalan otras dificultades para valorar la atención y las funciones ejecutivas, como el hecho de que en las tareas empleadas intervienen además otros procesos, por lo que el examinado podría tener dificultades en estas tareas que no necesariamente se debieran a la atención o las funciones ejecutivas . Ello sugiere falta de sensibilidad de las pruebas estandarizadas respecto a las capacidades del día a día o falta de validez ecológica. En el caso de población infantil, intervienen, además, otras limitaciones, como la metodología aplicada para medir el "funcionamiento real" del niño (muchas pruebas son adaptaciones de pruebas para adultos), los factores de desarrollo (características del momento evolutivo) y las dificultades en el control de otras variables intervinientes provenientes del ambiente. Además, Stuss (1987), señala especiales dificultades en la valoración infantil como el hecho de que el examinador guíe en exceso la ejecución del niño. Para paliar estas limitaciones es preciso que la evaluación neuropsicológica infantil tenga en cuenta el momento evolutivo del niño y cuente con diferentes técnicas de evaluación y diferentes fuentes de información (Carrasco, 2013), Teniendo en cuenta estas limitaciones, los sistemas de valoración a través de cuestionarios pueden resultar muy eficaces. Algunas pruebas como el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), incorporan en su diseño un enfoque evolutivo (cuenta con diferentes cuestionarios según la edad del niño o adolescente), un enfoque multifuente y multimétodo (permite recoger información de diferentes informadores) así como una aproximación multidimensional (recoge un amplio espectro de la psicopatología infantil, además de factores de vulnerabilidad y recursos personales del niño). Retomando de nuevo la validez ecológica, se refiere a la relación entre los resultados obtenidos en una situación controlada y los resultados en la vida real de la persona, además de que tenga un valor predictivo sobre la misma . Ambos rasgos se consideran aspectos fundamentales de la mima: la "verosimilitud" o el grado en que el que la tarea de evaluación se parece a las tareas de la vida diaria y por tanto se relacionen, y la "veracidad" o el grado en que la evaluación neuropsicológica tenga un valor predictivo en la vida real de la persona . Una de las críticas de los test tradicionales, es el hecho de que son aplicados en ambientes muy estructurados reduciendo así su sensibilidad para detectar dificultades en "el mundo real". De este modo es difícil determinar si las diultades que presenta el niño en una tarea estructurada pudieran tener un valor predictivo en la conducta del mismo en su ambiente natural . Por ello, actualmente se realizan numerosos esfuerzos para que las tareas diseñadas se parezcan lo más posible a las tareas en las que el individuo se enfrenta en la vida real, como por ejemplo, según Chaytor y Schmitter-Edgecombre (2003), el Test of Everyday Attention (TEA; Robertson et al., 1996) o the Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome (BADS; Wilson et al., 1996); o según Rabin et al. (2007), Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF; Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000) o Rivermead Behavioral Test for Children (RBMT-C; Wilson, IvaniChalian, & Aldrich, 1991).Para que las demandas de la tarea se parezcan a las desempeñadas en la vida real, los autores procuran diseñar pruebas ajustadas a marcos teóricos consolidados. Por ejemplo, en el ámbito de la evaluación de la atención en población infantil, el test informatizado DIVISA-R , se basa en el modelo de las tres redes atencionales (sistema de alerta, atención espacial o visual y control ejecutivo) propuesto por Posner et al. (1990). Sin embargo, en términos de evaluación, parece que no existe una superioridad de los test neurospicológicos desarrollados bajo parámetros de verosimilitud respecto a los test tradicionales, por lo que estas pruebas, requieren además un análisis sobre su valor predictivo en la vida real. Para ello, suelen emplearse análisis estadísticos que relacionen el desempeño en las mismas con otras que miden el rendimiento en la vida real del individuo a través de cuestionarios o escalas . Además, según Chaytor et al. (2003) su demostración a través de este tipo de análisis tiene un mayor impacto en la práctica de la neuropsicología

actual que la demostración la misma a través de la construcción de pruebas que cumplan con el criterio de verosimilitud. Pese a que algunos autores como Baron (2007) o Denckla (2002), señalan ciertas limitaciones de este tipo de pruebas derivadas de un posible sesgo emocional o cognitivo en los informadores, este sistema de valoración representa mayor veracidad que las tareas de lápiz y papel en relación a la evaluación de la atención y de las funciones ejecutivas . En este sentido, se han realizado numerosos estudios con población adulta, en población con daño cerebral (Goldstein & McCue, 1995), en población psiquiátrica (McCue, Rogers, & Goldstein, 1990), población con alteraciones neurológicas (Burgess, Alderman, Evans, Emslie, & Wilson, 1998) etc. En general, los estudios realizados con sistemas de evaluación de las funciones ejecutivas y la vida diaria, según la revisión realizada por Chaylor et.al (2003), no encuentran correlaciones entre test neuropsicológicos y cuestionarios de la vida diaria, y, de ser así ,las correlaciones son de bajas a moderadas.Por su parte, respecto a la población infantil, existen menos estudios disponibles que prueben la validez ecológica (Olson, Jacobson, & Van Oot, 2013). El estudio de (McAuley, Chen, Goos, Schachar, & Crosbie, 2010), (n= 97 de entre 5-16 años de edad) con niños con problemas de atención, dificultades de aprendizaje o problemas de conducta, pone en relación medidas a través de pruebas neuropsicológicas de control inhibitorio (Stop-signal Task) o tareas de memoria de trabajo (N-back task), y el rendimiento académico con la escala BRIEF (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000). Los autores encuentran que los índices de regulación de la conducta y metacognición de la versión tutores y padres correlacionan altamente entre sí, no en relación con las tareas neuropsicológicas propuestas. Otros estudios como el de (Shimoni, Engel-Yeger, & Tirosh, 2012), con población infantil (n= 50, 25 niños con TDAH 8-11 años, 25 controles), ponen en relación la valoración neuropsicológica de las funciones ejecutivas a través del BADS-C (Reynolds, 2004) y la información recogida a través del BRIEF (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000). Encontraron correlaciones significativas entre ambas pruebas en metacognición, no en regulación de la conducta.

Como puede reflejarse, contamos con escasa información sobre la relación entre “test de papel y lápiz” y cuestionarios y/o escalas para valorar la vida diaria. El objetivo de este estudio es superar estas limitaciones de la evaluación de la atención y las funciones ejecutivas en población infantil, utilizando sistemas de evaluación que, basados en modelos neuropsicólogicos, cumplan con los criterios de validez ecológica. Para ello hemos seleccionado DIVISA-R (Santacreu, Shih, & Quiroga, 2010), y SENA (Fernández-Pinto et al., 2015) proporcionando datos que sustenten la validez ecológica de estas pruebas, o valor predictivo de las mismas en la vida diaria del niño. Nuestra hipóteis es que existe correlación entre ambos sistemas de evaluacion , y, por tanto, relación entre la valoración cognitiva de la atención y su manifestación en la vida diaria.

2. Método

2.1. Participantes

53 participantes hispanohablantes, con edades comprendidas entre los ocho y los nueve años (media 8.5 ± 0.3 años) con un CI dentro de rango (media 100 ± 15), desarrollo típico. Aproximadamente la mitad son varones y la otra mitad mujeres (25 varones, 28 mujeres). Todos ellos cursan 3º de Educación Primaria en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. Los participantes fueron reclutados a través de información enviada vía email al centro escolar, que la remitió a los tutores legales quienes dieron su consentimiento para la participación de los menores en el estudio. Esta colaboración no supuso remuneración económica. El presente estudio cuenta con la aprobación del CEIC Hospital Clínico San Carlos.

2.2. Medidas

Las medidas aplicadas constan de autoinformes y cuestionarios y pruebas individuales. Todos los participantes cumplimentaron el cuestionario SENA Autoinforme (8-12 años) (SENA; Fernández-Pinto et al., 2015). Por su parte, los tutores cumplimentaron el cuestionario SENA Escuela (6-12 años) (SENA; Fernández-Pinto et al., 2015). Por último, las familias de los participantes cumplimentaron el cuestionario SENA Primaria Familia (6-12 años) (SENA; Fernández-Pinto et al., 2015). Respecto a las pruebas individuales, todos los participantes fueron evaluados de forma individual a través de DIVISA-R (Santacreu et al., 2010). SENA (Fernández-Pinto et al., 2015). permite valorar mediante cuestionarios de opinión, la presencia de problemas emocionales y/o conductuales desde los 3 años hasta los 18 años de edad. Permite detectar problemas interiorizados (depresión, ansiedad, ansiedad social, quejas somáticas, obsesión-compulsión y sintomatología postraumática); problemas exteriorizados (hiperactividad e impulsividad, problemas de atención, agresividad, conducta desafiante, problemas de control de la ira, conducta antisocial) y problemas específicos (retraso en el desarrollo, problemas de conducta alimentaria, problemas de aprendizaje, esquizotipia, consumo de sustancias…). Consta de cuestionarios para el tutor, la familia y Autoinforme. DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) permite identificar problemas de atención y discriminar patrones evolutivos fuera de lo normativo en función del rendimiento general de la prueba, el número de **errores cometidos**, el número de **omisiones**, la **distracción-precipitación** en la ejecución y el **grado de organización** con que se lleva a cabo la tarea.

2.3. Procedimiento

En la primera semana, todos los participantes cumplimentaron el cuestionario Autoinforme (8-12 años) de SENA (Fernández-Pinto et al., 2015). La cumplimentación del mismo se llevó a cabo de manera grupal en el aula de los participantes de manera supervisada por el investigador. El cuestionario consta de 134 ítems donde el participante debe elegir una opción entre cinco (nunca o casi nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre o casi siempre); ejemplos: “me dicen que interrumpo a los demás y que no dejo hablar”, “el colegio es una tontería”. En la segunda semana, los participantes fueron evaluados de forma individual a través de la DIVISA-R (Santacreu et al., 2010), que permite valorar la atención de los participantes. En horario de mañana (9:30-13:00) los participantes realizaron DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) en un aula situada en el mismo centro escolar, donde realizar la prueba de manera individual en presencia exclusiva del examinador. La duración de la misma es de aproximadamente 10-15 minutos. El participante debía pulsar con el ratón sobre los árboles que son iguales a un modelo, la consigna fue: “en este juego, hay un tablero lleno de árboles. No todos los árboles son iguales. ¡Mira el tablero! Si pulsas sobre los árboles iguales al modelo (imagen de la derecha) ganas puntos. Pulsa los árboles iguales al modelo en el menor tiempo posible”. Por su parte, los tutores cumplimentaron el cuestionario SENA Escuela (6-12 años) (Fernández-Pinto et al., 2015) para cada participante. Dicho cuestionario consta de 131 ítems donde el participante debe elegir una opción entre cinco (nunca o casi nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre o casi siempre); ejemplos: “pierde objetos personales (cuadernos, lápices, el abrigo…), “se levanta de la silla muchas veces cuando no debe (p.e., en clase, en el comedor…)”. Por último, las familias de los participantes cumplimentaron el cuestionario SENA Primaria Familia (6-12 años) (Fernández-Pinto et al., 2015) que rellenaron de forma manual. Dicho cuestionario consta de 129 ítems donde el participante debe elegir una opción entre cinco (nunca o casi nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre o casi siempre); ejemplos: “piensa que estudiar sirve para poco”, “se muestra impaciente”. La corrección de las pruebas se llevó a cabo mediante la plataforma TEA CORRIGE.

3. Resultados

De acuerdo con nuestra primera hipótesis, esperábamos obtener correlaciones significativas entre la valoración cognitiva de la atención (a través de la prueba informatizada DIVISA-R) y la valoración conductual de la misma

(a través de la prueba SENA). Tras la recogida de información se llevaron a cabo análisis estadísticos a través del programa estadístico SPSS, análisis de correlaciones Pearson p=0,01 y p=0,05 en relación a las siguientes variables: DIVISA-R (índice global de atención, número de errores, número de comisiones, organización y distracción-precipitación), SENA (Primaria-Autoinforme: EJE Índice de problemas en las funciones ejecutivas, ATE Problemas de atención e HIP Hiperactividad-impulsividad; Primaria-Familia: EJE Índice de problemas en las funciones ejecutivas, ATE Problemas de atención HIP Hiperactividad-impulsividad, RIG Rigidez y EST Disposición al estudio; Primaria-Escuela: EJE Índice de problemas en las funciones ejecutivas, ATE Problemas de atención, HIP Hiperactividad-impulsividad, APR Problemas de aprendizaje, RIG Rigidez y EST Disposición al estudio).

Se encontraron correlaciones significativas entre las puntuaciones de Omisiones (DIVISA-R) y las puntuaciones de Hiperactividad-Impulsividad del Autoinforme SENA (r=0,28; p=0,05) y con Problemas de Atención de Primaria-Familia SENA (r=0,29; p=0,05). Por otro lado, se encontró correlación significativa entre Precipitación-Distracción (DIVISA-R) y la puntuación de disposición al estudio de Primaria-escuela SENA (r=0,35; p= 0,05). Además, se encontró correlación significativa (moderada) entre el Índice Global de atención (DIVISA-R) y las puntuaciones de Problemas de atención (r=-0,41; p=0,01) y de funciones ejecutivas (r=0,28; p=0,05) de Primaria-Familia SENA.

Con los resultados obtenidos podemos apoyar la existencia de una relación entre la valoración cognitiva de la atención a través de la novedosa prueba DIVISA_R (Test de Discriminación Simple Visual de Árboles) y la valoración conductual, o desempeño en la vida diaria del niño, a través de los cuestionarios de opinión proporcionados por el SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes).

4. Discusión

La necesidad de disponer de pruebas con validez ecológica para medir parámetros cognitivos se hace presente en numerosos estudios (Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2003; Chevignard, Soo, Galvin, Catroppa, & Eren, 2012; Shimoni et al., 2012). Además, tal como expone Chevingnard et al. (2003), debido a la escasez de estudios disponibles sobre validez ecológica en pruebas para la población infantil, es preciso incrementar la investigación este sentido que nos permita disponer de herramientas con carácter predictivo sobre la conducta. Con nuestro estudio hemos querido aportar datos estadísticos sobre la validez ecológica, en el sentido de veracidad, de dos pruebas novedosas disponibles en el mercado: DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) y SENA (Fernández-Pinto et al., 2015). En nuestro estudio hemos encontrado correlaciones entre DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) y SENA (Fernández-Pinto et al., 2015) confirmando así nuestra hipótesis sobre la existencia de una relación entre ambos parámetros de evaluación. Además, no sólo encontramos correlaciones entre el test neuropsicológico y las versiones de los informantes (tutores y familia) de los cuestionarios, sino también en la versión del Autoinforme. En los estudios revisados por Chaytor et al. (2003) no se encontraron correlaciones entre los test neuropsicológicos y la versión Autoinforme de los cuestionarios sobre funciones ejecutivas; por ejemplo, como puede observarse en el estudio de Ready et al. (2001), con estudiantes universitarios (n=61) poniendo en relación test tradicionales de funciones ejecutivas (como el TMT, WCTS y COWAT) con el Autoinforme de comportamientos sociales en la vida diaria (EQ) encontraron que no había relación entre ambos parámetros de evaluación. Es por ello, que este primer resultado pone de manifiesto un valor añadido sobre el SENA (Fernández-Pinto et al., 2015), dado que en estudios anteriores no se ha encontrado relación entre las pruebas estandarizadas y la versión Autoinforme de los cuestionarios. En nuestro caso, hipotetizamos que la relación existente entre Omisiones (DIVISA-R) (Santacreu et al., 2010) e Hiperactividad- Impulsividad del Autoinforme SENA (Fernández-Pinto et al., 2015) puedan deberse al hecho quede los niños impulsivos suelen cometer errores de omisión (además de comisión) en las pruebas de atención. Además, esta misma medida (Omisiones) correlaciona con Problemas de Atención de Primaria Familia del SENA (Fernández-Pinto et al., 2015), por lo que errores producidos por descuido o falta de atención en la prueba pueden predecir falta de atención observable en el entorno familiar del

niño. Se encuentran correlaciones entre el Índice Global de Atención (DIVISA) (Santacreu et al., 2010) y Problemas de Atención Familia SENA (Fernández-Pinto et al., 2015) (siendo ésta la correlación más alta encontrada, correlación moderada), y con Funciones Ejecutivas, lo que refuerza el valor predictivo del DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) en problemas de atención y funciones ejecutivas observados en el ámbito familiar del niño. Por último, no sólo han sido encontradas correlaciones entre el test de atención y los cuestionarios implementados por el niño y su familia, sino con el proporcionado por los tutores; en este sentido, se encontró correlación significativa entre Precipitación-Distracción (DIVISA-R) (Santacreu et al., 2010) y la puntuación de disposición al estudio de Primaria-escuela SENA (Fernández-Pinto et al., 2015), ello podría justificarse en que la disposición al estudio requiere cierto grado de reflexividad, siendo la precipitación y la distracción un factor limitante en la misma. Estas correlaciones encontradas entre el DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) y el SENA (Fernández-Pinto et al., 2015), con todas las versiones de sus cuestionarios, pone de manifiesto que lo que medimos u observamos, a través de una prueba de las denominadas "tareas de papel y lápiz", es observable en el entorno natural del niño.

Pese a los resultados obtenidos, tal y como sucede en otros estudios sobre validez ecológica (Chevignard et al., 2012) las correlaciones encontradas son de bajas a moderadas. Ello pudiera deberse a la complejidad en el diseño de tareas verosímiles para valorar la atención, así como otros sesgos, descritos por Baron et al. (2007), sobre los cuestionarios de opinión. En conclusión, próximas investigaciones sobre la validez ecológica de éstas y otras pruebas disponibles de atención y de funciones ejecutivas en población infantil son necesarias de cara a implementar intervenciones lo más ajustadas posibles a las necesidades reales de los evaluados.

5. Conclusiones

En conclusión, existe una relación entre la valoración neuropsicológica de la atención a través de DIVISA-R (Santacreu et al., 2010) y la conducta del niño en su ambiente natural, valorada a través de SENA (Fernández-Pinto et al., 2015). Ambos refuerzan así su validez ecológica, y manifiestan su utilidad de cara a una posible intervención.

Agradecemos al CEIP Teresa de Berganza su participación en este estudio. y a TEA Ediciones, S.A.U. el material facilitado para la realización de este estudio.

Referencias

Baron, I. S. (2007). Behavioural assessment of the dysexecutive syndrome for children (BADS-C) by emslie, H., wilson, FC, burden, V., nimmo-smith, I., & wilson, BA (2003) london, UK: Harcourt assessment/the psychological corporation. BADS (-C) may be good.

Burgess, P. W., Alderman, N., Evans, J., Emslie, H., & Wilson, B. A. (1998). The ecological validity of tests of executive function. *Journal of the International Neuropsychological Society, 4*(06), 547-558.

Carrasco, M., Ramirez, I., & Del Barrio, V. (2013). Evaluación clínica. *Diagnóstico, Formulación Y Constrastación De Los Trastornos Psicológicos.Madrid: Editorial Sanz Y Torres.*

Chaytor, N., & Schmitter-Edgecombe, M. (2003). The ecological validity of neuropsychological tests: A review of the literature on everyday cognitive skills. *Neuropsychology Review, 13*(4), 181-197.

Chevignard, M. P., Soo, C., Galvin, J., Catroppa, C., & Eren, S. (2012). Ecological assessment of cognitive functions in children with acquired brain injury: A systematic review. *Brain Injury, 26*(9), 1033-1057. doi:http://dx.doi.org/10.3109/02699052.2012.666366

Conners, C. K., & Staff, M. (2000). Conners' continuous performance test II (CPT II V. 5). *Multi-Health Systems Inc, North Tonawanda, NY,*

Cook, L. G., Chapman, S. B., & Levin, H. S. (2008). Self-regulation abilities in children with severe traumatic brain injury: A preliminary investigation of naturalistic action. *NeuroRehabilitation, 23*(6), 467-475.

Denckla, M. B. (2002). The behavior rating inventory of executive function: Commentary. *Child Neuropsychology, 8*(4), 304-306.

Fawcett, A. L. (2013). *Principles of assessment and outcome measurement for occupational therapists and physiotherapists: Theory, skills and application* John Wiley & Sons.

Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2015). *SENA. sistema de evaluación de niños y adolescentes. manuel de aplicación, corrección e interpretación.* Madrid: TEA Ediciones.

Franzen, M. D., & Wilhelm, K. L. (1996). Conceptual foundations of ecological validity in neuropsychological assessment.

Goldstein, G., & McCue, M. (1995). Differences between patient and informant functional outcome ratings in head-injured individuals. *International Journal of Rehabilitation and Health, 1*(1), 25-35.

McAuley, T., Chen, S., Goos, L., Schachar, R., & Crosbie, J. (2010). Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of impairment or executive function? *Journal of the International Neuropsychological Society, 16*(03), 495-505.

McCue, M., Rogers, J. C., & Goldstein, G. (1990). Relationships between neuropsychological and functional assessment in elderly neuropsychiatric patients. *Rehabilitation Psychology, 35*(2), 91.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(1), 8-14. doi:10.1177/0963721411429458 [doi]

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). *Attention to action* Springer.

Olson, K., Jacobson, K. K., & Van Oot, P. (2013). Ecological validity of pediatric neuropsychological measures: Current state and future directions. *Applied Neuropsychology: Child, 2*(1), 17-23. doi:http://dx.doi.org/10.1080/21622965.2012.686330

Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience, 35*, 73-89. doi:10.1146/annurev-neuro-062111-150525 [doi]

Rabin, L. A., Burton, L. A., & Barr, W. B. (2007). Utilization rates of ecologically oriented instruments among clinical neuropsychologists. *The Clinical Neuropsychologist, 21*(5), 727-743.

Raz, A., & Buhle, J. (2006). Typologies of attentional networks. *Nature Reviews Neuroscience, 7*(5), 367-379.

Ready, R. E., Stierman, L., & Paulsen, J. S. (2001). Ecological validity of neuropsychological and personality measures of executive functions. *The Clinical Neuropsychologist, 15*(3), 314-323.

Reynolds, C. R. (2004). *Behavior assessment system for children* Wiley Online Library.

Ríos, M., Periáñez, J. A., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2004). Attentional control and slowness of information processing after severe traumatic brain injury. *Brain Injury, 18*(3), 257-272.

Santacreu, J., Shih, P., & Quiroga, M. (2010). DiViSA, test de discriminación visual simple de árboles [DiViSA, trees simple visual discrimination test]. *Madrid: TEA Ediciones.*

Sbordone, R. J. (1996). Ecological validity: Some critical issues for the neuropsychologist.

Shimoni, M., Engel-Yeger, B., & Tirosh, E. (2012). Executive dysfunctions among boys with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Performance-based test and parents report. *Research in Developmental Disabilities, 33*(3), 858-865.

Silver, C. H. (2000). Ecological validity of neuropsychological assessment in childhood traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation, 15*(4), 973-988.

Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research, 63*(3-4), 289-298.

Stuss, D., Shallice, T., Alexander, M., & Picton, T. (1995). A multidisciplinary approach to anterior attentional functionsa. *Annals of the New York Academy of Sciences, 769*(1), 191-212.

Tirapu Ustárroz, J. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Barcelona: Viguera.

Detección automática de ciberbullying a través del procesamiento digital de imágenes

Pujol, F. A.[1], Jimeno, A.[1], Pertegal, M. L.[2], Gimeno, E.[3]

[1]*Departamento de Tecnología Informática y Computación,*

[2]*Departamento de Psicología Educativa y Didáctica,*

[3]*Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal,*

Universidad de Alicante, Alicante, España

E-mail: fpujol@ua.es, jimeno@dtic.ua.es, ml.pertegal@ua.es, encarna.gimeno@ua.es

Resumen

Con el crecimiento y la gran popularidad de las tecnologías web y las redes sociales en nuestros días, la presencia en Internet de los seres humanos se ha convertido prácticamente en permanente. A través de las redes sociales, los usuarios expresan sentimientos, opiniones o emociones sobre los que se comenta o discute en conversaciones públicas o privadas. La expansión de las conexiones sociales a través de grupos de amigos o seguidores del perfil de un usuario ha generado un debate importante en relación a considerar cuidadosamente lo que se está compartiendo y con quién. Este hecho es de particular relevancia en el caso de adolescentes y adultos jóvenes, puesto que se puede convertir en una vía fácil para el denominado ciberacoso o ciberbullying. Así, el ciberbullying se define como la intimidación psicológica u hostigamiento de un individuo o varios hacia otro, generalmente más frecuente entre niños y adolescentes, sostenida en el tiempo y cometida con cierta regularidad, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de una actividad que ha adquirido un gran crecimiento con la evolución y auge de las redes sociales, donde el anonimato ha jugado un papel muy importante. El propósito de este trabajo es el de realizar la detección inicial de situaciones de ciberbullying a través de los diferentes perfiles de redes sociales, basándonos principalmente en el análisis de las imágenes publicadas por los usuarios en perfiles de redes sociales. De este modo se pretende indicar si dichas imágenes tienen un contenido que puede estar relacionado con el acoso y así servir como prevención o ayuda ante casos de este tipo.

Palabras clave: ciberacoso; procesamiento de imágenes digitales; redes sociales; tecnologías de la información y la comunicación.

Automatic detection of cyberbullying through digital image processing

Pujol, F. A.[1], Jimeno, A.[1], Pertegal, M. L.[2], Gimeno, E.[3]

[1]Departamento de Tecnología Informática y Computación,
[2]Departamento de Psicología Educativa y Didáctica,
[3]Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal,
Universidad de Alicante, Alicante, España

E-mail: fpujol@ua.es, jimeno@dtic.ua.es, ml.pertegal@ua.es, encarna.gimeno@ua.es

Abstract

In recent years, the presence in the Internet of individuals has become virtually permanent due to the growth and popularity of web technologies and social networks. Through social networks, users express feelings, opinions or emotions, where comments or discussions are then established in public or private conversations. The increase of social connections across groups of friends or followers of a user profile has generated extensive and intense debates in relation to consider carefully what is being shared and with whom. This fact is particularly relevant in the case of adolescents and young adults, since it can become an easy way for cyberstalking or cyberbullying. Thus, cyberbullying is defined as the psychological intimidation or harassment performed by an individual or several individuals against another person using information and communications technologies, which is sustained over time and committed on a regular basis and it is much more frequent among children and adolescents. It is an activity that has multiplied tremendously with the evolution and growth of social networks, where anonymity plays a key role. The purpose of this work is to perform an initial detection of cyberbullying situations through different social networking profiles, based mainly on the analysis of the images posted by users on their social network profiles. Thus, our system aims at indicating if these images have contents that may be related to a bullying activity and, consequently, it can be used as a prevention or indicator alert when a cyberbullying case appears.

Key words: cyberbullying; digital image processing; social networks; information and communication technologies

1. Introducción

El ciberacoso o ciberbullying es una forma de agresión relativamente reciente considerada en la literatura científica como una forma de acoso que utiliza tecnologías como Internet y los teléfonos móviles (Menesini, Nocentini, Palladino, Frisén, Berne, Ortega, Calmaestra, Scheithauer, Schultze-Krumbholz, Luik, Naruskov, Blaya, Berthaud & Smith, 2012) (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). El ciberacoso puede presentar múltiples formas como el envío de mensajes insultantes groseros o amenazantes, la difusión de rumores, la revelación de información personal, la publicación de fotos embarazosas o la exclusión de la comunicación en línea.

A medida que la popularidad de las redes sociales ha ido en aumento, la aparición de numerosos casos de ciberbullying realizado a través de dichas redes ha provocado que se empiece a tomar conciencia de la necesidad de encontrar mecanismos que permitan detectar y paliar este tipo de acoso (Dadvar & De Jong, 2012). Cada día, miles de millones de personas se comunican a través de redes sociales. Facebook, con más de 1.500 millones de usuarios, es actualmente la red social más grande y más popular en el mundo. Otras redes sociales con gran aceptación son

Twitter o Instagram, con más de 300 millones de usuarios activos cada una de ellas. El uso de las redes sociales está creciendo rápidamente, permitiendo compartir información privada y personal mediante diferentes aplicaciones que ayudan a los usuarios a ponerse en contacto con otros sin tener en cuenta, en muchos casos, cuestiones básicas de seguridad informática. Los mensajes o comentarios que se difunden de esta manera, pueden dar lugar a que se compartan contenidos abusivos u ofensivos, de los que pueden surgir amenazas como el ciberbullying.

La tecnología puede utilizarse para realizar ciberbullying de diferentes formas:

- Intimidación personal: Este comportamiento incluye el envío de mensajes privados con amenazas a través de SMS u otro medio de mensajería y la publicación de comentarios abusivos o con amenazas en el perfil de la víctima o en otras páginas web.
- Suplantación de identidad: En este caso, se pueden crear perfiles de usuario falsos atribuidos a la víctima. Puede ocurrir también que se consiga acceder al perfil o cuenta personal del usuario en diferentes redes sociales, de tal manera que se suplante la identidad al contactar con otros o realizar comentarios en nombre de la víctima del acoso.
- Exclusión: Este comportamiento implica el bloqueo de un individuo de un grupo popular, como el del centro escolar o el de la clase, en redes como Facebook o aplicaciones como WhatsApp.
- Humillación personal: Consiste en publicar imágenes o vídeos con el fin de avergonzar o humillar a alguien. Puede implicar el compartir y publicar imágenes o videos de las víctimas en situaciones comprometidas (por ejemplo, palizas o diferentes situaciones de abuso verbal o físico), o bien compartir conversaciones personales, como mensajes privados, a un número de usuarios indeterminado sin la aprobación de la víctima del acoso.
- Informes falsos: Este comportamiento consiste en dar cuenta de comportamientos indebidos de la víctima, con el fin de que su perfil en la red social o su web personal sea eliminada por los administradores del sitio.

Aunque el ciberbullying en principio no causa ningún daño físico, tiene efectos psicológicos potencialmente devastadores que incluyen depresión, baja autoestima, ideas suicidas e incluso, el propio suicidio de la víctima. En un reciente estudio de la Fundación Vodafone (2015) realizado a casi 5.000 jóvenes de entre 13 y 18 años provenientes de 11 países, aproximadamente uno de cada cinco jóvenes –el 18%– afirma haber sufrido ciberacoso en algún momento de su vida, y de ellos, una quinta parte ha tenido incluso pensamientos suicidas. En nuestro país, la encuesta revela que tan sólo el 8% de los jóvenes encuestados ha sufrido ciberacoso, aunque el miedo o la vergüenza podrían hacer que no todos los encuestados reconozcan su situación. No en vano, la principal razón que tienen los jóvenes españoles consultados para no informar a sus padres es la preocupación por lo que éstos podrían hacer, el miedo a que se involucren. Es tal la importancia de prevenir el ciberacoso que en la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. En el Anexo I de dicha orden se establecen dichos protocolos en los casos de acoso y ciberacoso, y se especifica el mecanismo de actuación desde el punto de vista de los centros educativos con cuestiones como la toma de medidas, la comunicación a las familias de las víctimas de acoso o el seguimiento del caso una vez detectado.

Dada la gravedad de las consecuencias del ciberacoso en sus víctimas y su rápida extensión entre los estudiantes de enseñanzas medias, existe una inmediata y urgente necesidad de realizar investigaciones para entender cómo se presenta el ciberacoso en las redes sociales a día de hoy, de tal forma que se desarrollen técnicas efectivas para detectar con precisión este tipo de acoso. Como la aparición del ciberbullying es relativamente reciente y se están llevando

a cabo numerosos estudios desde diferentes ramas del saber, resulta innovador el planteamiento que realizamos en este trabajo para la detección de ciberbullying mediante la combinación de sistemas de reconocimiento de patrones en imagen y texto.

2. Método

2.1. Participantes

Nuestro objetivo final es definir y diseñar un sistema de reconocimiento facial que permita identificar de manera robusta posibles casos de suplantación de identidad en adolescentes en redes sociales como Facebook o Instagram. Debido a la privacidad que presentan dichas redes y a la imposibilidad legal y práctica de utilizar imágenes de menores, en este primer trabajo de investigación hemos recurrido a la utilización de bases de datos públicas de imágenes faciales para poder desarrollar los algoritmos necesarios a fin de adaptarlos y mejorarlos para cualquier otra posible base de datos de imágenes.

2.2. Medidas

Nuestra propuesta ha sido la integración de diferentes bases de datos públicas para la realización de una clasificación de los individuos en función de género y edad. Así, el conjunto bases de datos de la edad estará formada por ocho conjuntos de imágenes, cuatro para los rostros masculinos (18-29 años, 30-49 años, 50-69 años y 70-94 años) y cuatro para los rostros femeninos (18-29 años, 30-49 años, 50-69 años y 70-94 años). La clasificación de edades se ha separado en franjas amplias porque es un dato difícil de estimar en muchos casos, tanto para un ser humano como para un algoritmo informático.

La base de datos se ha creado a partir de la información obtenida de la base de datos pública Face Database. Es un conjunto de varias bases de datos creadas especialmente para la investigación y el reconocimiento de usuarios cuyas imágenes se han capturado en diferentes periodos de su vida. Ha sido desarrollada en University of Michigan por Meredith Minear y Denise Park (2004).

Para la toma de medidas y posterior reconocimiento se ha empleado el entorno informático Matlab©, por su comodidad y numerosas facilidades de uso.

El algoritmo de reconocimiento utilizado ha sido PCA (*Principal Component Analysis* o Análisis de Componentes Principales). Se trata de un método típico en el análisis de datos multivariantes cuyo objetivo es la reducción de la dimensionalidad de los mismos. Lo que se pretende es analizar si dadas c muestras de un conjunto de n valores se puede representar la información por un número menor de variables, construidas como combinaciones lineales de las originales. El funcionamiento de este método puede resumirse en el siguiente algoritmo (Armengot, 2006):

1. Obtener un conjunto de datos de dimensión n.
2. Calcular la media de los datos y restársela a cada uno de ellos. De esta forma se tiene unos datos cuya media es cero.
3. Calcular la matriz de covarianza.
4. Calcular los vectores propios y valores propios de la matriz de covarianza.
5. Elegir las componentes y formar un vector característico. Se ordenan los valores propios de mayor a menor, y se eligen los p vectores propios ($p<n$) correspondientes a los mayores valores propios. Así se obtiene un espacio de menor dimensión.

6. Obtener el nuevo conjunto de datos. Los datos originales se multiplican por el vector característico, para tener los datos en términos de los vectores propios elegidos.

El esquema básico de funcionamiento de un sistema de reconocimiento facial se muestra en la Figura 1:

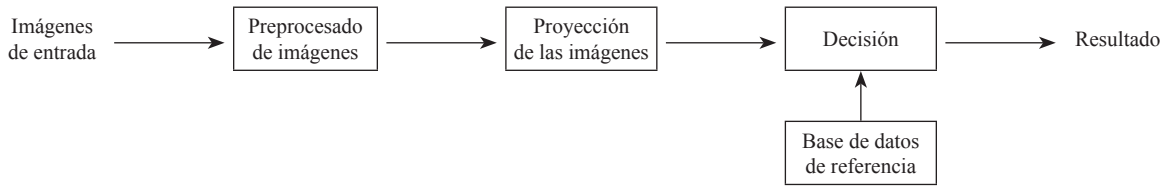


Figura 1: Esquema de un sistema de reconocimiento facial

2.3. Procedimiento

El diagrama de bloques del funcionamiento del programa diseñado en Matlab© se presenta en la Figura 2.

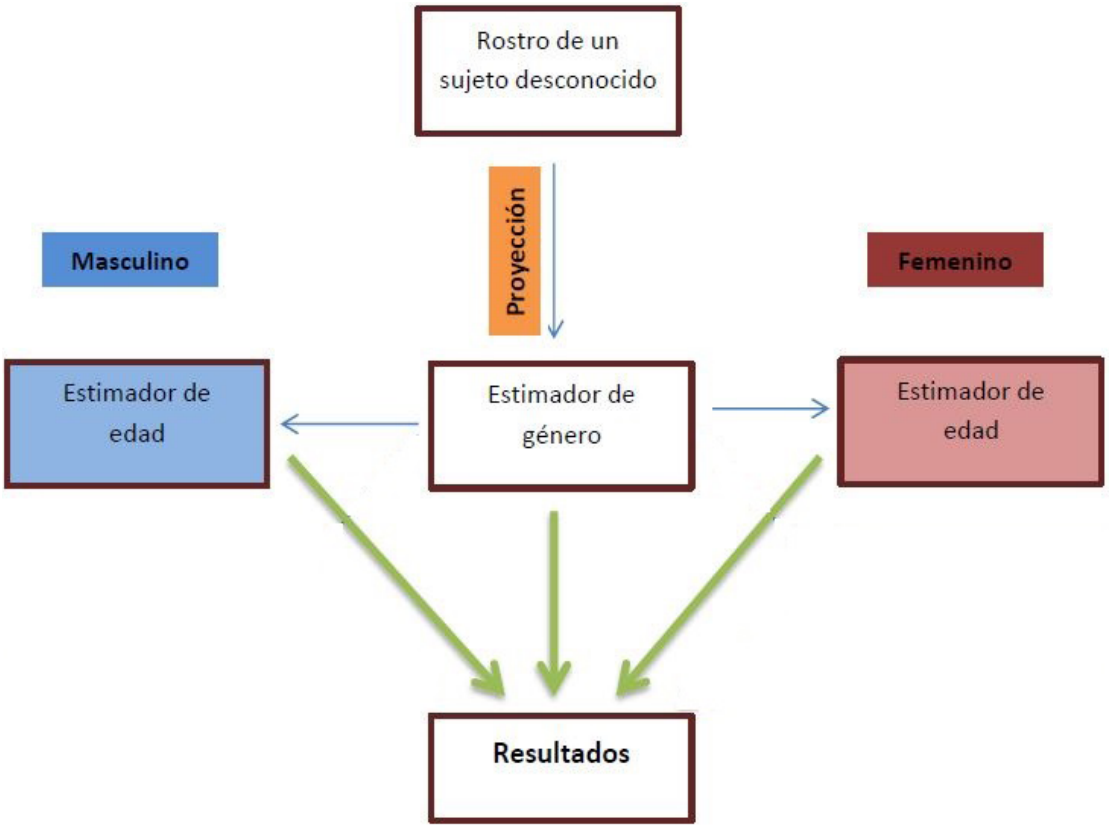


Figura 2: Esquema de funcionamiento del sistema programado

El sistema recibirá una imagen de un rostro desconocido, calculará su proyección y estimará el género del sujeto.

El siguiente paso es la estimación de la edad, si el sujeto es varón se comparará con las BDs masculinas y si es mujer con las BDs femeninas. Por último, se mostrarán los resultados al usuario.

3. Resultados

A lo largo de este apartado se van a revisar las pruebas realizadas con la herramienta elaborada con el propósito de analizar su precisión y eficiencia.

El programa que se ha diseñado se muestra en la Figura 3:



Figura 3: Interfaz del programa diseñado

Con respecto a las pruebas en sí, el conjunto de imágenes utilizado está formado por 50 imágenes de caras (25 hombres y 25 mujeres de varias edades). Se ha variado el tamaño del vector de proyección *N*. El tamaño del vector proyección no ha sido seleccionado de forma arbitraria. En estudios previos se ha demostrado que aumentando *N* por encima de 50 el porcentaje de acierto apenas llega a mejorar (menos de un 1% para N = 60). Por lo tanto, el peso computacional del método aumentaría excesivamente sin justificar dicha necesidad. Por otro lado, un tamaño inferior de *N* influye bastante en la precisión de las estimaciones, como se puede comprobar a través de las pruebas llevadas a cabo.

Los resultados obtenidos en cuanto a la tasa de reconocimiento, expresada en porcentaje, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Resultados de los experimentos.

	N = 40	*N = 50*	*N = 60*
Género	84.7 %	90.2%	90.3%
Edad	79.5 %	83.3%	83.5%
Total	81.6 %	**86.5%**	**86.5%**

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este trabajo han sido satisfactorios. Se han conseguido tasas de reconocimiento de las franjas de edad en las cuales se ha dividido la base de datos superiores al 86% de precisión de media, superando el 90% en la estimación del género de los sujetos.

En el caso del género, los errores han surgido principalmente en personas la tercera edad de raza negra, dado que los patrones de vectores obtenidos por PCA para sujetos masculinos y femeninos resultan muy parecidos.

Los errores cometidos en la estimación de edad han ocurrido en todos los casos al situar a un sujeto en la franja de edad contigua a su edad real. Aun así, cabe destacar que una persona también sería propensa a cometer errores simi-

lares en la estimación de la edad de un sujeto, dado que depende mucho del aspecto del individuo, que en numerosos casos resulta engañoso.

5. Conclusiones

El trabajo aquí presentado muestra un prototipo de un sistema de reconocimiento facial en imágenes digitales mediante la identificación del género y la franja de edad de un sujeto. Los resultados obtenidos son prometedores y se continúa trabajando en la mejora y depuración del algoritmo programado.

El objetivo último de esta investigación es trabajar con perfiles públicos en redes sociales, como Facebook o Instagram, y proceder a aplicar el modelo de reconocimiento facial implementado. En los casos en los que se produzca un reconocimiento de la víctima potencial de ciberbullying, pero los datos de los perfiles no se correspondan con el del usuario analizado, se procederá a activar una alarma sobre posible suplantación de identidad. Para ello, primero se identificará género y edad del sujeto, para posteriormente pasar a un módulo de reconocimiento de identidad que ponderará adecuadamente cada indicador con el fin de alcanzar la detección automática de potenciales casos de ciberbullying.

Referencias

Armengot Iborra, M. J. (2006). Análisis comparativo de métodos basados en subespacios aplicados al reconocimiento de caras. *Universidad de Valencia*.

Dadvar, M., & De Jong, F. (2012, April). Cyberbullying detection: a step toward a safer Internet yard. In *Proceedings of the 21st international conference companion on World Wide Web* (pp. 121-126). ACM.

Fundación Vodafone, 2015. Vodafone global survey on cyberbullying. Extraído el 25 de abril de 2016 desde http://www.vodafone.com/content/dam/group/media/downloads/15-09-22-Cyberbullying-FINAL.pdf.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(9), 455-463.

Minear, M., & Park, D. C. (2004). A lifespan database of adult facial stimuli. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *36*(4), 630-633.

Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. Extraído el 25 de abril de 2016 desde www.docv.gva.es/datos/2014/08/01/pdf/2014_7282.pdf.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(4), 376-385.

Cyberbullying en las aulas de Educación Secundaria

Seva, C., Carrero, B., Robledo-Ramón, P. & Rodríguez-Salazar, M.C.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, bcarrd00@estudiantes.unileon.com,
probr@unileon.es, mrodrs03@estudiantes.unileon.es

Resumen

El acceso masivo a las nuevas tecnologías ha posibilitado un nuevo contexto de socialización entre los adolescentes, pero también una nueva forma de victimización y acoso, el cyberbullying. El objetivo de este estudio es conocer las percepciones que tienen los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de diferentes sexos, cursos académicos y niveles de rendimiento, en relación a las dinámicas de cyberbullying en las que pueden estar inmersos, representando el perfil de víctima o ejerciendo el rol de agresor. Para ello se aplicó el Cuestionario Cyberbullying Agresión-Victimización, diseñado a partir de Cuestionario Cyberbullying (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007), Escala CYB-AG (Buelga y Pons, 2012) y Escala CYB-VIC (Buelga, Cava y Musitu, 2012) y que permite valorar el cyberbullying a través del teléfono móvil y de Internet a 153 estudiantes de 1º a 4º de ESO con niveles de rendimiento bajos, medios y altos. Los resultados muestran que la prevalencia del cyberbullying es mayor cuando se realiza a través del teléfono móvil que de Internet. Considerando el curso, se observa una tendencia creciente desde 1º hasta 4º de ESO, siendo en los primeros cursos donde se muestra una mayor victimización mientras que en cursos superiores se manifiestan mayores conductas de ciberagresión. Atendiendo al sexo, se advierten diferencias en función de la modalidad del acoso, siendo los hombres más victimizados en conductas que implican persecución o violación de la intimidad mientras que son las mujeres quienes muestran mayor victimización en conductas de hostigamiento. No se han obtenido resultados estadísticamente significativos en relación a la variable de rendimiento académico. Estos resultados se contrastan con los obtenidos por los estudios previos y permiten la identificación de dinámicas de cyberbullying en las aulas conociendo su incidencia a fin de proponer medidas preventivas o, en su caso, de actuación a través de programas anti-bullying.

Palabras clave: ciberacoso; curso; educación secundaria; rendimiento académico

Cyberbullying on Secondary Education classrooms

Seva, C., Carrero, B., Robledo-Ramón, P. & Rodríguez-Salazar, M.C.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, bcarrd00@estudiantes.unileon.com,
probr@unileon.es, mrodrs03@estudiantes.unileon.es

Abstract

The massive access to new technologies has enabled a new context of socialization among teenagers, but also a new way of victimization and harassment, the cyberbullying. The aim of this study is to understand the perceptions of high school students of different sexes, academic courses and school achievement levels in relation to the dynamics of cyberbullying in which they may be involved, representing the victim profile or exercising the role of aggressor. For this, the Cyberbullying Victimization Questionnaire Aggression was designed based on the Cyberbullying Questionnaire (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán 2007), the Scale CYB-AG (Buelga & Pons, 2012) and the Scale CYB-VIC (Buelga, Cava & Musitu, 2012) and which evaluates cyberbullying through mobile phone and Internet services to 153 students from 1st to 4th of Secondary Education with high, medium and low school achievement levels. The results show that the prevalence of cyberbullying is greater when it is performed by mobile phone than Internet services. Considering the course, a growing trend is observed from 1st to 4th year, being the first courses where further victimization is shown while in higher grades higher cyber aggression behaviours are manifested. According to sex, some differences are apparent in terms of the form of harassment, men are the most victimized in conducts involving persecution or violation of privacy while it is women who show greater victimization of bullying behaviours. Statistically significant results were not obtained in relation to the variable of school achievement. These results have been contrasted with those obtained from previous studies, in addition, they allow identifying dynamics of cyberbullying in classrooms knowing its impact in order to propose preventive measures or, where appropriate, acting through anti-bullying programs.

Key words: cyberbullying; level; secondary education; school achievement

1. Introducción

Desde que en el año 1998, Dan Olweus, pionero en estudios de bullying, definió éste como forma de maltrato o victimización repetida a lo largo del tiempo mediante acciones negativas de un sujeto o de un grupo de estudiantes (Del Rey y Ortega, 2007), se han producido modificaciones en la realidad del maltrato, apareciendo nuevas formas de acoso entre iguales. Un fuerte condicionante de estas modificaciones es la globalización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), dando lugar a un nuevo concepto: el cyberbullying (Garaigordobil, 2011; Giménez-Gualdo, 2015).

Muchas son las definiciones propuestas para esclarecer el significado de esta nueva realidad, pudiendo extraer las siguientes características a fin de delimitar el concepto: modalidad de acoso, implicación de las nuevas tecnologías, intencionalidad, permanencia en el tiempo, acto hostil mediante exclusión social, humillación, burlas y acto producido entre iguales (Smith y otros, 2008; Avilés, 2013). Por su parte, según la categorización de Willard (2005) se proponen siete tipos de ciberacoso diferentes: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación de

la identidad, violación de la intimidad, exclusión y persecución (Flores y Casal, 2008; Kowalski, Limber y Agatson, 2010).

La investigación empírica en este ámbito se ha centrado en la búsqueda de la incidencia del cyberbullying en las aulas, constatando que es una realidad en todos los centros escolares del mundo (Garaigordobil, 2011). Otro grupo de estudios han analizado el ciberbullying en relación a las variables del propio sujeto. En este caso, en relación a la variable género, los principales hallazgos empíricos muestran una mayor prevalencia de las mujeres en el rol de cibervíctimas (Santos y Romera, 2013), mientras que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a su rol como ciberagresores (Giménez-Gualdo, Maquilón-Sánchez y Arnaiz, 2014). En cuanto a la variable curso académico, no se extrae una línea común al respecto; algunos estudios constatan que los alumnos de los primeros cursos de ESO muestran una mayor predisposición a ser cibervíctimas (Álvarez-García et al., 2011; Buelga et al., 2010), mientras que otros muestran que existe una mayor prevalencia de cyberbullying en cursos superiores (Santos y Romera, 2013). En relación al rol de agresor, son los alumnos de los primeros niveles los que están más involucrados en estas dinámicas (León, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012). Finalmente, en relación al rendimiento académico, los estudios muestran que las personas que no participan en situaciones de cyberbullying obtienen un mayor rendimiento. Sin embargo, se observan diferencias en función del rol desempeñado; parece ser que las cibervíctimas tienen mejor rendimiento que los ciberagresores; los alumnos de rendimiento medio ejercen ambos roles (García et al., 2010).

Otros trabajos analizan las variables que se encuentran inmersas en el propio proceso de cyberbullying. En este caso los estudios evidencian que es en el colegio donde se desarrollan en mayor medida estas conductas (Santos y Romera, 2013). En cuanto a las atribuciones realizadas por las víctima en un gran número de ocasiones éstas desconocen el porqué de sus agresiones, del mismo modo, ven en la maldad y envidia de los agresores las causas del ciberacoso o incluso realizan atribuciones a sus propias características personales (García et. al, 2010). Por su parte, estudios muestran que un gran número de cibervíctimas se convierten en ciberagresores aplicando los ataques recibidos a otras personas (Schoffstall y Cohen, 2011). Las investigaciones muestran también que las conductas de hostigamiento son la forma de acoso más común, seguida por la denigración, suplantación de identidad y violación de la intimidad (Wong, Chan y Cheng, 2014). Finalmente, los estudios presentan controversias en cuanto al medio para ejercer el acoso; así mientras que algunos destacan una mayor prevalencia del teléfono móvil, otros muestran que Internet es el medio más utilizado; en un alto porcentaje ambos medios son utilizados (Giménez-Gualdo et al., 2014; León et al., 2012).

Por todo ello, a fin de lograr un mayor conocimiento de las dinámicas de cyberbullying en las aulas españolas, el presente estudio persigue conocer las percepciones que tienen los alumnos de la ESO, de los diferentes cursos académicos, con distintos niveles de rendimiento y género, en relación a las dinámicas de cyberbullying en las que pueden estar inmersos, en el perfil de víctima o de agresores. Este objetivo a su vez, se concreta en los varios específicos. El primero de ellos, es identificar la posible existencia de situaciones de cyberbullying en las aulas de ESO, identificando el medio cibernético más empleado y otras variables relevantes tales como tipo de conductas, tiempo y frecuencia. El segundo, de carácter comparativo, se centra en analizar y comparar los datos obtenidos en todas las variables analizadas en el objetivo anterior en función de factores propios de los jóvenes como son su nivel educativo, rendimiento académico y género. Se espera como primera hipótesis encontrar datos que clarifiquen el índice real de casos de cyberbullying en las aulas considerando que previsiblemente éste será elevado debido a que el acceso a las TIC se sitúa en incremento. Igualmente, en relación al segundo objetivo es esperable encontrar diferencias en las dinámicas de cyberbullying entre el alumnado en relación a su curso, género y nivel de rendimiento; en este caso, en línea con estudios previos revisados, se espera que este tipo de dinámicas se inicien en el primer ciclo de ESO, mostrando una mayor presencia durante los primeros cursos para disminuir en los superiores. En relación al género,

los estudios analizados muestran diferencias entre hombres y mujeres en relación a la cibervictimización, esperando por tanto identificar una incidencia mayor sobre el género femenino. En cuanto al nivel de rendimiento se espera que sean los alumnos con resultados académicos bajos los que se encuentren más implicados en estas conductas.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 153 alumnos de ambos sexos (70 chicos y 83 chicas), con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($\bar{x}$=14,1 años) y pertenecientes a un colegio concertado de la provincia de León. Un 30,71% de la muestra cursaba 1º de ESO, un 15,68% 2º de ESO, un 18,30% 3º de ESO y un 35,29% 4º. En la Tabla 1 se detalla la organización de la muestra en relación a las variables de interés curso, rendimiento y género.

Tabla 1
Organización de la muestra en función del curso académico y rendimiento

CURSO	RENDIMIENTO			
	3.Resultados buenos	2.Resultados suficientes	1. Resultados pobres. Suspende alguna asignatura.	TOT. curso
1º ESO	15	12	20	47
2º ESO	8	6	10	24
3º ESO	9	3	16	28
4º ESO	22	11	21	54
TOT.rendimiento	54	32	67	153

2.2. Medidas

Se ha utilizado un cuestionario al que se ha denominado Cyberbullying Agresión-Victimización, elaborado a partir de: Cuestionario Cyberbullying (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007), Escala de Agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG, Buelga y Pons, 2012) y Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC, Buelga, Cava y Musitu, 2012).

El Cuestionario Cyberbullying Agresión-Victimización evalúa la incidencia de acoso cibernético atendiendo a si es realizado a partir del teléfono móvil y/o de Internet y, a su vez, si éste es percibido en el rol de agresor o en el rol de víctima. Se compone de ocho escalas, cinco de ellas permiten la extracción de datos de tipo cuantitativo y son: victimización teléfono e internet, agresión, frecuencia y duración-tiempo. Las otras 3 escalas permiten la extracción de datos de tipo cualitativo y son, en el rol de víctima: sentimiento hacia el acoso, respuesta ante el acoso y agentes implicados, en el rol de agresor: empatía hacia la víctima y elección de víctimas.

2.3. Procedimiento

Este estudio se inició con una primera fase de revisión documental sobre el cyberbullying a fin de conocer sus fundamentos teóricos y aportar evidencias empíricas sobre cómo variables del propio sujeto, tales como género, curso y rendimiento académico, influyen en la implicación de dinámicas de este tipo, ya sea en el rol de víctima o en el rol de agresor.

Seguidamente, la investigación continuó con la búsqueda del instrumento de evaluación a aplicar. Se seleccionaron los instrumentos referidos en el apartado anterior, se adaptaron y se agruparon en un único cuestionario.

A continuación se procedió con el trabajo de campo en un Centro Concertado de la provincia de León. Durante éste se aplicó el cuestionario, explicando a los alumnos en qué consistía el mismo y ellos, de manera individual y con carácter anónimo, lo cumplimentaron.

Concluido el trabajo de campo se informatizaron los datos, realizando los análisis estadísticos oportunos que se describen en el siguiente apartado y que dieron lugar a los resultados. Finalmente, se extrajeron las conclusiones y discusión del estudio, junto con sus limitaciones, líneas de investigación futuras e implicaciones de carácter práctico.

3. Resultados

Se han llevado a cabo varios análisis multivariados de la varianza orientados a conocer las diferencias existentes en relación al tipo de acoso ejercido y recibido, la frecuencia y la duración del mismo en relación, primero, al curso de los alumnos y, segundo, a su nivel de rendimiento. Además, se han comparado a los alumnos en relación a su género, si bien en este caso se ha realizado la prueba T de Students. Los datos en relación a la variable rendimiento no indican resultados estadísticamente significativos, por lo que únicamente se muestran los resultados en relación al curso y al género.

En primer lugar, se muestra en la Figura 1, la tendencia del alumnado de ESO en relación con el acoso ejercido y la victimización en cyberbullying. En relación con el acoso ejercido, se observa un inicio de tendencia desde 1º de ESO (42,55%) hasta 3º de ESO (64,29%) donde alcanza su punto máximo para disminuir en 4º de ESO (51,85%). Lo mismo ocurre en el caso del acoso vía teléfono móvil, el 55,32% de los alumnos de 1º de ESO se sienten victimizados, tendencia que aumenta en 2º de ESO (83,33%) y en 3º de ESO (92,86%) para pasar a un cambio de tendencia en 4º de ESO (79,62%). Cuando es producida vía Internet la tendencia se muestra distinta, siendo menor en los primeros niveles, un 31,91% en 1º de ESO y un 37,5% en 2º de ESO, para aumentar progresivamente en 3º de ESO (57,14%) y 4º de ESO (62,96%).

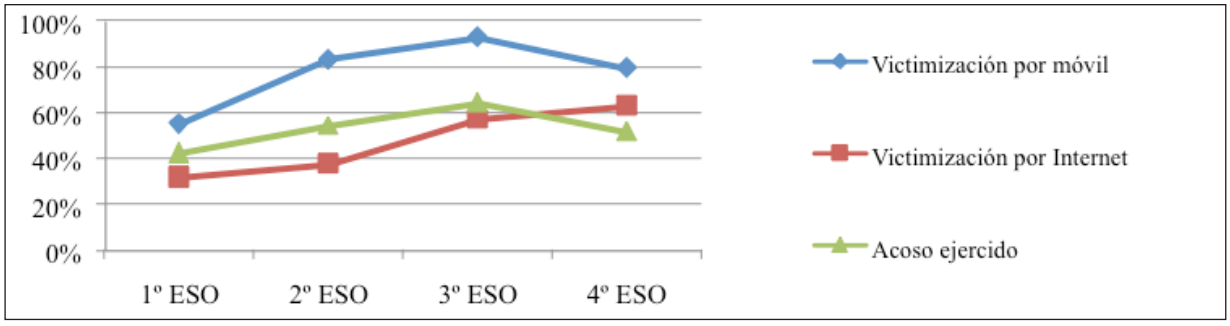


Figura 1. Acoso ejercido y victimización a través del móvil e Internet en relación al curso académico.

A continuación, se hace referencia a los análisis multivariados de la varianza. Los contrastes multivariados de la varianza indican resultados estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto grande ($F_{(99, 348)} = 1{,}320$; p .037; $\eta^2 = .272$). Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados significativos estadísticamente en las variables dependientes recogidas en la Tabla 2; el tamaño del efecto para estas variables oscila entre pequeño y medio. Para ver entre qué cursos se dieron las diferencias, en la Tabla 2 se cotejan los contrastes post hoc.

Tabla 2
Resultado Pruebas de los efectos intersujetos y post hoc para el curso académico

VARIABLES	Curso académico								Contrastes	F	Sig	η²
	1º		2º		3º		4º					
	Efectos Intersuj.	Post hoc	Efectos Intersuj.	Post hoc	Efectos Intersuj.	Post hoc	Efectos Intersuj.	Post hoc				
	M	p	M	p	M	p	M	p				
Acoso teléfono	1,33	N.S.	1,21	,036	1,64	,036	1,33	N.S.	3º>2º	3,04	,031	,05
Acoso internet	1,08		1,04		1,21		1,25			2,48	,063	,04
Persecución	1,00		1,00		1,10		1,11			2,80	,042	,05
Duración acoso Internet	,23	,060	,45	N.S.	,64	N.S.	,66	,060	4º>1º	2,61	,053	,05
Frecuencia acoso Internet	,21	,011 ,023	,41	N.S.	,82	,011	,68	,023	3º>1º 4º>1º	4,47	,005	,08
Denigración	1,06	,098	1,08	N.S.	1,32	,098	1,24	N.S.	3º>1º	2,73	,046	,05
Exclusión	1,04	,045	1,08	N.S.	1,35	,045	1,25	N.S.	3º>1º	3,28	,023	,06
Hostigamiento	1,02	,018	1,04	N.S.	1,21	N.S.	1,37	,018	4º>1º	3,60	,015	,06
Suplantación	1,04	,059	1,33	,059	1,17	N.S.	1,11	N.S.	2º>1º	2,42	,068	,04
Acoso total	10,8		11,2		12,1		11,8			2,11	,100	,04

Nota. p < .050 = significativo estadísticamente; p < .100 = próximo a la significatividad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).
N.S. NO SIGNIFICATIVO. Contrastes: comparaciones significativas.

En primer lugar, se han detectado diferencias significativas entre los alumnos de los diferentes cursos de la ESO, especialmente en 1º de ESO. En relación a la duración y frecuencia del acoso recibido a través de Internet los alumnos de 4º de ESO muestran un acoso más frecuente y duradero que en 1º de ESO, igualmente se produce con los alumnos de 3º de ESO frente a 1º de ESO. De otro modo, también se observan diferencias significativas entre los alumnos de 1º de ESO y el resto de cursos en relación al rol de agresor. En este caso, alumnos de 4º de ESO envían cosas de miedo a alguien para asustarle y molestarle en mayor medida que en 1º de ESO. Por su parte, en 3º de ESO envían o trucan fotos o vídeos de alguien sin su permiso o se hacen llamadas sin contestar en mayor medida que en 1º de ESO. A su vez, alumnos de 2º de ESO también muestran diferencias próximas a la significatividad en conductas que implican meterse en cuentas privadas de otros, siendo mayor frente a 1º de ESO. De otro modo, en el rol de víctima, en 3º de ESO se muestra mayor prevalencia de conductas de hostigamiento que en 2º de ESO. En cambio no se han encontrado diferencias significativas entre en resto de cursos, tampoco en la victimización a través de insultos, ridiculización o meter miedo a alguien. A su vez, el acoso ejercido total no muestra diferencias significativas entre cursos.

En la Tabla 3 las diferencias estadísticamente significativas asociadas al estadístico T de Student.

Tabla 3
Resultados de la prueba T de Student en relación al género

Variables	Género				p	T
	Hombres		Mujeres			
	Media	DT	Media	DT		
Victimización acoso teléfono						
2. Persecución	1,10	,45	1,04	,21	,060	,922
6. Denigración	1,17	,48	1,03	,18	,000	2,360
7. Persecución	1,20	,62	1,10	,31	,013	1,168
Victimización acoso Internet						
1. Hostigamiento	1,10	,30	1,21	,46	,000	-1,792
2. Persecución	1,07	,39	1,02	,15	,043	1,010
6. Denigración	1,01	,11	1,06	,23	,003	-1,460
8. Violación de la intimidad	1,17	,48	1,08	,27	,006	1,395
9. Suplantación de la identidad	1,22	,61	1,10	,31	,002	1,552
TOTAL ACOSO	11,8	3,14	11,6	2,23	,095	,385
Duración acoso teléfono	,55	,75	,81	1,00	,017	-1,80
Frecuencia acoso teléfono	,67	,94	,92	1,17	,038	-1,461
Frecuencia acoso Internet	,41	,77	,62	,85	,043	-1,604
Acoso ejercido						
1. Hostigamiento	1,47	,63	1,34	,57	,071	1,254
2. Persecución	1,05	,28	1,01	,11	,008	1,313
3. Denigración	1,24	,54	1,06	,23	,000	2,735
4. Violación de la intimidad	1,14	,42	1,07	,26	,011	1,255
5. Denigración	1,21	,47	1,14	,41	,077	,963
6. Persecución	1,10	,34	1,06	,23	,091	,835
7. Exclusión	1,25	,62	1,12	,32	,000	1,721
8. Hostigamiento	1,27	,74	1,10	,41	,001	1,714
10. Suplantación de la identidad	1,07	,35	1,02	,15	,026	1,101

Nota. p < .050 = significativo estadísticamente; p < .100 = próximo a la significatividad estadística.

Analizando los datos se observa que en relación al total de los ítems que implican ciberacoso a través de Internet, los hombres se muestran más victimizados que las mujeres. Específicamente, los hombres se muestran más victimizados a partir de actos como obligar a hacer cosas con amenazas por el teléfono móvil y por Internet, así como amenazas y violación de la intimidad a través del envío o manipulación de fotos a través del teléfono móvil, sin embargo, cuando esto se produce a través de Internet, son las mujeres las que se encuentran más victimizadas, concretamente, en insultos o ridiculización, mientras que son los hombres los que se muestran más victimizados en actos como la suplantación de la identidad o hacer cosas que no quieres por Internet.

De otro modo, en relación a la duración y frecuencia del ciberacoso se observan diferencias de género. Así pues, en relación al teléfono móvil, las mujeres muestran un acoso prolongado durante más tiempo y frecuencia. Por su parte, en relación a Internet, no se muestran diferencias significativas para duración del acoso pero sí para frecuencia, en este último caso, las mujeres muestran una tendencia mayor.

Considerando el rol de agresor en relación a la variable género los hombres muestran una tendencia mayor a ser ciberacosadores que las mujeres, específicamente en conductas como insultos o ridiculización, obligar a alguien a hacer cosas con amenazas, contar mentiras o rumores, enviar fotos de alguien sin permiso, hacer llamadas y no contestar, enviar cosas de miedo o cosas guarras a alguien para molestarle y hacerse pasar por otro para hacer cosas que no le gustan por teléfono móvil o Internet.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir al hilo de los objetivos del estudio lo siguiente; no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable *rendimiento académico* coincidiendo con la investigación de García et al. (2010), considerando que estudiantes de cualquier nivel de rendimiento intimidan o son intimidados de manera equitativa. De este modo, no se cumple la hipótesis previamente planteada, esto puede ser debido a una limitación de la propia metodología empleada, pues, dado el carácter anónimo del cuestionario empleado, han sido los propios alumnos los que se han autocalificado en función de su rendimiento. Así pues, sería conveniente profundizar en esta línea de investigación.

Considerando a continuación la variable de *curso académico* se han detectado diferencias significativas en relación a la duración y frecuencia del acoso recibido a través de Internet, pero no en relación al teléfono móvil, siendo los alumnos de 3º y 4º de ESO quienes muestran un acoso más frecuente y duradero frente a los alumnos de 1º de ESO. Esta tendencia responde a que el acceso a Internet de los alumnos de cursos superiores es mayor que el de los alumnos que se encuentran en 1º de ESO, añadiendo que muchos de ellos aún no tienen ordenador propio (León et al. 2012). Por su parte, atendiendo al rol de agresor, se muestran diferencias significativas entre los alumnos mayores frente a los alumnos más pequeños, siendo los primeros los que se encuentran más involucrados en estas conductas, específicamente, en aquellas que implican hostigamiento, estos resultados coinciden con Buelga y Pons (2012) detallando que el rol de agresor aumenta en la adolescencia media siendo más frecuente entre el alumnado de 4º de ESO,. Así pues, se cumple la hipótesis previamente planteada en relación al índice de cyberbullying en los primeros cursos de ESO en relación al rol de víctima proyectando un cambio de tendencia en cursos superiores, sin embargo, se observan diferencias respecto el rol de agresor puede ser debido a las particularidades de la muestra y del contexto en el que se ha realizado el estudio, tal y como menciona García y Vázquez (2010) por lo tanto se observa necesario ahondar en este aspecto.

Atendiendo finalmente al *género*, se han encontrado diferencias significativas en relación al rol de víctima entre hombres y mujeres, así pues los hombres se encuentran más victimizados que las mujeres en conductas que implican persecución a través del teléfono móvil y de Internet, y violación de la intimidad a través de Internet, donde son las mujeres quienes se encuentran más victimizadas, a su vez, también las mujeres se muestran cibervíctimas en conductas a través de Internet que implican hostigamiento. Sin embargo, atendiendo al acoso global no se muestran diferencias estadísticamente significativas (Santos y Romera, 2013; Schoffstall y Cohen, 2011). En base a lo anterior no es posible aceptar la hipótesis previa. Una posible explicación es que son las mujeres las que suelen protagonizar escenas de violencia verbal, a su vez, se ha visto que su participación a través de Internet en abusos a través de mensajería en línea, foros o redes sociales es mayor que en el caso de los hombres (Álvarez-García et al., 2011).

No obstante, hay que reconocer que este estudio no está extenso de limitaciones que hacen que los resultados deban ser interpretados con precaución. Se pueden subrayar, en primer lugar, las particularidades del propio cuestionario, donde se observa la necesidad de clarificar y renovar el término teléfono móvil e Internet, ya que actualmente los teléfonos móviles cuentan con acceso a la red en una gran mayoría y, sustituir por su parte el término Internet por ordenador a fin de conocer las conductas de ciberacoso que se realizan en base a uno u otro medio. Igualmente, el uso en sí mismo de un cuestionario de autoinforme presenta limitaciones propias de este tipo de herramientas; de modo que en el futuro sería adecuado ampliar los datos obtenidos con esta herramienta empleando otro tipo de instrumentos de evaluación. De otro modo, cabe señalar también la limitación de la muestra y, especialmente, las diferencias de alumnado en relación a cada curso. Además se trata de una muestra inmersa en un contexto específico de un único centro educativo, con peculiaridades propias, lo cual dificulta extrapolar los resultados a la generalidad de la población. Así pues, sería conveniente continuar con esta línea de investigación ampliando el contexto de evaluación y actuación a fin de conocer en mayor detalle cómo actúan o se implican los adolescentes en este tipo de dinámicas.

En balance y, al margen de las limitaciones del estudio, el incremento de dinámicas de cyberbullying requiere que toda la comunidad educativa se implique de manera activa a fin de desarrollar acciones que adviertan, prevengan y regulen las agresiones entre iguales a través de medios tecnológicos (Buelga y Pons, 2012). La identificación de dinámicas de cyberbullying a través de instrumentos que posibiliten conocer su incidencia en las aulas y la prevención o, en su caso, el abordaje de estas situaciones a través de planes o programas *anti-bullying* se encuentra a favor de la mejora de la convivencia entre los estudiantes y, no solo eso, sino en el propio beneficio del alumno a fin de evitar que se encuentre inmerso en conductas que dificulten su propio desarrollo, tanto en el plano de su bienestar personal como en la afectación al propio proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, tal y como muestran estudios revisados, el estar involucrado en dinámicas de cyberbullying puede afectar al propio rendimiento académico del estudiante (Álvarez-García et al., 2011).

Referencias

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología,* 27(1), 221-231.

Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles Del Psicólogo, 34*(1), 65-73.

Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health,* 32(1), 36–42.

Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention,* 21 (1), 91-101.

Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta: Revista De Investigación Educativa,* 10, 77-90.

Flores, J., y Casal, M. (2008). *Cyberbullying. Guía rápida para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías.* Ararteko. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1218_3.pdf

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy,* 11(2) 233-254.

García, A., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E. y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de lima metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología, 13*(2), 83-99.

Giménez-Gualdo, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa. *Campo Abierto*. Monográfico, 49-65.

Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón-Sánchez, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud,* 5(2) 119-133.

Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyber bullying: el acoso escolar en la era digital.* Bilbao: Desclée de Brower.

León, B., Felipe, E., Fajardo, F., y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de educación secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(27), 771-788.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Santos, Á., y Romera, E. M. (2013). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying. *Apuntes De Psicología, 31*(2), 225-235.

Schoffstall, C. L., y Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development, 20*(3), 587-604.

Smith, P. K. , Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Willard, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats.* Recuperado de https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx

Wong, D. S. W., Chan, H. C., y Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review, 36*(0), 133-140. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006

Ciberbullying en la Educación Primaria: Análisis de la Incidencia de la Victimización y la Búsqueda de Apoyo

Pérez, B., Vicario-Molina, I*

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España*

beatrizperezfelipe@usal.es, ivicario@usal.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen potentes herramientas para acceder a nuevos aprendizajes y establecer y mantener el contacto con otras personas. Sin embargo, tal y como señalan estudios previos, con mucha frecuencia se convierten en el medio a través del que ejercer la violencia y el acoso. En este sentido, el ciberbullying es un problema importante debido al amplio número de alumnos que lo sufren y a las consecuencias negativas para las víctimas. Los objetivos de este trabajo son evaluar la incidencia de la victimización de diferentes conductas de ciberbullying, y examinar en qué medida las víctimas buscaron apoyo durante el año académico en curso. Para ello, un total de 103 alumnos (49 varones, 54 mujeres) de quinto y sexto curso de Primaria de las provincias de Zamora y Salamanca (España) respondieron a un cuestionario anónimo que evaluaba: a) si desde el inicio del curso habían sufrido distintas conductas de acoso a través de medios tecnológicos, b) si habían sufrido ciberbullying, y c) si en el caso de ser víctimas, habían buscado ayuda o apoyo en sus padres, profesores o amigos. Los resultados obtenidos indican que casi el 60% de los participantes había sufrido una conducta de ciberbullying. Entre las conductas más frecuentes se encuentran los insultos, el envío de material con contenido erótico o la difusión de mentiras o rumores. Un 16% de los participantes señaló haber sufrido ciberbullying y tan sólo la mitad de las víctimas había buscado apoyo o ayuda. Los resultados subrayan la necesidad de seguir trabajando en el uso responsable de las TIC, la prevención del ciberbullying, y la creación de redes y recursos de apoyo a las víctimas.

Palabras clave: ciberbullying; educación primaria; victimización; apoyo

Cyberbullying in Elementary School: Incidence of victimization and seeking support analysis

Pérez, B., Vicario-Molina, I.*

**Department of Developmental and Educational Psychology, University of Salamanca, Salamanca, Spain*

beatrizperezfelipe@usal.es, ivicario@usal.es

Abstract

Information and Communication Technologies are powerful tools to access new knowledge and to establish and maintain contact with other people. However, as previous studies point out, frequently, ICT become the means to perpetrate violence and harassment. Thus, cyberbullying is an important issue due to the large number of students involved and the negative consequences for victims. The aims of this study are to evaluate the incidence of victimization of different behaviors related to cyberbullying and to examine the extent to which victims seek support during the school year. To do so, 103 fifth and sixth grade students (49 men, 54 women) from Zamora and Salamanca (Spain) completed an anonymous questionnaire designed to evaluate: a) whether they had experienced different cyberbullying related behaviors, b) whether they had experienced cyberbullying, and c) in case of being victims, whether they had sought help or support from friends, parents or teachers. Results indicate that almost 60% of participants reported having experienced at least one cyberbullying related behavior during the school year. The most common behaviors include insults, sending erotic messages, and spreading rumors or lies. Furthermore, 16% of participants recognized having experienced cyberbullying, and only the half of victims sought help. Finally, data underscore the need for additional cybersafety education, prevention and intervention school programs, and the development of support networks and assistance for victims.

Key words: cyberbullying; elementary school; victimization; support

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) son herramientas poderosas que han cambiado la forma en la que nos relacionamos con los demás, y nuestros niños, adolescentes y jóvenes acceden a ellas temprano, utilizándolas en diferentes contextos para iniciar y mantener nuevas relaciones. La última *Encuesta Sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Españoles* (INE, 2015), señala que 12.6 millones de viviendas en nuestro país tienen acceso a Internet, lo que supone un 78.7% de los hogares españoles, un porcentaje superior al del año 2014. Asimismo, los resultados de esta encuesta indican que el uso de las TIC entre los menores de 10 a 15 años es elevado, puesto que un 93.6% de los niños de estas edades utilizanInternet. Respecto al teléfono móvil, parece que su uso se va incrementando progresivamente desde los 10 años (29.7%), hasta los 15 años (90.9%).

Este creciente acceso a la tecnología electrónica de los menores, y la participación de éstos en distintas redes sociales, que generalmente son para adultos, han generado una nueva tipología de violencia entre iguales, el ciberbullying o ciberacoso, y que constituye una amenaza para la salud individual y comunitaria (Kiriakidis y Kavoura, 2010).

Quizás lo primero que nos viene a la mente cuando hablamos de ciberbullying es el término bullying. De hecho, Garaigordobil (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil & Aliri, 2013) consideran el ciberbullying como una forma de bullying que se ejerce a través de las TIC. Según Olweus (1998), el bullying es una agresión repetida e intencionada perpetrada por uno o varios alumnos durante un tiempo. Estas conductas agresivas generarían un daño a la víctima.

Cabría por tanto pensar que el bullying y el ciberbullying hacen referencia a una agresión intencionada dirigida hacia otra persona. A partir de aquí, muchos autores han definido el término ciberbullying especificando sus aspectos más característicos. Así, Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett (2008) definen el ciberbullying como una conducta agresiva, intencional, y perpetrada por un grupo o individuo, utilizando formas de contacto electrónicas, que se repite a lo largo del tiempo a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Flores (2008), por su parte, apunta únicamente a los casos en los que las conductas agresivas son perpetradas por iguales o compañeros. Y Aftab (2010; en Garaigordobil, 2011), en la misma línea, señala que el ciberbullying tiene que implicar a un menor de edad en ambos lados, o por lo menos, la situación tiene que haber sido instigada por un menor contra otro menor.

Dentro del ciberbullying se han considerado distintas conductas que abarcan, según Flores (2008), desde los insultos o amenazas de tipo verbal, la circulación de cotilleos o rumores sobre una persona, hasta la usurpación de contraseñas para suplantar la identidad, pasando por el envío o la transmisión de imágenes personales o comprometidas, la utilización de plataformas digitales para calumniar y hablar mal de alguien, la creación de un perfil falso en distintas plataformas para subir todo tipo de contenidos sobre una persona, entre otras. Algunas conductas pueden combinar el anonimato del agresor característico de las formas indirectas de agresión, con el ataque dirigido a la víctima propio de las agresiones directas (Smith et al., 2008).

Muchas son las consecuencias negativas a corto y largo plazo que produce el ciberbullying, tanto para la víctima como para el agresor. El trabajo de Garaigordobil (2011) apunta que el ciberbullying tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico. Los ciber-agresores tienen mayor probabilidad de desconexión moral, falta de empatía, dificultades de acatamiento de las normas, problemas por su comportamiento agresivo, conducta delictiva, ingesta de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar. Por su parte, las ciber-víctimas tienen sentimientos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, falta de confianza en sí mismos, sentimientos de ira y frustración, sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar.

Todas estas consecuencias desencadenadas por el ciberbullying nos hacen plantearnos si las víctimas piden ayuda o no. En el estudio de Giménez (2015) se puede concluir que son los progenitores o los tutores el primer referente al que acuden (5.4%), descendiendo esta opción a mayor edad. Por otro lado, los amigos quedan relegados a posiciones más lejanas (0.3%), incluso por detrás de acudir en ayuda de los profesores (1.5%).

1.1 Prevalencia del ciberbullying

En los últimos años, numerosos estudios han evaluado la prevalencia de victimización del ciberbullying. En el ámbito internacional, el estudio llevado a cabo por García-Maldonado et al. (2012) sobre ciberbullying en Tampico (México), daba como resultado que del total de la muestra de 603 alumnos de 11 a 15 años, un 3.5% de los alumnos reconocieron ser cibervíctimas. En Estados Unidos, el estudio de Ybarra y Mitchell (2004) con más de 1,500 alumnos entre los 10 y 17 años encontró que a lo largo del último año, un 4% habían sido víctimas de algún tipo de agresión.

A nivel nacional, los porcentajes de victimización y perpetración son más elevados. Podemos destacar el estudio de Ortega et al. (2008) que tuvo un impacto importante y generó cierta reflexión debido a los resultados obtenidos. En él se puso de manifiesto que de los 830 alumnos de secundaria participantes (entre 12 y 18 años), un 26.6% de

los sujetos de la muestra estaban implicados en este fenómeno, siendo el 3.8% el que se encontraba dentro de la vertiente severa o repetida (el 1.7% eran agresores, el 1.5% eran víctimas y el 0.6% agresores victimizados) y un 22.8% estaban implicados de forma moderada u ocasional (el 5.7% eran agresores, el 9.3% eran víctimas y el 7.8% eran agresores victimizados).

Otro de los estudios nacionales es el de Buelga, Cava y Musitu (2010), con una muestra formada por 2.101 adolescentes (entre 11 y 17 años). Los resultados indicaron que un 24.6% de los adolescentes había sido acosado por el móvil en el último año, y un 29% por Internet.

Por su parte, el estudio de Garaigordobil y Aliri (2013) con estudiantes de Secundaria y Bachillerato del País Vasco entre los 12 y 18 años, encontró que un 30.2% informó haber sufrido al menos una conducta de ciberacoso.

Según el estudio *Juventud y Violencia*, de la Fundación Pfizer (2010) sobre ciberbullying con menores entre los 12 y 18 años, las agresiones psicológicas a algún compañero por otros alumnos vía Internet es de un 42.5% del total del estudio.

Según el estudio *Global Youth Online Behavior Survey* de Microsoft realizado en más de 25 países, entre febrero de 2011 y enero de 2012 con menores entre los 8 y los 17 años, en el caso de España, un 37% de los jóvenes ha sufrido ciberacoso, y dentro de ese porcentaje, un 17% admite haber recibido un trato poco amistoso, un 13% ser objeto de burlas y un 19% ser insultado. Además, el 63% de los niños (de 8 a 17 años) encuestados aseguró saber mucho o algo del ciberacoso y el 81% reconoció estar preocupado al respecto.

Respecto a las diferencias de género, encontramos datos que indican que varones y mujeres encajan en los roles de agresor y víctima. No obstante, algunos estudios indican la existencia de diferencias. Por ejemplo, el estudio de Félix, Soriano, Godoy y Sancho (2010) encontró que de las 1028 incidencias de ciberbullying recogidas, más mujeres señalaron ser víctimas y más varones reconocieron ser acosadores.

Asimismo, según el estudio de Ortega et al. (2008) las chicas son victimizadas en mayor medida que sus iguales varones, tanto en el perfil moderado (1% chicos y 4.9% chicas) como en el severo (0.2% chicos y 1% chicas). El estudio de Garaigordobil y Aliri (2013) también encontró diferencias de género en la victimización, ya que un porcentaje significativamente más elevado de mujeres que de varones, señaló haber sufrido al menos una conducta de ciberbullying en el último año. Prestando atención a los comportamientos concretos de ciberbullying, más mujeres que varones señalaron sufrir las siguientes conductas: llamadas anónimas, acoso sexual a través del móvil o de Internet, suplantación con el objetivo de difamar o contar secretos, robo de contraseña de blog o correo electrónico y difamaciones o rumores.

Los estudios revisados arrojan información muy importante para conocer el ciberbullying. En este sentido, podríamos decir que es un fenómeno bastante común entre los menores que tienen acceso a las TIC, ya que muchos son víctimas o agresores, o al menos, conocen situaciones o casos de ciberbullying. Estos estudios, sin embargo, se han llevado a cabo mayoritariamente con alumnos de Secundaria y Bachillerato, pero hasta donde sabemos, el ciberbullying en la etapa de Primaria apenas ha sido estudiado, y desconocemos bajo qué conductas se presenta, su incidencia, y cuántos alumnos sufren y perpetran estas conductas. En definitiva cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿Se dan casos de ciberbullying en las aulas de Primaria? Para dar respuesta a esta cuestión se diseñó este pequeño estudio exploratorio, que tuvo como objetivos evaluar a) si desde el inicio del curso los participantes habían sufrido distintas conductas de acoso a través de medios tecnológicos, b) si consideraban que habían sufrido ciberbullying, y c) si en el caso de ser víctimas, habían buscado ayuda o apoyo en sus padres, profesores o amigos.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 103 alumnos de 5º y 6º de Primaria de tres centros de Castilla y León, dos de Zamora y uno de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca). La edad de los participantes está comprendida entre los 10 y los 13 años (M=10.85; DT=0.73). Algo más de la mitad de la muestra señaló tener 11 años. Un 47.6% de los participantes eran varones, y el 52.4% eran mujeres y el número de participantes de quinto (n=53) y sexto curso (n=50) es prácticamente similar.

2.2. Medidas

Se elaboró un cuestionario para recoger información acerca de las siguientes variables:

- *Características personales:* los participantes debían responder a preguntas acerca de su sexo, edad y curso.
- *Victimización de las distintas conductas de ciberbullying*: para evaluar las nueve conductas de ciberbullying sufridas desde el inicio del curso se utilizaron ítems del cuestionario de Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC; Buelga et al. 2010).De este modo, los participantes debían indicar en qué medida desde el inicio del curso habían sufrido las distintas conductas de ciberbullying. Si bien el cuestionario de Buelga et al. (2010) hace referencia a Internet y a los teléfonos móviles, a través de dos preguntas independientes, sin embargo en nuestro caso se ha preferido emplear el término "a través de medios tecnológicos" para unir ambas. Las opciones de respuesta consideradas para estos ítems fueron *Nunca* y *Al menos una vez.* Las conductas consideradas aparecen en la Tabla 1.
- *Percepción de victimización:* se utilizó un ítem del cuestionario de Ortega et al. (2008) en el que los participantes debían indicar en qué medida a lo largo del curso habían sido acosados a través de Internet incluyéndose en este trabajo el teléfono móvil. Las opciones de respuesta consideradas fueron *Nunca* y *Al menos una vez.*
- *Búsqueda de apoyo ante la victimización:*se empleó un ítem del cuestionario de Ortega et al. (2008) para evaluar si los participantes habían buscado el apoyo de alguna persona. Las opciones de respuesta escogidas para esta pregunta fueron *Nada, nunca me ha pasado; No se lo he contado a nadie y Se lo he contado a mí padre/madre, profesor/es o amigos.*

2.3. Procedimiento

El contacto con los centros educativos se llevó a cabo a través de los jefes de estudios. Se solicitó un permiso al centro informando de los objetivos de la investigación y aclarando que la participación de los alumnos era voluntaria y anónima. Los cuestionarios se aplicaron durante el mes de marzo de 2015 de forma colectiva durante el horario escolar, y antes de comenzar se explicaron las instrucciones a los participantes y se hizo hincapié en la voluntariedad de la participación. Ningún alumno reusó a participar en el estudio. El tiempo medio de respuesta fue de 20 minutos. Al finalizar, se respondió a las dudas que los participantes podían tener acerca del ciberbullying.

3. Resultados

Un 59.6% (n=59) del total de los participantes, y por sexos, un 65.4% (n=34) de las mujeres y un 53.2% (n=25) de los varones, señaló haber sufrido al menos una conducta de ciberbullying a lo largo del curso. Un 58.8% (n=30) de los participantes de quinto curso y un 60.4% (n=29) de los de sexto reconocieron haber sido victimizados en al menos una ocasión. No se encontraron diferencias significativas en función del sexo y del curso. (p> .01).El análisis de cada una de las conductas exploradas en el estudio puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de los porcentajes de participantes que señalaron haber sufrido las diferentes conductas de ciberbullying.

	Mujeres (n)	*Varones (n)*	*Total (n)*
1.Insultado o ridiculizado	24.1 (13)	22.4 (11)	23.3 (24)
2.Obligado con amenazas	3.7 (2)	2.1 (1)	2.9 (3)
3.Meter miedo	9.3 (5)	8.5 (4)	8.9 (9)
4.Mentiras o rumores	20.4 (11)	20.4 (10)	20.4 (21)
5.Manipulación de videos o fotos	17.3 (9)	12.2 (6)	14.9 (15)
6.Envio de cosas guarras	18.5 (10)	24.5 (12)	21.4 (22)
7.Compartir secretos	13 (7)	14.3 (7)	13.6 (14)
8. Meterse en cuentas privadas	0	2 (1)	1 (1)
9. Hacerse pasar por ti	13.2 (7)	8.2 (4)	10.8 (11)

La conducta más frecuente hace referencia a los insultos o mensajes para ridiculizar, el envío de cosas guarras y las mentiras o rumores, que fueron sufridas por más de un 20% de los participantes. La conducta que menos participantes señaló haber tenido es la referida a la utilización de cuentas privadas en Internet. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de varones y mujeres que señaló haber sufrido cada una de las conductas.

El análisis de los resultados de la percepción de victimización de ciberbullying indica que un 83.5% (n=86) de los participantes señaló que nunca le han acosado a lo largo del curso, mientras que un 16.5% (n=17) sí reconoció haberse sentido acosado. Por sexos, un 16.7% (n=9) de las mujeres y un 16.3% (n=8) de los varones se ha sentido acosado, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas (p=.96). De aquellos alumnos que contestaron haberse sentido acosados un 52.9% (n=9) indicó habérselo contado a un profesor, a sus padres o a sus amigos.

4. Discusión

Uno de los objetivos principales del estudio era conocer la incidencia de ciberbullying en alumnos de centros escolares de Primaria, principalmente a través del análisis de victimización de distintas conductas vinculadas al ciberbullying. Más de la mitad de los participantes señala haber sufrido algún tipo de acoso a través de las redes a lo largo del curso pasado. Si comparamos este resultado con los proporcionados por otros estudios realizados en nuestro país, vemos como la tasa de victimización es mayor en este estudio. En el estudio de Buelga et al. (2010) se encontró que un 24.6% de los participantes habían sido acosados por el móvil y un 29% por Internet. Respecto al estudio de Ortega et al. (2008) un 3.8% de los participantes se encontraba dentro de la vertiente severa (1.7% agresores, 1.5% víctimas) y un 22.8% (5.7% agresores, 9.3% víctimas) lo están de forma moderada u ocasional. De este modo, se puede apreciar que los datos de Ortega et al. (2008) están más próximos a los obtenidos por Buelga et al. (2010) que a los del presente estudio. Esta diferencia en los resultados puede deberse a varios factores, primero el número de participantes, mientras en este estudio se ha contado con 103 participantes, en el de Buelga et al.(2010) se contó con 2,101 participantes, en el de Ortega et al. (2008) con más de 800 y en el de Garaigordobil y Aliri (2013), la muestra era superior a los 3.000 participantes. Es posible que al incrementar la muestra, los porcentajes de victimización y perpetración se moderen, por ello, es posible que casualmente, en nuestra muestra haya mayor porcentaje de ciberbullying. También puede deberse a que el ciberbullying haya aumentado en los últimos años, y cuanto más avanza el acceso de los menores a las tecnologías de la información y comunicación, más expuestos están a sufrir agresiones a través de estos medios. Por último, las discrepancias con respecto a los estudios previos pueden deberse a la edad y etapa educativa de los participantes.

En cuanto a las conductas de ciberbullying que más se sufre, tanto para este estudio como el de Garaigordobil y Aliri (2013), el insulto o ridiculización a través de las TIC destacan por su alta frecuencia. La conducta que menos participantes señaló haber sufrido en este estudio, es la referida a meterse en cuentas privadas de otras personas en Internet. Esto puede deberse a que el acceso a cuentas privadas ajenas es muy difícil, se necesitan muchos conocimientos informáticos y los menores no disponen de ellos.

Uno de los datos a resaltar en el estudio, es la percepción de victimización de ciberbullying, ya que un alto porcentaje del 83.5% de los participantes señaló que no se considera acosado a través de las TIC. Es importante señalar la diferencia entre el porcentaje de participantes que no se reconoce como una cibervíctima (16.5%), pero sí reconoce haber sufrido alguna de las situaciones expuestas en el cuestionario (59.6%). Esta diferencia puede deberse, por un lado, a que los menores no se perciban como víctimas de conductas que aparecen habitualmente en su entorno, y que se acaban normalizando; y por otro, al elevado coste emocional que puede tener el reconocimiento de ser una víctima. Por último, es posible que sólo aquellos alumnos que sufren varias conductas de manera repetida se consideren víctimas de ciberbullying.

Por lo que respecta a las diferencias entre varones y mujeres, no se han encontrado diferencias, frente a los resultados de otros estudios (Félix et al., 2010; Ortega et al., 2008), que indican que la victimización era mayor entre las mujeres. Las diferencias en la edad y etapa educativa de los participantes, y el cuestionario utilizado podrían explicar las diferencias entre los distintos estudios. Futuros trabajos con muestras más amplias, quizás, nos permitirían analizar de forma más apropiada las diferencias de género en las conductas concretas.

Por lo que respecta a la búsqueda de ayuda por parte de las víctimas, en el estudio de Giménez (2015) menos de la mitad de los participantes que eran víctimas del acoso digital no buscaron ningún tipo de ayuda, mientras en el estudio presente un 52.9% de los participantes reconoció haber pedido ayuda a padres/madres, amigos o profesores. Aunque la diferencia no es muy grande, esto puede deberse al trabajo que hacen diferentes profesionales con información y charlas en los colegios acerca del ciberbullying y la búsqueda de soluciones ante ello.

Entre las limitaciones de este trabajo consideramos importante señalar, entre otras, el número de participantes ya que se trata de una muestra de conveniencia pequeña, que en algunos casos ha limitado el análisis. No obstante, se trata de un estudio exploratorio que plantea algunas cuestiones relevantes para entender el ciberbullying en Primaria. Al mismo tiempo, y por tratarse de un estudio exploratorio, se necesitan otros estudios que permitan contrastar y ampliar los resultados obtenidos. A pesar de esto, consideramos que este trabajo nos aproxima al conocimiento y situación actual del ciberbullying en las escuelas de Educación Primaria, poniendo de manifiesto la importancia de dedicar más atención a las conductas de acoso a través de las TIC, que pueden pasar desapercibidas para los educadores.

5. Conclusiones

De un modo general, y considerando también los resultados obtenidos en otros estudios (e.g., Buelga et al., 2010; Ortega et al., 2008) parece que podemos llegar a la conclusión de que el ciberbullying es un fenómeno que aparece en Primaria, y no es exclusivo de la Secundaria. En este sentido, como señala Garaigordobil (2015), parece que las conductas violentas a través de las TIC se mantienen a lo largo de la adolescencia, lo que debería llevarnos a prevenir en todas las etapas escolares previas. En este sentido, la escuela es el punto desde el cual debemos partir para la prevención del acoso digital. En primer lugar, los maestros son el claro ejemplo de comportamiento para los alumnos por lo que deben crear un clima favorable en la clase que disminuya la posibilidad de que aparezca el acoso. Asimismo, deben conocer a fondo el fenómeno del ciberbullying, sus conductas más habituales y las consecuencias que gene-

ran. Este conocimiento va a permitirles detectar fácilmente situaciones de ciberbullying y educar a sus alumnos en el uso responsable y adecuado de las TIC. En segundo lugar, el centro debe aplicar distintas estrategias y programas de prevención, dirigidos favorecer la convivencia y relaciones sociales, y a facilitar la expresión y regulación de las emociones.

Referencias

Buelga Vázquez, S., Cava, M. J., & Musitu Ochoa, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema, 22*(4), 784-789.

Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C., & Sancho Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta, 38*(1), 47-58.

Flores, J. (2008). Ciberbullying. Guía rápida. Recuperado de http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm Fecha de consulta: 23 de abril de 2015.

Fundación Pfizer (2010). Estudio sobre Juventud y violencia. Recuperado de https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/pdf/Informe_FINAL_Violencia_y_Juventud.pdf Fecha de consulta: 26 de febrero de 2015.

Garaigordobil Landazabal, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.

Garaigordobil Landazabal, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del país vasco: Cambios con la edad. *Anales De Psicología, 31,*1069-1076.

Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("cyberbullying") en el país vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual, 21*(3), 461-474.

García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. d. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico Del Hospital Infantil De México, 69*(6), 463-474.

Giménez Gualdo A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto, 1*(1), 49-65.

Instituto Nacional de Estadística (2015). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/np864.pdf Fecha de consulta: 28 de abril de 2016.

Kiriakidis, S.P. y Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. *Family Community Health, 33,*82-93.

Microsoft (2012). Estudio Global Youth Online Behavior Survey. Recuperado de http://www.microsoft.com/spain/prensa/noticia.aspx?infoid=/2012/06/n016-un-37%-de-los-jovenes-espanioles-sufre-ciberacoso Fecha de consulta: 1 de marzo de 2015

Ortega, R., Calmaestra Villén, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 183-192.

Olweus, D. (1998).*Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49* (4), 376-385.

Ybarra, M.L., y Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 1308-1316.

Consumo de cannabis y competencias emocionales en adolescentes

Albaladejo-Blázquez, N. [1]; Ferrer-Cascales, R. [1]; Sánchez-SanSegundo, M. [1]; Goldberg-Looney, L.D. [2]; Perrin, P.B. [2]

[1] *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante, España*

[2] *Psychology, Virginia Commonwealth University, USA*

Email de contacto: natalia.albaladejo@ua.es

Resumen

Las competencias emocionales son primordiales en el desarrollo de habilidades interpersonales y constituyen un importante indicador de ajuste psicosocial en los adolescentes. Un déficit en competencias emocionales ha sido considerado como uno de los principales factores de riesgo que dificulta afrontar los problemas con éxito a lo largo de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). El objetivo del presente estudio fue examinar si el consumo de cannabis en adolescentes se relaciona con un peor desempeño en las competencias emocionales y en los niveles de bienestar personal: satisfacción vital, sentimiento de felicidad y niveles de soledad. La muestra estuvo conformada por 596 estudiantes del último curso de Educación Secundaria, seleccionados mediante un muestreo bietápico por conglomerados de 24 centros educativos públicos y concertados de la ciudad de Alicante. Los escolares cumplimentaron el módulo de preguntas sobre el consumo de cannabis de la Encuesta Estatal de Uso de Drogas (ESTUDES, 2010), la versión española del cuestionario de *PSI-2, Personal Strengths Inventory-2* (Liau et al., 2012), la escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985) y dos preguntas criteriales relacionadas con la percepción de felicidad y soledad. Los resultados mostraron que los adolescentes consumidores de cannabis alguna vez en su vida, no presentaron diferencias significativas en las dimensiones del autoinforme *PSI-2* (conciencia y regulación emocional, establecimiento de metas, empatía, competencia social). Sin embargo las puntuaciones medias en este subgrupo fueron ligeramente peores en todos los factores a excepción de la competencia social. El subgrupo de consumidores, estuvo a su vez, caracterizado por presentar niveles más bajos de satisfacción vital ($p < .01$) y felicidad ($p < .01$). Estos resultados indican la necesidad de abordar los factores de riesgo y protección del inicio del consumo del cannabis en adolescentes con el objetivo de intervenir en grupos de alto riesgo.

Palabras clave: adolescencia; cannabis; competencias emocionales; bienestar

Adolescent cannabis use and emotional competence

Albaladejo-Blázquez, N. [1]; Ferrer-Cascales, R. [1]; Sánchez-SanSegundo, M. [1]; Goldberg-Looney, L.D. [2]; Perrin, P.B. [2]

[1] *Health Psychology, University of Alicante, Spain*

[2] *Psychology, Virginia Commonwealth University, USA*

Email de contacto: natalia.albaladejo@ua.es

Abstract

Emotional competences are relevant for the development of interpersonal skills in adolescents and they constitute an important indicator of adolescents' psychosocial adjustment. A deficit in emotional competences has been considered as an important risk factor that makes it difficult to deal successfully with problems for the life (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). The goal of the present study was to examine whether consumption of cannabis in adolescents is related with personal strengths and levels of well-being (life satisfaction, feelings of happiness, and absence of loneliness). The sample comprised 596 students from the last course of Secondary Education, selected by means of a two-stage cluster sampling of 24 public and subsidized schools of the city of Alicante. The students completed the module of questions about cannabis consumption whitin the Spanish Survey of Drug Use (ESTUDES, 2010), the Spanish version of the questionnaire of *PSI-2, Personal Strengths Inventory-2* (Liau et al., 2012, the Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985), and two criterial questions to assess feelings of happiness and loneliness. The results showed that the adolescents who reported having used cannabis sometime in their life did not obtained significant differences in the *PSI-2 dimensions* (awareness and emotion regulation, goal setting, empathy and social competence). However, lower mean´s scores were obtained in all dimensions with exception for social competences. In addition, students who smoked cannabis were found to have higher scores in the Satisfaction with Life Scale ($p<.01$) as well as in the feeling of happiness ($p<.01$). These results show that it is needed to address the risk and protective factors of initiation of cannabis consumption in adolescents to intervene high risk groups.

Key words: adolescence; cannabis; emotional competences; well-being

1. Introducción

La adolescencia es una etapa vital en la que confluyen importantes cambios a nivel psicológico y social. Las experiencias y decisiones tomadas durante la adolescencia, resultan determinantes para hacer frente a los desafíos vitales, mejorar la salud y el bienestar en etapas posteriores de la vida (Sawyer, Afifi, Bearinger et al., 2012). Sin embargo, la etapa adolescente no solo representa oportunidades de progreso, también puede conllevar riesgos para la salud y el bienestar personal. Entre los factores de riesgo relacionados con la salud durante este período destaca la violencia, las prácticas sexuales de alto riesgo y en particular, los efectos adversos derivados del consumo de sustancias (Gore, Bloem, Patton et al., 2011).

El uso/abuso de sustancias, ha sido considerado uno de los principales factores de riesgo para la salud que tiene su inicio en la etapa adolescente. Los adolescentes consumidores de drogas tienen una mayor probabilidad de manifestar problemas sociales y personales, menor ajuste psicológico y una baja competencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Desde un punto de vista psicosocial, la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha se han centrado en identificar los factores de riesgo vinculados al consumo de drogas y el impacto que el consumo de drogas produce en la salud de los jóvenes. Sin embargo, frente a esta perspectiva centrada en el análisis de los factores de riesgo, ha surgido un enfoque de la psicología positiva que busca identificar aquellos elementos que pueden representar un papel protector frente al consumo. Desde este enfoque, los efectos adversos son vistos como una de las posibles salidas en el proceso del desarrollo. Los jóvenes son considerados individuos en desarrollo más que grupos en riesgo. El foco se sitúa en la comprensión de los factores y procesos que facilitan la superación de los efectos negativos de la exposición al riesgo o el afrontamiento exitoso de los problemas derivados del consumo de sustancias (Lerner, 2005).

Aunque en los últimos años, según los últimos datos publicados por el Observatorio Nacional sobre Drogas (ESTUDES, 2012) se ha producido un descenso generalizado del consumo de drogas entre los jóvenes, el alcohol, el tabaco y el cannabis siguen presentado niveles elevados entre los adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años.

El presente estudio analizó la relación existente entre el consumo de cannabis y los niveles de bienestar personal en una muestra española de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Alicante. Nuestro objetivo fue evaluar si los jóvenes consumidores de drogas, concretamente de cannabis presentaron una disminución de las puntuaciones en competencias socioemocionales, niveles de satisfacción vital, felicidad y soledad, en comparación con los no consumidores. Este estudio toma en consideración la perspectiva de la psicología positiva, centrada en analizar las fortalezas o factores protectores que permiten hacer frente a los desafíos vitales así como el desarrollo de competencias emocionales que preparen para la vida. Los resultados del presente estudio tienen claras implicaciones para el diseño de estrategias y planes de actuación frente al consumo de drogas entre los adolescentes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 596 estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Alicante. La edad de los participantes comprendió un rango de entre 15 y 21 años (M=16.52; DT=0.80).

Los participantes fueron seleccionados de 24 centros educativos de carácter público, privado y concertado mediante un procedimiento de muestreo bietápico por conglomerados.

2.2. Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado, confidencial y anónimo autoadministrado que contenía las siguientes variables: *Variables sociodemográficas:* incluyen preguntas sobre características sociodemográficas como la edad y sexo.

- *Fortalezas Personales relacionadas con las Competencias Socioemocionales y bienestar personal.* Versión española del *Personal Strengths Inventory-2, PSI-2* (Liau et al., 2012), versión española adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación. El PSI-2 es un autoinforme diseñado para medir las fortalezas personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valora cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor fortaleza presenta el sujeto. Los valores alfa de Cronbach de las puntuaciones muestran tener una adecuada fiabilidad, mostrando un alpha de Cronbach superior a .70 en todas las dimensiones del instrumento.

- *Escala de Satisfacción con la Vida* (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Esta escala proporciona un índice general de satisfacción vital, entendida como un constructo de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems que han sido adaptados a la población española de 11 a 15 años. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor satisfacción con la vida presenta el sujeto.
- *Sentimiento de felicidad*. Se analizó a través del item «En general, ¿cómo te sientes en tu vida actual?». Los valores de las respuestas están comprendidos entre 1 y 4, donde 1=no soy nada feliz, y 4=soy muy feliz. Esta pregunta forma parte del instrumento «The Health Behavior for Schoolchildren » (Wold, 1995).
- *Sentimiento de soledad*. Evaluado a través de la pregunta «¿Te sientes sólo alguna vez?». Los valores de las respuestas están comprendidos entre 1 y 3, donde 1= nunca me siento solo, y 3=a menudo me siento solo. Esta pregunta forma parte de «The Health Behavior for Schoolchildren» (Wold, 1995).
- Consumo de Cannabis. La variable consumo de cannabis se evaluó a través del item: "¿Cuántos días has consumido cannabis a lo largo de su vida? de la Encuesta Estatal de Uso de Drogas (ESTUDES, 2010).

2.3. Procedimiento

Para la realización del presente estudio se contactó con los centros educativos para solicitar la colaboración en el estudio y explicarles el objetivo de la investigación. Se entregaron los consentimientos informados para los padres/madres o tutores legales junto a una carta explicativa en la que se describían los objetivos del proyecto de investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la administración de las pruebas. Los datos fueron recogidos durante el último trimestre del curso académico 2013/2014 en 24 centros educativos de la ciudad de Alicante. Los estudiantes cumplimentaron un cuestionario autoinformado de manera voluntaria, anónima y confidencial.

2.4. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS., v.21 para Windows (SPSS Inc, Chicago, USA). Los factores del cuestionario de Fortalezas Personales (PSI-2), la escala Satisfacción Vital y las variables sentimiento de Felicidad y de Soledad, fueron transformados a una escala de 0-100 puntos. Se realizó un análisis descriptivo de carácter exploratorio basado en una estadística univariable, donde se tuvo en cuenta la distribución de las frecuencias, porcentajes y distribución de las variables de interés, según la naturaleza escalar de las variables. Se realizó un análisis para estudiar las diferencias según el consumo vs no consumo; como medida de comparación de grupos mediante la prueba *t Student*.

3. Resultados

La tabla 1 muestra los resultados del consumo de cannabis de los participantes del estudio. En total, un 23.3% de los estudiantes, manifestaron haber consumido cannabis en al menos una ocasión a lo largo de la vida. El porcentaje de consumidores de cannabis fue similar entre chicos y chicas.

Tabla 1
Porcentaje de consumidores de cannabis en adolescentes.

	Chico		Chica		Total	
	N	%	N	%	N	%
No consume cannabis (en tu vida)	215	77.1	242	76.3	457	76.7
Sí consume cannabis (en tu vida)	64	22.9	75	23.7	139	23.3

Los resultados obtenidos en las diferentes escalas que conforman el instrumento de Fortalezas Personales (PSI-2) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de consumidores y no consumidores de cannabis. Sin embargo, los adolescentes consumidores de cannabis presentaron puntuaciones ligeramente peores en todas las dimensiones (tabla 2).

Tabla 2
Fortalezas personales relacionadas con el consumo de cannabis en adolescentes.

	No consume cannabis (en tu vida)	Sí consume cannabis (en tu vida)	*t*	
	M (DS)	M (DS)		
Conciencia emocional	79.76 (20.23)	79.37 (21.48)	1.23	.21
Regulación emocional	59.02 (13.11)	57.43 (12.72)	.93	.35
Establecimiento de metas	63.38 (20.37)	60.23 (20.74)	2.32	.12
Empatía	51.37 (12.23)	51.12 (10.92)	.74	.26
Competencia social	72.48 (20.56)	73.62 (22.34)	.52	.42

Las puntuaciones obtenidas en los indicadores de bienestar personal (satisfacción vital y felicidad) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de consumidores y no consumidores. Respecto al sentimiento de soledad, aunque no se apreciaron diferencias entre ambos grupos, los consumidores manifestaron percibir un mayor sentimiento de soledad (tabla 3).

Tabla 3
Relación entre los indicadores de bienestar personal y consumo de cannabis en adolescentes.

	No consume cannabis (en tu vida)	Sí consume cannabis (en tu vida)	*t*	Sig.
	M (DS)	M (DS)		
Satisfacción	87.99 (21.12)	79.23 (20.25)	4.95	.01
Felicidad	79.92 (18.31)	74.28 (18.22)	4.00	.01
Soledad	49.07 (23.90)	51.79 (25.19)	1.88	.06

4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el consumo de cannabis y los niveles de bienestar y fortalezas personales en una muestra española de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Alicante.

La prevalencia del consumo de cannabis a lo largo de la vida registrado en la muestra fue del 23.3%. El porcentaje de consumidores de cannabis fue similar entre chicos y chicas.

En general, aunque el subgrupo de consumidores de cannabis obtuvo peores puntuaciones en todas las dimensiones de fortalezas personales, no se encontraron diferencias significativas. Estos resultados difieren de los hallazgos obtenidos en un reciente estudio realizado por Vorobjov, Saata, & Kull (2014) quienes demuestran que los chicos/as con bajas competencias sociales presentan un riesgo superior de ser consumidores de consumir cannabis (OR=1.4; 95%CI 1.1–1.9).

Los hallazgos más significativos obtenidos en el presente estudio estuvieron relacionados con los niveles de felicidad y satisfacción con la vida. Los consumidores de cannabis presentaron puntuaciones significativamente peores en estas dimensiones. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de abordar los factores de riesgo y de pro-

tección del inicio del consumo del cannabis en adolescentes y la importancia de promover conductas prosociales con el objetivo de intervenir en jóvenes en alto riesgo que presentar un menor ajuste psicológico.

Agradecimientos: por el apoyo recibido para la realización de este estudio a:

– Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

– Agència Valenciana de Salut. Conselleria de Sanitat de la Generalitat Valenciana.

– Ayuntamiento de Alicante. Concejalía de Acción Social. Plan Municipal sobre Drogodependencias.

– A los centros educativos participantes por su colaboración por facilitar el acceso a los centros en la realización del estudio.

6. Referencias

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12* (2), 331-336.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

ESTUDES (2012). *Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias. Plan Nacional Sobre Drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

ESTUDES (2014). *Resumen de Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias. Plan Nacional Sobre Drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version. *Social Indicators Research*, 1-9.

Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C. & Lerner J.V. (2005). Positive Youth Development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16.

Liau, A. K., Tan, T. K., Li, D., & Khoo, A. (2012). Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender. *European journal of psychology of education, 27*(4), 451-465.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.

Vorobjov, S., Saat, H., & Kull, M. (2014). Social skills and their relationship to drug use among 15-16-year-old students in Estonia: An analysis based on the ESPAD data. *Nordic studies on alcohol and drugs*, *31*(4), 401-412.

Aspectos metacognitivos durante la resolución de problemas en aulas de primaria

Ramos, M., Vicente, S., Rosales, J. y Sastre, S.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España

martaramos@usal.es; sanvicente@usal.es; rosales@usal.es; u136051@usal.es

Resumen

La interacción maestro-alumnos cuando resuelven problemas en el aula es un aspecto de gran interés dada la relevancia de esta tarea en el desarrollo de la Competencia Matemática. En este sentido, se han realizado minuciosos estudios para analizar los procesos generados durante dicha interacción (p.e: razonamiento). Este trabajo analiza los procesos metacognitivos explicitados durante la resolución conjunta entre maestro-alumnos de problemas con diferente nivel de dificultad. Para ello, se grabó la interacción de ocho maestros de sexto de Educación Primaria resolviendo dos problemas estándares (fáciles) tomados de libros de texto y dos problemas reescritos (difíciles) que incluían ayudas textuales. Una vez transcritas, se organizaron en ciclos y a partir de los contenidos públicos de cada uno de ellos, tomando únicamente los referidos a los procesos metacognitivos, se categorizaron en: reflexión y regulación. Los resultados obtenidos reflejaron: primero, los problemas reescritos permitieron un mayor espacio del discurso a los aspectos metacognitivos (64vs.26ciclos); segundo, los problemas estándar promovieron más reflexión (46.15%vs.40.63%) mientras que los reescritos más regulación (59.37%vs.53.85%); tercero, ambos tipos de problemas promovieron en mayor grado los procesos regulatorios (reescrito: 59.37%; estándar: 53.85%). Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que los problemas reescritos al ser menos familiares para los maestros necesitarían más ciclos para reflexionar y regular la tarea. Mientras que los problemas estándar necesitarían menos por ser típicos de los libros de texto. Más concretamente resolver problemas reescritos requeriría una mayor planificación y evaluación, mientras que durante la resolución del estándar, más familiar para los maestros, establecerían generalidades de la tarea. Además, los maestros estarían preocupados por resolver la tarea y no por enseñar a resolverla pues la presencia de aspectos regulatorios del propio problema frente a reflexiones y generalizaciones del proceso es mayor en ambos casos. Finalmente, analizar detalladamente los aspectos que caracterizan estos resultados podría tener implicaciones educativas.

Palabras clave: interacción profesor-alumnos; metacognición; resolución de problemas.

Metacognitive processes in word problem solving in primary classrooms

Ramos, M., Vicente, S., Rosales, J. y Sastre, S.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Salamanca, Salamanca, Spain

martaramos@usal.es; sanvicente@usal.es; rosales@usal.es; u136051@usal.es

Abstract

The teacher-pupil interaction when they solve word problems in the classroom is a very interesting aspect due to the relevancy of this task in the development of Mathematical Competence. In this sense, detailed studies have been conducted to analyze the cognitive processes triggered in this interaction (e.g, reasoning). This work analyzes metacognitive process generated in teacher-students interaction in joint solving word problems with different difficulty level. For that, eight teachers from sixth-grade Spanish primary education were audio-taped solving with their pupils two standard problems (easy level) taken from textbooks and two rewritten problems (difficult level) with textual aids. Audio recordings were transcribed, grouped in exchange cycles and analyzed focusing on the public content, taking into account just metacognitive processes. Then, these public contents were categorized in: reflection and regulation. The results show that firstly, rewritten problems give more space of discourse to metacognitive aspects (64vs.26cycles). Secondly, standard problems promoted more reflection (46.15%vs.40.63%) while rewritten problems more regulation (59.37%vs.53.85%); thirdly, both problems promoted in a greater way regulation processes (rewritten: 59.37%; standard: 53.85%). These results suggest that rewritten problems would need more cycles to reflect and regulate the task because they are less familiar for teachers. However, standard problems would need less cycles because they are standard on textbooks. More specifically, solving rewritten problems would require more planning and evaluation, while during standard problems solving would establish task overview because they are more familiar for teachers. In addition, teachers would be worried about solving the task and not to teach how to solve it because regulation processes versus reflections and overviews about the process is higher in both cases. Finally, a detailed analyse of these results could have educational implications.

Key words: teacher-students interaction; metacognition; word problem solving.

1. Introducción

La resolución de problemas es uno de los focos de interés de la Educación Matemática ya que permite a los alumnos aplicar los conocimientos y procedimientos matemáticos aprendidos a situaciones próximas a la vida real (OECD, 1999).

Resolver una tarea de este tipo supone poner en marcha un gran número de procesos, similares a los requeridos para la comprensión de un texto. Tomando como referencia el modelo propuesto por Verschaffel, Greer y De Corte (2000), resolver un problema requeriría procesos de selección, razonamiento y metacognitivos. Así, los procesos de selección estarían relacionados con la selección de datos, la elección de la operación a realizar mediante estrategias no basadas en la comprensión, como la palabra clave, la ejecución y emisión del resultado directamente como respuesta al problema. Los procesos de razonamiento permitirían generar el modelo de la situación incorporando su estructura causal, intencional y temporal (comprensión situacional) así como identificar la estructura matemática

que permita establecer las relaciones entre las cantidades del problema (comprensión matemática). Y por último, aquellos procesos metacognitivos relacionados con reflexiones generalizables a cualquier proceso de resolución, así como la regulación del propio proceso de resolución en el que se dan procesos básicos de planificación, supervisión y evaluación. La metacognición, según Flavell (1985), englobaría el conocimiento sobre las capacidades y limitaciones cognitivas propias (variable personal), el conocimiento sobre las características de una tarea específica (variable tarea), y el conocimiento para poner en marcha unas u otras estrategias en función de lo personal y la tarea (variable estrategia).

En este sentido, diferentes estudios se han ocupado de analizar los procesos que se promueven cuando el maestro y los alumnos llevan a cabo una resolución conjunta de problemas aritméticos durante las clases de matemáticas. Así, la literatura revela el comportamiento paradigmático y superficial de los maestros a la hora de resolver problemas con sus alumnos. Esto es, favorecen los procesos selección prestando, además, una mayor atención a los aspectos matemáticos de la tarea, independientemente del tipo de información que se añada (Chapman, 2006; Depaepe, De Corte y Verschaffel, 2010; Rosales, Vicente, Chamoso, Múñez y Orrantia, 2012). Sin embargo, escasos son los estudios que analizan los aspectos metacognitivos que emergen a la hora de resolver tareas de este tipo.

Por tanto, dada la importancia de este proceso a la hora de establecer estrategias para resolver un problema en función de las características concretas de la tarea, y de los escasos estudios en este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar los procesos metacognitivos generados durante la resolución de problemas de diferente nivel de dificultad entre el maestro y sus alumnos.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron ocho maestros que trabajaban en colegios públicos urbanos de diferentes comunidades autónomas españolas. Los maestros fueron seleccionados por disponibilidad y aceptaron voluntariamente ser grabados en audio mientras resolvían los problemas que más adelante se describen. Todos ellos manifestaron no haber recibido formación específica en resolución de problemas más allá de la trabajada en sus planes de formación iniciales. Su experiencia profesional media era de 30.6 años (oscilando entre 26 y 35 años) e impartían docencia en sexto curso de Educación Primaria.

2.2. Medidas

Estudio descriptivo en el que se tomaron tres medidas. La primera, para explorar el espacio del discurso que se dedica a los aspectos metacognitivos según el tipo de tarea, se presentan los ciclos dedicados a la reflexión y a la regulación en ambos tipos de problemas. Segunda, para explorar qué tipo de tarea promueve en mayor medida un tipo de proceso metacognitivo u otro, se presentan los porcentajes dedicados al proceso de reflexión en el problema estándar y reescrito, y los porcentajes dedicados al proceso de regulación. Tercero, para explorar qué tipo de proceso promueve en mayor medida cada tipo de tarea, se presentan los porcentajes de los ciclos dedicados a cada proceso (regulación, reflexión) en ambos tipos de problemas (estándar, reescritos).

2.3. Procedimiento

A cada uno de los maestros se le entregó los mismos cuatro problemas, siendo dos estándar y dos reescritos. Los dos primeros fueron tomados de los libros de texto de sexto curso de las editoriales españolas SM y Edebé y tenían dos características: a) eran fáciles matemática y situacionalmente, y b) no contenían ayudas al razonamiento. Uno de los problemas estándar usados fue:

"Un ciclista debe recorrer 148.6 km. Después de recorrer 758 hm. ¿Cuántos metros le falta por recorrer"

Los dos restantes, eran problemas reescritos matemáticamente difíciles y con ayudas textuales que permitían el razonamiento tanto matemático como situacional. Concretamente, uno de ellos era un problema de cambio y el otro de comparación (Riley, Greeno y Heller, 1983); en ambos casos matemáticamente difíciles puesto que planteaban situaciones inconsistentes (Lewis y Mayer, 1987) que requieren de un razonamiento para alcanzar su resolución ya que estrategias como la palabra clave (Hegarty, Mayer y Monk, 1995; Nesher y Teubal, 1975) no sirven. Un ejemplo de problema reescrito fue:

"Un pastor tenía un rebaño con 57 ovejas. El pastor quería aumentar el tamaño del rebaño porque este año había buenos pastos. Para ello se fue a una feria de ganado, decidió comprar algunas ovejas y las juntó con las que ya tenía. Una tarde el pastor vio una manada de lobos por la zona, los lobos estaban hambrientos y entonces, del total de ovejas del rebaño se comieron 11 y ahora el rebaño tiene 96. ¿Cuántas ovejas compró el pastor en la feria?"

Cada uno de los cuatro problemas se resolvió en sesiones diferentes y en el espacio habitual dedicado a tareas de este tipo dentro de las clases de matemáticas. Los maestros se grabaron en audio resolviendo conjuntamente con sus alumnos los problemas. La duración de las audiciones osciló entre los 13.58 y los 4.41 minutos.

La interacción fue transcrita y divida en ciclos de interacción (Wells, 1999). Un ciclo es considerado como el segmento básico del análisis de la interacción. Habitualmente comienza con una pregunta u orden inicial y termina cuando esta pregunta u orden es completada, esto es, cuando se alcanza un acuerdo entre profesores y alumnos. En cada ciclo se elabora al menos un contenido público, es decir, se genera una idea relacionada con el problema o con el propio proceso de resolución, si bien, un mismo ciclo puede incluir uno o más contenidos públicos. El contenido que se hizo público fue categorizado según el modelo de resolución expuesto (Verschaffel et al., 2000). Para este trabajo solo se consideraron los ciclos cuyos contenidos públicos estaban referidos a los procesos metacognitivos. De este modo, las categorías establecidas fueron:

Tabla 1
Sistema de categorías para el análisis de la interacción.

Categoría	Definición	Ejemplo
Reflexion	Contenidos públicos referidos a pautas de resolución generalizables, es decir, no se centran en aspectos concretos del problema que se estaba resolviendo.	P: recordad que para resolver un problema pongo los datos, el dibujo si hace falta… A: la operaciones y… P: después… A: las operaciones y luego el texto. P: la unidad en la que salen los resultados y el texto que explica el problema: manzanas compré en el Mercado, manzanas me comí, manzanas me quedan en la nevera. Eso hay que ponerlo todo.
Regulación	Contenidos públicos referidos a regular el propio proceso de resolución del problema concreto que se estaba trabajando, inlcuyendo: Planificación: creacción de metas o secuencia de pasos necesarios para realizar la tarea. Supervisión: control del proceso mientras se ejecuta la tarea. Evaluación: valoración del resultado y del proceso	P: venga, pensad unos minutos y lo resolvemos en la pizarra. P: ¿lo has entendido ahora? A: sí, ahora ya lo he entendido P: ¿A todos nos da 184? A: Siiiii

3. Resultados

Los resultados de la interacción de ocho maestros de Educación primaria resolviendo problemas estándar (fáciles) y reescritos (difíciles) con alumnos de sexton curso, fueron los siguientes:

En primer lugar, atendiendo al número de ciclos, se observa que los problemas reescritos permitieron un mayor espacio del discurso a los aspectos metacognitivos que los problemas estándar (64 vs. 26 ciclos).

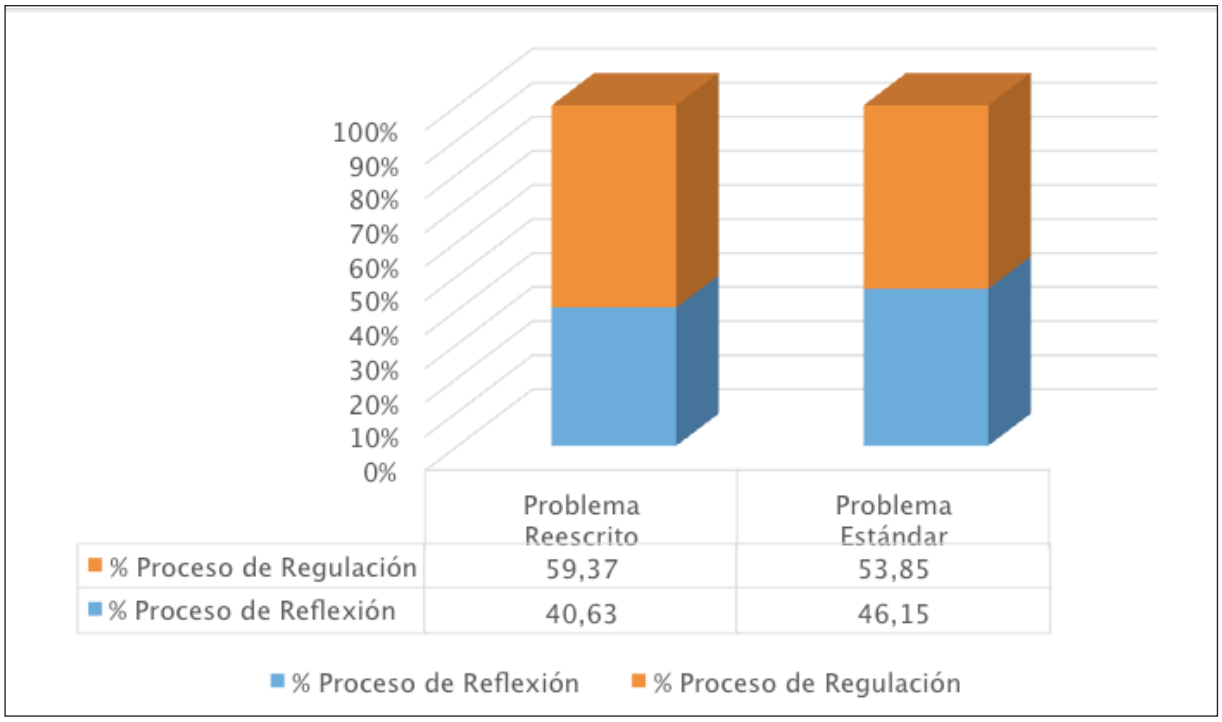


Figura 1. Porcentaje de ciclos de interacción dedicados a los procesos de reflexión y regulación en los problemas estándar y reescritos.

Segundo, si atendemos al proceso de reflexión, en la figura 1 observamos que se promueve en mayor medida en el problema estándar que en el reescrito (46.15% vs. 40.63%, respectivamete) mientras que al proceso de regulación se le dedica un mayor discurso a la hora de resolver problemas reescritos (59.37% vs. 53.85%).

Tercero, en la figura 1 observamos que ambos tipos de problemas promovieron en mayor grado los procesos regulatorios (reescrito: 59.37%; estándar: 53.85%).

4. Discusión

El presente trabajo describe los procesos metacognitivos que los maestros evocan durante la resolución conjunta con sus alumnos de problemas de diferente dificultad.

Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que los problemas reescritos al ser menos familiares para los maestros necesitarían más ciclos para reflexionar y regular la tarea. Mientras que los problemas estándar necesitarían menos por ser típicos de los libros de texto (Chamoso, Vicente, Manchado y Múñez, 2013); que es la herramienta didáctica más utilizada país (Mullins et al., 2008; Vicente, Rosales, Chamoso y Muñez, 2013) y por consiguiente, más conocida por todos.

Más concretamente resolver problemas reescritos requeriría una mayor planificación y evaluación, mientras que durante la resolución del estándar, más familiar para los maestros, establecerían generalidades de la tarea. (En la línea de la argumentación de Sánchez, 2015).

Además, y en la línea de argumentación de Sánchez, García y Rosales (2010), los maestros estarían preocupados por resolver la tarea y no por enseñar a resolverla pues la presencia de aspectos regulatorios del propio problema frente a reflexiones y generalizaciones del proceso es mayor en ambos casos.

Así, y en términos de Flavell, los maestros estarían impidiendo que los alumnos desarrollen un conocimiento que les permita poner en marcha unas estrategias u otras en función de la dificultad del problema.

5. Conclusiones

Este trabajo pone de manifiesto la importancia de considerar tanto al maestro como al propio material a la hora de entender lo que ocurre en las clases de matemáticas cuando maestros y alumnos resuelven de manera conjunta problemas aritméticos. Es importante conocer lo que hacen los docentes en sus aulas, puesto que cualquier propuesta de cambio o enriquecimiento de la instrucción debe partir de su práctica habitual.

Además, estos resultados junto con los mostrados en otros estudios ayudarían a entender las dificultades que presentan los alumnos españoles en habilidades resolutorias, siendo menos competentes que los de buena parte de los países de la OCDE (IEA, 2013; OCDE, 2010, 2013), tal y como muestran evaluaciones internacionales como PISA o TIMSS.

A pesar de que este trabajo nos ayuda a entender qué ocurre en las aulas de matemáticas, estas reflexiones deben interpretarse cautela teniendo en cuenta la muestra con la que han sido obtenidos estos resultados y que por tanto no permite su generalización.

Finalmente, analizar detalladamente los aspectos que caracterizan estos resultados podría tener implicaciones educativas.

Referencias

Chamoso, J.M., Vicente, S., Manchado, E., y Múñez, D. (2013). *Los Problemas de Matemáticas Escolares de Primaria, ¿son solo problemas para el aula?* I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe (CEMACYC). Santo Domingo, República Dominicana.

Chapman, O. (2006). Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational studies in mathematics, 62,* 211-230.

Depaepe, F., De Corte, E., y Verschaffel, L. (2010). Teachers´ approaches towards word problem solving: Elaborating or restricting the problem context. *Teaching and Teacher education*, *26*, 151-160

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development.* New York: Prentice-Hall

Hegarty, M., Mayer, R.E., y Monk, C.A. (1995). Comprehension of arithmetic word problem: a comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of educational psychology, 87* (1), 18-32.

IEA. (2013). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I. INFORME ESPAÑOL.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Lewis, A.B., y Mayer, R.E. (1987). Students´ miscomprehension of relational statements in arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 363-371.

Mullins, V.S., Martin, M.O., y Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA´s Trends in International mathematics and Science study at the fourth and Eighth grades. United States: TIMSS & PIRLS international Study Center.

Nesher, P., y Teubal, E. (1975). Verbal cues as an interfering factor in verbal problem solving. *Educational Studies in Mathematics, 6,* 41-51.

OCDE. (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto.* Madrid: MECD

OCDE. (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto.* Madrid: MECD

OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new Framework for assessment*. Paris: OECD Publications Service.

Riley, N.S., Greeno, J., y Heller, J.I. (1983). Development of children's problem solving ability in aritmetic. En H.P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). Nueva York: Academic Press.

Rosales, J., Vicente, S., Chamoso, J.M., Muñez, D., y Orrantia, J. (2012). Teacher-student interaction in joint word problem solving. The role of situational and mathematical knowledge in mainstream classrooms. *Teaching and teacher education, 28*, 1185-1195.

Sanchez, B., Carrillo, J., Vicente, S. Y juárez, J.A. (2015). *Análisis de la interacción alumnos-profesor al resolver problemas no rutinarios en aulas de primaria.* XIV Conferencia Interamerican de Educación Matemática (CIAEM). Chiapas, México.

Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Graó.

Verschaffel, L., Greer, B., y De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.

Vicente, S., Rosales, J., Chamoso, J.M., y Múñez, D. (2013). Análisis de la práctica educativa en clases de matemáticas españolas de Educación Primaria: una posible explicación para el nivel de competencia de los alumnos. *Cultura y Educación, 25* (4), 535-548.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: CUP.

Estrés en estudiantes de primaria: su relación con la lectura

*Ruiz-Sedeño, C. *, Blázquez-Garcés, J.V. *, Pastor-Cerezuela, G. *,* Roger-Sánchez, C. *, *Moreno-Campos, V. ***

*Universitat de Valéncia **

*Florida Universitaria***

Gemma.Pastor@uv.es

Resumen

Antecedentes: Numerosas investigaciones mantienen la relación entre los alumnos con dificultades de aprendizaje y el estrés. La lectura tiene dos componentes importantes: la comprensión y la decodificación (errores y velocidad). Objetivo: Nuestro estudio pretende averiguar la relación existente entre el estrés en la escuela y la lectura. Participantes: Se evaluó un grupo de 30 estudiantes de cuarto de primaria. El 56,7% eran chicos y el resto chicas, el 36,7 % estaban escolarizados en modalidad PIP cuya lengua base del programa es el castellano y el resto en modalidad PIL cuya base del programa es el valenciano, aunque también son castellanohablantes. La media del CI era 103 y la media de edad, 118 meses. Las pruebas administradas fueron el Raven-color para el CI, las subpruebas de comprensión de textos, lectura de palabras y pseudopalabras del Prolec-R, y el test IECI para medir el estrés académico. No se encontraron diferencias entre el tipo de escolarización en comprensión lectora. Resultados: Se analizaron las relaciones entre el estrés académico y la comprensión lectora y no se encontró una relación significativa entre las variables. Por otra parte, se correlacionaron la variable de estrés académico con las variables aciertos de palabras y de pseudopalabras y velocidad de palabras y pseudopalabras. Se encontraron correlaciones significativas entre la variable estrés académico y aciertos de palabras, y entre la variable estrés académico y el tiempo empleado para leer dichas palabras. Conclusiones: Se comprueba la relación entre el estrés y el acceso al léxico en la decodificación y la velocidad, tal y como otros estudios habían demostrado.

Palabras clave: Escuela; estrés; lectura; primaria.

Stress in elementary school students: its relationship with reading

Ruiz-Sedeño, C., Blázquez-Garcés, J.V. *, Pastor-Cerezuela, G. *, Roger-Sánchez, C., Moreno-Campos, V. **

*Universitat de Valéncia **

*Florida Universitaria***

Gemma.Pastor@uv.es

Abstract

Background: Numerous studies maintain the relationship between students with learning difficulties and stress. Reading has two major components: reading comprehension and decoding (errors and speed). Objective: The aim of this study is to find out the relationship between stress at school and reading. Participants: A group of 30 students from fourth grade of elementary school were evaluated. The 56.7 % were boys and the rest were girls, the 36.7% were enrolled in PIP modality which basis language of the program is Spanish and the rest in PIL modality which basis of the program is Valencian but they are also Spanish speakers. The average IQ was 103 and the average age was 118 months. The administered tests were Raven-Color for the IQ, the reading comprehension subtests, reading of words and pseudo-words from PROLEC-R and IECI test to measure academic stress. No differences were found between the modality of school attendance (PIP or PIL) in reading comprehension. Results: The relationship between academic stress and reading comprehension were analyzed and no significant relationship between the variables was found. Moreover, the academic stress variable was correlated with the word and the pseudo-words variables, and reading speed in words and pseudo-words. Significant correlations between academic stress and word variable were found, and between academic stress variable and the time taken to read these words. Conclusions: the relationship between stress and lexical access in reading, decoding and speed is proved, as other studies had shown.

Key words: elementary school; stress; reading; school.

1. Introducción

El concepto de estrés engloba cuatro factores en su definición, siendo éstos a) presencia de una situación o acontecimiento identificable, b) que ésta sea capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo, c) que dicho desequilibrio se vea reflejado en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias (neurofisiológicas, cognitivas y emocionales) para la persona que lo experimenta y d) que estas alteraciones perturben una correcta adaptación de la persona (Trianes, 2002).

Acercándonos a la visión del concepto de estrés desde la que desarrollamos este trabajo se encuentra el término de estrés cotidiano, definido como las demandas frustrantes e irritantes que acarrea la interacción diaria con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981). Si a esto añadimos que se trate de un estrés experimentado por la población infantil debemos tener en cuenta dos ámbitos principales: la escuela y la familia.

Dentro del ámbito escolar, se encuentran situaciones de problemas en la interacción con los profesores, dificultades en la realización de las tareas escolares, presiones académicas, bajas calificaciones o exceso de actividades extraescolares. Uno de los problemas de mayor incidencia con el estrés son los problemas de lectura en voz alta provocando ridiculización por parte de los compañeros, del docente y de la familia, que se relacionan altos niveles de

estrés cotidiano y sintomatología internalizada como, ansiedad, baja autoestima, depresión y sentimientos de incapacidad (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado, 2012).

Según numerosas investigaciones, el estrés está significativamente relacionado con los problemas de dislexia. La Dislexia se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Como prueba de ello, estudios previos han encontrado asociaciones entre la lectura (dislexia) y los problemas relacionados con el estrés (Barry, Harbodt, Cantiani, Sabisch, & Zobay, 2012; Holliman, Wood, & Sheehyet, 2012; Leong, Hämäläinen, Soltész, & Goswami, 2011; Marshall, Harcourt-Brown, Ramus, & van der Lely, 2009, y Soroli, Szenkovits, & Ramus 2010).

Por otra parte, cabría esperar que el estrés estuviera también relacionado con la comprensión lectora, sin embargo, parece que no es así. Un estudio realizado a 89 estudiantes de español (Sellers, 2000) mostró la independencia entre la comprensión lectora y el estrés. Otro estudio realizado recientemente por Passolunghi, Caviola, De Agostini, Perin, & Mammarella (2016) también demuestra la ausencia de relación entre los problemas de estrés y la comprensión lectora.

Es de destacar otro trabajo relacionado por Fernández-Martín et al. (2015) del que se desprenden datos tan importantes como la influencia que pueden tener unos niveles altos de estrés cotidiano sobre el desempeño cognitivo, de manera que los alumnos que mostraban unos niveles más altos de estrés cotidiano eran también los que presentaban puntuaciones más bajas en pruebas de desempeño cognitivo (atención y memoria).

Con todo ello -y teniendo en cuenta que numerosas investigaciones aportan ya datos sobre la relación entre el estrés y la lectura- desde este trabajo queremos aumentar la información actual acerca de la relación entre el estrés cotidiano de estudiantes de cuarto de primaria en la lectura, englobando los dos componentes principales: comprensión lectora y decodificación (errores y velocidad). Esperando encontrar una relación significativa entre el estrés académico y el acceso al léxico, la decodificación y la velocidad de lectura. Por otro lado, queremos comprobar la relación entre los diferentes indicadores de la lectura (comprensión y acceso al léxico) y la memoria de trabajo como indicador cognitivo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 30 niños estudiantes todos ellos españoles de cuarto de primaria. El 56,7% chicos y el 43,3% chicas. Por otra parte, el 36,7 % están escolarizados en modalidad PIP, cuya lengua base del programa es el castellano y el 63,3% en modalidad PIL cuya lengua base es el valenciano, aun siendo los niños de habla castellano parlante. La edad media de la muestra es de 118 meses y la media de CI fue 103. Las medias y los rangos de la comprensión lectora y de las variables de acceso al léxico vienen descritas en la Tabla 1.

Se realizó un MANOVA entre los grupos de valenciano y castellano para ver si había diferencias entre los distintos indicadores de estrés y las variables de lectura de palabras y pseudopalabras (aciertos) *(Lambda de Wilks =. 848,* $F_{(5,24)} =. 898$; $p = .458$, $\eta^2_p = .158$).

Tabla 1
Número de estudiantes, media del CI y la Edad y porcentaje del género y la modalidad. Media y rangos de la comprensión lectora, de lectura de palabras y pseudopalabras (aciertos y velocidad).

N:30 estudiantes de 4º de Educación Primaria
CI: 103 (Media)
Edad: 118 meses (Media)
Género
Chicos (56.70%)
Chicas (43.3%)
Modalidad
PIP (36.70 %)
PIL (63.30%)
Comprensión lectora: *10.87 (Media) rango (3-14)*
Lectura Aciertos
Palabras 39.40 (Media) rango (33-40)
Pseudopalabras 37.13 (Media) rango (25-40)
Lectura Velocidad
Palabras 40.87 (Media) rango (24-78)
Pseudopalabras 37.13 (Media) rango (35-135)

PIP = castellano; PIL= valenciano

2.2. Medidas

Test de Matrices Progresivas, CPM (Raven, Court, & Raven, 1996). Este instrumento tiene como objetivo la evaluación del desarrollo cognitivo-perceptivo y de razonamiento de los niños hasta los 12 años de edad. Se trata de una prueba de inteligencia no verbal para evaluar el CI sin la influencia del lenguaje, formado por 36 elementos visuales, donde se tiene que decidir cuál de las 6 alternativas de respuesta completa la figura presentada.

Subtest de dígitos, recuerdo inverso, *WISC-R* (Wechsler, 2000). El experimentador lee de forma oral una serie de números que el niño debe repetir en orden inverso. La tarea incluye siete niveles dependiendo de la cantidad de números a recordar (de dos a ocho). Para cada nivel existen dos ensayos, y la tarea finaliza cuando el niño falla ambos intentos de un mismo nivel. Se contabiliza el número total de ensayos realizados correctamente. Esta prueba mide la memoria de trabajo. Hemos elegido esta prueba por la carga atencional que implica.

Inventario de Estrés Cotidiano Infantil, *IECI* (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado, 2011). Se trata de un autoinforme compuesto por 22 ítems de respuesta dicotómica (si/no), redactados con un lenguaje comprensible para la población de entre 6 y 12 años. Su aplicación puede ser individual o colectiva. Evalúa tres ámbitos de estrés infantil: problemas de salud y psicosomáticos, estrés en el ámbito escolar y estrés en el ámbito familiar. Las propiedades psicométricas son favorables, contando con un índice de discriminación mayor a 0.20, una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.70 y una fiabilidad test-retest de 0.78. En este caso, el cuestionario ha sido adaptado para reducir el número de ítems y ajustar la medida lo máximo posible al objetivo de este estudio, prescindiendo de los ítems dedicados al ámbito de los problemas de salud y psicosomáticos. Administramos la subescalas que medían el ámbito escolar y familiar, quedando un total de 14 ítems. La variable del estrés total es el sumatorio de las dos subescalas (ámbito escolar y ámbito familiar).

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada, PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2007). Es una batería que mide los procesos lectores en niños de 1º a 6º de Educación Primaria. Con el objetivo de diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura que además muestra qué procesos cognitivos son los responsables de esas dificultades. Cuenta con una buena fiabilidad y una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.79. En este caso se pasaron la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras, que consiste en leer en voz alta una lista de 40 palabras y 40 pseudopalabras, mientras el examinador registra las palabras leídas correctamente y el tiempo empleado; y la prueba de comprensión de textos, en la que los alumnos leen en silencio dos textos narrativos y dos expositivos, para después responder a 16 cuestiones abiertas sobre dichos textos.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se pidió permiso a la Conselleria d´ Educació, a los padres de los alumnos y al centro educativo. Tras el consentimiento, se procedió a la medida por parte de un equipo de psicólogos, en el propio centro educativo.

Las pruebas de inteligencia, de comprensión lectora y el cuestionario de estrés cotidiano infantil se administraron de manera grupal dentro del aula de cada curso, contando con varias personas en cada aula para facilitar la labor y resolver las dudas de los alumnos en el caso de que las tuvieran. Por otra parte, las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras y de memoria de dígitos inversos se pasaron de forma individual a cada alumno. Una vez recogidas las medidas, se realizó la base de datos con las mismas y se procedió a su análisis.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático SPSS v. 22.0. Para el análisis, se realizaron análisis de correlación bivariada de Pearson, a) entre las variables estrés (académico, familiar y total) y las variables aciertos en lectura de palabras, de pseudopalabras, velocidad de lectura de palabras y de pseudopalabras, b) entre las variables estrés (académico y familiar) y comprensión lectora y por último c) entre las variables estrés (académico y familiar) y la memoria de trabajo.

3. Resultados

Las primeras correlaciones que se realizaron fueron entre las variables estrés (académico, familiar y total) y las variables aciertos de lectura de palabras, pseudopalabras y velocidad de palabras y pseudopalabras. Los resultados se muestran en la tabla 2. Se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las variables de estrés académico y de velocidad en la lectura de palabras (*r = .695; p = .000*), y aciertos en palabras *(r = -.467; p = .009*) y estrés total y velocidad de lectura de palabras (*r = .482; p = .007*). Se encontró una relación marginalmente significativa entre estrés total y aciertos en lectura de palabras *(r = -.326; p = .079*).

Tabla 2
Correlaciones entre el estrés y palabras y pseudopalabras (aciertos y tiempo).

		Aciertos palabras	Tiempo palabras	Aciertos pseudopalabras	Tiempo pseudoplabras
Estrés familiar	r	.009	-.016	.297	.028
	p	.961	.931	.111	.882
Estrés académico	r	**-.467****	**.695****	.050	.237
	p	.009	.000	.795	.208
Estrés Total	r	-.326	**.482****	.235	.187
	p	.079	.007	.211	.321

*p <.05; **p <.01

La segunda correlación se realizó entre las variables de estrés (académico y familiar) y de comprensión lectora (ver Tabla 3). No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las diferentes variables de estrés y la comprensión lectora.

Tabla 3
Correlaciones entre estrés (académico y familiar) y comprensión de textos.

		Estrés familiar	Estrés académico
Comprensión de textos	*r*	*.015*	*–.100*
	p	*.938*	*.597*

*p <.05; **p <.01

Se realizaron unas terceras correlaciones entre las variables del estrés (académico, familiar y total) y la variable memoria de trabajo. No se encontraron correlaciones significativas entre las variables de estrés y la memoria de trabajo, pero la relación entre la variable estrés académico y la memoria de trabajo fue marginalmente significativa *($r = – .325$; $p = .08$).*

4. Discusión

Al igual que investigaciones anteriores (Barry, et al., 2012; Holliman et al., 2012; Leong, et al., 2011; Marshall et al., 2009 y Soroli et al., 2010), los resultados obtenidos han sido los esperados en cuanto a la relación de la variable estrés cotidiano con el acceso al léxico y más concretamente con la dislexia de superficie Ktori, Mousikou, Coltheart, & Rastle (2016). Así, la relación entre las variables sería la siguiente: a mayor número de errores en la lectura de palabras el lector utiliza más tiempo y esto se relaciona con mayor estrés de ámbito académico.

Esta relación existiría sólo en lo que respecta a las palabras puesto que en la lectura de pseudopalabras no existe la misma relación. El lector no sería consciente de que la lectura de las no-palabras también tiene relación con su problema.

La relación con la lectura de palabras también podría trascender más allá del ámbito académico, pudiendo el estrés total afectar a otras áreas que no hemos evaluado.

Por otra parte, la relación entre el estrés académico y la comprensión lectora tampoco se pone de manifiesto en la presente investigación, resultados que coinciden con los resultados de la investigación de Sellers (2000) y con los de Passolunghi, et al. (2016). Hay que resaltar que los textos de comprensión lectora los hicieron en silencio.

Los resultados también indican la ausencia de relación entre la memoria de trabajo y el estrés académico, aunque al resultar la relación marginalmente significativa podría haber influido en estos resultados el tamaño de la muestra, dado que solo se han evaluado 30 estudiantes, mientras que en la investigación de Fernández-Martín et al. (2015) se evaluaron 100. Al igual pasa con el estudio de Passolunghi, et al. (2016), que se realizó con una muestra de 135 alumnos y sí que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la memoria entre un grupo con y otro sin sintomatología internalizada como la ansiedad.

5. Conclusiones

Tal y como hemos mostrado a través de nuestro estudio y también de los estudios citados, podemos concluir que el estrés cotidiano es un factor de indudable influencia en el desarrollo de las habilidades y en la adquisición de las

competencias básicas necesarias para el aprendizaje de la lectura, ya que unos niveles elevados de estrés pueden estar influyendo negativamente sobre los principales componentes de la adquisición de la lectura.

Los resultados hallados se unen a los encontrados en otros trabajos realizados también con niños españoles, y forman parte del argumento que pone de relieve la necesidad de llevar a cabo, en las escuelas, una educación a nivel emocional que dote a los alumnos desde pequeños de una serie de herramientas y estrategias para hacer frente a los estresores con los que tienen que lidiar día a día y que pueden llegar a ser perjudiciales en su desarrollo si se dan de forma que puedan alterar su adaptación al entorno escolar. Esta forma de educación emocional sería beneficiosa para todos los alumnos, en especial para aquellos que presenten dificultades en el aprendizaje. Además, no solo sería de carácter positivo en relación a la lectura, si no en diferentes aspectos de su vida diaria.

Algunas recomendaciones y propuestas que pueden ser útiles tanto a padres de alumnos como al profesorado de un centro educativo se pueden centrar en una serie de claves como: garantizar una red de apoyo, fomentar un buen nivel de autoestima, asegurarse de que los pequeños desarrollen un amplio abanico de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento, etc., dado que todo ello les ayudaría a disminuir los niveles de estrés cotidiano.

Aunque actualmente en el ámbito de la intervención a nivel educativo contamos con diversos programas y talleres de educación emocional, aún queda trabajo por hacer y esperamos que este estudio sirva de apoyo para seguir desarrollando la labor educativa en el ámbito del desarrollo emocional de todos los alumnos desde los primeros años de escolarización, con el objetivo de que se conozcan más a ellos mismos y aprendan a gestionar sus emociones de la manera más beneficiosa.

Agradecimientos: Esta investigación y este artículo no hubieran sido posibles sin la colaboración de M. Inmaculada Fernández Andrés.

Referencias

Barry, J. G., Harbodt, S., Cantiani, C., Sabisch, B., & Zobay, O. (2012). Sensitivity to lexical stress in dyslexia: A case of cognitive not perceptual stress. *Dyslexia*, *18*(3), 139-165.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). PROLEC-R. *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*, Revisada. Madrid: TEA Ediciones

Fernández-Martín, E., Trianes-Torres, M. V., Maldonado-Montero, E. F., Miranda-Páez, J., Ortiz, C., & Engüix, A. (2015). Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *31*(1), 120-126.

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2012). A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. *Journal of Research in Reading*,*35*(1), 32-48.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of behavioral medicine*, 4, 1-39.

Ktori, M., Tree, J. J., Mousikou, P., Coltheart, M., & Rastle, K. (2016). Prefixes repel stress in reading aloud: Evidence from surface dyslexia. *Cortex*, *74*, 191-205.

Leong, V., Hämäläinen, J., Soltész, F., & Goswami, U. (2011). Rise time perception and detection of syllable stress in adults with developmental dyslexia. *Journal of Memory and Language*, *64*(1), 59-73.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, *53*(1), 1-14.

Marshall, C. R., Harcourt-Brown, S., Ramus, F., & Van Der Lely, H. K. J. (2009). The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44*(4), 466-488.

Passolunghi, M. C., Caviola, S., De Agostini, R., Perin, C., & Mammarella, I. C. (2016). Mathematics Anxiety, Working Memory, and Mathematics Performance in Secondary-School Children. *Frontiers in psychology*, *7*.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *33*(5), 512-520.

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia.* Madrid: Narcea.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández Baena, F. J., Escobar, M. & Maldonado. E. F. (2012). "Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia". *Papeles del Psicólogo* 32, 3-13.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2011). IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. *TEA Ediciones, Madrid*.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1996). Raven matrices Progresivas. Escalas Color (CPM), General (SPM) y Superior (APM). Manual (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Soroli, E., Szenkovits, G., & Ramus, F. (2010). Exploring dyslexics' phonological deficit III: foreign speech perception and production. *Dyslexia*,*16*(4), 318-340.

Wechsler D. (1980). Escala de inteligencia para niños de Wechsler revisada (WISC-R). Madrid: TEA Ediciones.

Panorama actual de las altas capacidades en España

García Perales, Ramón

Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Albacete, España

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumen

Los datos reflejados en este póster proceden de las estadísticas del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD) elaboradas a partir de las cifras facilitadas por las Comunidades Autónomas. A partir de ellos, se realiza un análisis de la prevalencia de las altas capacidades en la población escolar no universitaria atendiendo a distintas variables: a) número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a la población escolarizada en enseñanzas no universitarias; b) alta capacidad y tipo de enseñanza, c) alta capacidad y género y d) alta capacidad y titularidad del centro. Para ello se toma como base el curso académico 2013/2014, último curso del que se disponen de datos en la página web del Ministerio. Estos alumnos "existen" en nuestras aulas, aunque en cifras de diagnóstico bastante lejanas a la verdadera realidad, y la generalización de los procesos de detección resulta clave para favorecer su desarrollo integral. De esta forma, la identificación deberá abarcar cualquier etapa educativa, llegar por igual tanto a hombres como a mujeres e incluir tanto centros educativos de titularidad pública como privada o concertada.

Dar una respuesta educativa a los más capaces es una finalidad básica de las sociedades democráticas avanzadas que buscan la consecución de la equidad y la calidad en la educación de forma permanente. El diagnóstico de los más capaces, sean cuales sean sus características personales y contextuales, podrá dar un impulso significativo a la excelencia en educación y muy posiblemente permitirá el avance del conocimiento científico y el progreso social.

Palabras clave: diagnóstico de los más capaces; sexo; titularidad; etapa educativa

Current panorama of the high capacities in Spain

García Perales, Ramón

Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Albacete, España

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Abstract

The data reflected in this poster come from the statistics of the *Ministry of Education, Culture and Sport* (MECD) elaborated starting from the numbers facilitated by the Autonomous Communities. Starting from them, it is carried out an analysis of the prevalence of the high capacities in the population school non university student assisting to different variables: to) students' number detected with high capacity in relation to the population educated in teachings non university students; b) high capacity and teaching type, c) high capacity and gender and d) high capacity and ownership of the center. For it takes it like base the academic course 2013/2014, last course of which they have data in the page web of the Ministry. These students exist in our classrooms, although in quite distant diagnosis figures to the true reality, and the generalization of the detection processes is key to favor its integral development. This way, the identification will embrace any educational stage, to arrive equally so much to men as to women and to include as much educational centers of public ownership as private or concerted.

To give an educational answer to the most capable is a basic purpose of the advanced democratic societies that they look for the attainment of the justness and the quality in the education in a permanent way. The diagnosis of the most capable, be which are their personal and contextual characteristics, he will be able to give a significant impulse to the excellence in education and it will very possibly allow the advance of the scientific knowledge and the social progress.

Key words: diagnosis of the most capable; sex; ownership; educational stage

1. Introducción

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se conforma como una verdadera necesidad. Ésta es una premisa fundamental de una educación de calidad para todos, sean cuales sean sus peculiaridades. En el caso concreto de los alumnos más capaces, se ha de tener presente que estos escolares aprenden a mayor ritmo, con más profundidad y mayor amplitud que sus compañeros, sobre todo si encuentran el apoyo docente y familiar necesario. Estos alumnos están llamados a liderar el conocimiento, la innovación y la cohesión social (Jiménez, 2010).

En una sociedad democrática y con una escuela con marcado carácter inclusivo, estos alumnos tienen derecho a ver atendidas sus peculiares individualidades y necesidades de aprendizaje en el marco de una escuela equitativa que atienda a la diversidad de todos sus alumnos (Callahan, 1998; Gagné, 2008; Muñoz y Espiñeira, 2010).

En la diferenciación de sus características distintivas hay que tener presente sus intereses (de muy diferente tipo, variados y diversificados), sus motivaciones (intrínsecas y extrínsecas), sus estilos cognitivos (dependencia o independencia, reflexividad o impulsividad, simplicidad o complejidad, flexibilidad o rigidez, etc.), sus capacidades específicas (sensoriales, motrices, cognitivas, comunicativas, socioafectivas, etc.), su ritmo y estilo de aprendizaje (trabajo en grupo, niveles de atención y concentración, manejo de los materiales escolares, velocidad de ejecución,

eficacia, autonomía, etc.), su contexto social y familiar (recursos personales, materiales y económicos, actitud de la familia, interacción y estimulación recibida en el seno familiar, comunicación fluida con el centro escolar, etc.) e, incluso, su sexo (Jiménez, 2014).

Para clarificar estas características resulta indispensable hacer uso de instrumentos de evaluación de diversa tipología, tanto formales como informales, cuantitativos o cualitativos. Además el reconocimiento de estas peculiaridades exigirá la implicación de todos los contextos que rodean al alumno, desde el escolar encabezado por docentes y grupo de iguales hasta el contexto familiar y social en toda su amplitud.

El sistema educativo tradicional no daba cabida a las diferencias individuales. Gracias a los marcos normativos de las últimas dos décadas se ha avanzado hacia un modelo educativo *en y para la diversidad* centrado en: la consideración de la existencia de diferencias entre el alumnado, la importancia del respeto a la diversidad, la búsqueda de estrategias de enseñanza y de aprendizaje cooperativas para facilitar la integración y socialización de todos los alumnos, el desarrollo de un currículum abierto, flexible y dinámico, entre otras.

La *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) impulsó la atención a la diversidad aunque en el caso de los más capaces omitió toda referencia a ellos. Esta situación fue corregida parcialmente en desarrollos normativos posteriores de finales de la década de los noventa. En el caso de las Comunidades Autónomas, la respuesta educativa de estos alumnos ha sido regulada de forma desigual, apareciendo algunas sin ninguna ley propia, y se refleja en la diversidad de procesos de diagnóstico y respuesta educativa existentes.

Sin embargo, se observa que tras dos décadas de experiencia en la atención a la diversidad y la educación inclusiva, en los centros educativos de nuestro país los más capaces representan el 0.2% de la población (curso 2013-2014), cifra que varía poco de unas Comunidades Autónomas a otras a excepción de regiones concretas. Los expertos señalan que el número de alumnos con alta capacidad oscila entre el 3% y el 5% de la población escolar (Castro, 2004; Gagné, 1993; García, 2014; López, Beltrán, López y Chicharro, 2000) aunque fue del 6.13% en la investigación dirigida por García en 1986. A continuación se profundiza en la prevalencia de los más capaces en el panorama educativo de nuestro país.

2. Método

Con este póster se pretende dar a conocer los datos sobre la prevalencia del diagnóstico de la alta capacidad en nuestro país con vistas a concienciar sobre la importancia y la necesidad de dar respuesta educativa a las necesidades, potencialidades y motivaciones de estos alumnos. El desarrollo del método incluye participantes, medidas y procedimiento.

2.1. Participantes

Se seleccionan los datos referentes al curso académico 2013/2014 en relación a enseñanzas no universitarias, último del que se dispone de datos en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Esta estadística es realizada por el Ministerio gracias a la colaboración de las distintas Comunidades Autónomas.

2.2. Medidas

Estos datos son analizados en función de distintas variables con la finalidad de ahondar en sus características definitorias, siendo éstas las siguientes:

- Número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a la población escolarizada en enseñanzas no universitarias.

- Alta capacidad y tipo de enseñanza: 2º ciclo de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.
- Alta capacidad y sexo: hombre o mujer.
- Alta capacidad y titularidad del centro: público o privado.

2.3. Procedimiento

El método utilizado para el manejo de los datos es descriptivo de carácter cuantitativo. En el desarrollo de estas comparativas se especifican el número de casos detectados tanto a nivel nacional como regional.

3. Resultados

A continuación se señalan los resultados en función de las variables establecidas y definidas en el apartado 2.2.

3.1. Prevalencia de la alta capacidad

El número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a la población escolarizada en enseñanzas no universitarias para este curso académico y para las Comunidades Autónomas es:

Tabla 1
Alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias y alumnos con alta capacidad

CC. AA.	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	*%*
Andalucía	1.611.835	5.860	0.36
Aragón	213.180	126	0.06
Asturias	137.325	493	0.36
Baleares	177.262	475	0.27
Canarias	357.416	1.480	0.41
Cantabria	92.370	117	0.13
Castilla y León	363.845	529	0.15
Castilla La Mancha	374.448	226	0.06
Cataluña	1.311.844	275	0.02
Comunidad Valenciana	858.469	113	0.01
Extremadura	185.102	189	0.1
Galicia	404.226	1.227	0.3
Madrid	1.137.322	1.554	0.14
Murcia	285.278	2.571	0.9
Navarra	108.788	274	0.25
País Vasco	363.206	257	0.07
La Rioja	54.103	104	0.19
Ceuta	19.727	3	0.02
Melilla	20.095	3	0.01
España	8.075.841	15.876	0.2

Como puede observarse en la tabla 1, para el curso 2013/2014 el porcentaje de alumnos con altas capacidades oscila entre el 0.01% de la Comunidad Valenciana y Melilla, y el 0,41% de Canarias y el 0.9% de Murcia, siendo

la media nacional del 0.2%. Los porcentajes siguen siendo muy inferiores a la verdadera realidad existente en los centros educativos ya que, tal y como se ha señalado anteriormente, según diversas investigaciones la proporción de alumnos con altas capacidades debería de oscilar entre el 3 y el 5%.

3.2. Alta capacidad y tipo de enseñanza

El número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a cada etapa educativa escolarizados en enseñanzas no universitarias para el curso académico 2013/2014 es:

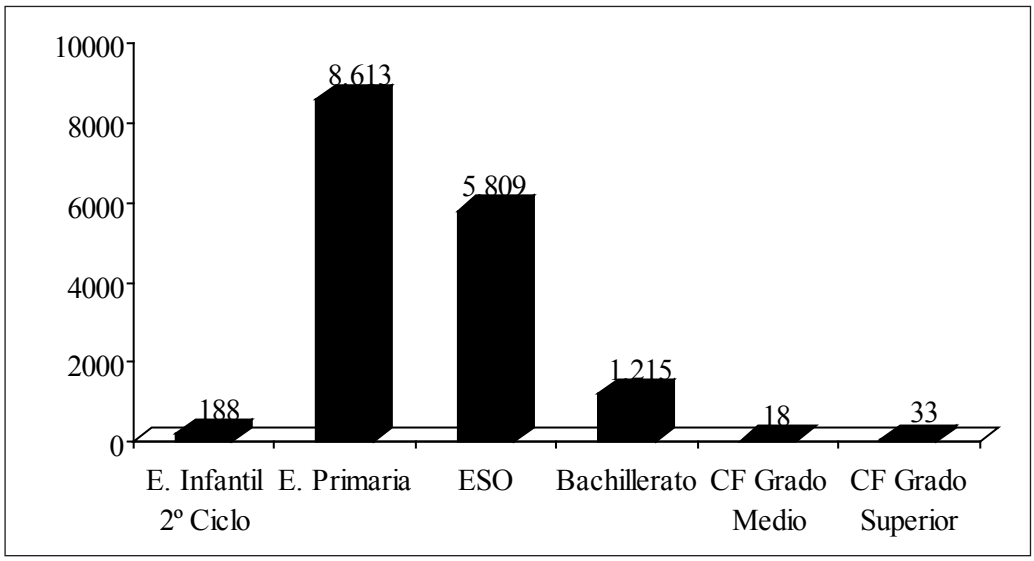


Figura 1. Alumnos con alta capacidad para cada etapa educativa

Como puede observarse en la figura 1, la etapa educativa en la que se centra principalmente los procesos de diagnóstico es Educación Primaria, situación habitual en cuanto a la atención a la diversidad ya que es en esta etapa en la que se produce una mayor atención y reconocimiento de los alumnos con alta capacidad y con distintos tipos de discapacidad. Por otro lado llama la atención como conforme se avanza en etapas educativas las cifras en cuanto al diagnóstico van disminuyendo de forma significativa.

3.3. Alta capacidad y sexo

El número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a su sexo escolarizado en enseñanzas no universitarias en el curso académico 2013/2014 para cada Comunidad Autónoma es:

Tabla 2
Alumnos con alta capacidad en función de su sexo

CC. AA.	**Total Alta Capacidad**	**Reparto por Sexo**			
		Hombres		*Mujeres*	
		n	*%*	*n*	*%*
Andalucía	5.860	3.699	63.12	2.161	36.88
Aragón	126	103	81.75	23	18.25
Asturias	493	319	64.71	174	35.29
Baleares	475	323	68	152	32
Canarias	1.480	923	62.36	557	37.64
Cantabria	117	86	73.5	31	26.5
Castilla y León	529	386	72.97	143	27.03
Castilla La Mancha	226	157	69.47	69	30.53
Cataluña	275	174	63.27	101	36.73
Comunidad Valenciana	113	69	61.06	44	38.94
Extremadura	189	153	80.95	36	19.05
Galicia	1.227	824	67.16	403	32.84
Madrid	1.554	1.079	69.43	475	30.57
Murcia	2.571	1.615	62.82	956	37.18
Navarra	274	193	70.44	81	29.56
País Vasco	257	185	71.98	72	28.02
La Rioja	104	74	71.15	30	28.85
Ceuta	3	2	66.67	1	33.33
Melilla	3	2	66.67	1	33.33
España	15.876	10.366	65.29	5.510	34.71

La mayoría de casos diagnosticados son mayormente de sexo masculino, variando entre el 61.06% de la Comunidad Valenciana y el 81.75% de Aragón, cifra ésta última que llama especialmente la atención. Existen estudios que concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres dentro de la capacidad superior (García, 2014; Jiménez et al., 2005; Jiménez y Baeza, 2012).

3.4. Alta capacidad y titularidad del centro

El número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a la titularidad de su centro escolarizado en enseñanzas no universitarias para el curso académico 2013/2014 es:

Tabla 3
Alumnos con alta capacidad en función de la titularidad de su centro

CC. AA.	Total Alta Capacidad	Reparto por Titularidad del Centro			
		Público		*Privado*	
		n	*%*	*n*	*%*
Andalucía	5.860	4.719	80.53	1.141	19.47
Aragón	126	78	61.9	48	38.1
Asturias	493	355	72.01	138	27.99
Baleares	475	266	56	209	44
Canarias	1.480	1.165	78.72	315	21.28
Cantabria	117	93	79.49	24	20.51
Castilla y León	529	337	63.71	192	36.29
Castilla La Mancha	226	177	78,32	49	21.68
Cataluña	275	51	18.55	224	81.45
Comunidad Valenciana	113	35	30.97	78	69.03
Extremadura	189	151	79.89	38	20.11
Galicia	1.227	737	60.07	490	39.93
Madrid	1.554	782	50.32	772	49.68
Murcia	2.571	2.256	87.75	315	12.25
Navarra	274	165	60.22	109	39.78
País Vasco	257	117	45.53	140	54.47
La Rioja	104	61	58.65	43	41.35
Ceuta	3	3	100	0	0
Melilla	3	0	0	3	100
España	15.876	11.548	72.74	4.328	27.26

Los alumnos más capaces aparecen escolarizados en centros educativos de enseñanza pública. Existen Comunidades Autónomas donde el número de casos detectados es significativamente superior en la enseñanza pública, caso de Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura y Murcia. Por el contrario aparecen datos que reflejan un porcentaje mucho mayor en la enseñanza privada, caso de Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco.

4. Discusión

Como ha podido observarse las cifras de alumnos detectados con alta capacidad en nuestro país y en las Comunidades Autónomas son bajas. Solo la Comunidad Autónoma de Murcia con un 0.9% atisba una luz de esperanza para estos alumnos, ya que lo más frecuente es que este colectivo ni sea detectado ni reciba la intervención educativa que precisa en los centros educativos. Se ha observado que cifras elevadas de diagnóstico se corresponden con la existencia de medidas y programas específicos para la detección y la intervención educativa de estos alumnos, es el caso por ejemplo de la presencia de servicios de orientación educativa específicos de altas capacidades a nivel provincial en algunas regiones españolas.

El análisis de los resultados muestra que es Educación Primaria la etapa educativa en la que la prevalencia de casos es mayor. Además el sexo de los alumnos es preferentemente masculino y estos alumnos aparecen escolarizados

en centros de titularidad pública mayoritariamente. Este último dato se deberá de tomar con cierta cautela ya que la proporción de alumnos escolarizados en centros públicos y privados varía considerablemente de unas Comunidades Autónomas a otras. A pesar de ello, este análisis permite hacer una aproximación del panorama actual de las altas capacidades en nuestro país de acuerdo a las variables tomadas como referencia.

5. Conclusiones

La respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades deberá de incluir tanto los procesos de diagnóstico como la intervención educativa posterior. Estos dos procesos van enlazados y no podrá existir uno sin el otro, si no existe un buen proceso de diagnóstico difícilmente habrá una intervención educativa ajustada, son procesos inseparables y enormemente importantes.

En línea con esto, la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013) establece que:

> Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (2013, p. 97896).

En esta tarea el profesorado cumple un papel protagonista. De esta manera, la formación inicial y permanente del docente es fundamental si se quiere facilitar desde los centros educativos una respuesta educativa a este alumnado de acuerdo a sus potencialidades, necesidades e intereses. Esta formación deberá ser interdisciplinar y lo más diversificada posible, cara a cubrir el amplio espectro de características distintivas de estos alumnos.

En definitiva, se torna imprescindible una reflexión exhaustiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad de los alumnos más capaces en los centros educativos. Toda la comunidad escolar deberá de tomar conciencia de qué estos alumnos existen en las aulas y que habitualmente están siendo "olvidados" en el desarrollo de prácticas inclusivas. Esto implica darles la oportunidad de poder demostrar sus potencialidades otorgándoles un papel de mayor protagonismo en educación (Hernández y Gutiérrez, 2014; Jiménez, 2014; Mandelman, Tan, Aljughaiman y Grigorenko, 2010). Por ello resulta imprescindible el reconocimiento y atención educativa de sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Callahan, C. M. (1998). Lessons learned from evaluating programs for the gifted. Promising practices and practical pitfalls. *EDUCACIÓN XXI*, 1, 53-71.

Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 171-185). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K.A. Keller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford, UK: Pergamon Press.

Gagné, F. (2008). Talent development: Exposing the weakest link. *Revista Española de Pedagogía,* año LXVI, 240, 203-220.

García, J., Gil, C., Ortiz, C., De Pablo, C. & Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: CEPE.

García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Hernández, D. & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.

Jiménez, C. & Baeza, M.A. (2012). Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (77), 647-676.

Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson. Segunda edición.

Jiménez, C. (2014). *El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad*. *Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED*. Madrid: UNED. Recuperado el 15 de febrero, 2016, de https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559.

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J.A., Murga, M.A. & Téllez, J.A. (2005). Educación, capacidad y género: alumnos con premio extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 391-416.

López, B., Beltrán, M.T., López, B. & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (MECD).

Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M. & Grigorenko, E.L. (2010). Intelectual gifteness: Economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 286-297.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Datos estadísticos no universitarios*. Recuperado el 20 de marzo, 2016, de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Muñoz, J.M. & Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 245-266.

Resultados de dos métodos de identificación de estudiantes “under” and overachieving students” en función de la capacidad intelectual general

David Albert Pla y Juan L. Castejón Costa

Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, España

dap15@alu.ua.es

Resumen

Tras los estudios llevados a cabo en Estados Unidos y en China sobre el tema del “underachievement” o rendimiento menor al esperado, se considera este constructo como uno de los que han suscitado mayor interés a la hora de entender posibles factores que intervienen en el rendimiento académico. La identificación de los sujetos que presentan un rendimiento menor al esperado, e incluso, de aquellos que pueden presentar un mayor rendimiento a lo esperado “overachieving students” ha sido objeto de controversia en varios trabajos. El objetivo del presente trabajo fue comparar los resultados de dos métodos de identificación de estos tipos de estudiantes, el método de diferencias estandarizadas y el de residuales de regresión, en una muestra amplia de estudiantes de ESO. En este trabajo se empleó como medida de la inteligencia general el test de factor g de Cattell. Los datos sobre el rendimiento académico se obtuvieron calculando las calificaciones medias en todas las asignaturas cursadas. Los participantes en este estudio fueron 1400 sujetos de los dos primeros cursos de E.S.O. Los resultados mostraron que en hubo una coincidencia en ambos métodos en el porcentaje de sujetos identificados en cada una de las tres categorías, estudiantes con rendimiento menor al esperado “underachieving students”, estudiantes con rendimiento acorde con lo esperado “normal-achieving students” y estudiantes con rendimiento mayor al esperado según su capacidad “overachieving students”, pero, por otro lado, no se produjo una coincidencia entre uno y otro método en la identificación de los mismos sujetos en las tres categorías. Estos resultados se comparan con los obtenidos en otros trabajos similares realizados en nuestro país, en los que se aplica el test de aptitudes diferenciales de BADYG-M como medida de la capacidad intelectual.

Palabras clave: Underachievement; métodos de identificación; overachievement; pruebas de capacidad intelectual.

Results from two methods of identifying subjects under and overachievement in terms of general intellectual capacity

David Albert Pla; Juan L. Castejón Costa

Developmental Psychology Department, University of Alicante, San Vicente del Raspeig, Spain

dap15@alu.ua.es

Abstract

After the studies done in the US and in China about the concept of "underachievement" (achievement lower expected), this construct has raised interest in understanding possible factors involved in academic performance. Identification of subjects with lower and higher expected achievement has been controversial in several works. The aim of this paper was to present the relationship between two identification methods (standardized differences and analysis of regression residuals based on the results of intellectual ability and academic achievement) of underachieving students and overachieving students. The data on academic performance were obtained by calculating the mean scores in all subjects taken by the student. Participants of this study were 1400 subjects in the school of the first two years of Secondary Education. The results show that there is agreement on the percentage of subjects identified in both methods in each of the three categories, "underachieving students", "normal-achieving students" and students performing higher than expected according to their ability "overachieving students"; but, on the other hand, there is no match in identifying the same subject as one category or another. These results are discussed with those obtained in similar studies carried out in our country, when the differential aptitude test BADyG-M was utilized as one measure of intellectual ability.

Key words: Underachievement; identification methods; overachievement; tests of intellectual ability.

1. Introducción

El concepto *underachievement* se explica fundamentalmente a partir de la idea de discrepancia entre la capacidad potencial y el rendimiento real, (Dowdall & Colangelo, 1982) Esta supone la aproximación conceptual que mayor aceptación encuentra en la literatura. Dicho de otro modo, son los estudiantes que muestran un rendimiento académico por debajo de lo esperado en los que aparece una gran discrepancia entre el *rendimiento esperado* (predicho por resultados derivados de pruebas de capacidad intelectual) y el *rendimiento real* (predicho por los resultados de las calificaciones medias del profesorado o de pruebas de rendimiento estandarizadas). Se ha de asumir que esta discrepancia no debe tener origen directo en una dificultad de aprendizaje (Reis & McCoach, 2000; Smith, 2006) .

Las cifras de fracaso escolar en nuestro país en el curso 2012-13 aumentan año tras año, situándose prácticamente en el 25% en Educación Secundaria Obligatoria, un valor doble que la media de la Unión Europea, siendo conscientes que en algunas comunidades hablamos casi de un 30% (Eurostat, 2014). El bajo rendimiento académico de un porcentaje considerable de estudiantes que muestran fracaso escolar puede deberse a alumnos que muestran rendimiento académico por debajo de lo esperado.

Además, siendo conscientes de las diferentes formas de entender el concepto "underachievement", (Rimm, 1987) estimó que prácticamente un 50% del alumnado con alto potencial presentaba un bajo rendimiento, mientras que

estudios como los de Colangelo, Kerr, Christenssen y Maxey (2004) obtienen únicamente un porcentaje del 10%. Por otro lado Phillipson (2008), en los estudios llevados a cabo en China obtiene un porcentaje de un 32% de los alumnos que se situaban en un percentil medio, e incluso un 53% de alumnos que se situaban en percentiles superiores. A pesar de las dificultades por definir y evaluar lo que se entiende por "underachievement", supone uno de los aspectos con gran relevancia en el sistema educativo, a tener en cuenta por los profesionales, padres, jóvenes y la sociedad en general.

Uno de los aspectos que mayor controversia ha aportado a la definición de "rendimiento menor esperado" es el proceso de identificación tenido en cuenta por los diferentes autores que han trabajado en ello (Ziegler, Albert, Ziegler, Albert,Stoeger, Heidrun, 2012). Mientras que algunos autores proponen el establecimiento de límites arbitrarios de rendimiento y capacidad mediante la utilización de métodos tales como la obtención de diferencias simples de medidas estandarizadas o el método de residuales de regresión (Plewis, 1991) ; (K. -. Lau & Chan, 2001) , otros prefieren un método que sea capaz de comparar alumnos de diferente capacidad y rendimiento equiparando los resultados de distintas evaluaciones (N. S. PHILLIPSON, 2008; S. N. Phillipson & Tse, 2007) . Estos trabajos nos llevan a concluir que en el concepto de "underachievement" juega un papel fundamental las metodologías de identificación del alumnado con rendimiento menor a lo esperado. Son varios los métodos que han sido utilizados para llevar a cabo este proceso de identificación, entre los que destacamos los el método de diferencias simples estandarizadas y el método de residuales de regresión El primero de ellos está basado en la discrepancia entre la puntuación estandarizada obtenida del rendimiento académico y la puntuación estandarizada procedente de las pruebas de capacidad intelectual estableciendo un límite arbitrario (1 desviación estándar) en el que un alumno puede ser considerado "underachiever" ($D < -1$) o "overachiever" ($D > 1$) (K. Lau & Chan, 2001) . Por lo que respecta al segundo está basado en la desviación en la línea de regresión del rendimiento académico en la capacidad intelectual siendo alumnos con rendimiento menor esperado si la desviación es inferior a -1 ($D < -1$), y alumnos con rendimiento superior a lo esperado si la desviación es superior a 1 ($D > 1$), quedando el resto de sujetos como alumnos con rendimiento igual a lo esperado. (K. Lau & Chan, 2001) .

Teniendo en cuenta las diferentes características de estos dos métodos se plantea necesario estudiar de forma comparativa los diferentes modos de asociación de ambos métodos en el momento de identificar alumnos con rendimiento menor, igual o superior a lo esperado.

Por lo tanto el objetivo de este trabajo es:

– Comparar los métodos de identificación de diferencias simples estandarizadas y residuales de regresión a la hora de identificar sujetos con rendimiento menor, igual o superior a lo esperado.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio han participado un total de 1398 estudiantes de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Valenciana. De todos ellos 732 cursan el primer curso (52,4%) mientras que 666 (47,6%) lo hicieron en segundo curso. El 52,8% eran hombres y el 47,2% mujeres, siendo todos ellos de edades comprendidas entre 11 y 15 años ($M = 12,5$, $DS = 0,67$)

El procedimiento de selección de la muestra es el de muestreo aleatorio por conglomerados en el cual fue el centro educativo la unidad de muestreo.

2.2. Medidas

Para este estudio fue necesario obtener medidas a partir de las siguientes pruebas:

1. *Rendimiento académico:* El rendimiento académico se ha calculado a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes a final del curso académico en todas las asignaturas. La fiabilidad de consistencia interna de las puntuaciones en todas las asignaturas fue de 0,98.
2. Capacidad intelectual Factor G de Catell Test de Factor G de Cattell (Escala 2) (Cattell y Cattell, 1973). Evalúa el funcionamiento intelectual, estando libre de condicionamiento cultural. Las puntuaciones obtenidas en los distintos subtest (series, clasificación, matrices y condiciones) se combinan para obtener una única puntuación directa que después se transforma en CI siguiendo las instrucciones establecidas en el manual de referencia del test.

2.3. Procedimiento

Previo a la administración de las pruebas se obtuvo los permisos que fueron necesarios desde el equipo directivo de los Centros y de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana. Por otro lado también se comunicó y se acordó el procedimiento con los padres.

Las pruebas se administraron en horario académico por colaboradores de los investigadores, previa comunicación de las instrucciones necesarias. El momento elegido fue el segundo trimestre del curso y se emplearon cerca de 120 minutos para la aplicación de las pruebas.

Una vez obtenidos todos los resultados se han estandarizado todas los datos para una mejor manipulación de estos.

Para la obtención de los datos referentes al proceso de identificación de los sujetos como alumnos con menor, igual o superior rendimiento esperado se han puesto en práctica los métodos comentados en la introducción: En primer lugar el "método de diferencias simples estandarizadas", en el cual se calcula una puntuación que surge de la diferencia entre las puntuaciones estandarizadas del rendimiento académico y de las puntuaciones estandarizadas de la capacidad intelectual (Factor G de Cattell). Los sujetos cuya puntuación de discrepancia fue más alta que +1 fueron clasificados como "overachievers" (rendimiento superior a lo esperado), los estudiantes que ontiveron una puntuación de discrepancia menor que -1 fueron clasificados como "underachievers" (rendimiento menor a lo esperado), y los alumnos que obtuvieron una puntuación entre +/-1 fueron clasificados como alumnos con rendimiento igual al esperado. En segundo lugar se aplicó el "método de residuales de regresión" utilizando como predictor la puntuación de capacidad y como criterio el rendimiento académico. Los sujetos cuya puntuación residual fue mayor que +1 fueron clasificados como "overachievers" mientras que los estudiantes que obtuvieron puntuación residual inferior a -1 fueron clasificados como "underachievers". Todos aquellos que obtuvieron puntuación entre +/- 1 fueron clasificados en el grupo de estudiantes con rendimiento igual al esperado.

Todos los análisis se realizaron empleando el programa SPSS V.22.

3. Resultados

El análisis exploratorio de los datos nos da a conocer que las variables se distribuyeron de manera aproximadamente normal con valores de asimetría y curtosis que se situaron entre +/-1. La media de puntuaciones de CI del Factor G fue de 107,06 (DS = 14,9) y osciló entre 51 y 144. Por otro lado la media del rendimiento final global fue de 6,3 (DS = 1,8) y varío entre 1,44 y 10.

A continuación en la tabla 1 podemos observar las frecuencias de los sujetos identificados como "underaachievers", rendimiento igual esperado o "overachievers" en base a su capacidad y en función del método de identificación utilizado.

Tabla 1
Número y porcentaje de alumnos en cada grupo según el procedimiento de identificación.

Método de identificación	Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferencias estandarizadas	1	234	16,7	16,7	16,7
	2	936	66,9	66,9	83,6
	3	230	16,4	16,4	100
Residuos de regresión	1	230	16,4	16,4	16,4
	2	924	66,0	66,0	82,4
	3	246	17,6	17,6	100

N = 1398. *Nota*: 1 = Alumnos con rendimiento menor a lo esperado; 2 = Alumnos con rendimiento igual a lo esperado; 3 = Alumnos con rendimiento mayor a lo esperado

Podemos observar que no existe mucha diferencia en el porcentaje de clasificación de los sujetos en función de un método u otro, ya que esta diferencia no es superior a un punto.

En la tabla 2 se compara ambos métodos estadísticos a partir del procedimiento de tablas cruzadas. Los coeficientes de Chi-cuadrado de Pearson (Pearson = 1115,6; sig = .000) y Phi (Phi = .839; sig = .000) muestran la relación existente de cada método con el otro.

Tabla 2
Comparación entre pares de los 2 métodos de identificación de sujetos con menor, igual o mayor rendimiento esperado

			Residuos de Regresión			Total
			1	2	3	
Diferencias estandarizadas	1	Recuento	170	58	0	228
		% dentro de Residuales de Regresión	74,3	25,7	0	100
		% dentro de Diferencias estandarizadas	73,1	6,3	0	16,4
		% total	12,2	4,2	0	16,4
	2	Recuento	63	789	72	924
		% dentro de Residuales de Regresión	6,8	85,4	7,8	100,0
		% dentro de Diferencias estandarizadas	26,9	84,3	31,3	66,0
		% total	4,5	56,4	5,1	66,0
	3	Recuento	0	88	158	246
		% dentro de Residuales de Regresión	0,0	35,8	64,2	100,0
		% dentro de Diferencias estandarizadas	0,0	9,4	68,7	17,6
		% total	0,0	6,3	11,3	17,6

Nota: 1 = Alumnos con rendimiento menor a lo esperado; 2 = Alumnos con rendimiento igual a lo esperado; 3 = Alumnos con rendimiento mayor a lo esperado

4. Discusión

El presente estudio tiene como único objetivo comparar dos métodos de indentificación de sujetos "underachievement", "overachievement" o con rendimiento igual esperado. Partiendo de esta idea, y observando la primera de las tablas podemos apreciar que los porcentajes de identificación de los sujetos como menor, igual o mayor rendimiento esperado son muy similares para ambos métodos de identificación. Es decir, que podríamos sugerir que ambos métodos identifican de igual modo el mismo número de sujetos para cada una de las categorías. Estos resultados parecidos a los obtenidos por Castejón, Gilar, Miñano y Veas (2016) en el que bajo el mismo procedimiento, obtienen

porcentajes muy similares para ambos métodos. Cabe decir que en este estudio citado, los autores utilizan la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-M) de Yuste, Martínez y Galve (2005)

No obstante, si este análisis se quedara en este punto no podríamos hablar de una comparación exacta. Es por ello que partiendo de nuestro objetivo de comparar ambos métodos de identificación, y siguiendo los mismos procedimientos que en Castejón, Gilar, Miñano y Veas (2016), se ha realizado un análisis de tablas cruzadas. Los porcentajes obtenidos nos muestran que ambos métodos coinciden en un porcentaje elevado para todas las categorías de identificación ("underachievement", rendimiento igual esperado y "overachievement") Estos porcentajes, en primera instancia, nos pueden llevar a pensar que ambos métodos identifican de igual forma a los sujetos en las tres categorías. Sin embargo, analizando los coeficientes de relación observamos que ambos resultan significativos. Estos datos nos muestran que ambos métodos identifican de igual método en cuanto a porcentaje de estudiantes, no obstante, no son los mismos alumnos los que resultan identificados. Ocurre de igual forma en el estudio llevado a cabo por Castejón, Gilar, Miñano y Veas (2016) en el que, incluyendo el método de identificación de Rasch, obtienen resultados similares a los de este estudio.

5. Conclusiones

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto que la metodología empleada para la identificación de los sujetos con mayor, igual o menor rendimiento esperado juega un papel fundamental, ya que encontramos que, a pesar de que los porcentajes de identificación son similares, no podemos hablar de una identificación de los mismos sujetos para cada una de las categorías.

Los métodos de identificación se constituyen como un elemento fundamental en el estudio del constructo "underachievement", y no solo en cuanto a los niveles de identificación, sino a los factores que intervienen. En los estudios de Lau y Chan (2001), el aspecto que marca la diferencia en cuanto a la utilización de un método de identificación son los niveles de capacidad. Es por ello, que estos autores consideran el método de diferencias estandarizadas para altos niveles de capacidad intelectual más adecuado. Por otro lado Plewis (1991) considera el método de residuos de regresión más óptimo, este genera una proporción constante de sujetos "underachievers".

Por lo tanto, es necesario tomar en fuerte consideración los métodos utilizados para los procesos de identificación, para poder extraer con mayor exactitud conclusioes que puedan derivarse del estudio de los sujetos "underachievers" en relación a otros factores.

Referencias

Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 179-184. doi:10.1177/001698628202600406

Lau, K., & Chan, D. W. (2001). Identification of underachievers in hong kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies, 27*(2), 187-200.

Lau, K. -., & Chan, D. W. (2001). Identification of underachievers in hong kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies, 27*(2), 186-200.

Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. essential readings in gifted education series* Corwin Press, A SAGE Publications Company. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.

PHILLIPSON, N. S. (2008). The optimal achievement model and underachievement in hong kong: An application of the rasch model.

Phillipson, S. N., & Tse, A. K. (2007). Discovering patterns of achievement in hong kong students: An application of the rasch measurement model. *High Ability Studies, 18*(2), 173-190.

Plewis, I. (1991). Underachievement: A case of conceptual confusion. *British Educational Research Journal, 17*(4), 377-385.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170.

Rimm, S. (1987). *Gifted Child Today, 10*, 30.

Smith, E. (2006). *Analyzing underachievement in schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ziegler, Albert, Ziegler, Albert,Stoeger, Heidrun,. (2012). Shortcomings of the IQ-based construct of underachievement. *Roeper Review, 34*(2), 123-132.

Actitudes de las familias hacia la Atención a la Diversidad en Educación Infantil

Caurcel Cara, M.J.*, Sánchez-Casquero, A.M.**, Jarque Fernández, S.***, Chacón-López, H.*, Amado Luz, L.**** y Valenzuela-Zambrano, B.*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España. **Maestra de Educación Infantil, Granada, España. * Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona, España. ****Departamento de Psicología, Universitat Abat Oliba-CEU- Barcelona, España*

E-mail: caurcel@ugr.es

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad conocer las actitudes que tienen las familias hacia la atención a la diversidad. Participaron un total de 67 padres y madres, con hijos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil, en tres centros educativos de Granada (España). Para la recogida de información se ha utilizado el cuestionario "Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad" de Leal (2003). Los resultados muestran que los padres tienen una actitud muy positiva hacia la atención a la diversidad y optan por una educación donde, los niños con Necesidades Especificas de Apoyo Educativo, estén presentes en el aula de sus hijos, recibiendo una atención especial solo en los aspectos que más lo necesiten; y en el resto, una educación lo más parecida posible a la de los demás compañeros. Estas actitudes positivas, van a ser fundamentales para que la inclusión sea una realidad, ya que las familias, además de ser imprescindibles para el desarrollo y aprendizaje integral del niño, también lo son, a la hora de inculcar valores, de aceptación, de relaciones de solidaridad, comunicación y afectividad.

Palabras clave: atención a la diversidad; familia; Educación Infantil; actitudes.

Attitudes of Families towards Attention to Diversity in Pre-school Education

Caurcel Cara, M.J.*, Sánchez-Casquero, A.M.**, Jarque Fernández, S.***, Chacón-López,

H.*, Amado Luz, L.**** y Valenzuela-Zambrano, B.*

Department of Developmental and Educational Psychology , University of Granada, Granada, Spain. **Pre-school education teacher, Granada, Spain. * Department of Developmental and Educational Psychology, University of Barcelona, Spain. ****Department of Psychology, University Abat Oliba – CEU – Barcelona, Spain*

E-mails: caurcel@ugr.es

Abstract

This research aims to familiarise with the attitudes families have towards attention to diversity. A total number of 67 fathers and mothers with children enrolled in the second cycle of pre-school education participated in this study from three educational schools in Granada (Spain). To collect information the questionnaire "Attitudes of parents towards attention to diversity" Leal (2003) has been used. The results show that parents have a very positive attitude towards attention to diversity and opt for an education where children with Special Needs for Educational Support are placed in the same classroom with their children, receiving special attention only when truly needed, and in the rest, an education as close as possible to the one the rest of the pupils have. These positive attitudes will be fundamental for the 'inclusion education' to become a reality, since families, together with being essential for the development and the integral learning of the child, are, at the same time, indispensable when it comes to including values, acceptance, relationships of solidarity, communication and affection.

Keywords: attention to diversity; family; childhood education; attitudes.

1. Introducción

Actualmente, la escuela se enfrenta al desafío de proveer una educación de calidad a todo el alumnado, valorando la diversidad presente en las aulas, fomentando la igualdad de oportunidades y desarrollando una educación inclusiva. La atención a la diversidad en España ha pasado por diferentes etapas: la exclusión, segregación, integración y finalmente la inclusión. Estas respuestas han ido evolucionando a lo largo del desarrollo de la educación según las concepciones de la inteligencia y del aprendizaje imperante en cada época (Alegre, 2000; Álvarez, Campo y Castro, 2002), así como, a la influencia marcada por las actitudes mostradas hacia las personas con discapacidad y su integración escolar (Leal, 2003).

El éxito de las escuelas inclusivas depende de una serie de condiciones y factores como son: el liderazgo escolar, la colaboración, la reorientación de la evaluación, el apoyo a los alumnos y profesionales, la financiación, la implicación de las familias, y la adaptación de la enseñanza y del currículo (Salvador Mata, 1997 citado en Nogales, 2012). Así, uno de los factores que mayor relevancia tiene en la aceptación y valoración de las diferencias, son las actitudes favorables de los agentes implicados en el proceso (Blas y Calvo, 1995; Díaz, 2002; García Pastor, 1991; Leal, 2003; Verdugo y Sabeh, 2002).

En este sentido, se han desarrollado diferentes estudios sobre las actitudes de los docentes (Álvarez, Campo y Castro, 2002; Fortes, 1997; Nogales, 2012; Vlachou, 1999) y de los compañeros (Shepstra, Nakken y Pijl, 1999) hacia las personas con discapacidad y hacia su respuesta educativa, y sin embargo, son poco frecuentes los referidos

a las actitudes mostradas por el colectivo de padres y madres (Leal, 2003). Las familias con hijos con discapacidad o aquellas que no los tienen, pero cuyos hijos comparten el aula con compañeros o compañeras con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), han de recibir también la atención necesaria respecto a su participación e implicación en los procesos educativos de los que también, directamente, forman parte (Boza, 1999; Vega, 2003).

Las familias, además de ser imprescindibles para el desarrollo y aprendizaje integral del niño, también lo son a la hora de inculcar valores. De hecho, Oskamp (1991 citado en Díaz, 2002) señala la influencia de los padres, en la formación de las actitudes de los hijos, sobre todo a edades tempranas, pues éstos intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes presentadas por los padres se tomarán como referente por parte de los hijos a la hora de formar las suyas propias. Los padres con actitudes autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc., influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por el contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos. Por tanto, es en el seno de las familias donde debe crearse un concepto de inclusión más amplio, ya que muchas veces, las familias de niños sin NEAE, se sienten reacias ante el tema de la diversidad y de la inclusión de alumnos con NEAE en los centros ordinarios por el desconocimiento que tienen sobre el tema, las ideas preconcebidas que se han formado, la falta de experiencias previas con ambientes escolares diversos, la ineficacia de canales de comunicación familia-escuela, el diálogo con otros padres cuyos hijos tienen NEAE, la inadecuada organización del centro para su participación activa en éste, etc. (Domingo 1998 citado en Díaz, 2002). Por ello, es importante plantear que los padres también necesitan tener una buena información y formación sobre la diversidad, ya que de esto dependerá su actitud y posicionamiento ante la misma, así como el sentido en el que influirán en la formación de actitudes de sus hijos (Díaz, 2002).

Además, las actitudes y opiniones de los padres influyen en las actitudes de los docentes, por lo que se hace conveniente que ambos trabajen de forma colaborativa y mantengan una comunicación abierta (Michael, Arnold, Magliocca y Miller 1992 citado en Díaz, 2002).

En un estudio sobre la opinión de los padres sobre el proceso de integración, -que no inclusión-, García Pastor (1991), encontró que la mayoría de los padres (88.4%), se muestran favorables hacia la integración, están dispuestos a colaborar en este proceso, no tienen ningún problema en que sus hijos asistan al mismo centro y aula que niños con discapacidad, y consideran que es necesario escolarizar a estos alumnos en centros ordinarios. Además, el 76.4% de los padres, no consideran que la presencia de niños con discapacidad suponga un descenso en el nivel académico de sus hijos, no les produce indiferencia la integración de éstos y no creen que es imposible que sus hijos tengan amigos discapacitados. Por su parte, en cuanto al modo de escolarización, López (1987 citado en Díaz, 2002) señala que los padres reconocen el derecho de todos los niños a la educación y no muestran rechazo a que compartan las aulas de sus hijos, aunque piensan que necesitan una atención complementaria.

Leal (2003), desarrolló un estudio con las familias en dos períodos distintos para ver la evolución del proceso de respuesta educativa a la diversidad del alumnado; uno inicial, producido entre los años 1997-1998, y otro más reciente, del año 2002 al 2003. Encontrado que los padres, en general, aunque parecen mostrar actitudes positivas a la integración escolar de los niños con NEAE, en la primera fase del estudio, no muestran las mismas opiniones positivas hacia este proceso en la segunda; ya que los padres opinan favorablemente sobre el proceso de integración escolar, pero siempre argumentan que, aunque comparten los principios de la integración, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, pues son necesarios más recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. Los padres y madres de la muestra afirman que les falta información sobre el mundo de discapacidad y su respuesta educativa y, que en los centros o desde la administración no se proporciona la información necesaria en lo que respecta a esta temática de la integración escolar. Respecto al tipo de discapacidad y la actitud, los padres tienden a preferir que sus hijos compartan aula con aquellas NEAE que no llevan asociada discapacidad intelectual, ni pro-

blemas de personalidad o el autismo. Los padres parecen mostrar, en general, una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, pues en sus expresiones argumentan que éstas son igual que el resto de las personas o que tienen los mismos derechos. Y aunque muestran una aceptación generalizada hacia los niños con NEAE, puntualizan que, siempre y cuando no interfiera en el aprendizaje de sus propios hijos, están de acuerdo con que éstos compartan el aula. Por último, como era de esperar, los padres y madres con hijos con NEAE tienen actitudes más positivas hacia la integración escolar que los que no los tienen.

Como se ha podido observar, estudios previos analizan las actitudes de la familia respecto a la integración y no a la inclusión. Así, esta investigación tiene como finalidad analizar cuál es la percepción y la situación actual de las familias en relación al planteamiento de atención a la diversidad. Los objetivos son: conocer las actitudes que tienen las familias hacia la atención a la diversidad; y el grado de aceptación que éstas tienen hacia los niños con alguna NEAE.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se ha realizado con un total de 67 padres y madres, con hijos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil, en tres centros educativos de Granada (España). La media de edad de los participantes se sitúa en los 36.68 años, con un rango de edad entre 23-58 años. Las mujeres han sido más participativas, con un 82.09% frente al 17.91% de los hombres. La situación laboral de la mayoría es de trabajador en activo con un 73.13%, un 16.42% en situación inactiva y el resto se dedican a tareas del hogar (7.46%), o son estudiantes (2.99%). En cuanto al contexto, las familias de zona urbana han sido más participativas con un 64.18%.

2.2. Medidas

Para realizar esta investigación se ha utilizado el cuestionario "Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad" (Leal, 2003), para padres con hijos sin necesidades educativas especiales, pero con posibilidad de tener compañeros con NEAE. Está formado por seis bloques: el primero, de 8 ítems con los datos del padre o de la madre; el segundo, de 5 ítems para los datos de su hijo; el tercero, de 6 ítems para los datos del centro; el cuarto, de 14 ítems para las opiniones sobre la integración; el quinto, de 16 ítems sobre la modalidad de escolarización y; el sexto, de 16 ítems sobre los tipos de discapacidad que no les importaría que presentara algún compañero de su hijo. Del conjunto de ítems, 35 son de diferentes tipos de respuesta, 14 son escalares y 16 de multirespuesta. El instrumento posee una buena fiabilidad, obteniendo un índice de consistencia interna, calculado con el coeficiente alfa de Cronbach, de .85 (Leal, 2003) y para la muestra del estudio de .70, valor mínimo para considerar una escala como consistente (Vianna, 1983).

2.3. Procedimiento

Para poder realizar esta investigación, en primer lugar, se contactó con el equipo directivo de cada centro para obtener su consentimiento y poder pasar los cuestionarios a las familias. A éstas se les escribió una carta informativa, solicitando su colaboración, garantizando el anonimato, la confidencialidad de la información y la utilización de los datos con fines exclusivamente de investigación. También, se explicaba la finalidad y objetivos del estudio, en qué consistía el cuestionario y cómo debía complementarse. Se les hizo llegar a través de sus hijos, como se hace con las circulares escolares. Finalmente, una vez cumplimentado las familias se los entregaron al tutor de su hijo.

3. Resultados

Respecto a las opiniones sobre la inclusión, los padres parecen estar más de acuerdo en que los niños con discapacidad reciban su educación en un aula normal, con una enseñanza según sus dificultades ($\overline{X}$ = 4.33, DT= .73), eso sí, siempre que sus dificultades no se lo impidan ($\overline{X}$ = 4.23, DT= .76); en que la escuela normal debe adaptarse a todos y cada uno de los alumnos, realizando las adaptaciones necesarias ($\overline{X}$ = 4.13, DT= 1.01); y, en que los niños aprenden a ser más tolerantes cuando en su aula hay algún alumno con discapacidad ($\overline{X}$ = 4.13, DT= .95). Al mismo, tiempo consideran en menor medida, que aquellos con discapacidad perjudican el ambiente de trabajo del aula ($\overline{X}$ = 2.15, DT= .94); y, que los demás se atrasan cuando hay un niño con discapacidad en su aula ($\overline{X}$ = 2.22, DT= .88).

En cuando a la modalidad de escolarización que los padres indican como la más conveniente para cada una de las discapacidades (Tabla 1), se puede observar que las discapacidades que han obtenido un grado de frecuencia más alto en la modalidad de escolarización en aulas ordinarias son: 1) Epilepsia (86.9%); 2) Discapacidad física (81%); 3) Sordera parcial (73.4%); 4) Hiperactividad (73.4%); 5) Problemas del lenguaje (66.2%); 6) Ceguera parcial (64.1%). En la modalidad de escolarización en aulas ordinarias por unas horas, las discapacidades que han obtenido un grado de frecuencia más alto son: 1) Retraso mental moderado (56.5%); 2) Retraso mental leve (54.7%); y, 3) Dificultades de aprendizaje (49.2%). Y por último, las discapacidades que han obtenido un grado de frecuencia más alto en la modalidad de escolarización en centros especiales son: 1) Parálisis cerebral con retraso mental (73.8%); 2) Sordera total (56.3%); 3) Ceguera total (50%); y, 4) Autismo (49.2%).

Tabla 1
Modalidad de escolarización según la discapacidad

Discapacidad	Centro especial	Aula normal por unas horas	Aula normal siempre
Epilepsia	6.6%	6.6%	86.9%
Parálisis cerebral con retraso mental	73.8%	23.1%	3.1%
Problemas de personalidad	16.7%	38.3%	45%
Sordera parcial	15.6%	10.9%	73.4%
Ceguera total	50%	14.1%	35.9%
Retraso mental leve	4.7%	54.7%	40.6%
Parálisis cerebral sin retraso mental	29%	33.9%	37.1%
Hiperactividad	6.3%	20.3%	73.4%
Síndrome de Down	32.8%	28.1%	39.1%
Retraso mental moderado	21%	56.5%	22.6%
Ceguera parcial	14.1%	21.9%	64.1%
Sordera total	56.3%	18.8%	25%
Autismo	49.2%	25.4%	25.4%
Discapacidad física	4.8%	14.3%	81%
Problemas del lenguaje	3.1%	30.8%	66.2%
Dificultades de aprendizaje	1.5%	49.2%	49.2%

Atendiendo a qué tipo de discapacidad no les importaría que esté presente en el aula de su hijo (Tabla 2), se observa que todas han obtenido un grado de frecuencia superior al 70%, a excepción de: parálisis cerebral con retraso mental (47.8%), problemas de personalidad (50.7%), autismo (62.7%), y, parálisis cerebral sin retraso mental (65.7%), con un grado menor de aceptación.

Tabla 2
Tipos de discapacidad que no le importaría que presente algún compañero de su hijo

Discapacidad	Ausencia	Presencia
Síndrome de Down	17.9%	82.1%
Sordera total	25.4%	74.6%
Epilepsia	25.4%	74.6%
Retraso mental moderado	28.4%	71.6%
Autismo	37.3%	62.7%
Ceguera total	25.4%	74.6%
Sordera parcial	13.4%	86.6%
Parálisis cerebral con retraso mental	52.2%	47.8%
Hiperactividad	28.4%	71.6%
Problemas de personalidad	49.3%	50.7%
Retraso mental leve	28.4%	71.6%
Parálisis cerebral sin retraso mental	34.3%	65.7%
Ceguera parcial	14.9%	85.1%
Problemas de lenguaje	16.4%	83.6%
Dificultad de aprendizaje	17.9%	82.1%
Discapacidad física	11.9%	88.1%

4. Discusión

Como se puede observar en los resultados, las familias parecen mostrar, en consonancia con los hallazgo de Leal (2003), una actitud positiva hacia la atención a la diversidad. En general, al igual que en los estudios de López (1987 citado en Díaz, 2002) y García Pastor (1991), las familias optan por una educación en la cual los niños con NEAE estén presentes en la aula de sus hijos, recibiendo una atención especial solamente en los aspectos que más necesiten, y en el resto una educación lo más parecida posible a la de los demás compañeros.

En cuanto a la modalidad de escolarización se constata que, al igual que en el estudio de Leal (2003), las familias tienden a preferir que sus hijos compartan aulas a tiempo completo con aquellas NEAE que consideran leves o moderadas (sordera parcial, problemas de lenguaje, epilepsia, entre otras); y que no llevan asociada discapacidad intelectual, ni problemas de personalidad o el autismo. De esta manera, se excluyen de las aulas, tanto a tiempo parcial como completo, discapacidades que presentan un mayor grado de gravedad como parálisis cerebral con retraso mental, ceguera total, autismo y sordera total; aceptando, únicamente el retraso mental leve y el retraso mental moderado, en las aulas a tiempo parcial.

Finalmente, relacionado con lo anterior, se puede señalar que las familias aceptan la presencia en las aulas de la mayoría de las NEAE, excepto la parálisis cerebral con retraso mental, que puntúa más alto en ausencia que en presencia.

5. Conclusiones

Aunque los resultados obtenidos en esta investigación son muy favorables en cuanto a la inclusión y la aceptación de los niños con NEAE, se puede observar que se produce una contradicción. Por un lado, la mayoría de las familias han resaltado que no les importaría tener en el aula de sus hijos compañeros con cualquier discapacidad, y por otro, cuando se les pregunta acerca de qué tipo de modalidad de escolarización es más conveniente, se constata que excluyen algunas discapacidades, aunque sean minoritarias. Por lo que, se debe seguir luchando para avanzar en la mentalidad que la sociedad, en general, y la familia, en particular, tienen hacia la atención a la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos (Díaz, 2002). Enseñarles que son personas que pueden aprender e integrarse

en la sociedad, siempre y cuando se pongan a su disposición cuantos medios y recursos sean necesarios, así como las condiciones para conseguir una vida digna.

Por tanto, la formación de actitudes positivas hacia la diversidad, va a ser fundamental para que la inclusión sea una realidad; ya que las familias, además de ser imprescindibles para el desarrollo y aprendizaje integral del niño, también lo son a la hora de inculcar valores de aceptación, de relaciones de solidaridad, comunicación y afectividad. Por ello, deberían fomentarse a través de la información y la formación adecuada, consiguiendo así que desde edades tempranas se las transmitan a sus hijos y, de esta manera, no tener que intervenir después para cambiarlas.

Referencias

Alegre, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación.* Aljibe: Málaga.

Álvarez, M., Campo, M.A. y Castro, P. (2002). Necesidades de las familias de personas con deficiencia mental: análisis para la elaboración de un programa de intervención. (2ª parte). *Polibea, 62,* 22-24.

Blas, R. y Calvo, I. (1995). Actitudes del profesor ante la integración escolar. En F. Salvador, M.J. León y A. Miñán (Eds.), Integración Escolar: *Desarrollo curricular, organizativo y profesional.* Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Granada: ICE Universidad de Granada. 471-480.

Boza, A. (1999). La actitud de los padres ante la integración: una práctica de investigación educativa. ADENES, *Revista de Educación en Valores, 1,* 17-37.

Díaz Pareja, E.M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6*(1–2), 151-165.

Domingo, J. (1998). Escuela de padres y necesidades educativas especiales. En J.A. Torres (Dir.), *Intervención didáctica en Educación Especial* (pp. 159-174). Jornadas Formación A.N.D.E. Jaén: A.N.D.E.- Granada.

Fortes, A. (1997). Evaluación del Programa de Integración Escolar. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva cunicular, organizativa y profesional.* Madrid: Pirámide.

García Pastor, C. (1991). *Los padres ante la integración escolar. Caminando Hacia el siglo XXI: la integración escolar.* Actas de las VII Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 27-38). Marbella.

Leal, E. (2006). Actitudes de los padres Hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Revista Qurrículum, 19,* 211-220.

López, M. (1987). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de E.G.B. acerca de la integración escolar del deficiente mental?. *Revista de Educación Especial, 5,* 23-31.

Michael, M.G., Arnold, K.D., Magliocca, L. y Miller, S. (1992). Influences on teacher's attitudes of de parents' role as collaborator. *Remedial and Special Education, 13*(2), 24-30.

Nogales Salamanqués, M. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Primaria: actitud y formación de los maestros. Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/20206/

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions.* Englewood Cliffs: Price Hall.

Salvador Mata, F. (1997). La educación especial en una escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,1*(2), 23-33.

Shepstra, A.J.M., Nakken, H. y Pijl, S.J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Downs's Syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*(3), 212-219.

Vega, A. (2003). La Educación social ante la discapacidad. Málaga: Aljibe.

Verdugo, M.A. y Sabeh, E.N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema, 14*(1), 86-91.

Vianna, M.H. (1983). *Los test en la educación.* Pamplona: EUNSA.

Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid: La Muralla.

Actitudes hacia la Discapacidad en alumnos de Magisterio Infantil: La formación inicial docente.

Sara Seva Larrosa

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

ssl29@alu.ua.es

Resumen

En esta investigación hemos estudiado las Actitudes Hacia la Discapacidad de los futuros docentes de magisterio Infantil de la Universidad de Alicante. Se ha realizado un estudio comparativo de docentes en su primer año de formación y docentes que han finalizado el grado de Magisterio Infantil, a través la "Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad" de Verdugo, Arias y Jenaro (1992). Realizando un análisis comparativo de las cinco subescalas que aborda la esta: Valoración de capacidades y limitaciones, Reconocimiento/ Negación de derechos, Implicación personal, Calificación genérica y Asunción de roles. A la luz de los resultados se obtiene una diferencia significativa entre los dos grupos en algunas de las subescalas, lo que da lleva a la conclusión de que el desarrollo inicial docente, entre otros factores, es posible influya en esta variación.

Palabra clave: Actitudes hacia la discapacidad, docentes, estudiantes, egresados.

Attitudes towards disability in child teaching students: initial teacher training.

Sara Seva Larrosa

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

ssl29@alu.ua.es

Abstract

In this research we studied attitudes towards disability in the future teachers of teaching children at the University of Alicante. A comparative study of teachers being done in your first year of training and teachers who have completed the degree of child teaching, through the "scale of attitudes toward persons with disabilities" Verdugo, Arias and Jenaro (1992). Conducting a comparative analysis of the five subscales which addresses this: assessment of capacities and limitations, recognition / denial of rights, personal involvement, generic qualification and assumption of roles. In the light of the results obtained a significant difference between the two groups in some of the subscales, which leads to the conclusion that teacher initial development, among other factors, it is possible to influence this variation.

Key words: Attitudes toward disability, teachers, students, graduates.

1. Introducción

En la presente investigación se pretende observar las Actitudes Hacia la Discapacidad de alumnos de primer año de grado de Magisterio infantil en comparación con los recién egresados, con ello podremos ver a rasgos generales cómo ha afectado su formación inicial docente (o grado) a estas. Además, se pretender ver las diferencias de esta muestra respecto a edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Esta investigación se realiza debido a que, en lo referente al entorno educativo, las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de alumnos con diferentes grados de habilidad y discapacidad parecen ser un factor clave para una inclusión exitosa (Jarvis y French, 1990; Rizzo y Vispoel, 1991; Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson y Vogler, 1996; Hodge y Jansma, 1999; Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Y, por lo tanto, se pretende observar si la formación inicial entre otros factores permite a los alumnos una mejora de las actitudes hacia la discapacidad.

Una de las mayores barreras que se pueden encontrar las personas con discapacidad son las actitudes hacia ellas, más que las barreras arquitectónicas o que derivan de su propia deficiencia, influyendo pues en diversos contextos de su vida cotidiana, como puede ser la escuela. Este entorno donde los más pequeños pasan gran parte de su tiempo y pueden verse afectados con actitudes negativas. Se han desarrollado acciones que contribuyen a suprimir las barreras para favorecer su acceso y su inclusión social (Sharma, Moore y Sonawane, 2009; Arana, Rodríguez y Meilán, 2008). Si bien estas actuaciones son importantes, deberían ir acompañadas de medidas que estimulen las relaciones interpersonales entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros, quienes constituyen su grupo de referencia social (Suriá, 2011; Bueno y Mirambel, 2003; Polo y López, 2005). En este sentido, los valores transmitidos por la sociedad son fundamentales para el apoyo a la inclusión social (Verdugo y Schalock, 2009) y la mejora de calidad de vida (Verdugo, 2009) tanto para personas con discapacidad como para el conjunto de la sociedad.

Con lo cual, en este estudio se considera el enfoque funcional (Alonso, Navarro y Vicente, 2008), que tiene en cuenta no sólo las limitaciones físicas y funcionales del individuo, sino también las representaciones sociales generadas en torno a ella, fruto del estereotipo que se ha creado en relación a la discapacidad (Soto y Vasco, 2008). De esta manera, no se trata de un atributo de la persona, sino de un conjunto de condiciones relacionadas, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social, en este caso de los docentes y su continua interacción con los alumnos con discapacidad.

La necesidad de modificar dichas actitudes y la de favorecer y promover activamente la no discriminación viene siendo reconocida y demandada no solo en los estudios y trabajos específicos centrados en esta temática (Flórez, Aguado & Alcedo, 2009; Nowicki, 2006), sino también desde estamentos educativos y organismos e instituciones variados que potencian la promulgación y el posterior desarrollo normativo de leyes que abordan específicamente este tema (Estatuto del Estudiante Universitario, 2010; Boletín Oficial del Estado, 2007).

Por todo ello, es el camino hacia la educación inclusiva es crucial tanto en aspectos arquitectónicos como actitudinales. De hecho, Avramidis y Norwich (2002) describen la educación inclusiva como el proceso de la reestructuración de los centros ordinarios con el objetivo de todas las escuelas para poder dar cabida a todos los niños , independientemente de su discapacidad o necesidades especiales de educación .Varias investigaciones han sugirió que el concepto de educación inclusiva es más complicado que proporcionar educación para todos los niños dentro del aula , y se relaciona con el concepto mucho más grande de lo social la inclusión y el estado valioso para todas las personas en la sociedad , independientemente de las diferencias o la discapacidad (Forlín , 2006; Mastropieri y Scruggs , 2001; Thomazet , 2009; Zoniou-Sideri y Vlachou , 2006) . Considerando estas aportaciones también se ha sugerido que un enfoque inclusivo de la educación es beneficiosa para todos los niños, y las recompensas de un ambiente inclusivo no se limitan a niños con necesidades de educación especial (Nind y Wearmouth , 2006) .

Teniendo en cuenta las actitudes hacia la discapacidad en un ambiente inclusivo fueron Boyle, Scriven, Durning y Downes (2011), quienes han añadido que una actitud positiva hacia educación inclusiva era aún más importante que la dotación de recursos de la escuela, ya que es el maestro el que ha de aplicar las prácticas inclusivas. Pearce (2009) también destacó la importancia de la formación inicial de los docentes, teniendo en cuenta que las actitudes más positivas en diferentes estudios se evidenciaban en aquellos maestros que se habían preparado en su formación inicial para enseñar a todos niños, comparados con aquellos que no habían sido preparados y capacitados para enseñar una diversidad en el aula.

Por todo ello, las actitudes de los profesores en formación hacia la educación inclusiva han demostrado ser es un predictor significativo para una futura implementación de la integración (Sze, 2009). La formación inicial de docentes para la educación inclusiva ha demostrado ser un eficaz método para mejorar las actitudes hacia la educación inclusiva (Forlín, 2010). Un estudio llevado a cabo por Loreman, Forlín y Sharma (2007) sobre las actitudes antes y después de la formación de educación inclusiva encontró que el entrenamiento ha tenido éxito en la mejora de las actitudes.

Es necesario entonces que la formación del profesorado aporte parte de esas actitudes hacia la discapacidad, ya que si el maestro es un guía necesitará tener interiorizados estos conocimientos para poder transmitirlos, para comparar las actitudes hacia la discapacidad en el primer año con egresados de la carrera de magisterio Infantil, las diferencias respecto al sexo. El contacto con la discapacidad y la edad se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos de primer año respecto a alumnos egresados en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.1: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos de diferentes edades (<20, 21-30, 31-40, 41-50) en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.2: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos que han tenido o no contacto con personas discapacitadas en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.3: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos respecto al sexo (Hombre-Mujer) en las cinco subescalas.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 152 estudiantes, tanto mujeres (140) como hombres (12). Por un lado, 76 de primer curso de Magisterio infantil de la Universidad de Alicante y, por otro lado, 76 egresados de Magisterio Infantil los cuales comenzaron y finalizaron el grado el mismo año, en la Universidad de Alicante.

2.2. Medidas

El instrumento utilizado ha sido la "Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad" de Verdugo, Arias y Jenaro (1992) que ofrece suficiente contrastación empírica en orden a la medida de este tipo de actitudes. Este instrumento posee validez y fiabilidad, para valorar actitudes hacia la discapacidad en cualquier ámbito de trabajo. Los autores estimaron la fiabilidad global de la escala mediante tres métodos diferentes: el coeficiente alfa de Cronbach (.92), dirigido a evaluar el grado de consistencia interna; también el método de división en mitades con el propósito de evaluar qué punto de las dos mitades de la escala compuestas por ítems miden un único constructo; y el método

Lambda de Guttman, cuya finalidad es examinar el nivel de fiabilidad que tendría la escala completa si esta se dividiese en dos partes y se combinase a continuación.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante dos procedimientos diferentes. Por un lado, se ha recogido la muestra de los alumnos del primer año de Grado en Magisterio Infantil pasando el cuestionario en dos aulas de la Universidad de Alicante.

Por otro lado, la recogida de datos del alumnado egresado se ha llevado a cabo a través de una plantilla virtual. Esto se ha realizado contactando a través de correo electrónico con los sujetos. Estos dos procedimientos se llevaron a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2015.

En todo momento se ha dejado claro el total respeto por la privacidad de los datos personales de los participantes (todos mayores de edad en este caso).

El tipo de diseño llevado a cabo es un diseño comparativo en el cual se han seleccionado dos grupos de sujetos y han sido comparados por las variables de curso, en el que se encuentran en el Grado de Magisterio Infantil (primer año de grado o egresados en el mismo año), edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Dentro de esos grupos se han analizado estadísticamente las cinco subescalas correspondientes a "Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad" de Verdugo, Arias y Jenaro (1992). Las cuales se identifican con los siguientes nombres:

- Subescala 1: Valoración de capacidades y limitaciones.
- Subescala 2: Reconocimiento/ Negación de derechos.
- Subescala 3: Implicación personal.
- Subescala 4: Calificación genérica.
- Subescala 5: Asunción de roles.

Los análisis estadísticos realizados incluyen los descriptores de los grupos de cada una de las variables, así como las pruebas de homogeneidad de varianzas correspondientes (Levene). Dichas pruebas confirman la idoneidad de las muestras a la hora de efectuar el análisis de la ANOVA.

3. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en las comparativas realizadas respecto a las variables: curso, en el que se encuentran en el Grado de Magisterio Infantil (primer año de grado o egresados en el mismo año), edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Se expone cuáles de las subescalas muestran diferencias significativas en cada una de las variables mencionadas. Los resultados que se exponen a continuación se pueden ver reflejados de forma clara en la Tabla 1.

Dentro del marco de Actitudes hacia la discapacidad de los alumnos participantes, se encuentran diferencias significativas en lo que respecta a la situación académica (primer año de grado o egresados en el mismo año). Estas diferencias se ven reflejadas en las subescalas 1(Valoración de capacidades y limitaciones) y 3(Implicación personal) siendo la media superior en egresados en ambos casos. Para ello, Levene nos confirma que se cumple la homogeneidad de las varianzas en todas las subescalas excepto en la 3, la cual hace referencia a la implicación personal de los alumnos.

La edad es otro de las variables a comparar y en ella podemos apreciar diferencias significativas en la subescala 1 la cual hace referencia a la valoración de capacidades y limitaciones, como se muestra en la Tabla 1 en el rango de edad de 41 a 50 años se percibe una valoración de las capacidades y de las limitaciones más elevadas que en las otras edades. La prueba de Levene confirma, en este caso, la homogeneidad de las varianzas en todas las subescalas.

En lo que se refiere al contacto que han tenido los alumnos con la discapacidad los resultados muestran que no se encuentran diferencias significativas. Es decir, los alumnos que no han tenido contacto con la discapacidad y los que si la han tenido muestran unas valoraciones muy similares en las diferentes subescalas a las que hace referencia la escala. Y, Levene nos confirma la homogeneidad de las varianzas en este aspecto.

Respecto a la variable sexo se aprecia que no existen diferencias significativas en ninguna de las subescalas que se han tenido en cuenta, es decir que no se ven reflejadas diferencias entre hombres y mujeres en las actitudes hacia la discapacidad del alumnado de Magisterio Infantil de la Universidad de Alicante. En las subescalas 3 y 4, que hacen referencia a la implicación personal y a la calificación genérica respectivamente, no se cumple la homogeneidad de las varianzas según la prueba de Levene.

Tabla 1
Medias obtenidas para cada uno de los grupos experimentales segúnla escala de actitudes hacia la discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1992).

	AÑO		SEXO		CONTACTO		EDAD			
	P.A	EGRESADO	Mujer	Hombre	SÍ	NO	<20	21-30	31-40	41-50
SUB.1	47.29	50.41*	48.59	51.83	48.78	48.93	46.84	49.95	48.71	50.00*
SUB.2	59.59	60.47	59.86	62.00	59.86	60.23	59.73	60.24	59.57	60.00
SUB.3	39.37	40.78*	39.97	41.25	40.23	39.89	39.47	40.29	41.29	42.00
SUB.4	23.20	23.83	23.36	25.25	23.32	23.73	23.00	23.76	24.00	23.00
SUB.5	18.58	18.91	18.63	20.08	18.46	19.07	18.75	18.65	19.71	21.00

PA: Primer año.
*: diferencias significativas entre medias P<.05

4. Discusión

Para poder realizar un debate sobre los datos obtenidos se ha de tener en cuenta que la escala empleada ha sido "Escala de Actitudes hacia la Discapacidad" de Verdugo, Arias y Jenaro (1992), el cual se evalúa en función de cinco subescalas: SUB 1: Valoración de capacidades y limitaciones, SUB 2: Reconocimiento/ Negación de derechos, SUB 3: Implicación personal. SUB 4: Calificación genérica. SUB 5: Asunción de roles. En función a esta, las cuatro variables analizadas han mostrado diferentes resultados.

En lo que respecta a los alumnos de primer año y egresados podemos ver diferencias significativas en solamente dos subescalas. Por un lado, la subescala que hace referencia a la valoración de capacidades y limitaciones, esto es probable que exista un cambio respecto estas en la formación inicial docente, ya que a lo largo de la carrera se muestran la funcionalidad que pueden llegar a tener las personas con discapacidad.

Y por otro lado también existen diferencias significativas en lo que a la implicación personal se refiere, los docentes de último año muestran mayor implicación personal que los de primer año. Con lo cual se cumple parte de la Hipótesis 1, aunque en las otras subescalas se cumple la hipótesis nula, ya que no se muestran diferencias significativas. Es posible observar en las pruebas que en la subescala 3 no se cumple la homogeneidad de varianzas, en lo que respecta al momento académico (primer año y egresados), pero cabe destacar que un análisis más detallado de los

datos muestra que los valores extremos causantes de este desajuste corresponden al grupo egresados y se hayan por debajo de la media. no obstante, esta media sigue siendo superior significativamente a la media de los alumnos de primer año. Por tanto, estos datos extremos no afectan en las diferencias significativas de las medias.

En cambio, en lo que se refiere a la edad existe homogeneidad de las varianzas, en las cinco subescalas mencionadas. En esta ocasión solamente encontramos diferencias significativas en lo que se refiere a las capacidades y limitaciones, puede ser debido a que el paso del tiempo marque alguna diferencia dentro de esta. Esto nos lleva a la conclusión de que se cumplen la hipótesis nula en todas las subescalas excepto en la subescala número 1 respecto a la edad de los participantes definida, en este caso, entre <20-50.

También se trata de un grupo homogéneo en cuanto al contacto con personas con discapacidad, pero no encontramos en este grupo diferencias significativas con respecto a este aspecto en ninguna de las subescalas. Sin embargo, otras investigaciones nos muestran que en este sentido se observa que docentes en activo que han tenido contacto con personas con discapacidad y aquellos con mayor experiencia en integración educativa presentan mayor nivel de aceptación y otorgan mayores posibilidades de integración a los estudiantes con discapacidad que aquellos que no han tenido contacto y experiencia directa en sus clases (Bilbao, 2008; Díaz, 2004). En este caso es posible que influya la práctica en el ámbito educativo.

En lo que hace referencia a al sexo (hombre o mujer) no se encuentran diferencias significativas respecto a este, esto es posible que sea debido a que en la muestra la cantidad de hombres no es representativa. La muestra está compuesta por doce hombres y por ciento cuarenta mujeres. Con lo cual, puede ser debido a esto que no existan diferencias entre la muestra en lo que a sexo se refiere.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, cabe destacar una futura línea de investigación, ya que sí existen diferencias significativas en algunas de las variables respecto al momento académico. Pero a pesar de esto las diferencias podrían ser superiores en el proceso de formación docente, con lo cual se podría implantar un programa de trabajo en los años de formación inicial respecto a las Actitudes hacia la Discapacidad para profundizar en estos aspectos y conseguir una diferencia significativa más amplia que sitúe a los alumnos egresados con unas actitudes respecto a las personas con discapacidad más adecuada al final que al inicio de su formación.

Referencias

Alonso, M. J., Navarro, R., & Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca*, (13), 476-491.

Auzende, J. M., Honza, E., Boespflug, X., Deo, S., Eissen, J. P., Hashimoto, J., ... & Joshima, M. (1990). Active spreading and hydrothermalism in North Fiji Basin (SW Pacific). Results of Japanese French Cruise Kaiyo 87. *Marine geophysical researches*, *12*(4), 269-283.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive'of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, *26*(2), 72-78.

Bueno, A., & Mirambel, E. (2003). Escala de Actitudes hacia la Discapacidad en la Universidad: Presentación. *Encuentros en Psicología Social*, *1*, 36-39.

Domínguez, S. R., Martínez, J. M. A., & Meilán, J. J. G. (2008). Los servicios de atención psicológica en la universidad española: análisis crítico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, *61*(4), 357-368.

Flórez, M. ª A., Aguado, A., y Alcedo, M. ª A.(2009).«Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *5*, 85-98.

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*(2), 141-154.

Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating Children With Special Needs in Physical Education: A School District Assessment Model From Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *11*(1).

Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E. W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, *5*(1), 12-25.

Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of Contact Time and Location of Practicum Experiences on Atlfitudes of Physical Educati~ n Majors.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(4), 265-274.

Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *6*(3), 116-124.

Sánchez, M. T. P., & Justicia, M. D. L. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Electronic Journal of research in educational psychology*, *3*(7), 121-132.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, *23*(7), 773-785.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*, *21*(2), 80-93.

Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(3), 319-331.

Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad.

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(6), 553-563.

Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, *349*(2), 23-43.

Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2009). Escala Integral. Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual. *Madrid: CEPE*.

Vispoel, T. L. R. W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*,*8*, 4-11.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*,*10*(4-5), 379-394.

Prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según la etapa educativa y la experiencia docente

Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B.

Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

E-mail: esterasjesus@gmail.com

Resumen

Se confirma que el síndrome de burnout constituye un serio riesgo no solo para la salud de los docentes, sino también por los efectos en la educación de los niños y jóvenes. El presente estudio tiene como objetivo examinar en profesionales de la educación la prevalencia del síndrome de burnout según la etapa educativa y la experiencia docente. La muestra la componen 171 docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los resultados confirman que no existe asociación entre la presencia de burnout con la variable etapa educativa, aunque sí se evidencia una clara tendencia de índices de burnout incrementados en Educación Primaria y ESO-bachillerato y niveles atenuados en Educación Infantil. El efecto del factor años de experiencia docente resultó ser estadísticamente no significativo tanto para cada una de las dimensiones del burnout, como para la prevalencia del síndrome de burnout.

Palabras clave: Burnout en docentes; niveles educativos; experiencia docente.

Prevalence of burnout syndrome among teachers according to educational stage and the teaching experience

Esteras, J., Chorot, P. and Sandín, B.

Department of Personality, Assessment and Psychological Treatment, National Distance Education University (UNED), Madrid, Spain

E-mail: esterasjesus@gmail.com

Abstract

This can cause teachers to suffer from the burnout syndrome which is a serious risk not only for teachers themselves, but also for the effects on children and young people education. The aim of this study is to analyse the prevalence of burnout syndrome according to educational stage and the teaching experience. The sample includes 171 Childhood, Primary, Secondary and A levels teachers. The results confirm that there is no association between the presence of burnout and the educational stage variable, however there is a clear trend of elevated burnout rate in primary school, ESO and A levels and diminished levels in Childhood education. The effect of experience years resulted to be not statistically significant, not only for each one of the burnout dimensions, but also for the burnout syndrome prevalence.

Key words: Burnout among teachers, educational levels, teaching experience.

1. Introducción

Los profesionales de la educación forman parte de un grupo de riesgo al burnout. Los docentes se han considerado desde un principio como un colectivo de riesgo a padecer el síndrome (Kyriacou y Sutcliffe, 1977). Los docentes están expuestos continuamente a desencadenantes de estrés propios de un entorno académico, donde se evidencia el distanciamiento existente entre las expectativas personales del docente y la realidad docente de las aulas.

El rol del profesional docente está sufriendo una transformación como consecuencia de los propios cambios metodológicos y de los principios teóricos que configuran y describen la labor del docente. Estos continuos cambios sociales han obligado a los docentes a asumir una función más reflexiva de su práctica docente, caracterizada por una labor de investigación y experimentación en coordinación con otros profesores para avanzar en la eficacia y eficiencia de su labor profesional como docentes. La labor docente se fundamenta en una reflexión de la práctica docente, en el trabajo en equipo y en la formación continua.

Los nuevos desafíos sociales irrumpen en el colectivo docente exigiendo de éste un cambio drástico de su práctica docente para atender las expectativas cambiantes de la sociedad, y las demandas excesivas se han convertido en el desencadenante del síndrome de burnout en los docentes.

Podemos identificar diversos factores de riesgo asociados con el entorno laboral como los estresores relacionados con las demandas laborales. Así mismo, la etapa educativa donde se imparte parece ser determinante en el desarrollo del síndrome de burnout. Así se han encontrado niveles mayores de burnout en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en comparación con el resto de docentes (Beer y Beer, 1992). Otros autores también confirman dichas conclusiones pero matizan que las dimensiones que más evidencian esas diferencias aparecen de manera más reveladoras en los niveles de despersonalización y la realización personal. Pero también se han evidenciado trabajos recientes que confirman la ausencia de relación significativa entre el burnout y la etapa educativa.

En relación a la antigüedad profesional diversos trabajos han observado diferencias significativas en realización personal, donde los docentes que presentan una experiencia profesional de 21 a 30 años mostraban niveles más altos de realización personal Manassero et al. (1995). Mientras que otros autores no han hallado relación significativa entre el burnout y variables como los niveles de enseñanza, el tipo de centro o los años de experiencia docente.

La literatura existente sobre el tema arroja datos contradictorios que sugieren seguir profundizando en su estudio.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 171 docentes. De ellos un 72.5% eran mujeres (n= 124) y un 27.5% eran varones (n=47). El rango de edad del total de la muestra estaba comprendido entre 22 y 64 años, y una edad media de 39.23 años (DT =11.12).

2.2. Medidas

Inventario de burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory): MBI

El inventario de burnout de Maslach (Maslach y Jackson, 1981a,1986) es el instrumento de medida que más se ha utilizado en estudios sobre el síndrome de burnout y representa el instrumento de evaluación del burnout más importante y aceptado por toda la comunidad científica.

El inventario consta de 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos, pensamientos y actitudes personales que se experimentan en el trabajo. Se valoran con una escala de tipo Likert, que indica la frecuencia con la que se experimenta cada sentimiento descrito en el ítem. Dicha escala de frecuencia presenta siete grados que varían entre de 0 ("Nunca") y 6 ("Todos los días").

Cuestionarios de variables sociodemgráficas

Es un cuestionario ad-hoc de elaboración propia que identifica variables sociodemográficas.

2.3. Procedimiento

Por una parte se ha utilizado un diseño transversal descriptivo para analizar la incidencia y los valores en que se manifiesta cada una de las variables estudias, así como hacer descripciones comparativas entre subgrupos de sujetos.

El procedimiento comprendió diferentes fases de ejecución que a continuación pasamos a detallar: *1. Comunicación a los directores de los centros educativos*; *2. Segunda comunicación a los directores de los centros que han accedido a participar*; *3. Entrega de los protocolos a los profesores; 4. Regida de los protocolos*

3. Resultados

Diferencias en puntuaciones de las dimensiones de burnout en los docentes según etapas educativas

En este apartado examinamos en el grupo de docentes hasta qué punto las posibles diferencias de las puntuaciones en las dimensiones del burnout podrían verse asociadas a la variable etapa educativa (infantil, primaria, y ESO y bachillerato).

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada dimensión del MBI en función de la etapa educativa. Así mismo, se muestran los estadísticos del análisis de varianza según la variable etapas educativas y dimensiones del MBI. Aplicamos tres análisis de varianza univariados (ANOVAs) de un factor (etapas educativas), para cada una de las dimensiones del burnout (CE, DP y RP). Los resultados de dichos análisis indican que no existen puntuaciones significativamente diferentes en ninguna de las tres dimensiones de burnout en función de las etapas educativas que imparten los docentes (véase la Tabla 1). No obstante se aprecian ciertas diferencias en las puntuaciones de las dimensiones de burnout entre docentes que imparten docencia en la etapa de educación infantil y los docentes de primaria y ESO-bachillerato, estas diferencias no llegan a ser significativas estadísticamente; pero se observa que los docentes de infantil muestran una tendencia a puntuar más bajo en cansancio emocional y despersonalización y más alto en realización personal en comparación con sus colegas de primaria y ESO-bachillerato.

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas (DT) y estadísticos del análisis de varianza referidos a las puntuaciones en burnout según etapas educativas de los docentes

	Infantil n = 34	**Primaria** n = 93	**ESO y bachillerato** n = 44		
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	**F (2, 167)**	η^2_p
CE	15.6 (10.9)	19.0 (11.3)	19.7 (9.7)	1.48	.017
DP	3.6(4.6)	5.3 (5.9)	4.8(4.1)	1.28	.015
RP	37.4(8.6)	35.6 (8.6)	36.0 (9.5)	.37	.004

Nota:CE = cansancio emocional, DP = despersonalización y RP = realización personal.
*p< .05.

Diferencias en puntuaciones de burnout en los docentes según los años de experiencia

Se estudia si hay diferencias en las puntuaciones de la dimensiones de burnout de los participantes según tengan más o menos años de experiencia docente, es decir, se comprueba si están relacionadas las puntuaciones de burnout con los años de experiencia docente. Para ello aplicamos tres ANOVAs de un factor (tres niveles de años de docencia), uno para cada una de las dimensiones de burnout.

Los resultados, tal como se refleja en la Tabla 2, muestran ausencia de diferencias significativas entre los años de experiencia docente y las tres dimensiones del MBI. No obstante parecen apreciarse ciertas diferencias en las medias en la dimensión cansancio emocional, entre docentes con menos de 10 años y docentes entre 11 y 20 años de experiencia docente, en el sentido de que los docentes con menos de diez años de experiencia educativa presentan una media en cansancio emocional menor (17.3) que los profesionales que tienen una experiencia educativa de 11 a 20 años (21.1); este grupo de docentes es el que parece presentar las mayores puntuaciones mayores en cansancio emocional.

En la Tabla 2 mostramos los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada escala del MBI en función de la experiencia docente. Así mismo, se muestran los estadísticos de los análisis de varianza según los años de experiencia docente y las puntuaciones en las dimensiones del MBI.

Tabla 2
Medias, desviaciones típicas (DT) y estadísticos del análisis de varianza referidos a las dimensiones de burnout según los años de experiencia

	0-10 años n = 86	**11-20 años** n = 37	**21-40 años** n = 48	**Total** n = 171		
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)		F (2,167)	η^2_p
CE	17.3 (10.3)	21.1 (11.4)	18.7 (11.3)	18.5 (10.9)	1.59	.019
DP	4.6(5.4)	5.0 (4.7)	5.3 (5.5)	4.8 (5.3)	.17	.002
RP	36.8(8.2)	35.9(10.3)	34.8 (8.8)	36.1 (8.8)	.81	.010

Nota:CE = cansancio emocional, DP = despersonalización y RP = realización personal.
*p< .05.

Prevalencia del síndrome burnout en los docentes según la etapa educativa

Hemos examinado la posible asociación entre la ocurrencia del síndrome de burnout y las etapas educativas que imparten los docentes aplicando diseños estadísticos de tablas de contingencia de 3 x 2 (i.e., infantil vs. primaria vs. ESO/bachillerato x síndrome vs. no síndrome). No encontramos asociación significativa entre ambas variables (etapas educativas y síndrome de burnout), ($\chi^2(2) = 2.47$, n.s). Los resultados confirman que no existe asociación entre la presencia de burnout con la variable etapa educativa, es decir que las frecuencias de los participantes con síndrome de burnout se distribuyen al azar entre los docentes en las diferentes etapas educativas. Sin embargo se advierte ciertas diferencias en la variable síndrome de burnout entre docentes que ejercen la docencia en la etapa de educación infantil y los docentes de primaria y ESO-bachillerato, sin llegar a ser estas diferencias estadísticamente significativas; pero se observa que los docentes de educación infantil presentan una tendencia más baja a padecer síndrome de burnout que los docentes de primaria y ESO-bachillerato. Se advierte que en la etapa de Educación Infantil el porcentaje de participantes que presenta el síndrome de burnout es de un 14,7%, mientras que en etapas superiores los porcentajes superan el 27%, es decir, casi el doble de porcentaje. Así mismo, sólo han aparecido en nuestro estudio diferencias importantes en cuanto a prevalencia del síndrome de burnout entre Educación Infantil (14.7%) y el resto de etapas, puesto que la prevalencia del síndrome de burnout en la Etapa de Educación Primaria y en la ESO-bachillerato son similares (28 % y 27.3% respectivamente). (véase la Tabla 3 y la Figura 1).

Tabla 3

Frecuencia, porcentaje y estadístico de las tablas de contingencia (chi-cuadrado) del síndrome de burnout según las etapas educativas

	Infantil (n = 34)	Primaria (n = 93)	ESO-bachill. (n = 44)	
Síndrome burnout				$\chi^2(2)$
No síndrome	29 (85.3%)	67 (72,0%)	32 (72,7%)	
Síndrome	5 (14.7%)	26 (28.0%)	12 (27.3%)	2.47
Total	34 (100%)	93 (100%)	44 (100%)	

*p<0,05

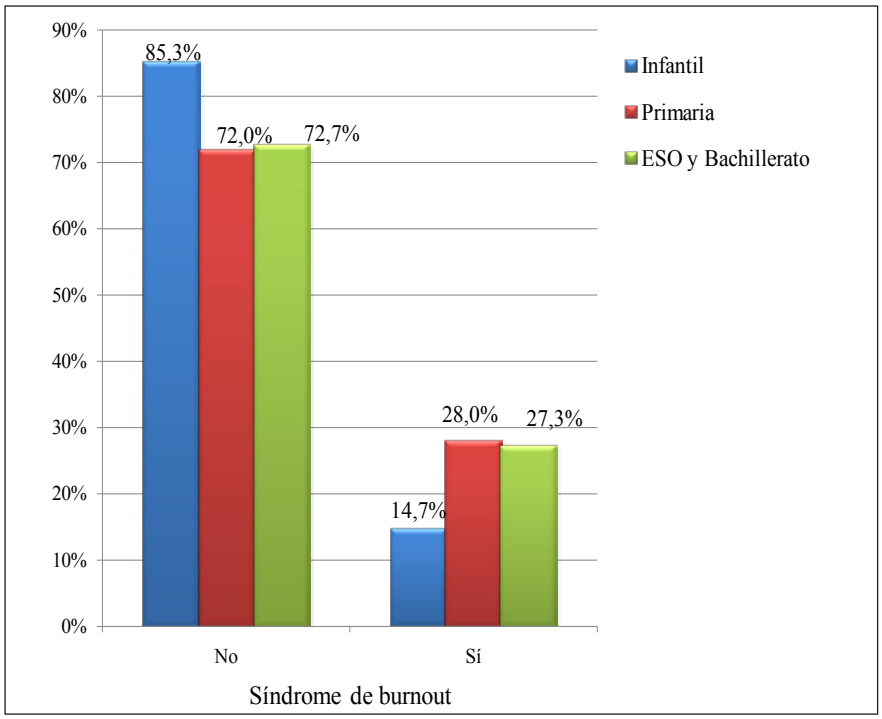


Figura1. Porcentajes de participantes con síndrome burnout según nivel educativo.

Prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según experiencia docente

Hemos estudiado la asociación entre la presencia del síndrome de burnout y la experiencia docente aplicando diseños estadísticos de tablas de contingencia de 3 x 2 (i.e., 0-10 años vs. 11-20 años vs. 21-40 años x síndrome vs. no síndrome). Los resultados nos confirman la asociación significativa entre ambas variables (etapas educativas y síndrome de burnout), ($\chi^2(2) = 3.95$, n.s). Los resultados confirman la falta de asociación entre la presencia de burnout con la variable experiencia docente. No obstante hemos observado ciertas diferencias en la variable síndrome de burnout entre los docentes que presentan una experiencia de menos de 11 años en comparación con el resto de docentes, sin llegar a ser estas diferencias estadísticamente significativas; pero se evidencia que los docentes con una experiencia menor de 11 años muestran una tendencia más baja a padecer síndrome de burnout que los docentes con experiencia mayor (véase la Tabla 4 y la Figura 2).

Tabla 4

Frecuencia, porcentaje y estadístico de las tablas de contingencia (chi-cuadrado) del síndrome de burnout según los años de experiencia

	0-10 años (n = 86)	11-20 años (n = 37)	21-40 años (n = 48)	
Síndrome burnout				$\chi^2(2)$
No síndrome	70 (81.4%)	25 (67,6%)	33 (68,8%)	
Síndrome	16 (18.6%)	12 (32.4%)	15 (31.3%)	3.95
Total	171(100%)	37(100%)	211(100%)	

*p< .05

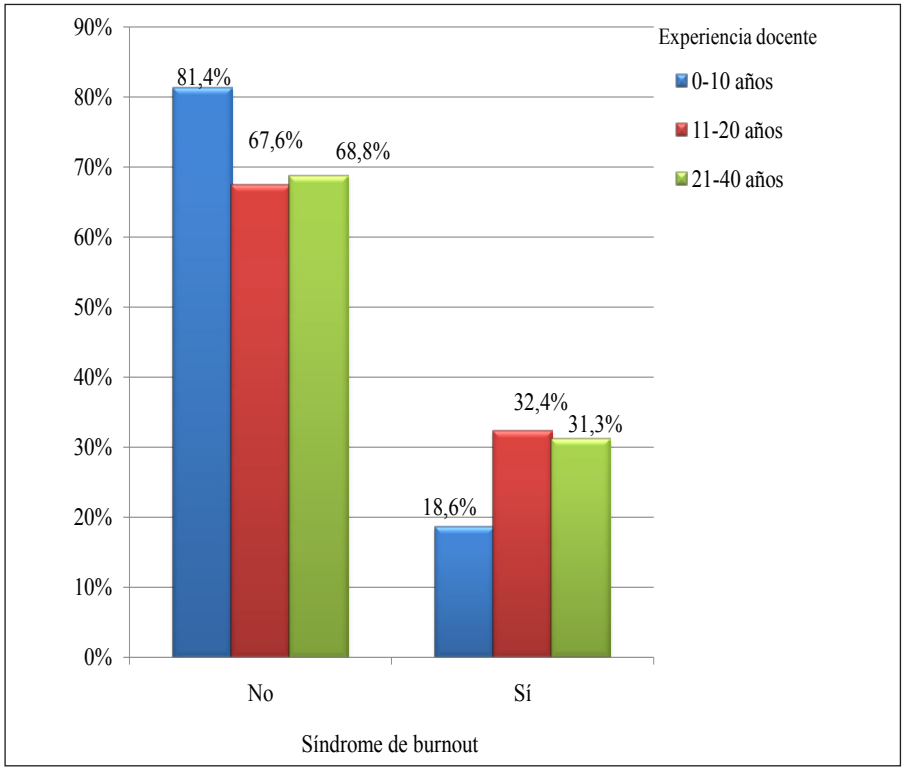


Figura 2. Frecuencia y porcentaje de docentes según síndrome de burnout y experiencia.

4. Discusión

Esperábamos encontrar mayores puntuaciones en las dimensiones de burnout y mayor prevalencia del síndrome de burnout en los docentes de Educación Secundaria que en los de niveles inferiores. Se obtienen resultados similares en las puntuaciones de las dimensiones de burnout, i. e., no existen puntuaciones significativamente diferentes en ninguna de las tres dimensiones de burnout en función de las etapas educativas que imparten los docentes. Aunque sí observamos que en la etapa de Educación Infantil las medias en cansancio emocional y despersonalización son sensiblemente inferiores a las del resto de etapas educativas (Educación Primaria y ESO-bachillerato). Así mismo, se comprueba que no está relacionada la presencia del síndrome de burnout con la variable etapa educativa. Aunque se advierte que en la etapa de Educación Infantil el porcentaje de participantes que presenta el síndrome de burnout es muy inferior en comparación con etapas superiores. Del mismo modo, solo han aparecido en nuestro estudio diferencias importantes en cuanto a prevalencia del síndrome de burnout entre Educación Infantil y el resto de etapas, puesto que la prevalencia del síndrome de burnout en la Etapa de Educación Primaria y en la ESO-bachillerato es similar. Nuestros resultados en cuanto a tendencia, son en general consistentes con la extensa evidencia de la literatura que

refiere que los índices de burnout aumentan según avanzan las etapas educativas (Beer y Beer, 1992). Aunque cabría matizar ciertos resultados encontrados en nuestra investigación que evidencian una clara tendencia de índices de burnout incrementados en Educación Primaria y ESO-bachillerato y niveles atenuados en Educación Infantil. Estos datos pueden ser explicados por la satisfacción con el alumnado que presentan los docentes de manera diferenciada en cada una de las etapas educativas. Otros autores apuntan también a problemas de conducta de los alumnos como variable asociada al burnout (Beer y Beer, 1992). Estas actitudes y comportamientos de los alumnos suscitan en el docente un nivel de satisfacción relacionado con el tipo de alumnado, e influye decisivamente en el educador, pues una de las mayores satisfacciones laborales que el docente tiene es la generada por la propia relación con sus alumnos. En este sentido, son muchos los autores que defienden que cuando la persona no encuentra en el trabajo un cierto nivel de satisfacción, esta circunstancia predispone en buena medida a la aparición del síndrome de burnout (Lee y Ashforth, 1993). Pero no podemos pensar que únicamente los problemas de disciplina son factores decisivos para el burnout, sino que actitudes pasivas o falta de interés de los alumnos hacia el aprendizaje, influyen igualmente en el desarrollo del síndrome de burnout. Lamentablemente esa circunstancia cada vez más se está evidenciando en las aulas, no sólo en alumnos de Educación Secundaria, sino que ahora también se está generalizando a alumnos de Educación Primaria. Muestra de ello la encontramos en recientes trabajos de investigación que evidencian falta de diferencias significativas en puntuaciones de burnout en función de las etapas educativas, aunque se encuentra una tendencia que no llega a ser significativas (Salas, 2010). Estas conclusiones parecen coincidir con las sugeridas en nuestro trabajo de investigación; no encontrándose diferencias significativas en relación con el burnout y las etapas educativas.

Cabría interpretar a la luz de estas consideraciones y resultados que la relación que se presupone debía de haber entre el burnout y la variable etapa educativa, no radica tanto en impartir docencia en una etapa o en otra, sino en variables más determinantes que inciden directamente en la afectividad de los docentes. Por ello, en nuestro trabajo se ha observado una relación débil entre el burnout y la variable etapa educativa, pero en cambio las variables relacionadas con la satisfacción con el tipo de alumnos, la satisfacción con la labor docente y el estrés laboral resultaron efectivas para predecir los niveles de burnout. En consecuencia podemos interpretar que la etapa educativa donde se imparte docencia no parece ser tan determinante en el desarrollo del síndrome de burnout, al menos en estos momentos sociales en los que vivimos, sino que las variables determinantes estarían relacionadas con satisfacción laboral y estrés laboral que pueden o no estar asociadas con las etapas educativas en momentos sociales diferentes. Es decir que ciertos comportamientos y/o actitudes de alumnos que antes eran más propio de etapas de la adolescencia y resultaban ser factores determinantes para el desarrollo del síndrome de burnout, ahora, cada vez más, se están generalizando estas actitudes de pasividad y desinterés de los alumnos hacia el aprendizaje a etapas más tempranas de Educación Primaria, y en consecuencia, sus efectos sobre el burnout se están manifestando; esto explicaría el por qué están apareciendo en los estudios recientes ausencia de diferencias significativas entre el burnout y las etapas educativas.

Las puntuaciones en cada una las dimensiones de burnout y la prevalencia del síndrome de burnout debían variar en función de los años de experiencia docente. Según nuestros resultados, el efecto del factor años de experiencia docente resultó ser estadísticamente no significativo tanto para cada una de las dimensiones del burnout, como para la prevalencia del síndrome de burnout. No obstante parecen apreciarse ciertas diferencias en las medias en la dimensión cansancio emocional, entre docentes con menos de 10 años y docentes entre 11 y 20 años de experiencia docente, en el sentido de que los docentes con menos de 10 años de experiencia educativa presentan una media más baja en cansancio emocional que los docentes que tienen una experiencia educativa de 11 a 20 años; siendo este último grupo el que muestra mayores puntuaciones en cansancio emocional.

Tales resultados parecen ser congruentes con la literatura científica sobre las diferencias en burnout en función de los años de experiencia, en el sentido de que se observa cierta tendencia pero no llega a demostrarse de manera

significativa. Así encontramos otros trabajos que no evidencian relación alguna entre burnout y años de experiencia. A pesar de todo ello la literatura existente sobre el tema es contradictoria, ya que se han aportado unos resultados que muestran una relación lineal entre el burnout y los años de experiencia (Seltzer y Numerof, 1988), mientras que otros encuentran una relación curvilínea y Hock (1988) no encontró relación alguna.

5. Conclusiones

Partiendo del análisis de los datos se evidencia que no aparecen puntuaciones significativamente diferentes en ninguna de las tres dimensiones de burnout, en función de las etapas educativas, ni en relación a los años de experiencia. Situación similar ocurre con la presencia o ausencia del síndrome de burnout en función con dichas variables. En consecuencia, podemos concluir que estos factores apenas influyen sobre las dimensiones de burnout, ni sobre la prevalencia del síndrome de burnout. En referencia a las etapas educativas los resultados sugieren que la relación que presuponíamos debía existir con el burnout no era directa sino asociada a unas condiciones que en épocas anteriores aparecían en una etapa educativa determinada (Educación Secundaria), pero ahora se están generalizando a etapas más tempranas, lo que provoca la desaparición de diferencias significativas entre estas variables.

En referencia a la ausencia de relación significativa entre el burnout y los años de experiencia, nuestros resultados evidencian resultados contradictorios que por otra parte ya se han mostrado en la literatura existente sobre el tema. La falta de estabilidad y las contradicciones encontradas en la literatura existente demuestran dudas razonables sobre la existencia de relación entre burnout y los años de experiencia, confirmándose en nuestro trabajo dicha ausencia de relación significativa.

Referencias

Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.

Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.

Lee, R.T. y Ashforth, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout. Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.

Manassero, M.A., Fornés, J., Fernández, M.C., Vázquez, A. y Ferrer, V.A. (1995). "Burnout" en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.

Salas, J.J. (2010). *Bienestar psicológico y síndrome de burnut en docentes de la UGEL Nº 7*. (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima (Perú).

Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.

Análisis de la relación entre el bienestar docente y las TICs del profesorado de Educación Primaria primer nivel de Secundaria en Italia

Oteri,B, Randazzo,E

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería,España

barbaraoteri@archme.it

Resumen

Las TIC están transformando todos los aspectos de nuestra vida y de nuestra cultura, con especial mención a la Educación. La escuela, referente para la educación y la socialización de sus alumnos, tiene que estar continuamente adaptándose a las nuevas realidades, y una de éstas son las nuevas tecnologías. El docente tiene que utilizar las TIC's para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje a sus alumnos y organizar las clases, para conseguir un óptimo aprendizaje. En este trabajo vamos a estudiar cómo la actitud positiva y constructiva de los docentes cambia en función de la edad, del género y de la asignatura; así como el grado de satisfacción de los docentes que utilizan las TIC's, influenciada por la percepción de mejoras en sus alumnos; igualmente analizaremos cómo los docentes se sienten más motivados en su profesión cuando utilizan las nuevas Tecnologías; cómo el uso de la tecnología es instrumento simplificador de la didáctica tradicional y produce un efecto positivo sobre el aprendizaje; cómo la utilización de las TIC's es más frecuente en las escuelas de Primaria. Por tanto, el objetivo principal es evaluar la motivación y el desempeño de los docentes, para ofrecer las perspectivas de análisis diferentes a partir de las necesidades de cada docente. Se ha realizado la investigación con una muestra formada por 200 docentes de Educación Primaria y Escuela Secundaria distribuídas de forma heterogénea en la ciudad de Messina, Italia. Se recogerán y analizarán los perfiles de docentes y sus prácticas didácticas. Se quiere conocer de qué manera los docentes proyectan y actúan en el aula las actividades que permiten personalizar el aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías, en la hipótesis de que éstas, favorezcan la adaptación del proceso de enseñanza de acuerdo con las diferentes modalidades de aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Tic, Bienestar Docente; Actitud profesorado; Escuela Primaria; Italia

Analysis of the relationship between teacher welfare and ICT, in primary school in Southern Italy

Oteri,B, Randazzo,E

Department of Psychology , University of Almeria , Almeria, Spain

barbaraoteri@archme.it

Abstract

ICT are transforming every aspect of our life and our culture, with special mention to Education. School concerning education and socialization of students, must be continually adapting to new realities, and one of these are the new technologies. The teacher has to use ICT to improve and facilitate to their students, the process of learning and organize classes for optimal learning. In this paper we will study: how positive and constructive attitude of teachers can change depending on age, gender and teaching subject; the degree of satisfaction of teachers using ICT, influenced by the perception of improvements in their students; how teachers are more motivated in their profession using new technologies; how the use of technology is simplifying the traditional didactic instruments and produces a positive effect on learning; how the use of ICT is more prevalent in primary schools.

Therefore, the main objective is to assess motivation and performance of teachers, in order to offer the perspectives of different analysis from the point of view of each teacher's need. The research has been conducted with a sample of 200 teachers of Primary and Secondary School heterogeneously located in the city of Messina, Italy. The profiles of teachers and their teaching practices have been and analyzed and especially how teachers project their activities and act in the classroom and how customize learning by using new technologies, assuming that ICT favor the adaptation of teaching , according to different ways of students' learning.

Key words: ICT; Teacher wellness; Teacher attitude; Primary school.

1. Introducción

La transformación que vivimos es global y profunda. Un diferente, más rápido, más complejo y extenso uso de la información significa, de hecho, abrir nuevas fronteras al conocimiento, al pensamiento y al mismo tiempo al progreso civil, social y humano. En este escenario, de progresiva evolución de la sociedad, las tecnologías de la información, con sus múltiples e influyentes aplicaciones, se presentan, no sólo como tecnología específica, sino también y sobre todo, como fenómeno "cultural" (McLuhan, 1964). Son una manera diferente de ser y de hacer "cultura", producen una verdadera "mutación" de la mente, favorecen el pasaje de "hacer" a "concebir", del estadio de las operaciones concretas al de las operaciones formales y viceversa (Inose y Pierce, 1984).

La introducción de una tecnología cualquiera cambia el "setting" social que la acoge. Si nos centramos en el ambiente escolar, visto tanto como espacio físico como espacio de estudio y de aprendizaje, éste, en el momento en que acepta la nueva tecnología, sufre una serie de cambios sobre los que es justo que se reflexione.

A partir de las teorías sobre la difusión, podemos individuar dos diferentes actitudes: unos afirman que una nueva tecnología, por la simple razón de ser más avanzada respecto a otra, obtiene éxito y se utiliza y se difunde (Gobbo, 2003).

Semejante concepción es el nivel de desarrollo tecnológico de una innovación, razón necesaria y suficiente para su introducción en la sociedad, conocido como acercamiento determinista al fenómeno.

Otras teorías muestran en cambio una actitud más problemática: observan el hecho de que, en algunos casos, una tecnología aún siendo más avanzada respecto a otra, puede no tener éxito en una dada sociedad; se deduce, por lo tanto, que el hecho de que una tecnología sea avanzada no es el único factor que determina su buen resultado y su introducción en un contexto social. Dentro della primera corriente se pueden distinguir dos expresiones disonantes: una definida propiamente determinismo utópico (optimista) y la otra, determinismo distópico (pesimista). El determinista utópico considera cada nuevo instrumento tecnológico como un paso adelante hacia el progreso; el determinista distópico vive, en cambio, en la convicción que las nuevas tecnologías deshumanizan al hombre, alejándolo de su propia esencia y constituyendo una en el ámbito social, entre quien es entusiasta al límite del fanatismo y quien en cambio rehuye los estímulos y ve en ellas las peores amenazas; hay quien decide aceptar lo nuevo, de secundar su utilización, no renunciando por eso a un constante acercamiento escéptico (Tussi, 2009).

El ambiente escolar se presenta particularmente delicado y necesita de una importante aclaración: en este ámbito, por tecnología quiere entenderse una área cultural y formativa de primaria importancia que debe encontrar un sitio preciso en la educación de las personas; por lo tanto, es importante que la escuela se abra a una innovación tecnológica con el intento de incorporar la informática en sus recorridos curriculares, no haciendo de ésta una isla a la que arribar inadvertidamente.

En la óptica constructivista, un ambiente de aprendizaje es un lugar donde quienes aprenden pueden trabajar ayudándose recíprocamente y sirviéndose de varios instrumentos y recurridos informativos, en actividades de aprendizaje guiado o de problem solving (Wilson, 1978).

Parafraseando el título de un célebre libro de Umberto Eco (Apocalípticos e integrados, 1993) acerca de las nuevas tecnologías didácticas, sería oportuno que quienes trabajan en el mundo de la escuela no tuvieran a priori ni una actitud catastróficamente “apocalíptica”, ni otra ingenuamente “integrada”. Como todas las cosas humanas, también estas tecnologías tienen su “ambigüedad”, su “ambivalencia” de fondo. Por sí mismas no son ni buenas, ni malas. Depende del uso que se hace de ellas, de los fines que se quieren lograr, de los significados que se les atribuyen, de la colocación que se les otorga en el contexto global de su propia experiencia de vida. Por cierto, tienen en sí un muy grande potencial que en la escuela se realizará, pero sólo teniendo en cuenta una condición: que los docentes estén “preparados” para trabajar con estos nuevos instrumentos.

Es la calidad profesional de los docentes se encuentra la capacidad de transformar los métodos tradicionales de enseñanza, casi siempre con clases magistrales, así como la disponibilidad a cambiar los procesos de aprendizaje colaborativo y autónomo de los alumnos, su voluntad de ponerse en juego y no sentirse los únicos poseedores del saber. Si las instituciones encargadas de su formación ayudan a los docentes a desempeñar bien este renovado papel y tarea, seguro que las nuevas tecnologías didácticas entrarán en la escuela con éxito y los alumnos lograrán los resultados de excelencia que son el presupuesto indispensable para vivir su ciudadanía de manera consciente, activa y responsable en la sociedad del conocimiento. En caso contrario, la escuela perderá una ocasión importante y las otras agencias de información y formación la adelantarán por todas partes y harán su presencia molesta, costosa, escasamente significativa a los ojos de los jóvenes.

Los docentes son probablemente los que, en mayor medida, resienten el papel desempeñado por las nuevas tecnologías en la reforma escolar y sobre ellos recae la responsabilidad de absorber los cambios activados. Un docente se enfrenta inevitablemente con su capacidad de utilizar la tecnología para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de su propria asignatura por parte de sus alumnos y organizar a las clases, para que se aproveche de éstas de manera

eficaz. Junto a eso, naturalmente, crece también el temor del los docentes frente a la rápida evolución de la tecnología y a la justa manera de difundirla. Además de un examen de sus límites, puede crecer la incertidumbre acerca de su propio papel: el docente se encuentra frente a una clase formada por chicos nacidos en un contexto tecnológico, ya acostumbrados a manejar los instrumentos o a comprender sus propriedades. A menudo un docente tuvo que adaptarse (y muy rápidamente también), empezó con escepticismo, tuvo problemas de simple manualidad, dedicó muchas oras para aprender un ambiente operativo. A pesar de eso, los problemas mayores no son prácticos, sino que nacen de una actitud errada, en base a la que el docente se pone como poseedor de un saber absoluto, devolviendo una imagen de sí mismo infalible. Frente a la tecnología él se encuentra en defecto, incierto, no capaz de contestar a todas las preguntas o curiosidades que el ordenador suscita, aceptando a veces no saber o que un alumno lo desmienta, que no es raro que sepa más que él.

El docente asume el nuevo papel de guía, de soporte, con la responsabilidad de proveer las lineas maestras del trabajo, los contenidos didácticos, pero permitiendo a sus estudiantes de elaborarlos libremente.

La difusión de los ordenadores lleva profundos cambios en las maneras de aprender: el ordenador pide una fuerte autonomía e independencia, la adquisición de nuevas y potentes capacidades de aprendizaje fundadas en una continua práctica de interacción, y la nueva elaboración de su propio saber (basta con pensar en la creación de un hipertexto y en la exigencia de integrar en una estructura única diferentes sujetos que proceden de fuentes muy diferentes). El estudiante aprende "haciendo y reflexionando sobre su trabajo", en contraste con cuanto pasa tradicionalmente en la escuela, donde el factor principal de adquisición es la explicación del docente, seguida por los deberes en casa. La multimedialidad permite la creación de micro-mundos personalizados, donde el chico trabaja construyendo su propio conocimiento. El uso didáctico de las nuevas tecnologías en la escuela conlleva además una reflexión sobre el medio tecnológico: el uso escolar de los ordenadores es diferente del que se hace en casa; si en casa se prefiere el ordenador como un instrumento de juego y diversión, en la escuela se utiliza no sólo para las actividades didácticas sino también para la elaboración de un producto (Macrì, 2013).

2. Método

2.1. Participantes

Se ha realizado la investigación con una muestra formada por 200 docentes de Educación Primaria y Escuela Secundaria de segundo grado distribuídas de forma heterogénea en la ciudad de Messina, Sicilia (Italia). Se han recogido y analizado los perfiles de docentes y sus prácticas didácticas.

Se ha estudiado de qué manera los docentes proyectan y actúan en el aula las actividades que permiten personalizar el aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías, en la hipótesis de que éstas favorezcan la adaptación del proceso de enseñanza de acuerdo con las diferentes modalidades de aprendizaje de los alumnos.

2.2. Medidas

Se han suministrado dos cuestionarios diferentes dirigidos a evaluar respectivamente:

A. Cuestionario Leikart, que comprende 45 preguntas además de la primera parte de recogida de los datos personales y cuyos indicadores se dividen en tres tipologías inherentes: La actitud hacia las TIC; La utilización de las TIC en la enseñanza; Las competencias de los docentes en el uso de las Tic; evaluando las respuestas en una escala de 1 a 5.

B. El Cuestionario "Bienestar docente" (Juan De Pablos, Pilar Colás Y Teresa González, 2011) con 65 preguntas sobre el uso de las nuevas tecnologías, siempre evaluando en una escala de 1 a 5 los siguientes siete aspectos: el aspecto motivador; el aspecto emotivo; el aspecto relacionado con las competencias; el aspecto de la satisfacción personal; el aspecto de la satisfacción personal en el contexto profesional; El aspecto relacionado con el valor dado al proyecto.

2.3. Procedimiento

El estudio nace de la necesidad de saber la condición de los docentes en el proceso de integración de la TIC en la educación Primaria y Secundaria de primer grado. La primera aproximación del estudio se orientó a conocer la cantidad de docentes con una selección aleatoria simple de las escuelas por explorar, luego se establecieron los contactos con las autoridades a fin de permitir la aplicación del instrumento a los docentes de los "Institutos Comprensivos" (llamados en Italia así porque comprenden los estudios primarios y secundarios). Una vez detectada la cantidad, se procedió a determinar las variables que se investigarían, llegando a la conclusión de que las tres categorías más importantes por evaluar de manera sencilla mediante una encuesta eran el nivel de dominio que los docentes ostentan en relación con el manejo de las TIC, posteriormente se consideró adecuado sondear con qué frecuencia los docentes utilizan las TIC en su materia, tanto en el aula como en las actividades fuera de la misma. Una última variable criterio fue la actitud que los docentes tienen hacia las TIC, sin importar el nivel de domino ni la frecuencia con la que las usan. Una vez realizado, se procedió a seleccionar las variables predictoras, considerando a estas como las características sociodemográficas que la investigación pretende relacionar con las variables criterio; de estas variables se seleccionaron el sexo, la edad, la asignatura, el nivel académico (primaria, etc), el tiempo de docencia.

El proceso de creación del instrumento fue tomado de las variables exploradas, formando los reactivos de manera equitativa. Una vez estructurado, se discutió con varios profesionales con experiencia en investigación y TIC, de la que se corrigieron detalles de contenido y presentación, así como la estructuración de los ítems.

3. Resultados

A partir del análisis fue posible extrapolar los datos demográficos que, incluso si no se utilizan para la correlación de datos, son ejemplos para hacer un retrato de la muestra de profesores de la escuela del sur de Italia .

Más del 70 % de los encuestados son mujeres y sólo el 20 % son menores de 40 años. El nivel académico ve sólo el 14 % de los profesores con una preparación de postgrado.

A partir de esta primera evaluación vemos que el profesorado no continúan sus estudios después de la graduación y en su mayor parte son de edad avanzada (47 % es mayor de 50 años) y la pertenencia al sexo femenino .

Tabla 1
Análisis descriptivo de los datos

Genero	%	Edad	%	Nivel Profesional	%
M	27,0	21-30	1,00	Licenciatura	86,0
		31 - 40	18,0	Grado Maestria	8,0
F	73,0	41 - 50	34,0	Doctorado	4,0
		51 - 60	37,0	Post Doctorado	2,0
		61 – más años	10,0		

Uso de las TIC:

El análisis descriptivo sobre el uso de las TIC en el proceso enseñanza – aprendizaje refleja resultados positivos, pero más bajos que los esperados. El 76% de los encuestados manifestaron que utilizan las TIC para optimizar el proceso enseñanza –aprendizaje de manera regular o siempre, solamente el 59 % organiza y conduce a los estudiantes en la solución de tareas con herramientas de las TIC, el 54% manifiesta que procura la actualización constante en las innovaciones de las TIC y casi la mitad de los profesores, el 49%, utiliza los correos electrónicos para fines académicos (ver tabla 2).

Tabla 2
Uso de las Tic en la actividad docente

	Nunca lo uso	Lo uso muy Poco	Lo uso Normal	Lo uso regularmente	Siempre lo uso
Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje.	3%	5%	16%	71%	76%
Uso las TIC en mis actividades de formación profesional;	4%	9%	11%	60%	16%
Organizo y conduzco a los estudiantes en la resolución de las areas utilizando las TIC;	2%	7%	22%	52%	7%
Utilizo las TIC en la planificación de mi cátedra	3%	10%	19%	45%	23%
Hago uso frecuente de las TIC en el salón de clase;	2%	11%	21%	55%	11%
Uso las TIC para mantenerme en contacto con mis estudiantes;	9%	27%	23%	33%	8%
Utilizo los foros temáticos para enriquecer el proceso de enseñanza;	5%	22%	31%	39%	3%
Oriento a los estudiantes sobre la importancia de las TIC en su desarrollo académico;	1%	16%	24%	53%	6%
Procuro actualizarme constantemente en las innovaciones de las TIC;	1%	26%	19%	47%	7%
Uso la e-ciencia para generar conocimiento en los estudiantes;	7%	30%	25%	34%	4%
Uso las Redes Académicas Avanzadas en mi práctica docente;	10%	28%	28%	29%	5%
Utilizo las bases de datos de bibliotecas virtuales para obtener información profesiònal;	12%	19%	21%	44%	4%
Uso las TIC para enseñar la enseñanza semipresencial;	14%	25%	23%	36%	2%
Utilizo un blog personal para subir información de utilidad académica;	28%	34%	20%	16%	2%
Uso el correo electrónico (email) para fines académicos;	9%	22%	20%	33%	16%

Motivaciones que impulsan la innovación con TIC

Los resultados del total de la muestra reflejan una motivacion positiva hacia las tecnologías de la información y la comunicación, en los ítems 1 “Utilizar TIC me proporciona cierto reconocimiento profesional dentro de mi institución y/o fuera de ella”, el 57% de la muestra manifiesta un reconocimiento de la institución bastante o mucho. De igual manera, se puede apreciar en los resultados de los ítems 3 “Emplear las TIC me reporta ciertos beneficios y/o privilegios materiales”, el 61% manifiesta que la motivación hacia el uso del las TICs no es debida a beneficios materiales, nunca o poco; las motivaciones son manifestadas en el ítems 5 “Uso las TIC porque me facilita mi trabajo” o ítem 7 “Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado”, donde más del 80% de los entrevistados está de acuerdo con que las TIC mejoran los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, otra motivación muy evidente es la solicitud de ésta por el centro de educación. Por ejemplo: en el ítem 11 “Uso las TIC porque es un requisito para que el centro obtenga recursos e infraestructuras”, revela que el 81% de la muestra lo usa por este motivo. (ver tabla 3).

Tabla 3

Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje. Confianza en uno mismo (Autoestima)

Motivaciones que impulsan la innovación con TIC	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Utilizar TIC me proporciona cierto reconocimiento profesional dentro de mi institución y/o fuera de ella;	16%	27%	9%	25%	23%
2. Dominar las TIC me aporta mayor aceptación social en mi entorno;	9%	10%	11%	47%	23%
3. Emplear las TIC me reporta ciertos beneficios y/o privilegios materiales;	49%	12%	16%	16%	7%
4. Uso las TIC porque es mi deber y responsabilidad como profesor/a;	7%	13%	13%	25%	42%
5. Uso las TIC porque me facilita mi trabajo;	8%	1%	5%	34%	52%
6. Utilizo las TIC como un reto personal de superación de mi mismo/a;	23%	11%	21%	28%	17%
7. Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado;	6%	2%	12%	48%	32%
8. Empleo TIC porque me encantan las tecnologías;	10%	4%	17%	46%	23%
9. Uso las TIC porque rompen la monotonía de la enseñanza y me ayuda a no aburrirme en mi trabajo;	8%	3%	14%	32%	43%
10. Uso las TIC porque así está planteado en el proyecto de centro y/o proyecto curricular;	6%	3%	12%	37%	42%
11. Uso las TIC porque es un requisito para que el centro obtenga recursos e infraestructuras;	7%	2%	10%	33%	48%

4. Discusión

Considerando que el análisis descriptivo muestra una tendencia de mayor motivación hacia las TIC, que de uso, se procedió a realizar el análisis de contingencia hacia la población muestral, para determinar si existen correlaciones significativas entre las motivaciones (una de carácter personal, la otro con fines educativos) y el uso relacionado a la optminización del proceso enseñanza – aprendizaje.

Tabla 4

Tabla de Contingencia: Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje. *5. Uso las TIC porque me facilita mi trabajo Nada		5. Uso las TIC porque me facilita mi trabajo					Total
		Poco	Algo	Bastante	Mucho		
Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje.	Nunca lo uso	2	0	0	0	1	3
	Lo uso muy poco	2	0	2	1	0	5
	Lo uso normal	1	1	1	6	7	16
	Lo uso regularmente	2	0	2	26	41	71
	Siempre lo uso	1	0	0	1	3	5
Total		8	1	5	34	52	100

Los profesores que utilizan las TICs porque les facilita el trabajo, las usan regularmente o siempre.

Tabla 5

Tabla de Contingencia: Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje. *7. Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado Nada		7. Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado					Total
		Poco	Algo	Bastante	Mucho		
Hago uso de las TIC para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje.	Nunca lo uso	2	0	1	0	0	3
	Lo uso muy poco	2	0	0	3	0	5
	Lo uso normal	1	0	3	7	5	16
	Lo uso regularmente	0	2	8	36	25	71
	Siempre lo uso	1	0	0	2	2	5
Total		6	2	12	48	32	100

Los profesores que utilizan las TICs porque creen que es necesario para el alumnado, las usan regularmente pero no siempre.

5. Conclusiones

La mayoría de los profesores reflejan una actitud positiva hacia las TIC, pero no necesariamente reflejan aquellas actitudes en su uso.

De acuerdo con el informe Mujeres y TIC , de 2009, está claro que hay diferencias en el uso de Internet entre hombres y mujeres (Comisión Europea, 2010). Los datos de este informe muestran que la diferencia entre hombres y mujeres jóvenes en el uso de los ordenadores en la UE (Figura 1) es insignificante. Sin embargo, al aumentar la edad, la diferencia es significativa, por lo que las mujeres utilizan Internet un 12% menos que los hombres en el grupo de edad 55- 74 años.

Dado que nuestro estudio ha demostrado que el porcentaje abrumador de los maestros son mujeres y que más del 60% tiene más de 50 años, podemos enlazar los dos fenómenos a la evidencia de que los profesores que utilizan las TIC no son los esperados.

El uso de las TIC, en su mayor parte, se lleva a cabo principalmente y en general, con fines personales y no como herramientas para la educación, donde la mayoría utiliza los ordenadores para tareas administrativas, tales como la planificación de una lección, bases de datos, buscar en Internet y, de vez en cuando, para proyectar una clase de PowerPoint con proyector multimedia.

Los estudiantes son nativos digitales, se desenvuelven bien en las nuevas tecnologías, pero para poder optimizar el aprendizaje necesitan de la guía experta de los maestros que saben cómo utilizar estas herramientas de forma eficaz y constructiva.

En general, se concluyó que la investigación muestra una condición objetiva de actitudes, control y uso de las TIC en la escuela Secundaria de la ciudad de Messina, que puede ser tomado como base por las autoridades respectivas para redirigir sus estrategias de educación continua y perfiles de competencias en la estructura de los futuros maestros.

Parte de este trabajo ha sido posible gracias al prof. José Jesús Gásquez Linares de la Universidad de Almería y a la Prof. María del Carmen Pérez Fuentes.

Referencias

Bauman, Y. (2002). Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone. Bari: Laterza. Calvani A. y Menichetti L. (2013). La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo. TD Tecnologie Didattiche, 21(3), 132-140.

Cantoni, L. & Di Blas, N.(2002).Teoria e pratiche della comunicazione. Milano: Apogeo.

D'Anna, S. (2011). Nel regno dei nativi digitali. Recuperado el 16 de septiembre de 2014.

http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2011-01-02/regno-nativi-digitali-123721_PRN.shtml

Gobbo, E. (2004). ICT nella scuola elementare. Tecnologie Didattiche, 12(1), 40-48.

Inose, H.I. y Pierce, J.R. (1984). Information technology and Civilization. New York: W.H.FREEMAN & Co.

Levy, P. (1994). L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace. Paris: La Decouverte.

Levy, P. (2001). Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie. Milano: Feltrinelli.

Jenkins, H. (2007). Convergence Culture. International Journal of Communication 1 Book Review, 44-47.

Maragliano, R. (2000).Tre ipertesti su multimedialità e formazione. Roma-Bari: Editori Laterza Id.

Maragliano, R. (1996). Essere multimediali. Immagini del bambino di fine millennio. Firenze: La Nuova Italia.

Meyrowitz,J. (1995). Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale, Bologna:

Baskerville; Papert, S. (1994),. I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione, Milano: Rizzoli.

Prensky, M. (2013). La Mente Aumentata Dai nativi digitali alla saggezza digitale, Trent: Erickson.

Somekh, B. (2007).Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation.(1st ed.). London and New York: Routledge. 224pp.

Staglianò, R. (1997), Circo Internet. Manuale critico per il nuovo millennio, Feltrinelli: Milano.

Evaluación del uso de las Tics y el bienestar docente en el profesorado de educación secundaria de segundo grado en Italia.

Randazzo, E, Oteri, B

Departamento Psicologia, Universidad de Almeria, Almeria

E-mails: elviraja@hotmail.com

Resumen

Uno de los aspectos que caracteriza a la actual sociedad, es la toma de decisiones en cuanto al uso de técnicas innovadoras para optimizar la información y en definitiva el proceso de enseñanza aprendizaje en los Centros Educativos. La competencia digital se presenta como una dimensión educativa compleja que no puede ser reducida a un solo aspecto, ya que va cambiando a lo largo de la historia en función de las diferentes implicaciones sociales y de formación. La calidad de la enseñanza y la formación de los docentes, son sin duda factores claves para asegurar la calidad y el nivel de la instrucción educativa de los jóvenes y también para la autoestima de los mismos docentes. La motivación de los docentes hacia la aplicación de las TIC en el ámbito escolar, depende de la calidad y del método organizativo de la formación. Los docentes que saben utilizar las TIC tienen mayor autoestima influenciada por la evidente mejora formativa de los estudiantes. La motivación y la actitud positiva cambia en función de la edad, del género y de la asignatura. Esta investigación analiza la actitud, las emociones, las opiniones y las motivaciones de los docentes hacia las TIC, en los proyectos de aprendizaje, igualmente describe la opinión y de los docentes acerca de los métodos de formación y las dificultades en la comprensión de la utilización de las TIC y analiza las competencias y conocimientos de los profesores acerca de la utilización de las TIC. La investigación se llevó a cabo sobre una muestra de 200 docentes de la escuela secundaria de segundo grado situada en la ciudad de Barcellona P.G. (ME), Italia.

Palabras clave: Tic1; Bienestar docente2; actitud professorado3; escuela secundaria 4

Evaluation of the use of Tics and teacher's wellness in secondary school in Southern Italy.

Randazzo,E, Oteri,B.

Department of Psychology ,University of Almeria, Almeria, Spain

elviraja@hotmail.com

Abstract

One aspect of our society is the decision-making regarding the use of innovative techniques to optimize the information and the process of teaching and learning in schools. Digital competence is presented as a complex educational dimension that cannot be reduced to a single aspect, and that has changed throughout history according to different social implications and training. The quality of teaching and teacher's education are undoubtedly key factors ensuring the quality and level of educational instruction and the self-esteem of teachers themselves. The motivation of teachers to implement ICT in schools depends on the training quality and method. Teachers who know how to use ICT have higher self-esteem due to the students' obvious improvement. Motivation and positive attitude change depending on age, gender and subject. This research analyzes attitudes, emotions, opinions and motivations of teachers in ICT learning projects; therefore describes teachers' opinion about training methods and theirs difficulties using ICT; analyzes teachers' skills and knowledge using ICT. The research was conducted on a sample of 200 high school teachers of second degree located in the city of Barcellona P. G. (ME), Italy.

Key words: ICT; Teacher wellness; Teacher attitude; Secondary school.

1. Introducción

El factor más relevante que caracteriza a la actual sociedad, es la toma de decisiones en cuanto al uso de técnicas innovadoras para optimizar la información y en definitiva el proceso de enseñanzaaprendizaje (Flichy, 1996). Los cambios en el sistema de producción, en la fuerza de trabajo, en la financiación de la economía, tienen como instrumentos las nuevas tecnologías de la electrónica, de las telecomunicaciones, de la informática y de sus infinitas combinaciones; la materia prima está constituida por los datos, por las informaciones, por los conocimientos científicos, por el pensamiento racional, por los recursos humanos. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están transformando todos los aspectos de nuestra vida y de nuestra cultura (Bauman, 2002). El cambio que estamos viviendo es total y profundo. Una utilización diferente, más rápida, más compleja, más difundida de la información significa de hecho abrir nuevas fronteras virtuales al conocimiento y al pensamiento y, al mismo tiempo al progreso de la sociedad, social y humano. En este escenario de evolución progresiva de la sociedad, las tecnologías de la información, con sus múltiples y diferentes aplicaciones, se presentan no solo como una tecnología específica, sino también y sobre todo como un fenómeno "cultural". Los instrumentos se convierten en lenguaje, contenido, método (Mc Luhan y Fiore, 1967). Y son una forma diferente de ser y de hacer "cultura", permiten una verdadera "mutación" de la mente, favorecen el pasaje del "hacer" al "concebir", de la etapa de las operaciones concretas a la de las operaciones formales y viceversa (Inose y Pierce, 1984). La competencia digital se presenta como una dimensión educativa compleja que no puede ser reducida a un solo aspecto, que va cambiando a lo largo de la historia en función de las diferentes implicaciones sociales y de formación, por ello, es importante centrar contexto de referencia sobre el cual

intervenir (Calvani y Menichetti, 2013). Como aportan importantes instrumentos culturales (lingüísticos, conceptuales, operativos y materiales) se hacen para todos elementos insustituibles para la formación general y básica, porque interfieren en las facultades humanas de percepción, memorización, interpretación, manipulación, transformación de la realidad. Pero su relevancia creciente no debe hacernos perder de vista que en el centro y por encima se pone (o tendría que ponerse) no la máquina sino el hombre en todo caso, su inteligencia, su personalidad, su actitudes , su emociones, su racionalidad. El hombre es el verdadero recurso, el paso obligado para un nuevo tiempo del mundo. Pero para que ésto realmente pase, es necesario movilizar a todas las instituciones educativas y en particular a la escuela y a la universidad, pero con una puntualización más, respecto a lo dicho por el Parlamento europeo: que la relevancia del saber no acabe en la promoción de la riqueza y del bienestar, en la capacidad de aguantar la competición del mercado global. El saber es ante todo el instrumento para progresar en una dirección que se podría definir "cultura del conocimiento" (Olimpo, 2013), en la que la dimensión cognitiva y la dimensión ética no son más independientes entre ellas, sino que se encuentran en una relación de refuerzo recíproco tanto a nivel de cada individuo como de la colectividad. De la misma manera tiene que modificarse también el perfil profesional del docente que no puede atenerse más a ser un simple suministrador de informaciones, como podía serlo en las décadas precedentes, porque estas nuevas tecnologías les obliga a actualizarse en cantidad y calidad. En cambio, el nuevo docente tendrá que ser capaz de enseñar sobre todo un "método" riguroso de estudio y de aprendizaje, de ofrecer los "instrumentos" críticos de análisis de la realidad, de desarrollar la "ropa" intelectual y conductual, de hacer que se capte el "significado" de las cosas, de enseñar a "poner en orden" las informaciones en un diseño cultural orgánico y sistemático, de despertar el "interés" y la sensibilidad, de sugerir "referencias éticas y de valor", de guiar hacia "elecciones estimuladas y autónomas", de potenciar las actitudes de "tolerancia", "diálogo", de educar cada alumno a "aprender a aprender" y a "aprender a ser" (Delors, 1996). Las últimas investigaciones sobre la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela dicen que los docentes no son muy favorables a hacer de ellas una utilización didáctica "ordinaria", es decir a utilizarlas y hacer que los alumnos las utilicen, en "en la naturaleza de la relación enseñanza - aprendizaje". Se limitan, en cambio, a proyectos específicos, es decir a experiencias aunque innovadoras que se "añaden" junto a la didáctica ordinaria. La interpretación más difundida de estas conductas profesionales hace referencia a la pertenencia de los docentes en generaciones para las que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son, si todo va bien, un "segundo idioma", mientras que para los estudiantes "digital natives" son el "idioma materno". Pero es obvio que en un cuerpo profesional con una edad media alta prevalen actitudes de conservación con reacciones defensivas y de rechazo. Estos docentes se encuentran frente a sujetos que aprenden en contextos completamente nuevos respecto a los que ellos se formaron. Por la primera vez en la historia, niños y chicos "saben más" que sus maestros, se mueven con mayor comodidad y desenvoltura que los adultos frente a una innovación que resulta ser fundamental para la nueva sociedad. Paradójicamente se trata de un cambio de los papeles respecto a la enseñanza tradicional en la que eran los docentes los que "sabían" y los jóvenes ignorantes los que "tenían que aprender". Pero esto no tiene porqué infundir "miedo" porque pone en crisis a la autoridad docente fundada en la posesión de un saber necesario que los alumnos no tienen todavía, minar una una identidad profesional basada en el dominio exclusivo de un saber trasmitir, y determinar la necesidad de redefinir un papel que no puede por más que centrarse solo o sobre todo en la transmisión de los conocimientos (Faiella, 2009). El contraste entre sistemas tradicionales de producción/reproducción de los conocimientos y la "democratización" del acceso al conocimiento abierto de las TIC es explícito y notable. Una cosa es el saber, dominio de una clase profesional que decide cuánto, cómo y cuándo tiene que distribuir el saber a los demás y cómo evaluar los resultados, otra cosa es el conocimiento circular, el intercambio entre iguales que internet promete. Podría aparecer como un salto en la ignorancia del pasaje del saber "unidireccional" (de uno a muchos) al saber "circular" y "pluridimensional" (de muchos a muchos). Un contraste que será necesario aprender a gobernar en los sistemas de instrucción (Macrì, 2012). Frente a la irrupción prepotente de las nuevas tec-

nologías didácticas, la FIDAE (la Federación de las escuelas católicas primarias y secundarias de Italia) juzgó indispensable hacerse promotora de un gran proyecto europeo para comparar a las escuelas católicas de diferentes nacionalidades y tradiciones, en particular según dos ángulos de perspectiva: la "didáctica" por sus inevitables repercusiones en la práctica cotidiana de la acción educativa y de la misma organización de la vida escolar; y la "cultural" porque ellas modifican a los procesos mentales, los contenidos de conciencia, las relaciones interpersonales, la relación con el mundo circunstante, la autocomprensión de sí mismo, es decir en otras palabras las fibras íntimas de la humanidad de cada uno (Alonso y Gallego, 1996). Una tarea irrenunciable por cada escuela y por cada docente (Masterman, 1998), pero más aún por una escuela y un docente, inspirándose en los grandes valores de la libertad, de la responsabilidad, ponen en el centro de sus atenciones y de sus praxis educativas a la "persona", entendida como el valor absoluto y "no disponible" a cualquier forma de instrumentalización u homologación aunque sean solo de naturaleza simbólica y comunicativa (Benedetto XVI, 2007). Los docentes que cada día se encuentran en la aventura del conocimiento, que intentan transmitir a sus alumnos, pronto tendrán que enfrentarse, quizás ya desde ahora, con el problema de que los esquemas cognitivos de aprendizaje de los estudiantes son radicalmente diferentes de los suyos. Tienen que ponerse en la óptica de establecer un diálogo de naturaleza intercultural con sus alumnos. ¿Estamos seguros de que la manera en que los docentes representan al mundo de los alumnos a través de sus instrumentos (formación, didáctica, clases) tenga cierto sentido para ellos? Las maestras dicen que los niños que utilizan internet se hacen estúpidos. Pero, ¿se han dado cuenta de que ellas enseñan a sus alumnos solo a escribir a mano y que luego en cualquier otro contexto ellos solos digitalizarán? Los nativos digitales son bilingües, los docentes no. Desde este punto de vista, se piensa que una reflexión interesante es la de adecuar los estilos de enseñanza que se practica a los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes ya que están cambiando de una forma insólita. (Allega, 2012)

2. Método

2.1. Participantes

La investigación se efectuará sobre una muestra de alrededor 200 docentes de la escuela secundaria de segundo grado situada en la ciudad de Barcellona Pozzo (ME), Sicilia (Italia). Se cogerán y analizarán los datos etnográficos, los perfiles, la metodología didáctica, las competencias, las opiniones y el bienestar acerca de las TIC.

2.2. Medidas

Se administrarán dos cuestionarios que examinarán respectivamente:

– El Cuestionario Leikart, que comprende 45 preguntas además de la primera parte de recogida de los datos personales y cuyos indicadores se dividen en tres tipologías diferentes: las competencias de los docentes en el uso de las TIC, la modalidad de uso de las TIC, la actitud hacia de las TIC. Evalua las respuesta mediante una escala de 1 a 5 con una escala tipo Leikert

– El cuestionario "Bienestar docente" (De Pablos, Colás y González, 2011) con 65 preguntas acerca del uso de las nuevas tecnologías, siempre evaluando mediante una escala de 1 a 5 los varios aspectos siguientes: las motivaciones, las competencias, la satisfacción, las emociones, las opiniones sobre el uso de las TIC.

2.3. Procedimiento

1. Búsqueda, selección y adquisición de la literatura (libros, artículos y publicaciones, etc) y planificación del recurrido de investigación.

2. Estudio y análisis de los instrumentos de medida que se utilizarán en la investigación; esta parte comprende varias fases:

   a. adquisición y selección de cuestionarios válidos para suministrar.

   b. identificar y estudiar el software más idóneo a la reelaboración de los datos adquiridos.

   c. adquisición de competencias acerca de la utilización del software que se utilizará (IBM analisys SPSS).

   d. Construcción de las pruebas de atribución, y categorización.

3. Proyectar la manipulación experimental.
4. Establecer los contactos con los dirigentes de las diferentes escuelas secundarias.
5. Seleccionar los sujetos que se estudiarán en el proyecto de tesis y empezar la suministración de los cuestionarios.

6. Implementar los datos sacados por los cuestionarios mediante el software de análisis estadística.

7. Publicación del trabajo en un congreso de psicología y educación.

8. Análisis de los datos, la formulación de los datos experimentales y conclusiones.

2.4 Resultados

Análisis de los datos

Actitudes hacia las TIC

Los resultados descriptivos de la encuesta realizada muestran una actitud positiva de los encuestados hacia las tecnologías de la información y la comunicación, que se evidencia en los siguientes ítems:

1. “Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje”, donde el 57% de la muestra manifiesta estar completamente de acuerdo y de acuerdo donde el 39%.
3. “Las TIC son precisas y contribuyen sustancialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, completamente de acuerdo 46% y de acuerdo 45%.
4. “Creo que las TIC contribuyen al proceso de aprendizaje porque activan al estudiante en proceso educacional”, completamente de acuerdo 53% y de acuerdo 33%.
5. “Las TIC ayudan al estudiante en el pensamiento crítico” completamente de acuerdo 45% y de acuerdo 34%.
7. “Hay que introducir las TIC en la universidad porque esto prevalecerá en la sociedad del futuro”, completamente de acuerdo 48% y de acuerdo 41%.

Otro dato importante en este análisis descriptivo es que el 82% de los entrevistados está de acuerdo con que el docente que use efectivamente las TIC tendrá mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla de las frecuencias respecto a la actitud de los profesores hacia las TIC

Item	Completamente en desacuerdo %	en desacuerdo %	Sin Opinion %	De acuerdo %	Completamente de acuerdo %
1) Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje.	0	2	3	39	57
2)Las TIC obstaculizan la labor del docente y sirven únicamente en aspectos administrativos de la educación.	48	38	5	7	3
3) Las TIC son precisas y contribuyen sustancialmente en el proceso de enseñanza - aprendizaje	0	7	3	45	46
4) Creo que las TIC contribuyen al proceso de aprendizaje porque activan al estudiante en proceso educacional.	0	10	5	33	53
5) Las TIC ayudan al estudiante en el pensamiento crítico.	2	9	11	45	34
6) Estoy convencido/a de la utilidad del las TIC en proceso educacional.	5	8	4	37	47
7) Hay que introducir las TIC en la universidad porque esto prevalecerá en la sociedad del futuro.	2	4	6	41	48
8) Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) restringen la integración social y aíslan a las personas.	43	15	22	18	3
9) Las TIC no tienen aplicación en la educación.	44	35	7	9	6
10) Las Tecnologías de Información y Comunicación distraen al estudiante de su proceso educativo	47	28	16	6	4
11) Creo que las TIC actualizaran el rol del docente haciéndolo más eficiente.	7	10	4	46	34
12) Creo que las TIC reducen el rol del docente en la clase.	42	26	12	12	9
13) La implementación de las TIC mejorara la calidad educativa en el futuro.	2	8	11	49	31
14) El docente que use efectivamente las TIC tendrá mejores resultados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	0	11	8	42	40
15) Creo que las TIC son un complemento positivo para los libros de texto.	0	7	4	49	40

Emociones hacia las TIC

Los datos analizados en relación con las emociones de los encuestados, mientras que utilizando los tics se resumen en la siguiente tabla. El total de la muestra tiene un alto orgullo orgullo, satisfaccion, autoestima, bienestar, gozo y felicidad en el uso de las TIC.

*Tabla de resultados respecto a las **emociones** de los profesores hacia las TIC*

Items	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho	Total
1. Orgullo por lo hecho	7	7	20	46	20	100
2 Frustración	64	18	4	12	2	100
3. Satisfacción	13	2	8	53	24	100
4. Enfado	61	17	3	14	5	100
5. Confianza en uno mismo (Autoestima)	9	8	22	33	28	100
6. Estrés	32	35	13	11	9	100
7. Bienestar	2	11	23	43	21	100
8. Preocupación	28	38	22	12	0	100
9. Pesar y tristeza	60	25	9	6	0	100
10. Gozo y felicidad	2	14	22	41	21	100

4. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo general investigar las actitudes y las emociones de los docentes de educación secundaria de segundo grado en Italia hacia las Tecnologías de Información y Comunicación en educación.

Los resultados de la presente investigación reflejan que no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres en el actitudes de las TIC.

Las variables predictoras que mayor diferencia reflejaron son las relacionadas con el tiempo: edad de los docentes y el tiempo que tienen de ejercer la docencia. En cuanto a la edad de los docentes se puede apreciar los siguientes hallazgos: los docentes cuyas edades oscilan entre los 40 y los 60 y con un tiempo de enseñanza entre la reivindicación 16 y 25 años sostienen que "Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje" e que el uso de las tics aumentan el grado de ser, la autoestima, el bienestar, etc.

Edad Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje.*

		Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje.				Total
		En desacuerdo	Sin opinión	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
edad	31 - 40	0	0	4	0	4
	41 - 50	0	3	14	21	38
	51 - 60	2	0	18	32	52
	61 – más años	0	0	2	2	4
	6	0	0	0	2	2
Total		2	3	38	57	100

edad Bienestar.*

		Bienestar					Total
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
edad	31 - 40	0	2	2	0	0	4
	41 - 50	0	3	11	15	9	38
	51 - 60	2	6	10	24	10	52
	61 – más años	0	0	0	2	2	4
	6	0	0	0	2	0	2
Total		2	11	23	43	21	100

Tiempo dociencia Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje..*

		Las TIC son una herramienta efectiva para el ejercicio docente y el aprendizaje.				Total
		En desacuerdo	Sin opinión	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
edad	0 - 5	0	0	0	2	2
	6 - 10	0	0	3	10	13
	11 - 15	0	0	12	4	16
	16 - 20	0	3	7	10	20
	21 - 25	0	0	6	13	19
	26 - más años	2	0	10	18	30
Total		2	3	38	57	100

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio es que la mayoría de los docentes reflejan actitudes positivas hacia TIC, pero no necesariamente reflejan esas actitudes en su dominio y uso. Los docentes reflejan generalmente emociones positivas hacia las TIC;

El tiempo de enseñanza (formación profesional) y la edad son los factores que más influyen en la actitud y las emociones hacia el tic y más afecta la implementación de las TIC en el proceso enseñanza - aprendizaje, tanto en la edad de los docentes como el tiempo de ejercer la profesión.

En general ,se concluye que la investigación demuestra un estado objetivo de la condición de las actitudes y emociones hacia de las TIC cual puede ser tomado de base por las autoridades respectivas para reorientar sus estrategias de capacitación permanente y estructurar los perfiles de competencias para los futuros docentes.

Parte de este trabajo ha sido posible gracias al prof. Josè Jesus Linares y a la Prof.sa Maria del Carmen Pèrez Fuentes de la Universidad de Almeria.

Referencias

Flichy, P. (1996). La rivoluzione digitale. Milano: Feltrinelli

Bauman, Y.(2002). Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone. Bari: Laterza

Mc Luhan, M. & Fiore, Q. (1967). Il medium è il messaggio. Milano: Feltrinelli

Olimpo, G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. Ortona: TD-Tecnologie Didattiche.

Levy, P. (1994). L'intelligence collective. Pourr une anthropologie du cyberspace. Paris: La Decouverte

Inose, H.I. -. Pierce, J.R. (1984). Information, technology, and civilization. Milano: Mondadori.

Calvani A., Menichetti L. (2013). La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo. TD Tecnologie Didattiche, 21 (3), pp. 132-140

Olimpo G.(2013). Riflessioni brevi su Digital Literacy e Digital Competence. TD Tecnologie Didattiche, 21 (1), pp. 14-18.

Delors, J. (1996) Nell'educazione. Milano: Feltrinelli

Faiella, F. (2009). Progettare la didattica costruttivista.Lecce: Pensa Editore

Masterman, L. (1998). A scuola di media. Brescia: La scuola.

Alonso, C. y Gallego, D. (1996). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau.

Bauman,Y (2002) Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone. Bari. LaterzaFlick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa (T. del Amo, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 2002).

Allega, M (2011). I nativi digitali non sono tutti uguali. Roma: Mondadori.

Macri, F. (1998). Tecnologie e ambienti di apprendimento. A scuola di media. Padova: Ed. Progetto Mc Luhan, M. y Fiore, Q. (1967). Il medium è il messaggio. Milano: Feltrinelli.

Teoría de la Mente en relación con el rendimiento en inhibición: Un estudio preliminar.

Hernández-Albarrán, C.[1, 2], Pérez-Hernández, E.[1]

[1]*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

[2]*Departamento de Orientación Psicopedagógica, Colegio Brains, Madrid. España*

Email: candida.hernandez@estudiante.uam.es

Resumen

Las Funciones Ejecutivas (FE) son fundamentales para el éxito académico y personal en la etapa escolar y durante toda la vida. Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto la influencia de cada uno de los subcomponentes de esta función (flexibilidad, inhibición y memoria de trabajo) en el desarrollo de la Teoría de la mente (ToM) durante la etapa preescolar, pero en la infancia intermedia, no está clara la existencia de esta relación. Desde el presente estudio preliminar, se busca determinar la relación que existe entre uno de los componentes de la FE (Inhibición) con la ToM. Han participado 79 niños (46 niños) de un rango de edad de 8 años y 9 meses a 9 años y 6 meses. Todos ellos con un CI dentro de rango normal, sin necesidades educativas especiales y teniendo en cuenta su historial socioeconómico y cultural. Durante la realización del estudio, se aplicaron tareas de ToM (NEPSY II e Historias Extrañas), de reconocimiento de emociones con y sin apoyo contextual e inhibición (NEPSY II). Los resultados revelan que existe una correlación alta muy significativa entre el rendimiento en ToM-NEPSY II y el rendimiento en la tarea de Historias Extrañas; y con el reconocimiento de emociones con apoyo contextual; esto nos indica que una mejor ejecución en tareas que implican la identificación de la emoción de los demás dentro de un contexto social, supone una mejor ejecución en tareas que necesitan entender el pensamiento del otro. Sin embargo, no existe correlación significativa en la ejecución de tareas de ToM e inhibición. Por tanto, parece que en la niñez intermedia no existe esa relación que sí aparece en el periodo preescolar, sugiriendo que en este momento se trate de factores independientes.

Palabras clave: función ejecutiva, teoría de la mente, infancia intermedia, inhibición.

Theory of mind and the relationship between the executive function of inhibition. A preliminary study.

Hernández-Albarrán, C.[1, 2], Pérez-Hernández, E.[1]

[1] *Developmental and Educational Psychology, Autonomous University, Madrid, Spain.*

[2]*Counselling Department, Brains School, Madrid, Spain.*

Email: candida.hernandez@estudiante.uam.es

Abstract

Introduction: The Executive Function (EF) has a very important role in the development of the cognitive capacities during the school period. There are many studies which analyze the influence of each one of the EF components (inhibition, flexibility and working memory) in the development of the Theory of Mind (ToM) during the pre-school period, but there is less information about this relationship during middle childhood. **Objective:** The present study aims to determine the relationship between one of the EF components (Inhibition) and the ToM in middle childhood. **Method:** The study has involved 79 children, 46 boys (aged between 8y. 9m. and 9y. 6m.). All of them with normal range in IQ and without educational special needs. ToM was assessed by NEPSY II tasks and the set of Strange Stories. Emotions recognition was assessed as well, with and without context support. Inhibition EF was measured by NEPSY II tasks. **Results:** The statistical analysis shows that there is a significant positive correlation between ToM-NEPSY II execution and the execution in Strange Stories tasks; this results means that a better performance in emotions recognition within social context indicate a better performance in tasks that need to understand the other's thinking. Studying the relationship between inhibition and ToM, no significant correlation was founded. **Discussion:** Thus, this study shows that a deep study between the rest of the components of EF (flexibility and working memory) and the ToM is needed to understand the underpinning between them.

Key words: executive function, theory of mind, middle childhood, inhibition

1. Introducción

Durante los últimos años se han realizado numerosos avances en el establecimiento de los dominios cognitivos. Uno de estos avances ha sido la definición de las Funciones Ejecutivas (FE) y el papel esencial que desempeñan en los procesos cognitivos. Estas funciones se referirían a la capacidad de *inhibición*: (inhibir de forma deliberada la respuesta automática si la situación lo requiere), la *alternancia (cambio de set,* capacidad de cambiar de manera flexible entre distintas operaciones mentales) y la *actualización (memoria operativa,* implica la manipulación y la actualización de información en línea) Miyake et al. (2000).

Las FE tienen una gran importancia a lo largo de la vida, ya que son fundamentales para el manejo cognitivo de la información necesaria para resolver una tarea, pero es en la infancia intermedia cuando se hace especialmente relevante su estudio, dado que es el momento en el que sucede un mayor crecimiento en las áreas frontales y en la que va surgiendo un mayor control inhibitorio atendiendo a los momentos específicos en los que ocurren cambios durante esta edad (Moriguchi, Chevalier, & Zelazo, 2016).

Estas mismas capacidades definidas por Miyake, son necesarias para poder resolver tareas de teoría de la mente (ToM), especialmente las tareas relacionas con las creencias propias y de los otros (Bradford, Jentzsch, & Gomez, 2015).

En este sentido, el desarrollo de la cognición social, requiere tener la habilidad de mantener en la mente múltiples perspectivas (memoria de trabajo) y la habilidad de suprimir perspectivas irrelevantes en el contexto (inhibición) (Carlson, Moses, & Claxton, 2004).

La relación existente entre estas dos funciones ha sido estudiada de una forma muy profusa para la población preescolar, así, desde la realización de un meta-análisis sobre la relación entre tareas de falsa creencia y funciones ejecutivas (Devine & Hughes, 2014) tomaron como muestra 102 estudios de asociación en tareas de función ejecutiva y de resolución sobre falsa creencia con niños entre 3 y 6 años, encontraron una asociación significativa entre ambos tipos de tareas. Los estudios seleccionados aplicaban tareas en la demora de la recompensa y la inhibición para el análisis de FE y tareas de falsa creencia de segundo y tercer orden para evaluar la ToM.

Siguiendo esta línea de estudio, los datos recogidos por Bellagamba (2015) con niños preescolares, explican que existe correlación positiva alta entre las tareas de ToM y tareas de inhibición de carácter abstracto y existe correlación más baja con tareas de demora de recompensa (Bellagamba et al., 2015).

En diferentes estudios se ha utilizado el rendimiento en FE como predictor del rendimiento en tareas de ToM, encontrando que existe una gran vinculación entre inhibición y memoria de trabajo con la ejecución de la ToM incluso en la edad adulta (Ahmed & Miller, 2011).

Dentro de otro estudio realizado a 43 niños en edad escolar con daño cerebral frontal en el que se analizaba la relación de la memoria de trabajo y la inhibición con la ToM, se halló que el desarrollo de la memoria de trabajo, es esencial, para que emerja la ToM (Dennis, Agostino, Roncadin, & Levin, 2009).

En otra investigación que analiza la relación existente entre el control inhibitorio con la ToM en la etapa preescolar, es el realizado por Sthepanie Carlson y Louis Moses en 2001, donde encontraron que existe una mayor relación con las tareas de control inhibitorio que implican un conflicto frente a las que implican una demora en la respuesta (Carlson & Moses, 2001).

La relación que existe entre ambas capacidades, ToM y FE también se ha encontrado incluso en poblaciones preescolares, con diferencias culturales como son la población china o la estadounidense (Duh et al., 2016) en donde se ha comprobado que tanto la inhibición como la memoria de trabajo explican la ejecución en ToM.

Siguiendo los estudios sobre esta relación entre los subcomponentes de la FE y la ToM, encontramos está muy documentada para los años preescolares, pero no existen tantos estudios que analicen esta relación en la infancia intermedia. En un estudio longitudinal de un año que relacionaba la FE y la ToM en esta etapa, se encontraron correlaciones entre los tres componentes de la FE y la ToM, aunque con una menor significación (Austin, Groppe, & Elsner, 2014), lo que nos lleva a necesitar mayor número de estudios que analicen los procesos que suceden en esta relación con el desarrollo infantil.

Por tanto, si esta relación entre ambo procesos es tan relevante, puesto que es fundamental a lo largo de la etapa preescolar, además es algo generalizado a diferentes culturas y donde hay estudios que incluso mantienen la importancia de esta relación hasta la edad adulta, se hace necesario conocer la relación existente entre ambas funciones cognitivas a lo largo de la infancia intermedia, momento fundamental para los aprendizajes en la etapa escolar.

El objetivo que a través de la realización de este estudio preliminar se quiere alcanzar es conocer si en el la etapa escolar, continúa la relación existente en la niñez temprana entre las FE y ToM.

En definitiva, este estudio tras asumir todas las evidencias que indican la relación existente entre inhibición y memoria de trabajo con ToM en poblaciones preescolares busca comprobar si esa relación se mantiene también en la infancia intermedia. Así mismo, es posible valorar en qué medida las tareas que miden ToM correlacionan entre sí para saber si son tareas dependientes entre sí. Se espera encontrar que las tareas de ToM e inhibición correlacionen positivamente de forma significativa al igual que lo hacen en la etapa preescolar, así como que las tareas de ToM y reconocimiento de emociones correlacionen de la misma forma, ya que estas tareas implican desarrollo en la cognición social (Carlson et al., 2004).

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio preliminar han participado 79 niños y niñas de los cuales, 33 eran niñas (41 %), con edades comprendidas entre los 8 años y 9 meses y los 9 años y 6 meses (M= 9.1, SD= 0.4)

Los participantes proceden todos del mismo centro escolar de Madrid, España. Todos muestran un CI dentro de rango normal, no tienen necesidades educativas especiales y pertenecen al mismo nivel sociocultural.

Este estudio preliminar se encuentra enmarcado en una investigación que ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2.2. Medidas

Para medir la ToM se han tenido en cuenta los diferentes procesos vinculados esta función cognitiva (Tirapu-Ustarroz, Perez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrin-Valero, 2007):

– Para la evaluación del reconocimiento de expresiones faciales de emociones básicas se ha aplicado grupalmente una adaptación de la tarea de reconocimiento de emociones de la batería estandarizada NEPSY II (Developmental Neuropsycological Assesment) (Korman, Kirk & Kemp 2007) con y sin apoyo contextual.

– Para las creencias de primer y segundo orden que hacen referencia a la capacidad de reconocer creencias falsas, se ha utilizadogrupalmente una adaptación del subtest de la tarea de teoría de la mente de la prueba NEPSY II (Korman, Kirk & Kemp 2007).

– Para evaluar el nivel que corresponde a hacer atribuciones de intenciones a los demás, es decir comunicaciones metafóricas o historias extrañas (ironía, mentira y mentira piadosa) se ha aplicado grupalmente la batería de preguntas Historias Extrañas (Happe, 1994).

Hoy Juan va a ir a la casa de Clara por primera vez. Va a ir a merendar, para ver el perro de Clara, del que ella habla todo el tiempo. El perro de Clara es grande, ¡es incluso más grande que Juan! Cuando Juan recibe el abrazo del perro de Clara, le dice: "Clara, tú no tienes un perro, ¡tienes un elefante!".

– ¿es verdad lo que dice Juan?

– ¿por qué Juan dice eso?

Figura 1. Un ejemplo de tareas de ToM. Evaluación de comunicaciones metafóricas.

– Para analizar el subcomponente de control inhibitorio de la FE, se ha aplicado individualmente el subtest "X" NEPSY II (Korman, Kirk & Kemp 2007).

2.3. Procedimiento

Los niños fueron evaluados de forma grupal, divididos en tres grupos en una sesión de 45 minutos cada grupo. Para las tareas de reconocimiento de emociones, las tareas de creencia de primer y segundo orden y para la batería de Historias Extrañas. Cada participante disponía de su propio cuadernillo de respuesta y la explicación de cada tarea fue realizada al grupo de forma simultánea. Para la aplicación de las tareas grupales se tuvo en cuenta que no hubiera transferencia de información entre los participantes inter e intra grupo. La prueba para evaluar el control inhibitorio fue aplicada de forma individual a cada participante.

3. Resultados

Los datos de los resultados recogidos han sido analizados mediante el paquete estadístico SPPS 20.0.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos para las variables evaluadas (Reconocimiento de emociones, ToM y FE subcomponente inhibición).

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Teoría de la Mente	6	3		9
Historias Extrañas	6	4		10
Reconocimiento de Emociones (sin apoyo contextual)	6	2	3	9
Reconocimiento de Emociones (con apoyo contextual)	5	2		7
Inhibición	37	3	30	40

Conforme se reflejan en la Tabla 1, se han analizado los estadísticos descriptivos obteniendo las puntuaciones medias en la ejecución de cada una de las tareas, así como el rango posible de puntuaciones correctas en cada una de ellas. Del rango mínimo de aciertos y fallos se obtiene que la prueba relativa a inhibición, presenta una alta tasa de aciertos.

En cuanto a la pregunta principal del presente estudio acerca de la relación existente entre la tarea de inhibición con las tareas de ToM, se ha llevado a cabo un análisis de correlación de Pearson, los resultados obtenidos reflejan que no existe una correlación significativa entre estas variables (véase Tabla 2). A la luz de los resultados lo que sí ha presentado una correlación alta y significativa entre la tarea de ToM y la de historias extrañas ($r=.888$, $p<.01$). Así mismo ToM también presenta una correlación significativa moderada con la tarea de reconocimiento de emociones contextual ($r=.532$, $p<.01$).

Tabla 2
Correlaciones entre las tareas de ToM, historias extrañas, reconocimiento de emociones (facial y contextual) y el sobcomponente de la FE, inhibición

	ToM	H.E.	R.E. (Facial)	R.E. (contextual)	Inhibición
Teoría de la Mente ToM	1	,888**	-,440**	,532**	-,012
Historias Extrañas			-,385**	,505**	,101
Reconocimiento emociones (facial)				-,609**	-,203
Reconocimiento emociones (contextual)					,154
Inhibición					

**. La correlación es significativa al nivel

4. Discusión

Los resultados recogidos en el presente estudio preliminar reflejan que no existe una correlación significativa entre el rendimiento en la tarea de inhibición y el rendimiento en ToM, sugiriendo por tanto, que son procesos que si bien en la niñez temprana están relacionados (Carlson & Moses, 2001) , (Bellagamba et al., 2015) en esta etapa son independientes.

Siguiendo los resultados obtenidos, se obtiene que la relación existente entre ambas tareas en edades preescolares es tan evidente y contrastada, en la infancia intermedia no es tan significativa, apuntando que durante el desarrollo, la relación que existe entre ToM y FE varía a lo largo de la infancia (Austin et al., 2014).

Uno de los factores que puede estar influyendo en los resultados puede ser la tarea planteada para evaluar la inhibición, ya que supone la realización de un problema de carácter abstracto sin componentes afectivos o motivacionales que impliquen mayor significación al estímulo, siguiendo por tanto, el mismo proceso que ocurre con las FE Frías (aquellas relacionadas con aspectos más abstractos y descontextualizados) y con las FE Cálidas (las que demandan regulación afectiva y motivacional), que a lo largo de la infancia y hasta la adolescencia su desarrollo es independiente (Zelazo & Carlson, 2012) y por tanto reflejan una disminución en la correlación en el rendimiento en ambos tipos de funciones.

El sistema de FE frías se desarrolla antes y está sujeto al estímulo, mientras que el sistema de FE cálidas se desarrolla más tarde y depende del autocontrol (Garon, Longard, Bryson, & Moore, 2012). Esto no significa que se desarrollen en base a distintos procesos, si no que tienen relevancia de diferente forma en función de la edad , ya que además no se desarrollan como funciones separadas, si no de forma jerárquica a la hora de elaborar una respuesta. (Prencipe et al., 2011).

Esta diferencia en el desarrollo explica las diferencias en el rendimiento en ambas tareas y supone para el estudio que nos ocupa una nueva vía de investigación; ampliar la evaluación del control inhibitorio con tareas que tengan connotación afectiva o motivacional.

Si además, asumimos las FE como un aspecto necesario para el desarrollo de las competencias sociocognitivas, sobre todo el subcomponente de la memoria de trabajo (Martins, Osorio, Verissimo, & Martins, 2016), es necesario incluir la evaluación de este subcomponente en el estudio que nos ocupa.

En el análisis de la correlación positiva significativa que existe entre la ejecución de la tarea de Reconocimiento de Emociones con apoyo contextual y la ejecución en la tarea de ToM, se obtiene que esta relación puede deberse a que la capacidad para categorizar emociones requiere cierta capacidad mentalista, poder predecir el estado emocional del otro pese a que puede no ser congruente con el propio (Martins et al., 2016).

En este sentido los datos también se apoyan en que el control de ambos aspectos de la cognición social (reconocimiento de emociones y ToM) se encuentran en la amígdala (Maat, van Haren, Bartholomeuz, Kahn, & Cahn, 2016). En este sentido sería positivo poder añadir en el presente estudio un análisis de la relación entre tareas de FE cálida y tareas de ToM así como de RE, ya que todas ellas implican aspectos motivacionales y afectivos del desarrollo sociocognitivo.

5. Conclusiones

Con este estudio se comprueba que ToM e inhibición en la infancia intermedia, tienen un desarrollo independiente pero para conocer mejor la evolución de este proceso, es necesario investigar la relación entre ToM y el resto de subcomponentes de la FE, valorando también qué es lo que sucede con las FE frías y las FE cálidas.

Agradecimientos: agradecimiento al Colegio Brains (Madrid, Spain) por su apoyo para la obtención de los datos y hacer posible este proyecto.

Referencias

Ahmed, F. S., & Miller, L. S. (2011). Executive Function Mechanisms of Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 667-678. doi:10.1007/s10803-010-1087-7

Austin, G., Groppe, K., & Elsner, B. (2014). The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: a 1-year longitudinal perspective. *Frontiers in Psychology, 5*. doi:10.3389/fpsyg.2014.00655

Bellagamba, F., Addessi, E., Focaroli, V., Pecora, G., Maggiorelli, V., Pace, B., & Paglieri, F. (2015). False belief understanding and "cool" inhibitory control in 3-and 4-years-old Italian children. *Frontiers in Psychology, 6*. doi:10.3389/fpsyg.2015.00872

Bradford, E. E. F., Jentzsch, I., & Gomez, J. C. (2015). From self to social cognition: Theory of Mind mechanisms and their relation to Executive Functioning. *Cognition, 138*, 21-34. doi:10.1016/j.cognition.2015.02.001

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*(4), 1032-1053. doi:10.1111/1467-8624.00333

Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*(4), 299-319. doi:10.1016/j.jecp.2004.01.002

Dennis, M., Agostino, A., Roncadin, C., & Levin, H. (2009). Theory of mind depends on domain-general executive functions of working memory and cognitive inhibition in children with traumatic brain injury. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 31*(7), 835-847. doi:10.1080/13803390802572419

Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations Between False Belief Understanding and Executive Function in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Child Development, 85*(5), 1777-1794. doi:10.1111/cdev.12237

Duh, S., Paik, J. H., Miller, P. H., Gluck, S. C., Li, H., & Himelfarb, I. (2016). Theory of mind and executive function in Chinese preschool children. *Developmental psychology, 52*(4), 582-591. doi:10.1037/a0040068

Garon, N. M., Longard, J., Bryson, S. E., & Moore, C. (2012). Making decisions about now and later: Development of future-oriented self-control. *Cognitive Development, 27*(3), 314-322. doi:10.1016/j.cogdev.2012.05.003

Happe, F. G. E. (1994). An advanced test of Theory of Mind- Understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentaly-handicapped, and normal-children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129-154. doi:10.1007/bf02172093

Maat, A., van Haren, N. E. M., Bartholomeuz, C. F., Kahn, R. S., & Cahn, W. (2016). Emotion recognition and theory of mind are related to gray matter volume of the prefrontal cortex in schizophrenia. *European Neuropsychopharmacology, 26*(2), 255-264. doi:10.1016/j.euroneuro.2015.12.013

Martins, E. C., Osorio, A., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development, 40*(1), 1-10. doi:10.1177/0165025414556096

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

Moriguchi, Y., Chevalier, N., & Zelazo, P. D. (2016). Editorial: Development of Executive Function during Childhood. *Frontiers in Psychology, 7*. doi:10.3389/fpsyg.2016.00006

Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D., & Zelazo, P. D. (2011). Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(3), 621-637. doi:10.1016/j.jecp.2010.09.008

Tirapu-Ustarroz, J., Perez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrin-Valero, C. (2007). What is theory of mind? *Revista De Neurologia, 44*(8), 479-489.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x

Una revisión sobre la imagen corporal en niños de educación infantil

Cuesta-Zamora, C., Navas, L.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España.

Cristina.Cuesta@uclm.es y Leandro.Navas@ua.es

Resumen

Aunque la investigación sobre la imagen corporal se ha focalizado en los periodos de la adolescencia y la adultez, la literatura reciente fuera del ámbito español sugiere que los niños de preescolar pueden interiorizar algunos de los cánones de belleza irreales e inalcanzables que imperan en la sociedad. Debido a ello, la investigación se realizó con la finalidad de ofrecer una vision conjunta de los estudios realizados en la última década sobre la imagen corporal en la infancia. Para ello, se revisaron 20 artículos procedentes de las bases de datos Web of Science, Proquest y Eric, y en los portales de revistas SAGEjournals y Science Direct. Tras la revisión de la literatura, se ha puesto de manifiesto que existen diferencias de género en la insatisfacción corporal de los niños de preescolar, siendo las niñas más vulnerables. En este sentido, algunas niñas de 4 años ya muestran algunas preocupaciones sobre la imagen corporal en relación a su peso. Además, la literatura refleja la gran influencia del contexto y la existencia de fuertes prejuicios y rechazos hacia la obesidad en edades tempranas. Por todo ello, se pone en relieve la necesidad de estudiar en el ámbito nacional la imagen corporal en la etapa infantil, para conocer cuál el la situación al respecto, y poder desarrollar intervenciones con el fin de prevenir diferentes problemas derivados y consecuentes de la insatisfacción e inadecuada percepción de la imagen corporal.

Palabras clave: imagen corporal; educación infantil; revisión

A review about body image in preschoolers

Cuesta-Zamora, C., Navas, L.

Department of Psicología Evolutiva y Didáctica, University of Alicante, Spain

Cristina.Cuesta@uclm.es y Leandro.Navas@ua.es

Abstract

Although research on body image has been focused in the periods of adolescence and adulthood, recent literature outside the Spanish field suggests that preschool children can internalize some of the unrealistic and unattainable standards of beauty prevailing in society. As a result, this research was conducted in order to provide an overview of studies in the last decade about body image in childhood. To this end, 20 articles from the Web database of Science, Proquest and Eric, and portals and magazines SAGEjournals Science Direct were reviewed. After reviewing the literature, it has been suggested that there are gender differences in body dissatisfaction preschoolers, being girls the most vulnerable. In this sense, some girls aged 4 show some concerns about body image in relation to its weight. In addition, the literature reflects high influence of context and the existence of strong prejudices and rejection towards obesity at an early. Therefore, it highlights the need to consider body image in the infant stage at the national level, to know what the situation in this respect is, and to develop interventions to prevent various problems caused and consequent of dissatisfaction and inadequate perception of body image.

Key words: body image; young children; review

1. Introducción

En muchas sociedades actuales se puede ver reflejada una excesiva búsqueda de la belleza, en la cual se concibe la delgadez como sinónimo de perfección y atractivo (Wong, Chang y Lin, 2013) y que puede conllevar al deseo de ideales corporales que en muchas ocasiones son irreales e inalcanzables (Asawarachan, 2013; Harriger, Colagero, Witherington y Smith, 2010; Kean, 2012), y de los cuales los niños de preescolar comienzan a ser conscientes (Asawarachan, 2013; Gardner, Friedman y Jackson, 1999; Harriger et al., 2010; Kean, 2012; Spiel, Paxton y Yager, 2012). Todo ello, junto con los fuertes estereotipos y prejuicios negativos que envuelven al concepto de sobrepeso (Enesco y Solbes, 2010; Harriger et al., 2010), pueden causar preocupaciones a los infantes (Musher-Eiznman, Holub, Edwards-Leeper, Persson y Goldstein, 2003; Smolak, 2003). En este sentido, aunque todavía es escasa la literatura sobre la imagen corporal durante la etapa de infantil (Kean, 2012; Smolak, 2003; Wong et al., 2013), los resultados de las investigaciones realizadas han sugerido que la insatisfacción corporal puede ser observada en niños de edades comprendidas entre 4 y 7 años (Asawarachan, 2013; Hayes y Tantleff-Dunn, 2010; Kean, 2012; Makalesi, 2013; McCabe, Mellor y Mealy, 2014; McCabe, Ricciardelli, Stanford, Holt, Keegan, y Miller, 2007; Smolak, 2011; Tremblay y Limbos, 2009; Tremblay, Lovsin, Zecevic, y Larivière, 2011).

La imagen corporal es un constructo multidimensional que incluye las percepciones de la apariencia, los sentimientos y pensamientos sobre el cuerpo y como éstos afectan en él, así como en sus funciones y capacidades (Fallon y Ackard, 2004). En este sentido, Gardner (1996) señala que la representación mental que realizamos sobre nuestro propio cuerpo y sus características, son el componente perceptual de nuestra imagen corporal. El segundo compo-

nente es el actitudinal, y hace referencia a los sentimientos que cada persona genera sobre su propia imagen corporal y su apariencia física.

Además, otros motivos que indican la necesidad de investigar la imagen corporal en educación infantil, son los alarmantes resultados de las investigaciones llevadas a cabo con niños y adolescentes. En este sentido, se puede advertir que no sólo los niños con sobrepeso son vulnerables a problemas sociales y psicológicos (Carpenter, Hasin, Allison y Faith, 2000), sino también los niños que tienen insatisfacción corporal pueden presentar bajos niveles de autoestima una vez alcanzada la adolescencia (Brechan y Kvalem, 2015; Strauss, 2000), así como depresión (Brechan y Kvalem, 2015; Gardner, Stark, Friedman y Jackson, 2000; Smolak, 2003) y que podrían llegar a convertirse en los antecedentes del desarrollo de conductas alimentarias desordenadas, tales como dietas, ayunos, o vomitar (Brechan y Kvalem, 2015; Juarasco, Forman, Timko, Herbert, Butryn y Lowe, 2011; Francisco et al., 2015; Ricciardelly y McCabe, 2001; Smolak, 2003). En este sentido, algunos estudios reflejan que muchos niños de diferente rango de edad han admitido haber tenido preocupaciones y sentimientos negativos sobre sus cuerpos (Thompson, Heinberg, Altabe y Tantleff-Dunn, 1999) incluso a la edad de 4 años (Hayes y Tantleff-Dunn, 2010; McCabe et al., 2007). Estos hechos pueden producirse como consecuencia de la internalización de los ideales inalcanzables de belleza mostrados en las sociedades (Asawarachan, 2013; Francisco et al., 2015; Kean, 2012), aunque todavía no se tiene una respuesta concisa sobre cuando se produce dicha internalización de los ideales (Kean, 2012; Rosen, Reiter y Orosan, 1995).

Pero debido a las dificultades generadas en la evaluación de los análisis de los ideales de internalización de la imagen corporal y la insatisfacción corporal en niños de infantil, se han generado ideas inconsistentes sobre cuándo se desarrolla la insatisfacción corporal, así como los resultados psicosociales que puede conllevar (Kean, 2012). Por ello, es necesaria una mayor investigación para poder profundizar en el desarrollo de la imagen corporal y el comienzo de la insatisfacción en edades tempranas (Kean, 2012; Tremblay y Limbos, 2009).

En este sentido, esta revisión tiene como objetivo ofrecer una visión conjunta y holística de todas las investigaciones llevadas a cabo sobre la imagen corporal en niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años.

2. Método

2.1. Muestra

Se analizaron 52 documentos publicados en las bases de datos Web of Science, Proquest y Eric, y en los portales de revistas SAGEjournals y Science Direct desde el año 2005 hasta el 2015.

2.2. Medidas

Los materiales que se utilizaron para esta investigación fueron obtenidos a través de las bases de datos Web of Science, Proquest y Eric y los portales de revistas Science Direct y SAGEjournals.

2.3. Procedimiento

Se seleccionaron las palabras claves en relación con el objetivo de la investigación: “Body image”, “body size estimation”, “body dissatisfaction”, “body size”, “body self-awareness”, “satisfaction with body image”, “preschool child*”, “child* 0-6 years”, “young child*”. Una vez seleccionadas, se combinaron de diferentes formas en las plataformas y se acotó la búsqueda a los últimos 10 años. De este modo, tras la lectura del título, palabras clave y resúmenes de los documentos obtenidos en las diferentes bases de datos, sólo 20 se ajustaban a nuestros objetivos de investigación.

3. Resultados

En la Tabla 1 se reflejan las ideas principales que los autores de la última década han sugerido tras sus investigaciones en cuanto al autconcepto, la insatisfacción corporal, la formación de creencias hacia la obesidad, las actitudes hacia el sobrepeso y la delgadez, las diferencias de género, la formación de la imagen corporal y las influencias externas en niños de educación preescolar.

Tabla 1
Conclusiones principales de la última década sobre la imagen corporal, los ideales de belleza y los prejuicios en niños de educación infantil

IDEAS PRINCIPALES		AUTORES QUE LAS DEFIENDEN
Autoconcepto	Los niños comienzan a tener consciencia de sí mismos y desarrollan la habilidad de representar su propio cuerpo a partir de los 2 años, continuando el proceso durante el tercer año.	(Brownell, Nichols, Zerwas y Ramani, 2010; Brownell, Zerwas y Ramani, 2007; Tremblay et al., 2011)
Insatisfacción corporal en preescolar	Selección de figuras más delgadas para representar su imagen corporal	Meers, Koball, Oehlhof, Laurene y Musher-Eizenman (2011); Tremblay et al. (2011)
	Los niños de preescolar presentan insatisfacción corporal.	Asawarachan (2013); Makalesi (2013)
	Las niñas de preescolar presentan insatisfacción corporal.	Asawarachan (2013); Hayes y Tantleff-Dunn (2010); Kean, (2012); Makalesi (2013); Tremblay et al. (2011)
Formación de creencias hacia la delgadez y la obesidad	Las creencias a favor de la delgadez se desarrollan antes que las creencias y prejuicios en contra de la obesidad.	Harriger (2015)
Actitudes hacia el sobrepeso y la delgadez	Resistencia del cambio de figura delgada a figura con mayor IMC.	Harriger et al. (2010)
	Las personas con sobrepeso tienden en mayor medida a subestimar sus cuerpos.	Meers et al. (2011); Tremblay et al. (2011)
	Presentan mayores prejuicios o rechazos hacia la figura con sobrepeso (y como consecuencia, menor aceptación).	Harriger et al. (2010); Kean (2012); Kornilaki (2014); Meres et al. (2011); Spiel et al. (2012); Worobey y Worobey (2014).
	Las niñas de 4 años muestran algunas preocupaciones sobre la imagen corporal en relación a su peso	Hayes y Tantleff-Dunn (2010); McCabe et al. (2007)
	Los niños de 4 años muestran algunas preocupaciones sobre la imagen corporal en cuanto al tamaño de los músculos.	McCabe et al. (2007)
	En edad preescolar los niños tienen opiniones positivas sobre los cuerpos más delgados.	Birbeck y Drummond (2005); Kean (2012)
	En edad preescolar algunos niños tienen miedo de sufrir maltrato físico por parte de las personas con sobrepeso.	Birbeck y Drummond (2005)
	Los problemas de comportamiento asociados con la imagen corporal aumentan cuando los niños tienen predisposición al sobrepeso y la obesidad	Olsen, Pedersen, Händel, Stougaard, Mortensen y Heitmann (2013)
	La percepción de la imagen corporal es un mejor indicador que la imagen corporal actual para predecir las actitudes hacia la obesidad.	Holub (2008)
	Los niños de 4 y 5 años atribuyen la fuerza como adjetivo positivo a las siluetas con sobrepeso	Kean (2012); Rich et al. (2008)
	Los niños de 5 años perciben los cuerpos de obesidad y sobrepeso como más saludables. Sin embargo, los niños de 6 relacionan la salud con los cuerpos cuyo IMC está en la media y con sobrepeso.	Makalesi (2013)
Diferencias de género	En edad preescolar existe mayor insatisfacción en chicas que en chicos.	Kean (2014)
	El ideal de imagen corporal varía según el género (los niños desean tener cuerpos más voluminosos mientras que las niñas prefieren cuerpos más delgados).	Birbeck y Drummond (2005); Kean (2014); Makalesi (2013).
	Los medios de comunicación, y la sociedad ejercen mayor presión en las niñas para estar delgadas y perder peso.	Asawarachan (2013)
Formación de la imagen corporal	Las habilidades referidas a la imagen corporal están desarrolladas a los 3 años.	Tremblay et al. (2011)
	La imagen corporal comienza a desarrollarse a partir de los 4 años.	Kean (2012)

Influencias externas	Existe una relación entre las percepciones de la imagen corporal de los padres con las que mantienen los niños.	Hendy, Gustitus y Leitzel-Schwalm., (2001); McCabe et al., (2007); Rich et al. (2008); Spiel et al. (2012); Tremblay et al. (2011); Wong et al. (2013).
	Los niños de preescolar son conscientes de la opinión de las personas de su entorno cercano sobre dietas, ejercicio físico y los ideales corporales	Asawarachan (2013); Harriger et al. (2010); Kean (2012); Spiel et al. (2012)
	Las niñas de preescolar comparan sus cuerpos con otros (como por ejemplo, el de compañeras, madres, y otros vistos en los medios de comunicación).	Asawarachan (2013); Klein y Shiffman (2005)
	La influencia de las bromas que ejercen los hermanos sobre la imagen corporal de los niños de preescolar puede afectar en mayor medida que si los comentarios son realizados por los padres.	Hayes y Tantleff-Dunn (2010)
	Conforme los niños van creciendo a partir de los tres años, pueden incrementar sus actitudes negativas hacia el sobrepeso y obesidad debido a las influencias socioculturales.	Kornilaki (2014); Rich et al. (2008); Spiel et al. (2012)
	Las reacciones negativas hacia la obesidad de las personas que rodean a los niños pueden afectar y herir el desarrollo del autoconcepto de los mismos.	Rich et al. (2008); Kornilaki (2013)

4. Discusión

A través de la revisión de la literatura que versa sobre la imagen corporal de los niños en infantil, se ha puesto de manifiesto que en edades de 4 a 6 años puede desarrollarse insatisfacción corporal (Asawarachan, 2013; Hayes y Tantleff-Dunn, 2010; Kean, 2012; Makalesi, 2013; Tremblay et al., 2011). Este hecho, unido a los fuertes prejuicios o rechazos hacia el sobrepeso que también se han mostrado en preescolar (Harriger et al., 2010; Kean, 2012; Kornilaki, 2014; Meers et al., 2011; Spiel et al., 2012; Worobey y Worobey, 2014) evidencian la necesidad de introducir programas en educación infantil que puedan servir como medio para el desarrollo de una imagen corporal desde un punto de vista saludable.

Algunos niños de preescolar (sobre todo aquellos con tendencia al sobrepeso) también muestran inadecuación de su tamaño corporal, optando por figuras más delgadas de las que ellos poseen (Burgess y Broome, 2012; Meers et al. (2011); Tremblay et al., 2011), independientemente de si se trabaja de una escala con siluetas dibujadas o fotografiadas (Meers et al., 2011). Este hecho podría deberse al deseo de perseguir los cánones de belleza socialmente establecidos (Collins, 1991). En este sentido, Sedikides (1993) en su estudio sobre los determinantes en los procesos de autoevaluación sugirió que el motivo de auto-valorización es el determinante más poderoso de los procesos de autoevaluación, y por ello, la mayoría de las personas interpretan la información y los eventos del mundo social de un modo que fortalezca su "self" y les defienda contra las evaluaciones negativas. En esta misma línea, Cramer y Steinwert (1998) y Tremblay et al. (2011) sugirieron que dicha inadecuación del tamaño corporal mediante la negación de su peso podría ser un sistema de defensa hacia la propia autoestima. Por otro lado, Dunphy-Lii, Holley, McGivern, Guha y Skouteris (2014) realizaron una revisión sobre las percepciones corporales y los prejuicios en los niños de preescolar, y sugirieron que las discrepancias entre el IMC actual y el tamaño corporal percibido podrían deberse a déficits perceptuales, más que, o junto a prejuicios actitudinales.

Por otra parte, y en línea a las sugerencias de Kean (2012) y Smolak (2004), las investigaciones sugieren que los niños de infantil interiorizan los ideales de belleza (Asawarachan, 2013; Harriger, 2015). Además, los resultados revelan la importancia e influencia del contexto que rodea al niño en su primera infancia en el desarrollo de la imagen corporal (Hendy et al., 2001; McCabe et al., 2007; Rich et al., 2008; Spiel et al., 2012; Tremblay et al., 2011; Wong et al., 2013), y las opiniones externas sobre el sobrepeso y la obesidad pueden afectar y herir el desarrollo de su autoconcepto físico (Rich et al., 2008; y Kornilaki, 2014). Por ello es fundamental la concienciación no sólo del sistema educativo, sino también de las familias para hacerles visualizar el fuerte impacto que los mensajes que realizan sobre la imagen corporal, los hábitos alimenticios o el ejercicio de sus hijos (McCabe et al., 2007).

Como conclusión, y en concordancia con Tremblay y Limbos (2009), se necesita mayor investigación para corroborar si se puede observar distorsión de la imagen corporal en niños, y en caso de existir, si está asociada con la insatisfacción corporal, si existen factores protectores y de riesgo y si a su vez dicha insatisfacción predice comportamientos compensatorios (como síntomas de trastornos de la conducta alimentaria y/o del trastorno dismórfico corporal). Asimismo, es importante estudiar las influencias que ejerce el contexto sobre la imagen corporal de los niños, ya que podría ser necesaria la involucración tanto del sistema educativo como de las familias para poder favorecer que los niños estén satisfechos con sus cuerpos y se eliminen los prejuicios que rodean los constructos de sobrepeso y obesidad.

5. Conclusiones

Los resultados de las investigaciones de la última década sugieren que algunos niños de educación infantil manifiestan insatisfacción corporal, ideales de belleza y fuertes prejuicios hacia la obesidad. Además, la influencia del contexto es muy importante y podría tener consecuencias negativas en el desarrollo de la imagen corporal de los infantes. Es necesaria mayor investigación para poder conocer el desarrollo de la imagen corporal desde su inicio, y de este modo poder crear programas preventivos eficaces.

Referencias

Asawarachan, T. (2013). *The disney influence on kindergarten girls' body image* (Ed.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses Global. (1506548377).

Birbeck, D. y Drummond, M. (2005). Interviewing and listening to the voices of, very Young children on body image and perceptions of self. *Early Child Development and Care,* 175, 579-596.

Brechan, I. y Kvalem, I. L. (2015). Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: Mediating role of self-steem and depression. *Eating Behaviors,* 17, 49-58.

Brownell, C. A., Nichols, S. R., Zerwas, S. y Ramani, G. (2010). The head bone´s connected to the neck bone: When do toddlers represent their own body topography? *Child development,* 81, 797-810.

Brownell, C. A., Zerwas, S. y Ramani, G. B. (2007). "So big": The development of body self awareness in toddlers. *Child Development,* 78, 1426-1440.

Burgess, J. N., y Broome, M. E. (2012). Perceptions of weight and body image among preschool children: A pilot study. *Pediatric Nursing, 38*(3), 147-176.

Carpenter, K. M., Hasin, D. S., Allsion, D. B., y Faith, M. S. (2000). Relationships between obesity and DSM-IV mayor depressive disorder, suicide ideation, and siucide attemps: Results from a general popuration study. *American Journal of Public Health, 90,* 251-257.

Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preference among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorder, 10,* 208-217.

Cramer, P. y Steinwert, T. (1998). Thin is good, fat is bad: How early does it begin? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 429-451.

Dunphy-Lelii, S., Hooley, M., McGivern, L., Guha, A., y Skouteris, H. (2014). Preschoolers' Body-Knowledge Inaccuracy: Perceptual Self-Deficit and Attitudinal Bias. *Early Child Development And Care,* 184(11), 1757-1768.

Enesco, A., y Solbes, I. (2010). *El sobrepeso en la niñez y sus consecuencias sociales: Un estudio evolutivo sobre las actitudes explícitas hacia la complexión y su relación con la imagen corporal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fallon, P. y Ackard, D. M. (2004). Sexual abuse and body image. En T. F. Cash y T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theories, research and clinical practice* (pp. 117-124). Nueva York: Guilford Press.

Francisco, R., Espinoza, P., González, M. L., Penelo, E., Mora, M., Rosés, R., y Raich, R. M. (2015). Body dissatisfaction and disordered eating among Portuguese and Spanish adolescents: The role of individuals characteristicis and internalisation of sociocultural ideals. *Journal of Adolescence*, 41, 7-16.

Gardner, R. M. (1996): Methodological issues in assessment of the perceptual component of body image disturbance. *British Journal of Psychology, 87,* 327-337.

Gardner, R. M., Friedman, B. N., y Jackson, N. A. (1999). Body size estimations, body dissatisfaction, and ideal size preferences in children six through thirteen. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(5), 603-618.

Gardner, R., Stark, K., Friedman, B., y Jackson, N. (2000). Predictors of eating dirsorder scores in children ages 6-14: a longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 199-205. Doi: 10.1016/S0022-3999(00)00172-2

Harriger, J. A., Calogero, R. M., Witherington, D. C., y Smith, J. E. (2010). Body size stereotyping and internalization of the thin ideal in preschool girls. *Sex Roles, 63*(9-10), 609-620.

Harriger, J. A. (2015). Age differences in body size stereotyping in a sample of preschool girls. *Eating Disorders, 23*(2), 177-190.

Hayes, S., y Tantleff-Dunn, S. (2010). Am I too fat to be a princess? examining the effects of popular children's media on young girls' body image. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(2), 413-426.

Hendy, H., Gustitus, C., y Leitzel-Schwalm, J. (2001). Social cognitive predictors of body image in preschool children. *Sex Roles, 44*, 557-569.

Holub, S. C. (2008). Individual differences in the anti-fat attitudes of preschool-children: The importance of perceived body size. *Body Image, 5*(3), 317-321.

Juarasco, A. S., Forman, E. M., Timko, C. A., Herbert, J. D., Butryn, M., y Lowe, M. (2011). Implicit internalization of the thin ideal as a predictor of increases in weight, body dissatisfaction and disordered eating. *Eating Behaviours,* 12, 207-213.

Kean, A. (2012). *The Development of Body Image in Early Childhood,* (Tesis de doctorando, Universidad de Mills).

Kornilaki, E. N. (2014). Obesity bias in preschool children: Do the obese adopt anti-fat views? *Hellenic Journal of Psychology,* 11, 26-46

Makalesi, A. (2013). Body Image Perceptions and Body Dissatisfaction Among Prescholers. *Hacettepe Journal of Sport Sciences, 24 (3),* 234-244.

McCabe, M. P., Mellor, D., y Mealey, A. (2014). An educational programme for parents on the body image of preschool-aged boys. *Journal of Health Psychology,* doi:1359105314551078 [pii]

McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., Stanford, J., Holt, K., Keegan, S., y Miller, L. (2007). Where is all the pressure coming from? messages from mothers and teachers about preschool children's appearance, diet and exercise. *European Eating Disorders Review: The Journal of the Eating Disorders Association, 15*(3), 221-230.

Meers, M. R., Koball, A. M., Oehlhof, M. W., Laurene, K. R., y Musher-Eizenman, D. R. (2011). Assessing anti-fat bias in preschoolers: A comparison of a computer generated line-drawn figure array and photographic figure array. *Body Image, 8*(3), 293-296.

Musher-Eizenman, D., Holub, S., Edwards-Leeper, L., Persson, A. V., y Goldstein, S. E. (2003): The narrow range of aceptable body types of preschoolers and their mothers. *Applied Developmental Psychology, 24,* 259-272.

Olsen, N. J., Pedersen, J., Händel, M. N., Stougaard, M., Mortensen, E. L. y Heitmann, B. L. (2013). Child behavioural problems and body size among 2-6 year old children predisposed to overweight. Results from "Healthy Start" Study. *Plos One,* 8 (11), 1-7.

Rosen, J.C.; Reiter, R.; Orosan, P. (1995) Cognitive-behavioral body image therapy for body dysmorphic disorder. *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 63, 263-269.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of ersonality and Social Psychology,* 65, 317-338.

Smolak, L. (2003): Body image in children and adolescents: where we go from here? Gambier, OH: Kenyon College Department of Psychology.

Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do w ego from here? *Body Image*, 1, 15-28.

Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. En T. Cash y L Smolak (Eds), *Body Image: A handobook of Science, Practice and Prevention* (pp. 67-75). Nueva York: The Guildford Press.

Spiel, E. C., Paxton, S. J. y Yager, Z. (2012). Weight attitudes in 3-to 5-year-old children: Age differences and cross-sectional predictors. *Body Image 9*, 524-527.

Strauss, S. (2000). Childhood obesity and self-esteem. *Pediatrics*, 105, 1-5.

Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., y Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauthy: theory, assessment and treatment of body image disturbance*. Washington DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10312-000

Tremblay, L., y Limbos, M. (2009). Body image disturbance and psychopathology in children: Research evidence and implications for prevention and treatment. *Current Psychiatry Reviews, 5*(1), 62-72.

Tremblay, L., Lovsin, T., Zecevic, C., y Larivière, M. (2011). Perceptions of self in 3–5-year-old children: A preliminary investigation into the early emergence of body dissatisfaction. *Body Image, 8*(3), 287-292.

Wong, Y., Chang, Y. J., y Lin, C. J. (2013). The influence of primary caregivers on body size and self-body image of preschool children in taiwan. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition, 22*(2), 283-291. doi:10.6133/apjcn.2013.22.2.05 [doi]

Worobey, J., y Worobey, H. S. (2014). Body-size stigmatization by preschool girls: In a doll's world, it is good to be "Barbie". *Body Image, 11*(2), 171-174.

Una revisión sobre los instrumentos de evaluación de la imagen corporal en educación infantil

Cuesta-Zamora, C., Navas, L.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España.

Cristina.Cuesta@uclm.es y Leandro.Navas@ua.es

Resumen

En la actualidad se han desarrollado muchos cánones de belleza idealizados e inalcanzables, que, según apuntan las investigaciones fuera del ámbito español, pueden ser interiorizados por los niños de infantil, incrementando el riesgo de desarrollar diversos problemas psicológicos y sociales. Debido a esta alarmante situación, el objetivo de la investigación fue analizar y conocer qué instrumentos han sido empleados para medir la insatisfacción y distorsión de la imagen corporal, así como los estereotipos corporales en niños de infantil. Para ello se revisaron 20 artículos procedentes de las bases de datos Web of Science, Proquest y Eric, y los portales de revistas SAGEjournals y Science Direct desde el año 2005 hasta el 2015. Los resultados muestran que con el paso del tiempo se ha ido adaptando la escala de siluetas de 7 figuras propuesta por Collins (1991) disminuyendo o ampliando el número de siluetas, o cambiándoles el color de piel y otros aspectos corporales a los dibujos. Además, las nuevas tecnologías han permitido el desarrollo de instrumentos más sofisticados, como escalas de fotografías que ofrecen mayor realismo y que permiten incorporar en las siluetas las caras de los participantes. Para estudiar los prejucios hacia la obesidad también se han creado juegos, historias, modificado el índice de masa corporal de las barbies y visualizado fragmentos de películas. Como conclusión es importante resaltar la necesidad de validar un instrumento en español para poder conocer y profundizar en el desarrollo de la imagen corporal de los niños de infantil en España.

Palabras clave: imagen corporal; niños de preescolar; revisión; instrumentos

A review of assessment instruments of body image in preschoolers

Cuesta-Zamora, C., Navas, L.

Department of Psicología Evolutiva y Didáctica, University of Alicante, Spain

Cristina.Cuesta@uclm.es y Leandro.Navas@ua.es

Abstract

Today many societies have developed idealized and unattainable standards of beauty which, as pointing out the Spanish research field, can be internalized by preschoolers, increasing the risk of developing some psychological and social problems. Because of this alarming situation, the objective of this research was analyse and know what tools have been used to measure the dissatisfaction and distortion of body image and body stereotypes in infant children. For this purpose, 20 articles were reviewed from the databases Web of Science, Proquest and Eric, SAGEjournals and Science Direct from 2005 to 2015. The results show that with the passage of time, the scale of 7 silhouettes created by Collis (1991) has been adapted decreasing or increasing the number of, or by changing their skin colour and other physical aspects to the drawings. In addition, new technologies have allowed the development of more sophisticated instruments such as scales photographs that offer more and allow incorporate the faces of the participants into silhouettes. To study the prejudices toward obesity have also been created games, stories, changed body mass index of Barbies and visualized film clips. In conclusion it is important to highlight the need to validate an instrument in Spanish to know and deep on the development of body image pre-schoolers in Spain.

Key words: body image; preschoolers; instruments; review

1. Introducción

El concepto de imagen corporal se conceptualiza como un constructo multidimensional que incluye las percepciones de la apariencia, los sentimientos y pensamientos sobre el cuerpo y como éstos afectan en él, así como en sus funciones y capacidades (Fallon y Ackard, 2004). Por otra parte, Gardner (1996) indicó que la imagen corporal es la representación mental que realizamos sobre nuestro propio cuerpo y sus características, son el componente perceptual de nuestra imagen corporal. El segundo componente es el actitudinal, y hace referencia a los sentimientos que cada persona genera sobre su propia imagen corporal y su apariencia física.

Aunque la investigación en torno a la imagen corporal en educación infantil es muy reciente, los estudios han mostrado que algunos niños y niñas de 4 años admiten haber tenido preocupaciones y sentimientos negativos sobre sus cuerpos (Hayes y Tantleff-Dunn, 2010; McCabe, Ricciardelli, Stanford, Holt, Keegan, y Miller, 2007). En este sentido, diversos autores (ej: Asawarachan, 2013; Hayes y Tantleff-Dunn, 2010; Kean, 2012; Makalesi, 2013; McCabe, Mellor y Mealy, 2014; McCabe et al., 2007; Smolak, 2011; Tremblay y Limbos, 2009; Tremblay, Lovsin, Zecevic, y Larivière, 2011) han hallado insatisfacción corporal en niñas de 4 a 7 años, así como preferencias por cuerpos más delgados en el caso de las niñas, y más voluminosos en el caso de los niños (Birbeck y Drummond; 2005; Kean, 2012; Makalesi, 2013).

Adicionalmente, también es importante subrayar los diferentes estereotipos y prejuicios negativos que envuelven al concepto de sobrepeso podrían generar diferentes preocupaciones en la infancia (Musher-Eiznman, Holub,

Edwards-Leeper, Persson y Goldstein, 2003; Smolak, 2003), y a consecuencia de ello, afectar y herir el desarrollo del autoconcepto de los niños (Rich et al. (2008); Kornilaki (2013). En este sentido, las investigaciones indican que los niños de infantil presentan mayores prejuicios o rechazos hacia la figura con sobrepeso (Harriger, Calogero, Witherington y Smith, 2010; Kean, 2012; Kornilaki, 2014; Meers, Koball, Oehlhof, Laurene, y Musher-Eizenman, 2011; Spiel, Paxton y Yager, 2012; Worobey y Worobey, 2014), siendo la fuerza el único adjetivo positivo que atribuyen a la figura con sobrepeso (Kean, 2012; Rich et al., 2008) y presentan más opiniones positivas sobre los cuerpos más delgados (Birbeck y Drummond, 2005; Kean, 2012). Además, algunos niños de infantil conciben a las personas con sobrepeso como una amenaza, ya que tienen miedo de sufrir maltrato físico por parte de las personas con sobrepeso (Birbeck y Drummond (2006).

Por todo lo expuesto anteriormente, es fundamental la evaluación de la imagen corporal en niños de educación infantil, para conocer si existe distorsión e insatisfacción de la misma y si existen factores de riesgo asociados a ellas, tales como conductas alimentarias inadecuadas, trastorno dismórfico corporal (Tremblay y Limbos, 2009). Pero para dicha evaluación, resulta fundamental desarrollar instrumentos válidos y fiables en los niños de preescolar (Holub, 2008). Por ello, esta revisión tiene como objetivo ofrecer una visión conjunta y holística de los instrumentos empleados para la medición de la imagen corporal en niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años.

2. Método

2.1. Muestra

Se analizaron 20 documentos publicados en bases de datos.

2.2. Materiales

Los materiales que se utilizaron para esta investigación fueron obtenidos a través de las bases de datos Web of Science, Proquest y Eric y los portales de revistas Science Direct y SAGEjournals.

2.3. Procedimiento

Se seleccionaron las palabras claves en relación con el objetivo de la investigación: “Body image”, “body size estimation”, “body dissatisfaction”, “body size”, “body self-awareness”, “satisfaction with body image”, “preschool child*”, “child* 0-6 years”, “young child*”. Una vez seleccionadas, se combinaron de diferentes formas en las plataformas y se acotó la búsqueda a los últimos 10 años. De este modo, tras la lectura del título, palabras clave y resúmenes de los documentos obtenidos en las diferentes bases de datos, sólo 20 se ajustaban a nuestros objetivos de investigación.

3. Resultados

Debido a razones prácticas, los tests de silueta son frecuentemente los más empleados para medir la satisfacción y el aspecto perceptual en niños (Collins, 1991; Gardner, Friedman, B, y Jackson, 1999; Musher-Eizenman et al., 2003). El tamaño corporal actual e ideal es medido frecuentemente preguntándole al niño qué forma refleja su tamaño actual y que forma le le gustaría tener (Tremblay y Limbos, 2009).

Por otro lado, la percepción del tamaño corporal se evalúa examinando las diferencias entre la imagen corporal actual y la imagen percibida. Si la discrepancia se encuentra cerca de 0, significa que la percepción del tamaño corporal que tiene la persona es adecuada, pero la discrepancia producida presenta una diferencia significativa (Gardner,

1996), entonces existe distorsión de la imagen corporal, o una inadecuada percepción de la misma. La distorsión puede ser positiva (cuando se sobreestima el cuerpo, es decir, se percibe con un tamaño más grande que el actual), y negativa (cuando el tamaño corporal percibido es más pequeño que el tamaño real). Asimismo, el componente actitudinal de la imagen corporal se mide preguntándole al participante que ajuste su imagen actual a su imagen idealizada (o preferida). De nuevo, la diferencia existente entre la imagen actual y la imagen idealizada es calculada, y si la diferencia es 0, existe satisfacción con su cuerpo, pero sin embargo, si se produce una diferencia entre ambas, dicha diferencia sugiere insatisfacción con el actual cuerpo (Tremblay y Limbos, 2009).

Mucha de la literatura que ha estudiado este tema con niños de preescolar (Burgess y Broome, 2012; Wong, Chang y Lin, 2013), ha utilizado la escala de figuras de Collins (1991) constituida por siete siluetas ordenadas linealmente de menor a mayor tamaño corporal, o una adaptación de la misma eliminando figuras (ej:Harriger et al., 2010), añadiendo algunas más (ej: Spiel et al., 2012; y Makalesi, 2013), o incluso cambiando el color de piel de las siluetas (Rich et al., 2008). Asimismo, Tiggemann y Pennington (1990) desarrollaron una escala similar a la de Collins (1991) pero con 9 siluetas, la cual ha sido empleada con diferentes adaptaciones en investigaciones posteriores, como por ejemplo, en Birbeck y Drummond (2006). Además, algunos investigadores han roto con la estructura de lineal de siluetas ordenadas de menor a mayor IMC (Birbeck y Drummond, 2006; Kean, 2012). En la Tabla 1 se recopila la información de las investigaciones de la última década que han empleado escalas de siluetas y las características de las mismas.

Tabla 1
Escalas de siluetas para evaluar la imagen corporal y los prejuicios en educación infantil

Autor que ha utilizado la escala	Características de la escala
Tremblay et al. (2011)	3 siluetas ordenadas linealmente de menor a mayor IMC. Creada para la investigación. Utilizada para medir percepción y satisfacción corporal.
Harriger et al. (2010)	3 siluetas ordenadas linealmente de menor a mayor IMC. Adaptación de la escala de siluetas de Collins (1991). Utilizada para medir prejuicios.
Kornilaki (2014)	3 siluetas ordenadas linealmente de menor a mayor IMC. Adaptación de la escala de siluetas de Collins (1991). Empleada para medir prejuicios.
	3 siluetas ordenadas linealmente de menor a mayor IMC. Creada para la investigación. Usada para medir prejuicios.
Rich et al. (2008)	Crearon 18 *sets* de dibujos profesionales (de 3 siluetas cada uno) e incluyeron distinciones étnicas y raciales en cada uno de ellos. Empleada para medir prejuicios.
Kean (2012)	4 siluetas, pero distribuidas en el espacio de forma no lineal. Adaptación del instrumento *Body Image and Eating Questionnaire for Childen* de Mciza, Goedecke, Steyn, Charlton y Puoane (2005). Empleada para la evaluar la percepción corporal e imagen corporal ideal y prejuicios.
Hayes y Tantlef-Dunn (2010)	2 siluetas creadas para la investigación. Constituida con un software que permitió la incorporación de las caras de los participantes en la escala, construyendo de este modo una escala personalizada para cada participante. Diseñada para medir la satisfacción corporal.
	3 siluetas creadas para la investigación. Constituida por niñas vestidas con trajes dse princesas. Diseñada para medir la satisfacción corporal.
Meers et al. (2011)	Escala *Children's Body Image Scale* (CBIS: Truby y Paxton, 2002) que contiene 7 siluetas. Empleada para evaluar la percepción corporal y los prejuicios.
	Adaptación a dibujos esquematizados de la escala CBIS. Usada para evaluar la percepción corporal y los prejuicios.
Holub (2008)	Escala de 7 siluetas de Collins (1991). Los resultados indicaron que la correlación entre el peso y la imagen corporal percibida no fue signficativa. Empleada para evaluar la percepción corporal y los prejuicios.
Burguess y Broome (2012); Wong et al. (2013)	Escala de 7 siluetas de Collins (1991). Empleada para evaluar la percepción corporal y los prejuicios.

Makalesi (2013)	Adaptación de la escala de Collins (1991) a 8 siluetas. Empleada para evaluar percepción y satisfacción corporal.
Birbeck y Drummond (2006)	Escala de 9 siluetas adapatada de Tiggeman y Pennington (1990). Rompe la ordenación lineal de las siluetas de menor a mayor IMC al situar cada silueta en una página en blanco. Utilizada para evaluar los ideales de belleza.
Spiel et al. (2012)	Escala de 9 siluetas de Tiggeman y Pennington (1990). Utilizada para evaluar los prejuicios.

Tal y como se puede ver en la Tabla 1, los tests de siluetas no sólo se han empleado para medir la percepción corporal y la satisfacción corporal corporal, sino que también han servido como vehículo para medir otras variables, como los prejuicios hacia la y los ideales de belleza en niños de preescolar.

Una de las formas más habituales de examinar los prejucicios hacia la obesidad y los idelaes de belleza ha sido mediante tareas de atribuación adjetivos. En este sentido, Harriger et al. (2010), Meers et al. (2011), Rich et al. (2008) emplearon tareas de atribución de adjetivos a las siluetas de una escala. Por otro lado, Worobey y Worobey (2014) en la tarea de atribución de adjetivos, en lugar de emplear una escala de siluetas, utilizaron tres barbies con idénticas cabezas, y vestidas con la misma ropa, pero se diferenciaban en el tamaño de sus cuerpos: delgada, en la media y con sobrepeso. Kornilaki (2014), sin embargo, para examinar los prejuicios hacia la obesidad, empleó una tarea de atribución de adjetivos utilizando como base una adaptación de las historias de Cramer y Steinwert (1998). En cada una de las historias hay dos personajes del mismo género, pero con habilidades diferentes y opuestas. Una vez que los niños han escuchado la historia tienen que relacionar cada uno de los personajes con una silueta de las que se encuentran en una lámina que contiene 3 siluetas que sólo variaban en el IMC.

Otros instrumentos empleados para la medición de prejuicios sobre la imagen corporal han sido mediante fragmentos de películas (Asawarachan, 2013; Hayes y Tantleff-Dunn, 2010). En dichas investigaciones participaron un grupo control (para el cual se seleccionaron fragmentos que no hacía alusión a la imagen corporal) y un grupo experimental (para el cual se seleccionaron fragmentos que hacían referencia a la apariencia).

Otras variables destacables junto con los ideales de belleza que se han medido en niños de preescolar a través de los tests de siluetas son las preferencias personales de los niños en cuanto a la selección de los amigos teniendo en cuenta la imagen corporal. En este sentido, Spiel et al. (2012) elaboraron una entrevista individual con cada uno de los niños participantes empleando las cuatro preguntas de Birbeck y Drummond (2005).

Además, Harriger et al. (2010) con el fin de examinar las preferencias personales, dieseñaron una tarea que incluyó las siluetas de su escala, pero de cada una de ellas había otras dos representaciones idénticas, por lo que como resultado se presentó 9 figuras en el papel dado a cada niña. En dicha tarea las niñas roderaron a las tres chicas con las que más le gustaría jugar, así como la chica que le gustaría que fuese su mejor amiga. Asimismo, crearon un instrumento para estudiar los ideales de belleza internalizados con diferentes piezas basándose en el juego *Candy Land* o *Serpientes y Escaleras*. Dicho instrumento tenía como piezas de juego las mismas tres siluetas de la escala. Para comenzar el juego, las niñas tenían que seleccionar la figura con la que deseaban participar, y el entrevistador dependiendo de la que cogiese, le ofrecería otra para observar su reacción emocional, que sería grabada a través de una cámara y estudiada por un grupo de expertos.

La investigación cualitativa que ha abordado la imagen corporal en niños de preescolar también es fundamental debido a sus aportaciones. En este sentido, Birbeck y Drummond (2006) realizaron una entrevista con los niños para conocer cómo percibían los niños su imagen corporal y las de los demás, así como diferentes conceptos relacionados con la salud.

4. Discusión

Tal y como se ha podido ver en los resultados, con el paso del tiempo se ha ido adaptando la escala de siluetas de siete figuras propuesta por Collins (1991) disminuyendo (Harriger et al., 2010; Kean, 2012; Tremblay et al., 2011) o ampliando el número de siluetas (Makalesi, 2013; Spiel et al., 2012), o cambiándoles el color de piel y otros aspectos corporales a los dibujos (Kornilaki, 2014; Rich et al., 2008). Y además, con la ayuda de las nuevas tecnologías se han podido diseñar otros instrumentos más sofisticados, como escalas de fotografías a través de programas informáticos especializados que ofrecen mayor realismo (Meers et al., 2011) incluso personalizando la escala a cada participante incorporando en las siluetas sus caras (Hayes y Tantleff-Dunn, 2010). También se han creado juegos (Harriger et al., 2010), contado historias (Kornilaki, 2014), se ha modificado el IMC de las barbies (Worobey y Worobey, 2014), y se han visualizado fragmentos de películas (Asawarachan, 2013; Hayes y Tantleff-Dunn, 2010) para estudiar los prejuicios hacia la obesidad.

La mayoría de investigaciones han empleado gran variedad de instrumentos y técnicas, siendo la escala de siluetas el recurso más recurrente en ellas. En este sentido, muchos de los autores han optado por adaptar sus escalas con personajes famosos conocidos por los niños (ej: Birbeck y Drummond, 2006) y dibujos animados (Harriger et al., 2010) en sus métodos, con el fin de que facilitar la comprensión de la tarea a los niños. Aunque se debe tener precaución, ya que las figuras que son artísitcas podrían ser menos adecuadas que una fotografía (Meers et al., 2011).

Por otro lado, Birbeck y Drummond (2006), Dunphy-Lelii, Hooley, McGivern, Guha y Skouteris, (2014) y Poudevigne, O'Connor, Laing, Wilson, Modlesky y Lewis (2002) han sugerido la necesidad de romper la estructura lineal de la escala de siluetas de menor a mayor IMC, y poner cada silueta en un folio, ya que de ete modo podría incrementar la precisión de los infantes.

Sin embargo, a pesar de ser el instrumento más empleado, apenas existe literatura que haya indicado las propiedades psicométricas de las medidas de distorsión corporal en los niños de preescolar (Holub, 2008). Collins (1991) sugirió que dicha herramienta podría tener menos validez con niños pequeños. Holub (2008), halló correlaciones muy bajas entre la imagen corporal percibida y la actual, sugiriendo de este modo que la figura de siluetas lineales podrían no ser una medida válida para evaluar las percepciones de la imagen corporal de los niños de preescolar. En esta misma línea, Meers et al. (2011), evidenciaron que los niños tenían mayores prejuicios cuando la escala de siluetas se encontraba dibujada en comparación con las siluetas fotografiadas, por lo que el el realismo de las figuras es importante en la evaluación de los esterotipos hacia la obesidad en niños de preescolar. Las escalas de siluetas dibujdas podrían suscistar en los niños a dar respuestas más estereotipadas debido a los factores de confunsión producidos por el menor realismo.

Asimismo, el uso de escalas también puede conllevar desventajas. Entre ellas, Gardner et al. (1999) resaltaron que son un método que podría no reflejar necesariamente la percepción de la persona, ya que esta técnica fuerza a los participantes a reducir sus respuestas latentes para generar una solución en una escala. Además, Dunphy-Lelii et al. (2014), indicaron que al tener que situar en la misma escala la imagen actual y después la imagen ideal, la primera de ellas podría impactar o tener un efecto en la elección de la segunda, y además los niños también pueden tener dificultades al hacer comparaciones con un ideal hipotético. Pero por otro lado, dichas escalas también cuentan con ventajas, tales como que es un método que no resulta intrusivo para los niños, y puede ofrecer resultados válidos cuando se ha construido con cuidado y apropiadamente (Tremblaly y Limbos 2009) y además podría ayudar a prevenir e intervenir estratégicamente sobre el sobrepeso y obesidad infantil (Burgess y Broome, 2012).

Dejando a un lado las escalas, otro aspecto relevante para poder elaborar una evaluación acorde y sensible en los niños de preescolar, es el desarrollo cognitivo de los niños, el cual se debe tener presente, (Harriger et al., 2010). En

este sentido, Kean (2012), en cuyo estudio participaron niños de 3 a 5 años, optó por quitar a los niños de 3 años en los análisis de los datos, debido a la inconsistencia de sus respuestas las veces que repitió dicha medida, sugiriendo de este modo, que podría ser probable que los niños de 3 años todavía no tendrían desarrollada la imagen corporal. Por ello, se pone de manifiesto la necesidad de seguir evaluando la imagen corporal de los niños de 3 años, y de este modo hallar si a dicha edad se ha comenzado a desarrollar la imagen corporal.

La investigación mixta y cualitativa también ha contribuido a revelar algunos de los orígenes de los prejuicios hacia el sobrepeso y la obesidad. En este sentido, Birbeck y Drummond (2005) subrayaron que algunos niños de complexión delgada/ media rechazaban la silueta de sobrepeso ya que pensaban que podían recibir maltrato físico y no poderse defender. Por otro lado, Hayes y Tantleff-Dunn (2010) observaron que a las niñas les afectaban mucho las bromas que realizaban sus hermanos, manifestando que deseaban estar más delgadas para evitar que sus hermanos les llamasen gordas.

Por otro lado, entre las futuras líneas de investigación, cabe resaltar la validación de un instrumento en español para que permita profundizar si los niños de educación preescolar puedan estar en riesgo de desarrollar insatisfacción corporal, así como analizar si existen prejuicios hacia la obesidad en infantil.

5. Conclusiones

Los instrumentos más empleados para la evaluación de la imagen corporal son las escalas de siluetas, las cuales presentan ventajas y desventajas. Asimismo, para la creación de instrumentos de evaluación de la imagen corporal en niños de preescolar es necesario tener en cuenta su desarrollo cognitivo. Los resultados de las investigaciones sugieren que las escalas fotografiadas podrían ofrecer respuestas menos estereotipadas y más fiables. Por último, una metodología mixta o cualitativa podría enriquecer el conocimiento sobre la etiología de la imagen corporal, los ideales de belleza y los prejuicios hacia la obesidad.

Referencias

Asawarachan, T. (2013). *The disney influence on kindergarten girls' body image* (Ed.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses Global. (1506548377).

Birbeck, D. y Drummond, M. (2005). Interviewing and listening to the voices of, very Young children on body image and perceptions of self. *Early Child Development and Care,* 175, 579-596.

Birbeck, D. y Drummond, M. (2006).Very Young children's body image: Bodies and minds under construction. *International Education Journal,* 7(4), 423-434.

Burgess, J. N., y Broome, M. E. (2012). Perceptions of weight and body image among preschool children: A pilot study. *Pediatric Nursing, 38*(3), 147-176.

Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preference among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorder, 10,* 208-217.

Cramer, P. y Steinwert, T. (1998). Thin is good, fat is bad: How early does it begin? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 429-451.

Dunphy-Lelii, S., Hooley, M., McGivern, L., Guha, A., y Skouteris, H. (2014). Preschoolers' Body-Knowledge Inaccuracy: Perceptual Self-Deficit and Attitudinal Bias. *Early Child Development And Care,* 184(11), 1757-1768.

Fallon, P. y Ackard, D. M. (2004). Sexual abuse and body image. En T. F. Cash y T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theories, research and clinical practice* (pp. 117-124). Nueva York: Guilford Press.

Gardner, R. M. (1996): Methodological issues in assessment of the perceptual component of body image disturbance. *British Journal of Psychology, 87,* 327-337.

Gardner, R. M., Friedman, B. N., y Jackson, N. A. (1999). Body size estimations, body dissatisfaction, and ideal size preferences in children six through thirteen. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(5), 603-618.

Harriger, J. A., Calogero, R. M., Witherington, D. C., y Smith, J. E. (2010). Body size stereotyping and internalization of the thin ideal in preschool girls. *Sex Roles, 63*(9-10), 609-620.

Hayes, S., y Tantleff-Dunn, S. (2010). Am I too fat to be a princess? examining the effects of popular children's media on young girls' body image. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(2), 413-426.

Holub, S. C. (2008). Individual differences in the anti-fat attitudes of preschool-children: The importance of perceived body size. *Body Image, 5*(3), 317-321.

Kean, A. (2012). *The Development of Body Image in Early Childhood,* (Tesis de doctorando, Universidad de Mills).

Kornilaki, E. N. (2014). Obesity bias in preschool children: Do the obese adopt anti-fat views? *Hellenic Journal of Psychology,* 11, 26-46

Makalesi, A. (2013). Body Image Perceptions and Body Dissatisfaction Among Prescholers. *Hacettepe Journal of Sport Sciences, 24 (3),* 234-244.

McCabe, M. P., Mellor, D., y Mealey, A. (2014). An educational programme for parents on the body image of preschool-aged boys. *Journal of Health Psychology,* doi:1359105314551078 [pii]

McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., Stanford, J., Holt, K., Keegan, S., y Miller, L. (2007). Where is all the pressure coming from? messages from mothers and teachers about preschool children's appearance, diet and exercise. *European Eating Disorders Review: The Journal of the Eating Disorders Association, 15*(3), 221-230.

Meers, M. R., Koball, A. M., Oehlhof, M. W., Laurene, K. R., y Musher-Eizenman, D. R. (2011). Assessing anti-fat bias in preschoolers: A comparison of a computer generated line-drawn figure array and photographic figure array. *Body Image, 8*(3), 293-296.

Mciza, Z., Goedecke, J., Steyn, N. P., Charlton, K. E. y Puoane, T. (2005). Development and validation of instruments measuring body image and body weight dissatisfaction in South African mothers and their daughters. *Public Health Nutrition,* 8 (5), 509-519.

Musher-Eizenman, D., Holub, S., Edwards-Leeper, L., Persson, A. V., y Goldstein, S. E. (2003): The narrow range of aceptable body types of preschoolers and their mothers. *Applied Developmental Psychology, 24,* 259-272.

Smolak, L. (2003): Body image in children and adolescents: where we go from here? Gambier, OH: Kenyon College Department of Psychology.

Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. En T. Cash y L Smolak (Eds), *Body Image: A handobook of Science, Practice and Prevention* (pp. 67-75). Nueva York: The Guildford Press.

Spiel, E. C., Paxton, S. J. y Yager, Z. (2012). Weight attitudes in 3-to 5-year-old children: Age differences and cross-sectional predictors. *Body Image 9*, 524-527.

Tiggemann, M. y Pennington, B. (1990). The development of the Children´s Body Image Scale. *British Journal of Clinical Psychology,* 41, 185-203.

Tremblay, L., y Limbos, M. (2009). Body image disturbance and psychopathology in children: Research evidence and implications for prevention and treatment. *Current Psychiatry Reviews, 5*(1), 62-72.

Tremblay, L., Lovsin, T., Zecevic, C., y Larivière, M. (2011). Perceptions of self in 3–5-year-old children: A preliminary investigation into the early emergence of body dissatisfaction. *Body Image, 8*(3), 287-292.

Truby, H. y Paxton, S. J. (2002). Development of the Children´s Body Image Scale. *British Journal of Clinical Psychology,* 41, 181-203.

Wong, Y., Chang, Y. J., y Lin, C. J. (2013). The influence of primary caregivers on body size and self-body image of preschool children in taiwan. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition, 22*(2), 283-291. doi:10.6133/apjcn.2013.22.2.05 [doi]

Worobey, J., y Worobey, H. S. (2014). Body-size stigmatization by preschool girls: In a doll's world, it is good to be "Barbie". *Body Image, 11*(2), 171-174.

Emancipación, vivienda y empleo en los jóvenes alicantinos

Ruiz, D., Seva, S.

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

drb17@alu.ua.es - ssl29@alu.ua.es

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio del empleo, vivienda y emancipación de los jóvenes de la ciudad de Alicante. El objetivo principal de la investigación es poder aplicar recomendaciones respecto a la emancipación, el acceso a la vivienda y al trabajo de los jóvenes, y principalmente observar la situación actual en la que se encuentran. Por un lado, se ha realizado una búsqueda a través de la literatura científica para asentar unas bases sociológicas que nos van a permitir entender a los jóvenes respecto a este tema. Por otro lado, el gran peso de este trabajo es la investigación llevada a cabo, siendo ésta una continuación de un trabajo previo realizado por Alaminos, A., Castejón, J.L. y Navas, L. en 1998. Se ha realizado un estudio cuantitativo a 200 jóvenes de Alicante por medio de una encuesta que contiene 46 preguntas. Esta investigación se realizó como trabajo sociológico en virtud de un convenio firmado en diciembre de 1996 por el Concejal de Juventud, Sebastián Baró, y el rector de la Universidad de Alicante, Andrés Pedreño. Con lo cual, la realización de este trabajo ofrece un momento idóneo para la reflexión, que puede enriquecer las futuras líneas de planificación y actuación encaminadas a la mejora de programas de política social y educativa para los jóvenes alicantinos.

Palabras Clave: jóvenes, emancipación, vivienda y empleo.

Emancipation, housing and employment young people in Alicante

Ruiz, D., Seva, S.

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

drb17@alu.ua.es - ssl29@alu.ua.es

Abstract

This research focuses on the study of employment, housing and emancipation of young people from the city of Alicante. The main objective of the research is to implement recommendations regarding emancipation, access to housing and to the work of young people, and mainly to observe the current situation in which are found. On the one hand, it has conducted a search through the scientific literature to seat some sociological bases that we will allow to understand young people on this issue. On the other hand, the great weight of this work is the research carried out, and this is a continuation of previous work conducted by Alaminos, A., Castejon, J.L. and Navas, l. 1998. There has been a quantitative study 200 young people from Alicante through a survey that contains 46 questions. This research was conducted as a sociological work under an agreement signed in December 1996 by the Councillor for youth, Sebastián Baró, and the rector of the University of Alicante, Andrés Pedreño. Thus, this work offers an ideal moment for reflection, which can enrich future planning and action lines aimed at the improvement of social and educational policy for Alicante youth programs.

Key words: young, emancipation, housing, employment.

1. Introducción

Emancipación y vivienda

En España, la cultura adolescente tiene unos rasgos que la caracteriza. Según Navas.L y Castejon,J.L (1998) en el artículo "La emancipación en los jóvenes alicantinos" , uno de los rasgos que caracteriza a los jóvenes es su permanencia obligatoria en el sistema escolar hasta los 16 años, y esto es un hecho influyente en sus vidas, ya que acto seguido de los estudios obligatorios, algunos continúan con estudios profesionales y universitarios, lo que les obliga a retrasar su incorporación a la vida adulta. Esto les retrasa una década respecto a las generaciones posteriores y por eso se ven obligados a depender económicamente de los padres y a vivir con ellos.

Siguiendo en la línea del mismo artículo señalar otro aspecto relevante en la búsqueda de la propia identidad, es la gran necesidad de despegarse de los padres. Aspectos que conducen a la independencia podría ser la rebeldía adolescente, disputas con la familia, aislamiento de la población adulta y hostilidad hacia su sistema de valores, costumbres y hábitos sociales (Navas, L. y Castejón,J.L. 1998).

Según informes recientes (Demo, 1992; Hoffman, Paris y Hall, 1996; Papalia y Olds, 1997) señalan que la crisis de rebeldía no está ligada de una forma influyente a la adolescencia, sobre todo cuando se observa una transición gradual y segura de la infancia a la edad adulta y en aquellas sociedades donde los cambios no son bruscos ni relevantes. Por lo tanto, se podría entender de dos formas la relación entre el adolescente y sus padres.

Según el informe más reciente de Eurostat, la media para salir de casa de los padres es de 28,9 años. Esto quiere decir que si lo comparamos con la media europea hay una diferencia considerable ya que ésta se encuentra en los 26 años.

Según asegura el sociólogo Joffre López "a los jóvenes españoles cada vez les cuesta más dejar el nido". Este fenómeno de la emancipación tardía se lleva arrastrando desde la década de los 80 y debido a la crisis económica ha crecido considerablemente y es por esto que la tasa de emancipación se sitúa en el 21,5%, la más baja en los últimos 15 años.

Se podría señalar que los jóvenes experimentan conflictos internos debidos a la lucha del querer y no poder. Por un lado, tienen deseos de emanciparse y por otro, son conscientes de que dependen económicamente de sus padres. En esta etapa no encontramos que ellos quieran romper con los valores paternos o sociales. Se encuentran algunas investigaciones que solo en el 20 por ciento de las familias se encuentran conflictos importantes, y muchos de ellos venían arrastrándolos desde el pasado cuando estos jóvenes aún eran niños.

La gran conclusión que se extrae es que actualmente se amplía demasiado tiempo la emancipación y esto hace referencia a causas diversas: laborales, falta de trabajo en la actualidad, avances tecnológicos lo que provoca una falta de mano de obra y a los diferentes estilos de vida que ofrece la sociedad actual a los jóvenes (Navas, L. y Castejón,J.L. 1998).

Todo tipo de cambio que sufre la sociedad cada vez requiere más preparación por parte de los jóvenes si de verdad quieren un puesto de trabajo, lo que lleva a invertir mucho tiempo en su formación. Actualmente, podría decirse que nos encontramos ante una sociedad competitiva.

Según Sebald (1976) en las sociedades más desarrolladas encontramos el "síndrome de la perpetua adolescencia" que lo forman jóvenes que rondan casi los 30 años caracterizados a tener gran narcisismo, incapacidad para resolver problemas cotidianos, irresponsabilidad, egocentrismo, ansiedad y parasitismo social.

También, convendría hablar de un síndrome que ha surgido actualmente denominado como "síndrome de Peter Pan". Según Dan Kiley, estas personas que lo sufren que van desde los 30 a los 60 años no saben o no pueden renunciar a ser hijo para empezar a ser padre, se resisten a adquirir responsabilidades de la vida adulta, además de producir desequilibrios personales, esto produce que las relaciones de pareja no funcionen. Estas personas viven entre *El País de Nunca Jamás* y el mundo real y como no son capaces de encontrar la fuente de la eterna adolescencia, parte de estos hombres se anclan en una juventud promovida por el famoso *Carpe Diem*.

En lo que respecta a las distintas generaciones de adolescentes también podemos hablar sobre la Generación "Ni-ni" o la Generación "Si-Si", hecho que nos ayudaría a esclarecer algunos de los motivos que conducen a los adolescentes a saber en qué situación social y laboral se encuentran.

Podemos decir que la Generación "Ni-Ni" son aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan y según José Luís Barbería en el artículo publicado en el País: "Generación "ni-ni": ni estudia, ni trabaja", afirma que el 54 por ciento de los jóvenes no tiene ni ilusión ni proyectos en mente. Son jóvenes satisfechos y preparados pero se encuentran perdidos laboralmente. En cambio, la Generación "si-si", estudia y trabaja. Estos jóvenes son emprendedores y tienen ganas de experimentar la vida al contrario que la Generación anterior. El hecho de competir para obtener un trabajo mejor los ha conducido a superarse en todos los ámbitos de su vida. Según el artículo de Laura Peraita (2012) "La Generación "si-si" existe", encontramos a jóvenes entusiastas y experimentadores, jóvenes que buscan alternativas ante los problemas y jóvenes que no les da miedo nada y pasan a la acción.

El fenómeno de la Burbuja Inmobiliaria nos deja un panorama bastante oscuro sobre la vivienda a nivel general y sobre todo en la población joven que se ha creado una tendencia excesiva hacia la compra de la vivienda y no hacia el alquiler, emancipación tardía, viviendas vacías sin ocupar… etc. Se han creado expectativas demasiado altas a las que los jóvenes no pueden acceder por el momento y el caso es que no se conforman con menos debido a la sociedad elitista en la que vivimos.

Según el artículo "Juventud y vivienda: una mirada joven sobre la situación del alquiler" (2010), todo lo que ocurre es debido a la relajación de los requisitos crediticios que cede el banco y es por eso que se ha impuesto "la cultura de la propiedad", apartando el alquiler como herramienta legítima de subsistencia. Además, en este artículo se comenta que los costes sociales de la burbuja inmobiliaria y su posterior desinflamiento es debido a al aumento de las tasas de paro, aumento del déficit público, endeudamiento, temporalidad y el bloqueo que tienen las personas jóvenes en la emancipación, cuestión que conlleva más problemas como es el retraso de la formación de parejas y unido a eso la baja natalidad.

Empleo

Según Navas, L. y Castejón, J.L. (1998), en el artículo "El trabajo en los jóvenes alicantinos", un rasgo que muestran nuestros adolescentes y jóvenes en nuestra cultura es la alta incidencia al desempleo, la gran cantidad de empleos sin contrato o incorporarse al mercado de trabajo cada vez a una edad más tardía. Los jóvenes conducidos por el sistema educativo actual, permanecen más tiempo formándose, cursando la enseñanza postobligatoria; esto produce que el acceso al empleo se retrase.

Según expone Papalia y Olds (1997) el trabajo está ligado a todos los aspectos del desarrollo humano (factores físicos, intelectuales, emocionales y sociales) además de influir en todos los ámbitos vitales. También, se demostró que personas que desempeñan puestos de trabajo de bajo prestigio se dan más muestras de depresión (Repetti y Crosby, 1984). Y el hecho de estar sin empleo durante largo tiempo, debilita la identidad, la intimidad y la relación íntima con la pareja (Bowman, 1990).

Desde todas estas reflexiones se pretende analizar el proceso de emancipación, vivienda y empleo entre los adolescentes y jóvenes de la ciudad de Alicante. Queremos saber qué piensan ellos sobre este tema y de qué forma piensan proyectar su futuro. Este análisis es parte de un estudio más amplio que se está llevando a cabo actualmente.

2. Método

2.1. Participantes

Partiendo del padrón municipal de la ciudad de Alicante, tomando como unidad el distrito, por muestreo estratificado con afijación no proporcional, se obtiene en la investigación final una muestra de 200 sujetos entre los 16 y 32 años. En este trabajo se muestra como progresa la investigación hasta la fecha con 44 sujetos. Este ensayo será un pre-piloto de lo que será la investigación final y más amplia.

2.2. Medidas

Dentro de un cuestionario más amplio, se incluye una sección de "Emancipación" con las siguientes preguntas de respuesta cerrada:

– ¿Con quién vive actualmente?: 1) con mis padres: 2) con otros familiares; 3) con amigos; 4) con compañeros de estudio y trabajo; 5) con mi pareja; 6) con mis hijos, y 7) sólo.

– ¿Piensa emanciparse próximamente?: 1) No; 2) Ya lo estoy, y 3) Sí.

– ¿Por qué no se emancipa?: 1) no tengo medio económicos, 2) mi empleo no es estable; 3) es más cómodo vivir con los padres; 4) no tengo vivienda en propiedad, y 5) otros motivos.

Dentro de un cuestionario más amplio, se incluye una sección sobre "Disposición hacia el trabajo" con las siguientes preguntas de respuesta cerrada:

– ¿Qué considera que es el trabajo?: 1) una necesidad; 2) una obligación; 3)una forma de conseguir la independencia económica; 4) una forma de realización personal, y 5) es lo más importante de la vida.

– Ordene de 1 a 5 los siguientes aspectos del trabajo según la importancia que les dé: 1) la remuneración; 2) la estabilidad; 3) la formación y capacitación personal; 4) la promoción profesional, y 5) el clima laboral.

2.3. Procedimiento

Se emplea la técnica de encuesta para la obtención de datos. En términos metodológicos el estudio se ajusta al diseño correlacional básico. Los datos se someten a análisis frecuenciales empleando el programa estadístico SPSS 23.

La encuesta se difundió a través de la aplicación de google: *Google Forms,* además del método tradicional de la entrevista en papel.

3. Resultados

En la tabla 1 se aprecia que en el año 1998 el 72 por ciento vivía en casa de sus padres, en la actualidad podemos observar que el porcentaje es 65,1%. Casi el 14 por ciento vivía en 1998 con la pareja y este año podemos observar que el porcentaje esta en el 21%. El resto se distribuye entre el resto de posibles situaciones.

Tabla 1
¿Con quién vive actualmente?

	Año 1998	**Año 2016**
Con los padres	72,2%	65,1%
Con otros familiares	3,9%	0%
Con amigos	3,6%	4,7%
Con compañeros de estudios o trabajo	2,7%	4,7%
Con la pareja	13,8%	20,9%
Con los hijos	0,6%	0%
Solo	3,3%	4,7%

Los porcentajes correspondientes a las respuestas de los sujetos ante la cuestión acerca de si piensan emanciparse próximamente se muestran en la tabla 2. En 1998, el 23,4 por ciento de los encuestados ya están emancipados y el 76,6 por ciento restante no lo está. Actualmente podemos observar como el 25,6 por ciento de los encuestados ya están emancipados y el 74,4 por ciento no lo está.

Tabla 2
Expectativa de próxima emancipación

	Año 1998	**Año 2016**
Ya están emancipados	23,4%	25,6%
No están emancipados: -No piensan emanciparse próximamente -Sí piensan emanciparse próximamente	 41,9% 34,7%	 58,1% 16,3%

Considerando que un 58,1 por ciento del total muestra no tener intención de emanciparse próximamente, vamos a analizarlo más exhaustivamente. Los diferentes motivos de la no emancipación se muestran en la tabla 3. Como se aprecia en la tabla, la mayor frecuencia se alcanza en "No tengo medios económicos", en ambos años. En 1998,

vemos que le sigue la opción “Es más cómodo vivir con los padres” con un 23,7 por ciento, en cambio en 2016 le sigue la opción “No tengo empleo estable” con un 16 por ciento.

Tabla 3
Motivos por los que no se emancipa

	Año 1998	**Año 2016**
No tengo medios económicos	62,2%	64%
Mi empleo no es estable	8,1%	16%
Es más cómodo vivir con los padres	23,7%	3,9%
No tengo vivienda en propiedad	3,7%	3,9%
Otros	2,2%	12%

En la tabla 4 se ofrecen los porcentajes correspondientes a las distintas consideraciones sobre el trabajo. Como se observa, en el año 1998 un 43,4 por ciento de los encuestados considera que el trabajo es “Una necesidad”, seguido con un 27,5 por ciento “Una forma de independencia económica” y por último con un 18,6 por ciento “Una forma de realización personal”. Este año, encontramos como puntuación más alta con un 37,2% que el trabajo es “Una forma de realización personal”, seguido con un 30,2 por ciento “Una forma de independencia económica” y con un 27.9% “Una necesidad”.

Tabla 4
¿Qué considera que es el trabajo?

	Año 1998	**Año 2016**
Una necesidad	43,4%	27.9%
Una obligación	4,5%	4,7%
Una forma de conseguir la independencia económica	27,5%	30,2%
Una forma de realización personal	18,6%	37,2%
Es lo más importante de la vida	6,0%	0%

En la tabla 5 se muestra la importancia concedida a los diversos aspectos del trabajo (remuneración, estabilidad, formación y capacitación, promoción profesional y clima laboral). En la investigación del 1998, la remuneración tiene su mayor porcentaje en el segundo puesto con un 25,8 por ciento, la estabilidad laboral tiene su mayor porcentaje en el puesto primero con un 34,5 por ciento, la formación también tiene su porcentaje más alto en el primer puesto, la promoción profesional tiene su porcentaje más alto en el quinto puesto y el clima laboral tiene un 24,6 por ciento en el tercer puesto. En el año 2016 vemos como la remuneración tiene su porcentaje más alto en el segundo y tercer puesto por igual, la estabilidad laboral tiene su porcentaje más alto en el cuarto puesto con un 35,7 por ciento, al igual que la formación y la capacitación, la promoción profesional tiene su porcentaje más alto en el quinto puesto con un 37, 5 por ciento y por último, el clima laboral tiene más puntuación en el segundo puesto.

Tabla 5
Orden de importancia concedido a los diversos aspectos del trabajo.

	Año 1998					Año 2016				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Remuneración	21,9%	25,8%	21,3%	19,5%	11,4%	14,2%	28,5%	28,5%	7,1%	21,4%
Estabilidad Laboral	34,5%	30%	18,6%	10,8%	6%	28,5%	14,2%	0%	35,7%	21,4%
Formación y capacitación	23,7%	18,9%	17,4%	23,1%	16,8%	7,1%	14,2%	28,5%	35,7%	14,2%
Promoción profesional	3,9%	8,4%	18%	22,8%	46,8%	28,5%	0%	28,5%	7,1%	35,7%
Clima laboral	15,9%	18,3%	24,6%	23,1%	18%	21,4%	42,8%	14,2%	14,2%	7,1%

4. Discusión

Podríamos afirmar, como bien se señala en el artículo *La emancipación en los jóvenes alicantinos* (1998), que la emancipación supone un distanciamiento a nivel afectivo y económico respecto de los padres. Que el joven busque el distanciamiento y la autonomía es una realidad sociológica de Alicante, tras la observación de los resultados que se extrajeron. El hecho más significativo del estudio en 1998, fue que casi la mitad de los jóvenes entre 26 y 32 años convivían con los padres. En este año 2016, podemos observar diferencias ya que el porcentaje de jóvenes que viven con los padres ha descendido considerablemente, a su vez, aumentando el porcentaje de jóvenes que vive en pareja.

Otro resultado destacable fue el escaso porcentaje de jóvenes emancipados en 1998, que comparándolo con el estudio actual, podemos observar que ha aumentado en unos pocos puntos. Ambos resultados pasan a representar la cuarta parte del total; esto podría confirmarnos el hecho de que los jóvenes se emancipan a una edad tardía en nuestro contexto social.

Si pasamos a exponer las intenciones podemos comprobar que en el 1998, el porcentaje de jóvenes que señalaron no emanciparse próximamente fue por carencias económicas e inestabilidad de empleo. Este año observamos que el porcentaje ha aumentado considerablemente de jóvenes que no piensan emanciparse próximamente. Esto puede ser debido a la ampliación en los años de formación de los jóvenes y a las altas expectativas que la sociedad les ha creado. Esto produce que aspiren a sueldos cada vez más altos y necesiten de más formación que los prepare.

Cabe resaltar los resultados que se obtuvieron en el anterior estudio de Navas, L. y Castejon, J.L., cuando resaltaron el porcentaje de jóvenes que no estando emancipados no piensan hacerlo por comodidad paterna. Este dato ha cambiado y ha caído en picado; los jóvenes le están dando mucha importancia a su vida independiente y emprendedora y sobre todo, sentir que son fuertes social y económicamente.

En lo que respecta al tema del trabajo, se puede extraer que el trabajo es un medio importante para obtener la independencia económica. En 1998, los jóvenes alicantinos priorizaron el trabajo como una necesidad, hecho que ha cambiado en este año 2016, ya que la necesidad ha pasado estar en un tercer puesto. Actualmente, se expone como máximo porcentaje, que el trabajo es una forma de realización personal seguido de una forma de independencia económica. Ambos ítems podrían explicarse desde la perspectiva de que el joven alicantino ha cambiado, necesita ser una persona independiente con buena formación para conseguir el adecuado sustento económico y vivir bien. La juventud está valorando muy positivamente su formación, y es por ello que tenemos a chicos y chicas muy bien formados y con altas expectativas pero que se emancipan más tarde, podríamos encasillarlos dentro de la Generación "Si-Si".

En lo que concierne a los diversos aspectos del trabajo, los jóvenes en los ítems de remuneración y estabilidad laboral, se podría decir que siguen en la misma línea del año 1998, pero como hecho importante, han destacado la importancia del clima laboral; eso quiere decir que tenemos a jóvenes más empáticos y comprometidos con las relaciones sociales y valoran mucho el hecho de ser feliz y sentirse bien en el lugar de trabajo.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, se pueden extraer varias ideas que son importantes.

En primer lugar, es que ha bajado el número de jóvenes que viven con sus padres y ha aumentado la convivencia en pareja. Actualmente, nos encontramos ante chicos y chicas más independientes emocional y afectivamente y eso quizá, les haya ayudado a tomar la decisión de emanciparse con su pareja.

Otra conclusión importante, es que el porcentaje de jóvenes emancipados ha aumentado muy poco. Ellos y ellas necesitan más formación académica para competir y ser más eficientes en el mundo laboral, y es por ello, que permanecen más tiempo en el hogar paterno. Por eso, también afirman que no piensan emanciparse próximamente.

Otro hecho importante sería el de resaltar la importancia que el joven le da a su vida independiente y a las altos objetivos propuestos. Piensan que el trabajo es importante porque proporciona la independencia económica y van a competir para ser el mejor o la mejor en su campo, pero no es algo relevante que les llene la vida, como sí que lo hacen las emociones y las relaciones sociales.

Agradecimientos a Juan Luís Castejón Costa y Leandro Navas Martínez por su tiempo, dedicación y ayuda brindada para la realización de esta investigación y por hacernos crecer y progresar a nivel personal y en el ámbito académico como futuras investigadoras. Gracias por abrirnos puertas en todo momento y ser tan grandes personas y profesionales.

Agradecimientos a todos los jóvenes que participaron en las encuestas y que aún lo siguen haciendo, y gracias a todas aquellas personas que directa e indirectamente se han visto involucradas en esta investigación y han hecho cada parte de ella menos costosa.

Referencias

Alaminos Chica, A. (2008). La juventud y sus límites operativos.

Alaminos, A., Castejon, Juan.L., Navas, L. (1998). *Estudio de la Juventud en la ciudad de Alicante:Vivienda y empleo*.

Ayuntamiento de Alicante (1990), *Informe sobre la juventud*. Informe final. Concejalía de Juventud

Bellart, C. T., & Oller, J. L. (2005). El acceso de los jóvenes a la vivienda: una cuestión todavía no resuelta. *Documentación social*, (138), 191-206.

Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, *18*(1), 05-07.

Bowman, P. J. (1990). The adolescent-to-adult transition: Discouragement among jobless black youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1990*(46), 87-105.

Demo, D. H. (1992). Parent-child relations: Assessing recent changes. *Journal of Marriage and the Family*, 104-117.

El Kammel, C., & Khalifi, L. (2015). La educación, el empleo y los hábitos de emancipación de los jóvenes españoles: censo de población y viviendas 2011.

Hoffman, L. W., Paris, S. G., & Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy (v1)*. McGraw-Hill Interamericana.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Salinas, M. E. O. (2001).*Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.

Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., & Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España:¿ Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,*12*(2), 551-564.

Repetti, R. L., & Crosby, F. (1984). Gender and depression: Exploring the adult-role explanation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *2*(1), 57.

Sebald, H. (1976). *Momism: The silent disease of America*. Burnham Inc Pub.

Estudiantes universitarios con discapacidad: análisis del empoderamiento y rendimiento académico

Suriá R,[1] A. Rosser A[1] y Villegas E[2].

[1]*Departamento de comunicación y psicología social*

[2]*Departamento de trabajo social y servicios sociales*

Universidad de Alicante, España

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Resumen

Conocer cómo afecta el empoderamiento en el rendimiento académico en los estudiantes con discapacidad es uno de los puntos de partida para facilitar la elaboración de elementos instruccionales ajustados para este colectivo.

El objetivo de este trabajo es conocer el nivel de empoderamiento y su influencia en el rendimiento académico entre los estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad.

La muestra estuvo compuesta por 123 estudiantes con discapacidad de la universidad de Alicante con diferentes tipos de discapacidad (motora, visual, auditiva, intelectual y pluridiscapacidad). Contestaron la versión española adaptada de la Escala de Rogers, Chamberlin, Ellison y Crean (1997), diseñada para medir esta capacidad. La escala está formada por un total de 28 ítems, con respuesta tipo Lickert de 4 puntos (0=nada de acuerdo, 3=muy de acuerdo).

Los resultados indican relación positiva entres el rendimiento académico y el empoderamiento. Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el empoderamiento, observándose menos empoderamiento en el alumnado con discapacidad intelectual, auditiva y pluridiscapacidad, con un nivel mayor de esta capacidad.

Los resultados reflejan la importancia de que el contexto educativo potenciar el empoderamiento entre los jóvenes estudiantes con discapacidad para que dispongan de las potencialidades necesarias para un adecuado ajuste en el periodo de transición educativa y en la promoción del logro de resultados personales en su vida adulta.

Palabras clave: discapacidad; universidad; empoderamiento; éxito académico; programas de intervención.

University students with disability: analysis of empowerment and academic achievement

Suriá R,[1] A. Rosser A[1] y Villegas E[2].

[1] *Department of communication and social psychology*

[2] *Department of social work and social services*

University of Alicante, Spain

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Abstract

Knowledge about the influence of empowerment on academic performance in the students with disabilities is essential to the educational success of this group.

The aim of this study was to determine the level of empowerment and its influence on academic performance among college students with different disabilities.

The sample consisted of 123 students with disabilities at the University of Alicante with different types of disabilities (motor, visual, auditory, intellectual and multiple disabilities).

They said the Spanish version adapted Scale Rogers, Chamberlin, Ellison and Crean (1997), designed to measure this capacity. The scale consists of a total of 28 items, with Likert- type response of 4 points (0 = strongly disagree, 3 = strongly agree). The results show positive relationship in the academic achievement and empowerment.

Also, statistically significant differences were found in the empowerment observed less empowerment in students with intellectual, hearing impairment and multiple disabilities, with a higher level of this ability.

Key words: disability; college; empowerment; academic success; intervention programs

1. Introducción

Fomentar y mejorar el rendimiento académico se ha convertido en una pauta a seguir en los sistemas educativos y servicios que apoyan a los estudiantes con discapacidad.

Esto, se considera una meta importante y a la vez un medio para lograr mayor autonomía, participación y bienestar personal. Una de los constructos que está cobrando interes en la meora del rendimiento academico es el empodermiento. Así, el desarrollo de niveles altos de empoderamiento en estas edades tiene una transcendencia particular y puede tener un impacto sustancial en sus posteriores resultados de vida (Wehmeyer y Palmer, 2002).

Son muchos los estudios que analizan las características de la transición a la vida adulta en los jóvenes con discapacidad y la relación de esta transición con habilidades de empoderamiento (Bejerholm y Björkman, 2011; Suriá, 2013, 2014; Suriá, García-Fernández y Ortigosa, 2015).

Verdugo, (2011) plantea que el comportamiento autodeterminado se define en base a cuatro características esenciales: autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento, de manera que mostrar estas 4 características en una conducta concreta denota estar mostrando rasgos de empoderamiento.

El empoderamiento es un constructo que comprende atributos del self como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia, que ponen en marcha de recursos psicológicos que posibilitan realizar comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas (Bejerholm y Björkman, 2011; Rich, Edelstein, Hallman y Wandersman, 1995; Zimmerman, 2000).

Por tanto, el proceso de empoderamiento significa vencer una situación de impotencia y adquirir control sobre la propia vida, a través de las capacidades y recursos desarrollados por la persona (López Peláez y Segado Sánchez-Cabezudo, 2012). Por tanto, está dirigido a ayudar a la autodeterminación y autonomía, para que pueda ejercer más influencia en la toma de decisiones y de esta forma, mejorar su autoestima, autonomía y en general, la calidad de vida.

Además de estas definiciones, otros autores (Bejerholm y Björkman, 2011; Zimmerman, 2000) postulan que el empoderamiento es un constructo que comprende atributos del self como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia, que ponen en marcha de recursos psicológicos que posibilitan realizar comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas.

Entender de esta manera el empoderamiento supone asumir que es una habilidad que se puede aprender si se proporciona el contexto apropiado que facilite que estos componentes elementales se desarrollen, y por tanto, también que se puede enseñar o promover a través de procesos de instrucción estructurados.

En definitiva, el sistema educativo, como responsable de la educación, puede y debe seguir planteando nuevos recursos y vías, que se implanten en las escuelas y centros, que permitan y faciliten a los alumnos una adecuada transición educativa y profesional. Basándonos en la importancia y necesidad de abordar el apoyo y la instrucción del alumnado a lo largo de todo su proceso educativo para procurar el desarrollo de competencias y garantizar la mejor transición educativa posible, es necesario contar con distintas herramientas eficaces que procuren que el alumnado obtenga resultados positivos al terminar sus estudios.

De manera que, conocer cómo afecta el empoderamiento en el rendimiento académico en estas edades es el punto de partida puesto que facilita la tarea de elaboración de elementos instruccionales ajustados y necesarios para este alumnado en el periodo de transición educativa y promover el logro de resultados personales en su vida adulta.

En este contexto, es en el que cobra relevancia el reconocimiento del poder del estudiante como elemento transformador de sí mismo y de su contexto.

Por tanto, la importancia de abordar el empoderamiento de los jóvenes con discapacidad que están finalizando sus estudios cobra un especial protagonismo puesto que, puede favorecer la motivación de los jóvenes que cursan secundaria para que continúen su formación universitaria, y por otra parte, si lo que pretenden es incorporarse al mundo laboral, ayudará a que adquieran las suficientes herramientas para incorporarse éxito en el mundo laboral.

A partir de las consideraciones anteriores, el objetivo de este trabajo es conocer el nivel de empoderamiento y su influencia en el renimiento académico entre los estudiantes con discapacidad. Esto se analiza en funcion de la tipologia de la discapacidad.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 123 estudiantes con discapacidad de la universidad de Alicante. Con respecto al sexo de los estudiantes universitarios con discapacidad, el 56,1% eran mujeres y un 43,9%, varones. Con respecto al

sexo de los estudiantes universitarios con discapacidad, el 56,1% eran mujeres y un 43,9%, varones. En lo relativo al curso de los estudiantes universitarios con discapacidad, la mayoría cursan primero de grado (39,0%)

Tabla 1
Sexo y edad de los estudiantes universitarios con discapacidad

		Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Edad	18-21	40	25	65
		58,0%	46,3%	52,8%
	22-25	25	10	35
		36,2%	18,5%	28,5%
	26-29	4	19	23
		5,8%	35,2%	18,7%
Total 100,0%		69	54	123
		100,0%	100,0%	

La distribución de los estudiantes universitarios según el tipo de discapacidad que tienen es de un 18,7% discapacidad intelectual, el 22,8% discapacidad visual, el 22,8% discapacidad motora, un 16,3% discapacidad auditiva y el 15,4% pluridiscapacidad.

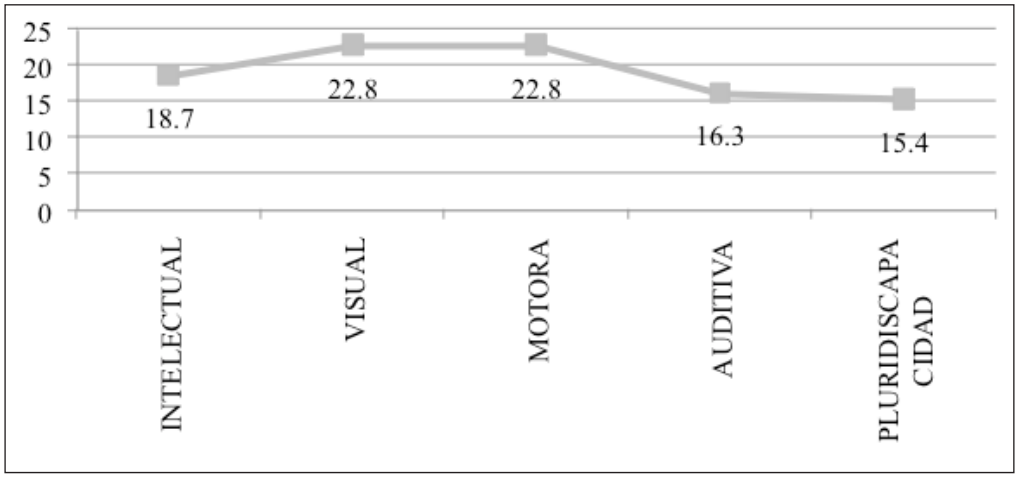


Figura 1. Tipo de discapacidad de los estudiantes universitarios con discapacidad

2.2. Instrumentos

Contestaron la versión española adaptada de la Escala de Rogers, Chamberlin, Ellison y Crean (1997), diseñada para medir esta capacidad. La escala está formada por un total de 28 ítems, con respuesta tipo Lickert de 4 puntos (0=nada de acuerdo, 3=muy de acuerdo). Para examinar si existe relación entre el rendimiento académico y el empoderamiento se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Para comprobar si existían diferencias a nivel estadísticamente significativo se utilizaron pruebas paramétricas, concretamente se empleó la *t* de Student y el Análisis de Varianza.

2.3. Diseño

Nuestra investigación se basa en un diseño transversal, no probabilístico e intencional, puesto que la muestra pertenece a contextos concretos (ámbito universitario). Por otro lado, no se distribuye la población al azar puesto que los estudiantes fueron agrupados en función de tener o no discapacidad.

2.4. Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de alumnos. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre enero a febrero del 2015, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. El acceso fue relativamente sencillo, la muestra procedía de titulaciones universitarias de la universidad de Alicante. El cuestionario fue difundido a través de un anuncio en el campus virtual en el que se proponia a los estudiantes su participación en el estudio y solicitándoles que rellenaran el cuestionario. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 10 minutos.

2.5. Análisis Estadístico

Para examinar los datos sociodemográficos hallamos las frecuencias y porcentajes. Para hallar las comparaciones entre los grupos en los diferentes ítems de la escala de evaluación, se analizaron utilizando el ANOVA para más de 2 muestras independientes. Asimismo, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación entre rendimiento académico y empoderamiento.

3. Resultados

Tal y como se comprueba al analizar el grado de empoderamiento según la *tipología de la discapacidad*, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas, $F(4)= 8,942$, $p<.000$, destacando el grupo con discapacidad motora ($M= 52,10$, $D.T= 3,69$) y el de discapacidad visual ($M= 52,15$, $D.T= 11,15$), con respecto a la discapacidad intelectual, auditiva y pluridiscapacidad, con un nivel mayor de esta capacidad.

Tabla 2
Puntuaciones medias de empoderamiento según tipo de discapacidad

Escala de empoderamiento	*Tipo discapacidad*	*M*	*DT*	F	Sig
Empoderamiento total	Motora	46,69	20,65	8,942	0,000
	Intelectual	39,10	3,70		
	Visual	46,92	6,93		
	Auditiva	35,10	22,07		
	Pluridiscapacidad	39,15	11,16		
	Total	44,10	16,24		

Al examinar la correlaciones se observa que el empoderamiento se relaciona de forma directa con la nota obtenida ($r=0,482$, $p<0,00$), asimismo esta fortaleza se relaciona con el grado de satisfacción con la nota obtenida en toda la carrera ($r=0,225$, $p<0,05$).

Tabla 3
Correlación de Pearson entre rendimiento académico y empoderamiento

	Nota media obtenida	Valoración personal de la nota	Empoderamiento
Nota media obtenida	1	0,328*	0,482**
		,036	,020
Valoración personal de la nota	-	1	,225*
			,045
Empoderamiento	-	-	1

4. Discusión

La importancia de abordar el empoderamiento de las personas con discapacidad desde los diferentes tipos de ésta puede ayudar a entender la problemática de estas personas a partir de la superación y no únicamente desde las limitaciones derivadas de la tipología de la discapacidad (Aguado-Díaz y Alcedo-Rodríguez, 2012; Cárdenas y Bernal, 2015; Suriá, 2014). Asimismo, cada tipo de discapacidad va a caracterizarse por unas limitaciones y unas semejanzas propias de cada tipología concreta. Por tanto, profundizar en el tipo de discapacidad puede resultar muy relevante.

Así, los resultados del presente estudio muestran diferencias en el empoderamiento en función del tipo de discapacidad, de esta forma, la hipótesis de partida basada en la existencia de diferencias en el grado de empoderamiento en función del tipo de discapacidad resulta confirmada.

De este modo, se comprueba que las puntuaciones más altas corresponden a los jóvenes con discapacidad motora y visual, mientras que desde la discapacidad auditiva e intelectual se revelan puntuaciones inferiores. Esto se refleja en algunas de las dimensiones, esto es en Autonomía, Poder/Impotencia.

Aunque estos resultados no puedan quedar respaldados por los de otros autores, debido a la inexistencia de estudios de referencia, es posible que la explicación de esto pueda quedar resguardada por la visibilidad de la discapacidad y el papel del entorno. Así, cada vez más, desde diferentes sectores de los ámbitos sociales y políticos se está fomentando el derecho de las personas con discapacidad a la inclusión social y con ello, a que la sociedad tome mayor conciencia en ofrecer apoyo para la plena integración psicosocial de este colectivo (Córdoba, Verdugo y Gómez, 2006; Peterson, Lowe, Hughey, Reid, Zimmerman y Speer, 2006; Peterson y Zimmermann, 2004; Polo Sánchez y López-Justicia, 2012; Verdugo, Arias, Ibanez y Schalock, 2010).

En este sentido, desde las discapacidades más visibles, como puede ser una discapacidad motora o una discapacidad visual, se refleja con más nitidez la necesidad de ese apoyo y por tanto, que el entorno cercano del afectado se vuelque con más probabilidad a ofrecer este apoyo. Esto desemboca que, independientemente de que la persona con discapacidad utilice las ayudas disponibles, si perciba que dispone de apoyo.

Sin embargo, existen otras discapacidades que son invisibles como la discapacidad intelectual (Balcells-Balcells, Giné, Guàrdia-Olmos y Summers, 2011; Garcá Ibañez et al, 2009; Suriá, 2013; Vega, Jenaro Río, Cruz y Flores Robain, 2011) o la discapacidad auditiva (Juárez Sánchez, Padilla Góngora, Martínez Cortes, López Liria, 2010; Rom y Silvestre, 2012). Este tipo de discapacidades, pasan desapercibidas en muchos casos por la sociedad o incluso, si éstas se observan, no muestran aparentemente barreras o limitaciones derivadas de su discapacidad, no reflejándose necesidad de apoyo y por tanto, que el resto de personas no se involucren, desprotegiendo en mayor medida a la persona con esta problemática (Gladstone, Boydell y McKeever, 2006; Hage, Charlier y Leybaert, 2006).

En cuanto a la relación entre el empoderamiento y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad se observa una asociación positiva entre ambos factores.

En este contexto, el papel de la formación toma especial relevancia en cuanto que va a posibilitar tener mayor conocimiento sobre cualquier situación, toma de decisiones y en general, que la persona se desenvuelva de manera más exitosa, autónoma y autodeterminada no solo en el rendimiento académico, sino en todos los ámbitos de la vida (Suriá, Bueno y Rosser, 2011).

En este sentido, el empoderamiento comprende atributos del self como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia, que ponen en marcha de recursos psicológicos que posibilitan realizar comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas. Por tanto, desde este estudio se sugiere que una de las potencialidades fundamentales que va a ayudar a que los estudiantes superen sus limitaciones es el empoderamiento. El fomento de

este constructo incluido en los programas de formación educativa va a propiciar que los alumnos con discapacidad se capaciten en sus destrezas y maduren en sus capacidades, y por tanto, permitirles estar más preparados ante su incorporación al mundo laboral.

Como los resultados sugieren, desde este estudio se sugiere que una de las potencialidades fundamentales que va a ayudar a que los estudiantes mejoren su rendimiento en el contexto educativo es el desarrollo del empoderamiento. Por tanto, fomentarlo desde los programas de formación educativa va a propiciar que los alumnos con discapacidad se capaciten en sus destrezas y maduren en sus capacidades, y por tanto, permitir que estén más preparados ante el afrontamiento de su futuro.

5. Referencias

Aguado-Díaz, A. L. y Alcedo-Rodríguez, M. Á. (2012). Necesidades percibidas en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero, 35*(209), 5-19.

Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J. y Summers. J.A. (2011). Family quality of life: Adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(12), 1151-1163.

Bejerholm, U. y Björkman, T. (2011). Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant. *International Journal of Social Psychiatry, 57* (6), 588-595.

Cárdenas, D. E. R. y Bernal, M. R. G. (2015). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *PSICOGENTE*, *15*(27).

Córdoba, L., Verdugo, M. A. y Gómez, J. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar en Cali (Colombia). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*, 273-298.

Gladstone, B.M., Boydell, K.M. y McKeever, P. (2006). Recasting research into children's experiences of parental mental illness: Beyond risk and resilience. *Social Science & Medicine, 62*, 2540–2550.

Hage, C., Charlier, B. y Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd.* Sprimont (B): Mardaga.

Juaréz Sanchez, A., Padilla Góngora, D. Matínez Cortes, A.C. López Liria, R. (2010). Percepción social de la sordera en el entorno escolar: proceso de elaboración de un cuestionario de evaluación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 30*(3), 120-129.

Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A. y Speer, P. W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American journal of community psychology*, *38*(3-4), 263-274.

Peterson, N.A. y Zimmermann, M.A. (2004). Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology, 34*(1/2): 129-145.

Polo Sánchez, M.T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(2), 87-98.

Rich, R., Edelstein, M., Hallman, W. y Wandersman, A. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 657-676.

Rogers, E.S., Chamberlin, J., Ellison, M. L. y Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. P*sychiatric Service, 48* (8), 1042-1047,

Rom, M. y Silvestre, N. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *Infancia y Aprendizaje, 35(1),* 5-22.

Suriá, R., García-Fernández, J.M. y Ortigosa, J. (2015). Perfiles resilientes y su relación con las habilidades sociales en personas con discapacidad motora. *Psicología Conductual, 23,* 35-49.

Suriá, R. (2014). Análisis del empoderamiento en padres y madres de hijos con discapacidad. *Boletín de psicología*, (110), 83-98.

Suriá, R. S. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, *43*(3), 297-311.

Vega, V., Jenaro Río, C., Cruz, M. y Flores Robain, N. (2011). Quality of life of adults with intellectual disability in Chilean Permanent Residential Centers. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 42* (238), 26-38.

Verdugo, M. A., Arias, B., Ibáñez, A. y Schalock, R. L. (2010). Adaptation and psychometric properties of the Spanish version of the Supports Intensity Scale (SIS). *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *115*(6), 496-503.

Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definicion de la AAMR. Siglo Cero, 25 (5), 5-24.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds), *Handbook of community psychology* (pp, 43-63), New York, USA, Kluwer.

Plan de mejora del clima del aula a través de un programa de Inteligencia Emocional

Vila Pérez, S.

Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, España

svp23@alu.ua.es

Resumen

El trabajo que ocupa este estudio trata de la elaboración e implementación de un programa de Inteligencia Emocional con el fin de mejorar los problemas de conducta que tienen lugar en de 2º de ESO en un centro de Educación Secundaria específico. En dicho trabajo, tras la conceptualización y revisión sobre el problema citado y su posible solución, conductas disruptivas e Inteligencia Emocional, se detalla el programa que se ha llevado a cabo con uno de los dos grupos seleccionados de 2º de ESO, todo ello para comparar los datos obtenidos en ambos grupos. En último lugar, se presenta la discusión de los resultados donde queda comprobada la efectividad del programa, finalizando pues con las conclusiones y propuestas de mejora de dicho programa.

Palabras clave: disrupción; educación secundaria; problemas en el aula; inteligencia emocional; educación emocional.

Plan to improve the classroom atmosphere through a program of Emotional Intelligence

Vila Pérez, S

University of Alicante, San Vicente del Raspeig, Spain

svp23@alu.ua.es

Abstract

The purpose of this research is to implement and elaborate an emotional intelligence program to improve behavioral problems that are taking place in 2nd of ESO course un an specific educational center. In this work, after the conceptualization and review about the cited issue and its possible solutions, disruptive conducts and Emotional Intelligence, it's being detailed the program that has being executed in one of two chosen groups of 2nd of ESO, all of that to compare the information obtained from both groups. In last place, is the discussion of outcomes where it's proven the effectiveness of the program, ending it with the conclusions and proposals for improvement of the program.

Key words: disruption, behavioral problems, secondary education, emotional intelligence, emotional education.

1. Introducción

En la actualidad, es común ver o leer sobre el aumento de la violencia en la sociedad, no sólo en la española, que parece cobrar una dimensión mundial, lo cual ha derivado en un incremento de dicha violencia dentro de los centros educativos.

El ser humano ha ido evolucionando a lo largo de la historia, adquiriendo y desarrollando en cada era una conciencia acorde con la sociedad del momento hasta llegar a la actual. Al igual que el ser humano ha ido evolucionando desde épocas prehistóricas, el término violencia lo ha hecho de igual modo, entendiéndose en primer lugar como un instinto animal e intrínseco del ser humano hasta llegar a ser en la actualidad un juicio casi más moral, aunque situado siempre bajo los parámetros estipulados y asimilados por cada cultura.

Se podría concluir que el conflicto es un acto natural en la vida cotidiana, sin menospreciar el hecho de que la violencia siempre genera más violencia.

Según el tema que nos ocupa, el autor Casamayor (1998:19) categoriza los problemas más comunes presentes en las aulas y centros educativos, los define como conflictos:

- "De relación entre el alumnado y con el profesorado: actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física, violencia.
- De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.
- De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.
- De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio." (Juste, 2007)

La mayoría de tales conflictos son comunes en cualquier centro de Educación Secundaria, pues a este marco contextual se suma que el alumnado se encuentra inmerso en la etapa de la adolescencia. Esta, a su vez, se caracteriza generalmente por una mayor impulsividad, un bajo nivel de autocontrol y una escasa reflexión sobre consecuencias futuras.

Ahora bien, es conveniente resaltar que las causas de tales conflictos no son únicas ni concretas, pues suelen provenir de un origen multivariado donde resulta muy complicado aislar las causas y consecuencias de los problemas de conducta propios de cada sujeto. (Sulbarán, 2015)

De todo ello, surge la importancia de llevar a cabo acciones educativas para poner solución a estos conflictos en el ámbito educativo. A tal efecto, existen numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de entrenar a los niños y adolescentes en el manejo de emociones, pues son herramientas necesarias para una adecuada interacción con el contexto social que les rodea.

El término de Inteligencia Emocional (IE) ha tenido y tiene múltiples enunciados y posturas acerca de su definición. En este sentido, una de las primeras y más destacadas definiciones de IE como tal es la que plantean Mayer y Salovey (1993), quienes la entienden como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno." (Mayer y Salovey, 1993:433)

Bien es cierto que en ocasiones, debido a múltiples causas, los jóvenes muestran conductas inapropiadas e inadaptadas que conllevan a una misma interacción conflictiva entre ellos, profesores y padres. Es por todo ello que existe la necesidad de desarrollar y aplicar estrategias que cambien radicalmente el ritmo de las relaciones, de modo que no se perjudique ni al alumnado y el profesorado ni a la educación en sí misma.

Llegados a este punto, es necesario reconocer aquellos factores o habilidades que han de ser mejorables con objeto de reducir estos conflictos en las aulas. Según Linda Lantieri (2009) son "cinco grupos básicos de habilidades o aptitudes los que construyen la inteligencia emocional y que pueden cultivarse sistemáticamente en casa y en la escuela:

- Autoconciencia: identificar los pensamientos, los sentimientos y la fortaleza de cada uno, y notar cómo influyen en las decisiones y acciones.
- Autoconciencia social: identificar y comprender los pensamientos de los demás desarrollando la empatía, y ser capaz de adoptar el punto de vista de otros.
- Autogestión: dominar las emociones para que faciliten la tarea que se está realizando y no interfieran en ella; establecer objetivos a corto y largo plazo; y hacer frente a los obstáculos que puedan aparecer.
- Toma de decisiones responsable: generar, ejecutar y evaluar soluciones positivas e informadas a los problemas, y considerar las consecuencias a largo plazo de las acciones para uno mismo y para los demás.
- Habilidades interpersonales: expresar rechazo a las presiones negativas de compañeros y trabajar para resolver conflictos con el objetivo de mantener unas relaciones sanas y gratificantes con los individuos y el grupo." (Lantieri, 2009)

Una vez comprendida la situación de ambos términos en la realidad educativa, es hora de proceder al diseño y ejecución de un programa en el que se trabajan diversos aspectos de la IE. Por todo ello, cabe resaltar que el objetivo de la investigación es diseñar y evaluar la eficacia de un programa de IE para la mejora del clima del aula.

Se trata de una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, comparativo, de campo cuasi-experimental, pues se considera a la IE una característica de los sujetos que se debe desarrollar. La muestra, como se verá a continuación, consta de grupos naturales que no han resultado al azar. Por último, la hipótesis que se plantea esta investigación es si existen diferencias significativas en la mejora del clima del aula en 2º de ESO mediante la implementación de un programa específico de Inteligencia Emocional.

2. Método

2.1. Participantes

Por lo que se refiere a la muestra de la población que participa en la investigación cabe destacar que no se ha realizado una selección y asignación al azar, luego los participantes conforman grupos intactos o naturales. En concreto, el programa implementado se ha diseñado para el nivel de 2º de ESO de n centro educativo de secundaria, en el que han participado dos grupos (2º B y 2ºC) y en el que uno ha ejecutado el papel de grupo control y el otro, de grupo experimental. Todo ello, con el fin de comprobar la efectividad de dicho programa.

2.2. Medidas

Para el diseño, puesta en práctica y evaluación del programa de IE se han empleado dos instrumentos. En primer lugar, con el fin de conocer el grado de agresividad y conflicto que existe entre el alumnado, se ha administrado el Cuestionario BULL-S.

El cuestionario supone un instrumento para evaluar la agresividad entre escolares y está basado en la técnica del Sociograma. Es de gran utilidad pues sirve para identificar la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar y presenta los resultados mediante niveles sociométricos, agrupaciones por afinidad, valores significativos en las variables de agresión y victimización, y frecuencias en aspectos situacionales y perceptivos.

En segundo lugar, se ha empleado un test para medir el nivel de coeficiente en IE el cual se denomina Test de Inteligencia Emocional. Debido a la falta de recursos se realizó una búsqueda virtual de materiales de evaluación relacionados con la IE y, una vez revisado diversos materiales, se escogió por criterio del investigador y del personal del centro educativo el test procedente de la plataforma de psicología "Psicoactiva". Esta pone al alcance de los profesionales diversos recursos, en este caso concreto se escogió el denominado Test de Inteligencia Emocional dirigido a adolescentes y adultos. El citado test evalúa y presenta los resultados entorno a cinco categorías básicas de la IE: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y relaciones interpersonales. Así mismo, expresa el Coeficiente de IE, expresado en porcentaje, procedente de la medición de las citadas categorías. Las puntuaciones van de 0% a 100%, donde la mayoría se encuentra en el tramo que oscila entre el 40% y 60%, por lo que estar situado en dicho tramo se considera estar dentro de la media de la población.

Para facilitar su administración, se elaboró de nuevo en test a través de Google Drive para que fuese administrado de forma instantánea e informática a los sujetos y para que las respuestas de estos se ubicases directamente en una tabla de Excel para su posterior corrección.

Con ello, se pretendía conocer el grado de agresividad existente a nivel grupal y el nivel aproximado de IE de cada uno de los sujetos.

En última instancia, una vez implementado el programa específico, se volvió a administrar el mismo Test de Inteligencia Emocional con objeto de comprobar y analizar los posibles cambios producidos en los participantes. Así mismo, se empleó una hoja de registro junto con la observación directa del investigador en cada una de las sesiones de programa con el fin de realizar un seguimiento continuo y reflejar los contratiempos y/o aspectos a mejorar durante el proceso de aplicación.

2.3. Procedimiento

El programa implementado se diseñó específicamente para los grupos participantes, en el que sólo participó uno de ellos como grupo experimental y el otro ejerció de grupo control. El diseño del programa partió de los datos obtenidos inicialmente mediante las pruebas psicopedagógicas citadas en el punto anterior. Su finalidad es comparar la situación educativa, clima del aula, entre el grupo que ha participado en el programa y en el grupo control, sin otro objetivo que el de valorar su efectividad. Cabe añadir que se ha desarrollado en las sesiones de tutoría del grupo.

Se trata de un programa específico de Inteligencia Emocional compuesto por actividades dinámicas que combinan el uso de diversos espacios del centro educativo y escasos recursos materiales, por lo que se puede emplear en cualquier contexto, y que se distribuyen temporalmente durante dos meses. Cada una de las sesiones abarca uno de los aspectos básicos de la IE, no todos ellos, que requería en mayor grado su mejora en dichos sujetos.

Para la elección de las actividades se tuvo muy en cuenta la motivación y predisposición que mostraban los sujetos en la participación de cualquier propuesta educativa. Se observó que era necesario atraer su atención mediante acciones creativas y poco tradicionales, pues de otro modo la participación habría sido negativa. Por tal motivo se decidió realizar actividades que implicasen movimiento e interacción entre los propios sujetos.

El programa cuenta con siete sesiones, de las cuales cuatro están basadas íntegramente en actividades que trabajan la IE. Cada una de las sesiones se programó con una duración aproximada de 50 minutos, en ellas se trabajan tres o cuatro actividades dinámicas relacionadas con el tema central de cada sesión. Los aspectos trabajados fueron: 1º sesión *las emociones*; 2º sesión *el autocontrol*; 3º sesión *la empatía*; y 4º sesión, *la autoestima*.

3. Resultados

Una vez obtenida y analizada la información, como se verá a continuación, se puede decir que los datos recabados dan soporte a la hipótesis e investigación de que un programa específico de mejora de la IE reduciría los efectos de un clima de aula negativo causado por los problemas de conducta del alumnado de 2º de ESO.

Tal y como se puede observar en el gráfico 1, de popularidad y rechazo del grupo experimental respectivamente, el 37.03% son sujetos rechazados.

Los sujetos no rechazados o populares, que suman el 62.96% del total, ejercen una influencia negativa y de dominación sobre el resto, lo que conduce a interacciones basadas en la intimidación y la agresión entre iguales.

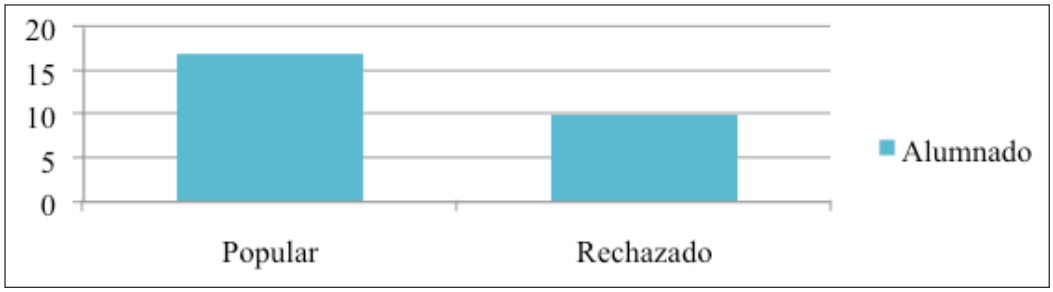


Gráfico 1. Resumen grupo experimental Cuestionario BULL-S.

Por otro lado, como se observa en el gráfico 2, el 55.55% del grupo control son sujetos rechazados y el 44.44%, son sujetos no rechazados o populares, por lo que también ejercen una influencia negativa y de dominación sobre los menos populares o rechazados.

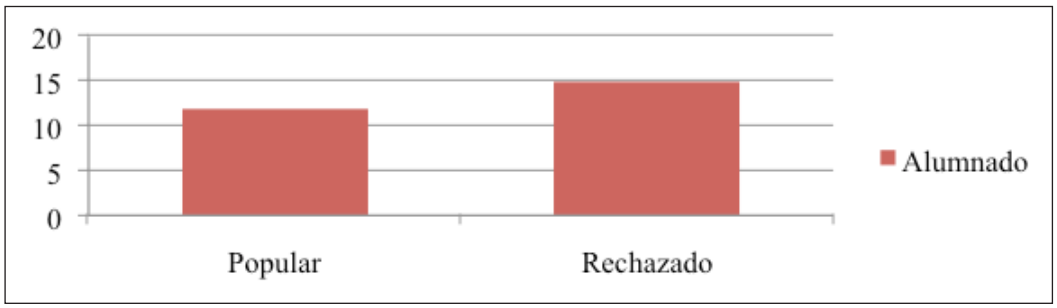


Gráfico 2. Resumen grupo control.

Tras administrar el Test de Inteligencia Emocional, se midió el nivel inicial y final de IE en los grupos experimental y control.

La media de CIE del grupo experimental es de 60.9 y la del grupo control es de 63.75. Como se puede observar los grupos son bastante equivalentes, pues sólo se observa una ligera diferencia que resulta poco significativa.

La varianza de las puntuaciones obtenidas por el grupo control antes y después del tratamiento, tal y como muestra el gráfico3, no son significativas. La media actual final de CIE del grupo es de 63.33, no varía prácticamente. Po otro lado, analizando el estadístico *t* de muestras emparejadas, se observa que las medias de las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo control no son estadísticamente significativas, pues t=1.143 y p=.267 considerando $\alpha = .05$.

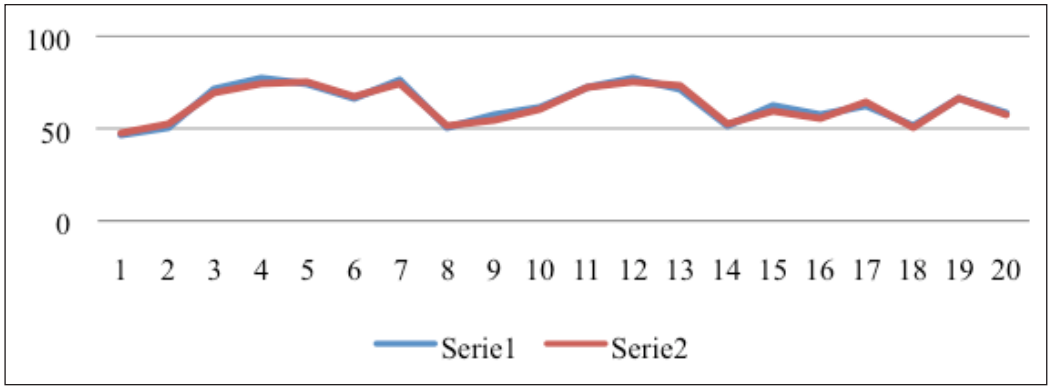


Gráfico 3. Resumen Test IE grupo control.

En cuanto al grupo experimental, como se puede observar a simple vista en el gráfico 4, se puede predecir un aumento de las puntuaciones en el CIE de los sujetos.

La media final de de dicho coeficiente en el grupo experimental es de 65.8, casi 5 puntos más de los que se obtuvieron en el test inicial. Sin embargo, para comprobar si esas posibles diferencias son o significativas se ha empleado la prueba *t* para muestras emparejadas. Dicho análisis concluye en que, siendo $\alpha = .05$, $t = -6.758$ y $p = .000$, existe una diferencia estadísticamente significativa y, con ello, como se ha hecho referencia en el comienzo del apartado de discusión, se considera que los datos dan soporte a la hipótesis de que un programa de mejora de la IE reduciría los efectos de un clima de aula negativo causado por los problemas de conducta del alumnado de 2º de ESO.

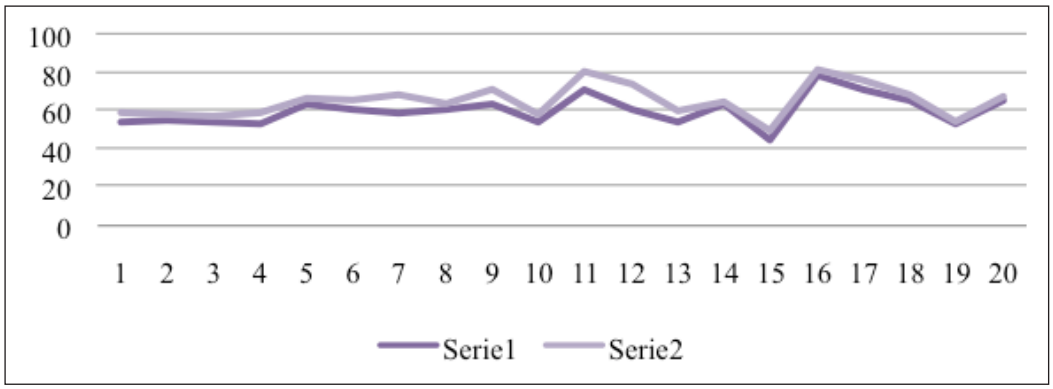


Gráfico 4. Resumen Test IE grupo experimental

4. Discusión

El fin de la investigación se orienta a mejorar las conductas disruptivas y con ello el clima del aula, pues según diversos estudios y la propia experiencia del profesorado están incrementando entre el alumnado cada vez más joven.

Uno de los aspectos más importantes a destacar es que, pese a las bajas expectativas de los sujetos al inicio de la intervención, el planteamiento dinámico del programa y las actividades grupales han logrado desarrollar en ellos actitudes positivas y una mayor disposición a participar en él. Así mismo, los sujetos han mostrado un control progresivamente mayor de sus conductas negativas dentro del aula.

Todo ello conduce al planteamiento de que los programas destinados a la mejora de conductas mediante el desarrollo de la IE son efectivos, sobre todo si se diseñan una vez analizadas las características específicas de la población a la que se desea aplicar.

No obstante, este tipo de proyectos se podría extrapolar a otros contextos educativos con el fin de reforzar y afianzar valores, estrategias y habilidades emocionales que faciliten a los sujetos la interacción, la autorregulación y el adecuado enfrentamiento a la diversidad de circunstancias que la vida en sí lleva implícitas.

5. Conclusiones

Bien es cierto que los problemas de disrupción parecen concebir el estado de una pandemia dentro de un centro educativo. Bien es cierto que actualmente se considera importante tanto en el ámbito educativo como psicopedagógico fomentar el desarrollo de la IE en el alumnado. De la combinación de ambos rasgos se ha intentado plasmar y guiar la presente investigación.

Tras la realización de la investigación, queda reflejado que si los adolescentes adquieren cierta habilidad en el manejo y control de sus emociones y las de los demás, se obtendrán mejores condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y en los propios centros educativos, aunque también se les prepara emocionalmente para manejar cualquier situación fuera del ámbito educativo.

Centrando las conclusiones, por todo lo expuesto a lo largo del trabajo y, en concreto, en el apartado de resultados, se verifica la hipótesis de la cual se ha partido, si "Existen diferencias significativas en la mejora de la conducta disruptiva de alumnado de 2º de ESO mediante el diseño e implementación de programas específicos de Inteligencia emocional". Los datos analizados dan soporte a la hipótesis, con lo que la hipótesis nula implícita en las pruebas de medición, queda rechazada.

No obstante, el programa planteado es mejorable en diversos aspectos, como puede ser la duración y los destinatarios. De hecho, este tipo de programas tendrían mayor efectividad si se diseñaran para ser implementados a lo largo de un trimestre, concretamente en el primer trimestre del curso académico tras las sesiones de acogida. Así mismo y en relación con lo anterior, la implantación en el primer ciclo de Educación Secundaria no sólo mejoraría los resultados obtenidos, sino que al ejecutarlo en 1º y 2º de ESO serviría para reducir en mayor grado las conductas disruptivas creando un clima de convivencia más positivo tanto en el aula como en el centro educativo.

En último lugar, además de ampliar temporalmente el programa de IE resultaría más que beneficioso introducir y combinar otros aspectos como puedan ser el empleo de la creatividad y el de la música para trabajar la educación emocional e incluso, realizar talleres para padres en los que se les entrene en el desarrollo y la potenciación de las habilidades emocionales de sus hijos/as a través de la adquisición de técnicas, estrategias y de actividades para su puesta en práctica dentro del ambiente familiar.

Agradecimientos: a ellas, a vosotras, siempre maestras y compañeras en el camino.

Referencias

Albero Alarco, J. et all.(2013). *Inteligencia emocional aplicada a las Dificultades de aprendizaje. Experiencias individuales: Conducta disruptiva*. Generatitat Valenciana, Consellería d'Educació Cultura i Esport., 241-250. [Consulta: 29 de marzo de 2015] http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2013/11/adjuntos_fichero_695720_aecf808afcfb4629.pdf

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., et al. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Observatorio Faros. [Consulta: 2 de abril de 2015] http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Jimenez Bautista, F. (2012). "*Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*." En Convergencia, *Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.

Juste, M. P., & Regal, M. T. G. (2007). *Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado*. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.

Lantieri, L., & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid. Aguilar.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence, *Elsevier,* 17, 433- 442. [Consulta:29 de marzo de 2015] http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0160289693900103

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. [Consulta: 15 de mayo de 2015] http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf

Perls, F. S. (1974). *Sueños y existencia. Terapia gestáltica*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos, 2ª edición.

Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. [Consulta: 14 de mayo de 2015]. http://www.rae.es/

Sulbarán, A., & Salazar, A. L. (2015). *Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente*. [Versión electrónica] Portal de revistas *ULA*. Administración Educacional, (2), 35-50. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302

Vértices Psicólogos. (2014). *Glosario alfabético*. [Consulta: 18 de mayo de 2015] http://www.verticespsicologos.es/resources/Diccionario+de++psicologia.pdf

Webgrafía

La Botica del Orientador. (2011). 126 dinámicas de educación emocional [On-line]. Recuperado de: http://orientafer.blogspot.com.es/2011/09/126-dinamicas-de-educacion-emocional.html

Gazte Forum. (2006). 24 dinámicas grupales para trabajar con adolescentes [On-line]. Recuperado de: http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf

Zarzar, C.(2000). La didáctica grupal, p. 68-91, [On-line]. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=V3T4etphMm4C&pg=PA71&lpg=PA71&dq=tecnica+grupal+el+fin+del+mundo&source=bl&ots=aSjguHnuJY&sig=t4Jto4vKoMG56P753SPvA2zd_vY&hl=es&sa=X&ei=yq1VVerKEsz9Upr0gMAI&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q=tecnica%20grupal%20el%20fin%20del%20mundo&f=false

I.E.S. Parque de Monfragüer. (2012). Web de Inteligencia emocional [On-line]. Recuperado de: https://mentorias-con-corazonpdm.wikispaces.com/

Estudiantes con discapacidad, universidad e inserción laboral: ¿se sienten preparados con la formación recibida?

Suriá R,[1] Villegas E[2] y Rosser A[1].

[1]*Departamento de comunicación y psicología social*

[2]*Departamento de trabajo social y servicios sociales*

Universidad de Alicante, España

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Resumen

En los últimos años, la acentuada exclusión de los jóvenes del mercado laboral como consecuencia de la crisis del empleo se ha convertido en uno de los principales focos de interés en diferentes ámbitos sociales. Esto se acentúa más en determinados colectivos, como es el de los estudiantes con discapacidad. El objetivo principal conocer si se creen cualificados los estudiantes universitarios para incorporarse al mundo laboral. La muestra está compuesta por estudiantes con y sin discapacidad. Así, el total de la muestra está formada por 1316 alumnos, quedando conformado el grupo de estudiantes sin discapacidad por 1193 alumnos, y 123 los estudiantes con discapacidad, matriculados en la universidad de Alicante. Cumplimentaron un cuestionario *had hoc* de forma voluntaria y anónima. Éste, consta de una escala tipo Likert de 1 al 5 (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) donde se estiman las motivaciones iniciales y las expectativas de conseguir un trabajo con la formación recibida.

Los resultados mostraron una gran diferencia entre las valoraciones que hacen los estudiantes sin discapacidad y las que tienen los estudiantes con discapacidad.

Ello refleja la necesidad de potenciar variables que incidan en una mayor preparación, a la vez que, mayor autoconfianza en este colectivo para que alcancen un futuro laboral exitoso.

Palabras clave: estudiantes; discapacidad; estudios superiores; cualificación; éxito profesional.

Disabled students, university and occupational: feel prepared with their training?

Suriá R,[1] Villegas E[2] y Rosser A[1].

[1] *Department of communication and social psychology*

[2] *Department of social work and social services*

University of Alicante, Spain

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Abstract

In recent years, the marked exclusion of young people from the labor market due to the crisis of employment has become one of the main foci of interest in different social spheres. This is further accentuated in certain groups, such as that of the students with disabilities.

The main objective to know if college students believe qualified to join the workforce. The sample is composed of students with and without disabilities. Thus, the total sample is composed of 1316 students , being conformed the group of students without disabilities by 1193 students and 123 students with disabilities enrolled in the University of Alicante.

They completed a questionnaire HAD hoc voluntary and anonymous. This consists of a Likert scale of 1 to 5 (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree) where the initial motivations and expectations of getting a job with the training received are estimated.

The results showed a difference between the assessments made by students without disabilities and those with disabled students.

This reflects the need to strengthen variables that affect more preparation , as well as greater self-confidence in this group to secure a successful future careers.

Key words: students; disability; higher education; qualification; professional success

1. Introducción

El desempleo se ha convertido en uno de los problemas socioeconómicos más preocupantes a los que se enfrenta nuestro país en la actualidad, siendo uno de los colectivos más afectados el de los jóvenes. Hasta hace poco, bastaba tener una titulación para acceder con éxito al mundo laboral, sin embargo, cada día existen mayores dificultades para acceder a un empleo. Cada vez se hace más difícil para los universitarios encontrar un puesto laboral acorde a la formación recibida.

Esto, que es una realidad que se respira entre los estudiantes que aspiran a incorporarse al mundo laboral, se acentúa mucho más en otro sector, como es el de los estudiantes que tienen alguna discapacidad.

La discapacidad puede ser conceptualizada como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (OMS, 2001), y que, en grado variable, limita algunas de las actividades que pueden realizar el resto de personas, repercutiendo esta situación de forma diferente en la calidad de vida en función de multitud de variables que incluyen factores contextuales, personales y propios de la discapacidad, (Wagner, Newman, Cameto, Levine y Marder, 2007).

Convirtiiendoles de este modo, tanto estas barreras, así como la exposición a determinadas situaciones de riesgo social, les sitúa como uno de los grupos sociales especialmente vulnerables a la exclusión laboral (de Borja et al., 2012).

En este sentido, aunque en gran parte y gracias a los planes de estudio y las normativas correspondientes se ha observado un incremento del número de alumnos que acceden a cursar estudios superiores (Eches y Ochoa, 2005; López y Polo, 2006; Suriá, Bueno y Rosser-Limiñana, 2011), todavía es más numeroso el grupo de jóvenes que se limitan a cursar los estudios de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) reduciendo esto la oportunidad de tener un mayor nivel de formación y con ello, más posibilidades de incorporarse al mundo laboral.

Por tanto, nos encontramos, en primer lugar, con que el nivel de formación que han adquirido la mayoría de estos jóvenes es inferior al de los jóvenes sin discapacidad, y con ello, a una mayor dificultad para su inserción laboral, y a su vez, a que los jóvenes con discapacidad que si han adquirido niveles altos de formación, además de haber tenido que enfrentarse a un sin fin de obstáculos a lo largo de sus estudios, se encuentren con un futuro desalentador, y con ello, a que en muchos casos abandonen su formación universitaria o pierdan la motivación por buscar empleo (Wagner et al, 2007).

Así, aunque en gran parte y gracias a los planes de estudio y las normativas correspondientes como en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, 2004, LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), la LOMLOU (Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades, 2007) y finalmente la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), que actualmente regula todas las actuaciones en materia de Universidad y Discapacidad se ha observado un incremento del número de alumnos que acceden a cursar estudios superiores (Eches y Ochoa, 2005; López y Polo, 2006; Suriá et al., 2011), todavía es más numeroso el grupo de jóvenes que se limitan a cursar los estudios de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) reduciendo esto la oportunidad de tener un mayor nivel de formación y con ello, más posibilidades de incorporarse al mundo laboral.

En este sentido, la última encuesta EUROSTAT (European Labour Force Survey, 2011) recoge el porcentaje de personas con discapacidad que han abandonado sus estudios de forma prematura. El tramo de población analizado en este indicador es el de personas con discapacidad entre 18 y 24 años.

Ante todas estas barreras, parece evidente que la discapacidad es un factor que va a influir en los jóvenes que viven esta situación a la hora de finalizar sus estudios e incorporarse al mundo laboral, de forma que, ¿cuáles son expectativas laborales de futuro tienen los estudiantes con discapacidad que están finalizando sus estudios?, ¿se diferencian las expectativas de los estudiantes univesitarios a las metas de los estudiantes sin discapacidad?, ¿en qué medida se creen capacitados para incorporarse al mundo laboral?

Con la finalidad de resolver estos interrogantes planteamos el siguiente estudio que tiene como objetivo principal conocer si se creen cualificados los estudiantes universitarios para incorporarse al mundo laboral. Esto se analiza en función de tener o no discapacidad.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes con y sin discapacidad. Así, el total de la muestra está configurada por 1316 alumnos, quedando conformado el grupo de estudiantes sin discapacidad por 1193 alumnos, y 123 los estudiantes con discapacidad, matriculados en la universidad de Alicante. Los alumnos precedían de distintos grupos en función de la titulación. De los 1316 estudiantes universitarios, el 64,2% eran mujeres y un 35,8%, varones. En

cuanto al rango de edad para el alumnado universitario, el rango de edad se encuentra entre 18 y 29 años, siendo el más frecuente el de 18 a 21 (60,3%). En referencia a la titulación, los alumnos precedían de distintos grupos en función de la titulación, destacando las titulaciones adscritas a la facultad politécnica (20,6%). La composición de los estudiantes universitarios es de toda la carrera, destacando los participantes que cursan 3º de grado (33,4%),

2.2. Instrumentos

El instrumento empleado ha sido un cuestionario elaborado para el estudio (ver anexo I), el cual está formado por dos bloques. En el primero aparecen los datos referentes a los datos sociodemográficos del alumnado, como son, el sexo, el curso y la titulación. La segunda parte del instrumento consta de preguntas en escala tipo Likert de 1 a 5 (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) relacionadas con las creencias y expectativas de los estudiantes hacia la carrera y hacia su futuro laboral.

2.3. Diseño

Nuestra investigación se basa en un diseño *ex post-facto* puesto que la muestra pertenece a contextos concretos (ámbito universitario). Por otro lado, no se distribuye la población al azar puesto que los estudiantes fueron agrupados en función de tener o no discapacidad.

2.4. Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de alumnos. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre enero a febrero del 2015, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. El acceso fue relativamente sencillo, la muestra procedía de titulaciones universitarias de la universidad de Alicante. El cuestionario fue difundido a través de un anuncio en el campus virtual en el que se proponia a los estudiantes su participación en el estudio y solicitándoles que rellenaran el cuestionario. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 10 minutos.

2.5. Análisis Estadístico

Para examinar los datos sociodemográficos hallamos las frecuencias y porcentajes. Para hallar las comparaciones entre los grupos en los diferentes ítems de la escala de evaluación, se analizaron utilizando la *t* de Student para 2 muestras independientes.

3. Resultados

Con respecto a la valoración que hacen de sus propias estrategias a la hora de buscar trabajo se observa que existe una gran diferencia entre las valoraciones que hacen los estudiantes sin discapacidad y las que tienen los estudiantes con discapacidad, encontrándose en el alumnado con discapacidad unas puntuaciones entre 1= Totalmente de acuerdo y 2= poco de acuerdo y 3= algo de acuerdo.

Así, al observar los índices medios referentes a la valoración de las estrategias del alumnado con discapacidad son inferiores a los estudiantes con discapacidad en referencia a la creencia de que, en general, tener estudios les va a facilitar tener el trabajo que desean, $t(2007)= -18,847$, $p< ,000$, en la creencia de que se están preparándose adecuadamente con lo que estudian para conseguir el trabajo que desean, $t(2007)= -2,008$, $p< , 000$, y en la valoración de las propias técnicas de búsqueda de empleo, $t(2007)= -2,864$, $p< ,05$.

Tabla 1
Valoración de estrategias laborales

Valoración de estrategias	Alumnado	M	DT	t	Sig
¿Crees que estás preparándote adecuadamente para conseguir ese trabajo con los estudios que cursas actualmente?	Con discapacidad	1,59	1,00	-18,847	,000
	Sin discapacidad	3,14	1,39	-14,821	
¿Crees que, en general, tener estudios te va a facilitar tener el trabajo que deseas?	Con discapacidad	1,04	,96	-28,832	,000
	Sin discapacidad	3,18	,93	-29,561	
¿Cómo valorarías tus propias técnicas de búsqueda de empleo?	Con discapacidad	2,13	,79	-2,864	,004
	Sin discapacidad	2,32	1,28	-2,028	

De manera complementaria, se examina el *Motivo de elección de la titulación,* observándose en los resultados que los planteamientos en general son distintos entre los dos colectivos.

El contraste de medias mediante la prueba t para muestras independientes indica diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, destacando el grupo de estudiantes con discapacidad en preferir estudiar para "**Realización personal,"** tener una "**Vida normalizada",** "oportunidad para aprender cosas" y en "**Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad**".

Tabla 2
Motivación de elección de carrera

Motivo de elección	Alumnado	M	DT	t	Sig.
Prestigio o reconocimiento	Sin discapacidad	4,22	,98	23,356	,000
	Con discapacidad	2,38	1,27		
Estabilidad	Sin discapacidad	4,36	,86	21,359	,000
	Con discapacidad	2,77	1,51		
Elevados ingresos	Sin discapacidad	4,04	1,04	20,426	,000
	Con discapacidad	2,35	1,23		
Comodidad	Sin discapacidad	4,14	,98	14,188	,000
	Con discapacidad	3,00	1,42		
Un buen horario	Sin discapacidad	4,43	,82	26,315	,000
	Con discapacidad	2,59	1,39		
Realización personal	Sin discapacidad	3,85	1,02	2,947	,003
	Con discapacidad	**4,09**	1,42		
Independencia	Sin discapacidad	4,10	1,03	11,928	,000
	Con discapacidad	3,05	1,70		
Vida normalizada	Sin discapacidad	2,61	1,07	15,848	,000
	Con discapacidad	**3,99**	1,47		
Oportunidad para aprender cosas	Sin discapacidad	3,30	1,42	-6,611	,000
	Con discapacidad	**4,02**	1,39		
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	Sin discapacidad	2,38	1,32	-4,158	,000
	Con discapacidad	**2,82**	1,50		
Facilidad para combinar trabajo y familia	Sin discapacidad	3,11	1,35	,047	,962
	Con discapacidad	3,10	1,48		
Trabajar en algo de acuerdo a mis actitudes	Sin discapacidad	3,69	1,29	7,900	,000
	Con discapacidad	2,87	1,63		

4. Conclusiones

Como se ha mencionado en la introducción, se evidencia cada vez con mayor claridad, que los jóvenes, y más si tienen discapacidad, afrontan serias dificultades para encontrar un lugar en el mercado de trabajo, existiendo un

desfase entre lo que el sistema educativo dice formar y las exigencias reales del mundo laboral. Todo ello puede generar expectativas negativas en los estudiantes con discapacidad (Aguilar, 2005) que afectan en primer lugar a su implicación y rendimiento pero que, además pueden afectar a su actitud ante la ardua tarea de encontrar un empleo.

Ahondar en las expectativas de los estudiantes sobre las posibilidades laborales que les ofrece su carrera universitaria supone, por tanto, un elemento clarificador de los aspectos motivacionales y de competencias a desarrollar a lo largo de la misma.

La primera conclusión a extraer de los resultados de este estudio es que los estudiantes con discapacidad tienen unas expectativas bajas de obtener trabajo con la carrera elegida.

Asimismo, también señalan que la formación que reciben es insuficiente para llegar a alcanzar el trabajo deseado y que, con otras carreras, tendrían más expectativas laborales.

A su vez, se observa que las estategias preferidas difieren en funcion de terner o no discapacidad, viendose mucho más reducido el abanico de estrategias que piensan poner en marcha los estudiantes con discapacidad que el rsto de alumnado.

Las creencias del entorno social acerca de las posibilidades de acceso al empleo de los jóvenes estudiantes con discapacidad constituyen uno de los factores involucrados en el desarrollo de las destrezas laborales (Fitzgerald y Betz, 1994; Vondracek y Schulenberg, 1992). Estas ideas de los demás, a su vez, afectan a las creencias que sobre sí misma elabora la propia persona (Lent y Hackett, 1994; Ravaud y Stiker, 2001). De este modo e inconscientemente, las bajas expectativas hacia el individuo con discapacidad son el punto de partida de un círculo vicioso que limita significativamente sus posibilidades (O'Brien, 1985). Esto a su vez, genera en que la desesperanza de no llegar a conseguir un buen empleo desemboque en escasas expectativas de éxito y posiblemente, mayor desilusión hacia la búsqueda de empleo.

Por tanto, la primera conclusión a extraer de los resultados de este estudio es que los estudiantes con discapacidad tienen unas expectativas bajas de obtener trabajo con la carrera elegida.

Asimismo, también señalan que la formación que reciben es insuficiente para llegar a alcanzar el trabajo deseado y que, con otras carreras, tendrían más expectativas laborales.

Con respecto al motivo de elección de la titulación, se evidencia la importancia que tiene la motivación de los futuros profesionales respecto a su futuro trabajo, así, los estudiantes con discapacidad eligieron su titulación en gran medida para crecer y ser útil a la sociedad.

Ello refleja motivación por incorporarse al mundo laboral no únicamente por la recompensa económica sino por motivos de crecimiento personal.

Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de seguir motivados para impartir y difundir más jornadas al alumnado con el objetivo de preparar y formar en las estrategias de búsqueda de empleo.

A partir de estos resultados, se sugiere que sería fundamental potenciar desde la universidad todos los aspectos implicados en el ámbito de la inserción laboral de los alumnos.

Esto sería interesante empezar por la investigación de la situación en el mercado laboral que facilite hacer prospectiva de las salidas profesionales y la adaptación de las titulaciones.

Referencias

Aguilar, M.I. (2005). *La inserción laboral de los jóvenes en España: un enfoque microeconométrico*. Aede: Thomson Civitas.

De Borja, F., de Urríes Vega, J. y Verdugo, M.A. (2011). Situación de los Centros Especiales de Empleo en España (I): Impacto sobre el empleo. *Polibea, 101,* 15-22.

Eches, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from High School to higher education. *American Secondary Education, 33,* 6-20.

Eurostat (Comisión Europea) (2011). Sustainable development indicators. Recuperado de: http://epp.eurostat.ec.europa.eu

Fitzgerald, K. F., y Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class and sexual orientation. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development: Implications for science and practice* (pp. 103-117). Palo Alto: CPP.

Lent, R. W., y Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pan theoretical prospects. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development: Implications for science and practice* (pp. 77-101). Palo Alto: CPP.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (LOMLOU).

Ley Orgánica 5/2013, de 17 de mayo, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE).

López, M.D. y Polo, M.T. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17 (2), 195-211.

O'brien, J. (1985). Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención. *Siglo Cero, 102*, 51-60.

Organización Mundial de la Salud (2001): *Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, IMSERSO, Madrid.

Ravaud, J. F., y Stiker, H. J. (2001). Inclusión/Exclusión. An analisis of historical and cultural meanings. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 490-512). Londres: SAGE.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*(1), 197-216.

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser Limiñana, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 18,* 75-90.

Vondracek, F. W. y Schulenberg, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on career development. *Career Development Quarterly, 40,* 291-301.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P. y Marder, C. (2007). *Perceptions and expectations of youth with disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* Menlo Park, CA: SRI International.

Universidad y discapacidad: expectativas laborales y autoimagen entre los universitarios

Suriá R,[1] A. Rosser A[1] y Villegas E[2].

[1]*Departamento de comunicación y psicología social*

[2]*Departamento de trabajo social y servicios sociales*

Universidad de Alicante, España

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Resumen

La presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas ha potenciado la investigación sobre su problemática, proliferando la creación de servicios de atención a estudiantes discapacitados.

Estas experiencias vienen a resaltar que, en el contexto actual universitario, estos estudiantes presentan mayores dificultades que la población en general pues, además de su propia discapacidad, deben superar barreras derivadas de ésta, como es la autopercepcion.

El propósito de este trabajo fue analizar la autopercepción de estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad (visual, auditiva, intelectual o motora), frente a otros sin ella, así como explorar diferencias en función del tipo de discapacidad y del género. La muestra estaba configurada por 1316 alumnos, quedando conformado el grupo de estudiantes sin discapacidad por 1193 alumnos, y 123 los estudiantes con discapacidad, matriculados en diferentes titulaciones de la Universidad de Alicante. Se empleó la Escala de Rogers, Chamberlin, Ellison y Crean (1997) y un cuestionario de variables sociodemográficas. Se realizaron análisis multivariante (MANOVA), mostrando que los estudiantes con discapacidad presentaban un nivel de autoconcepto académico y emocional más bajo, pero no aparecían diferencias en relación con el tipo de discapacidad presentada. También se hallaron diferencias con respecto al género en la dimensión emocional, considerando el grupo en su conjunto; sin embargo, estas diferencias no estaban asociadas a la discapacidad. La menor competencia que muestran los jóvenes en estos ámbitos, resulta preocupante, dada su repercusión en la vida personal y académica; por esta razón, los equipos de atención a estudiantes con discapacidad deberían tomarlos en consideración.

Palabras clave: estudiantes; discapacidad; autoconcepto; futuro laboral.

University and disability: job prospects and self-image among students

Suriá R,[1] A. Rosser A[1] y Villegas E[2].

[1] *Department of communication and social psychology*

[2] *Department of social work and social services*

University of Alicante, Spain

raquel.suria@ua.es, ana.rosser@ua.es, esther.villegas@ua.es

Abstract

The presence of students with disabilities in Spanish universities has boosted research on their problems, proliferating creating services for students with disabilities.

These experiences highlight that in the current university context, these students are more difficult than the general population because in addition to their own disabilities must overcome barriers arising from it, such as self-perception.

The purpose of this study was to analyze the perception of college students with different types of disabilities (visual, being, intellectual or motor) compared to others without it, and to explore differences depending on the type of disability and gender.

The sample was formed by 1316 students, being conformed the group of students without disabilities by 1193 students and 123 students with disabilities enrolled in different degree from the University of Alicante. Scale Rogers, Chamberlin, Ellison and Crean (1997) and a sociodemographic questionnaire was used. Multivariate analysis (MANOVA) were performed, showing that students with disabilities had a lower level of emotional and academic self-concept. They did not show differences in relation to the type of disability presented.

These results are worrying, given their impact on personal and academic life; therefore, care teams students with disabilities should take them into consideration.

Key words: students; disability; self-concept; laboral future

1. Introducción

Desde hace algunos años, las diferentes políticas educativas y sociales que se han venido desarrollando se han esforzado por conseguir la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad a la hora de acceder a una educación que se base en igualdad de condiciones.

Una de las líneas prioritarias de este proceso se centra en incrementar el nivel de calidad de la educación superior y preparar de forma adecuada a los titulados para su ingreso en un mercado de trabajo competitivo, sin fronteras y en constante cambio (Patton y Creed, 2007).

En este sentido, el empleo es uno de los elementos esenciales para el desarrollo de una vida personal y social normalizadas, considerado también como un factor fundamental de inclusión social para personas con discapacidad y uno de los que más preocupan, tanto por la generación de ingresos como por las importantes repercusiones que conlleva en el ámbito personal y en la esfera social (Observatorio de la Juventud en España (2008).

Los estudios muestran que la situación de desempleo debilita tanto la integración social de los jóvenes como la conformación de una identidad como adulto, repercutiendo por tanto, no únicamente en la economia si no que va a afectar de forma negativa a la formación de la personalidad (Fielding, 2013; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral, 2011). Asimismo, las investigaciones informan de una asociación significativa entre el desempleo juvenil y el malestar psicológico medido en términos de depresión, ansiedad y autoestima (García y Cabezas, 1999; López-Justicia y Nieto, 2006; Pérez y Garaigordobil, 2007).

Al centrarnos en ésta última, la asociación existente entre ésta y el rendimiento académico, Larrosa (2005), explica que concurren diversos factores que implican el fracaso universitario, entre ellos los personales, que se refieren al estudiante poseedor de un conjunto de características neurobiológicas y psicológicas, como personalidad, inteligencia, falta de motivación e interés, autoestima, trastornos emocionales, afectivos, derivados del desarrollo biológico y derivados del desarrollo cognitivo (en muchos casos no se encuentran en equilibrio dichos desarrollos, lo cual puede llegar a influir en su desempeño áulico y por consiguiente en su aprovechamiento escolar).

En relación a la autoestima y la discapacidad, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) estableció que la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona que vive esta situación ante las barreras físicas y actitudinales de su entorno, conformando por tanto las actitudes negativas y los prejuicios, importantes barreras para su inclusión social (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Novo-Corti et al., 2011; Suriá, 2014). No obstante, no es únicamente la actitud del resto de la sociedad la determinante de la integración de las personas con discapacidad, sino que la percepción que se tiene sobre uno mismo, es decir, la autoestima, cobra especial relevancia, puesto que éste determina las metas y expectativas, guiando la conducta (Morales, Fernández, Infante, Trianes y Cerezo, 2010).

Por tanto, es muy probable que si una persona se ve a sí misma de forma negativa, el resultado será una imagen y un trato poco favorable por parte de los demás (Morales et al., 2010). Así, y de acuerdo con Buscaglia (1990), aunque el autoconcepto de las personas con discapacidad crece y se desarrolla del mismo modo que el de las personas sin discapacidad, está menos desarrollado. Ello lo explica basándose en que, con frecuencia, la persona con discapacidad recibe influencias negativas, enfrentándose desde la infancia, en muchos casos, a rechazo social y a experiencias negativas en las relaciones interpersonales, que lo desvalorizan y frustran. Estas circunstancias conducen a la hipótesis de que las personas con discapacidad son un grupo de riesgo a la hora de desarrollar un autoconcepto negativo y de ahí, la necesidad de disponer de un adecuado autoconcepto para el buen ajuste personal y social, de un colectivo de riesgo como es el de los estudiantes con discapacidad (Martínez, García y Pérez, 2005; Matalinares, et al., 2011; Suriá, García-Fernández y Ortigosa , 2015).

Aplicado esto al rendimiento academico, Santrock (2006) indica que la baja autoestima puede estar presente en muchos problemas psicológicos, así como también en el rendimiento académico o profesional, puesto que la opinión que tenga el estudiante de su rendimiento influirá en su autoevaluación y a su vez en su autoestima. Si piensa que no vale para nada, que no está capacitado ni puede alcanzar alguna meta, es difícil que se esfuerce y trabaje para lograrla.

Bajo esta reflexión, pararse a profundizar la manera en que interfiere el autoestima con el rendimiento en el colectivo de los estudiantes con discapacidad, puede animar a que los agentes involucrados en la educación se conciencien al considerar la autoestima como un aspecto a abordar con una mayor intensidad, pues lo que resulta incuestionable es que si los alumnos están motivados “Todos van hacia delante, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente… Esa es la finalidad de la educación y, cuando se hace bien satisface a todos los implicados” (Casanova, 2011, p. 84).

Por tanto, dada la importancia de establecer programas que fomenten el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, desde este trabajo se pretende averiguar si hay relación entre la autopercepción y el rendimiento académico de los estudiantes en función de si tienen o no discapacidad, en concreto, se espera que:

H.1. Los alumnos con discapacidad presentan una autoimagen más negativa y menos rendimiento académico que los alumnos que no padecen discapacidad.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes con y sin discapacidad. Así, el total de la muestra está formada por configurada por 1316 alumnos, quedando conformado el grupo de estudiantes sin discapacidad por 1193 alumnos, y 123 los estudiantes con discapacidad, matriculados en la universidad. De los 1316 estudiantes universitarios, el 64,2% eran mujeres y un 35,8%, varones. En cuanto al rango de edad para el alumnado universitario, el rango de edad se encuentra entre 18 y 29 años, siendo el más frecuente el de 18 a 21 (60,3%). La composición de los estudiantes universitarios es de toda la carrera, destacando los participantes que cursan 3º de grado (33,4%). En referencia a la titulación, los alumnos precedían de distintos grupos en función de la titulación, destacando las titulaciones adscritas a la facultad politécnica (20,6%).

2.2. Instrumentos

Contestaron la versión española adaptada de la Escala de Rogers, Chamberlin, Ellison y Crean (1997), diseñada para medir esta capacidad. La escala está formada por un total de 28 ítems, con respuesta tipo Lickert de 4 puntos (0=nada de acuerdo, 3=muy de acuerdo).

2.3. Diseño

Nuestra investigación se basa en un diseño transversal, no probabilístico e intencional, puesto que la muestra pertenece a contextos concretos (ámbito universitario). Por otro lado, no se distribuye la población al azar puesto que los estudiantes fueron agrupados en función de tener o no discapacidad.

2.4. Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de alumnos. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre enero a febrero del 2015, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. El acceso fue relativamente sencillo, la muestra procedía de titulaciones universitarias de la universidad de Alicante. El cuestionario fue difundido a través de un anuncio en el campus virtual en el que se proponia a los estudiantes su participación en el estudio y solicitándoles que rellenaran el cuestionario. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 10 minutos.

2.5. Análisis Estadístico

Para examinar los datos sociodemográficos hallamos las frecuencias y porcentajes. Para hallar las comparaciones entre los grupos en los diferentes ítems de la escala de evaluación, se analizaron utilizando la *t* de Student para 2 muestras independientes.

3. Resultados

Tal y como se describió en el apartado de instrumentos, el factor autoestima queda conformado por 9 ítems de la escala global de Rogers et al. (1997), escala que tiene un formato tipo Likert que puntúa de 0= nada de acuerdo a 3= totalmente de acuerdo, por tanto la puntuación máxima en este factor sería de 27. Para establecer una medida de corte se dividió esta puntuación en tres rangos, 0 a 9= baja autoestima, 10 a 18= media autoestima y 19 a 27= alta autoestima.

De esta forma, al examinar el nivel de autoestima o autoimagen de los alumnos, se observa que los estudiantes con discapacidad (*M*= 16,32, *DT*= 7,45), indican unas medias menores a los estudiantes sin discapacidad (*M*= 18,25, *DT*=3,78), *t*(2007)= 5,78, *p*< ,000, encontrándose que los estudiantes con discapacidad estarían en el rango de autoestima media y los estudiantes sin discapacidad en el rango de alta autoestima.

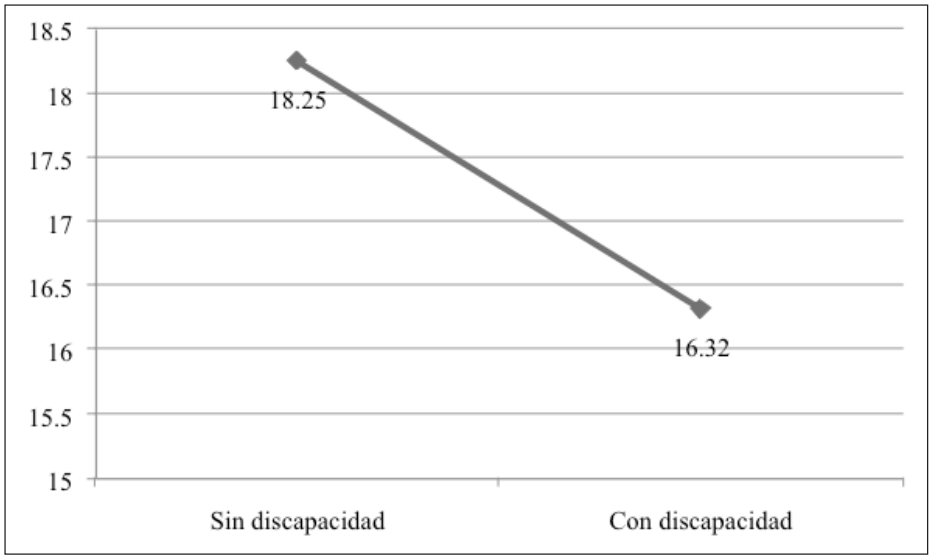


Figura 1. Nivel de autoestima o autoimagen en función de tener o no discapacidad

Con respecto a la valoración de las propias técnicas de búsqueda de empleo, se observa que los estudiantes con discapacidad indican tener una percepción más negativa que los estudiantes sin discapacidad en sus técnicas de búsqueda de empleo, *t*(2007)= -2,864, *p*< ,05.

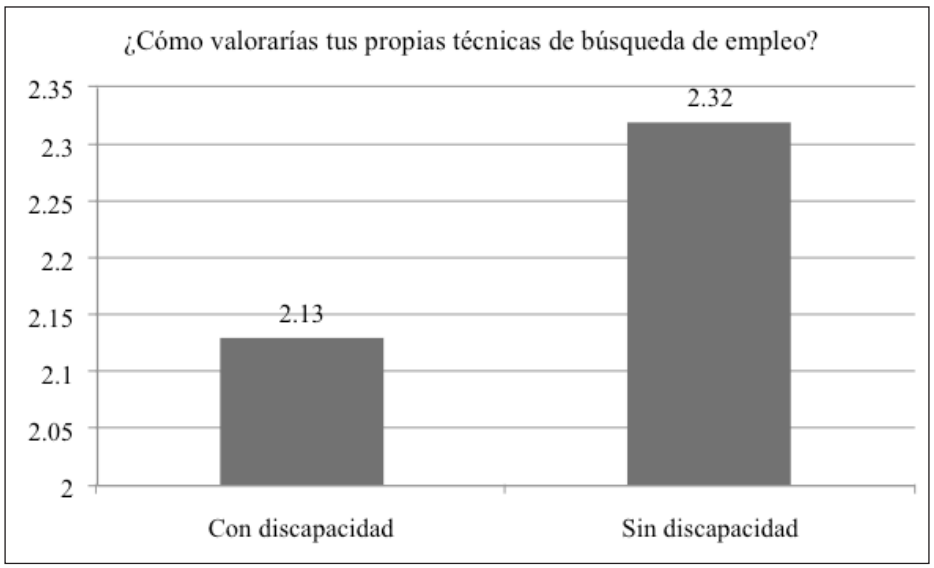


Figura 2. Valoración de las propias técnicas de búsqueda de empleo

4. Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido realizar una aproximación a la realidad que están experimentando los estudiantes con discapacidad que se encuentran formándose con el objetivo de incorporarse exitosamente al mundo laboral tras la formación recibida.

Al examinar las expectativas de futuro laborales de los estudiantes con y sin discapacidad, los resultados reflejan que éstas se ven mucho más reducidas en los estudiantes con discapacidad. Esto se refleja tanto en el alumnado de secundaria como en el de estudios superiores.

En este sentido, el contexto de la discapacidad, parece que en muchos casos, ni el entorno familiar, ni el escolar, ni el ámbito social cercano suele tener demasiadas expectativas de éxito (Heron, 2008).

Esta idea se ve apoyada por estudios como el de Von Furstenberg, (2009), en el cual encontró que la mayoría de jóvenes con discapacidad entrevistados indicaron que los factores que más dificultaban la inserción laboral son: falta de autonomía, sobreprotección de los padres, bajo nivel de capacitación para el desempeño laboral y la necesidad de una capacitación complementaria.

Asimismo, autores como Gomez- Puerta (2013), el cual se centró en estudiar las creencias de las personas con discapacidad intelectual acerca de sus posibilidades laborales en centros dirigidos a personas con discapacidad intelectual, concluyó que dichas creencias, pueden estar condicionadas por aquellas expectativas de las personas de su entorno (e.g., familias y profesionales). La interiorización de estas creencias puede limitar significativamente el desarrollo de su potencial al generar una acomodación de la persona a tales expectativas.

A su vez, se observa que las estrategias preferidas difieren en función de tener o no discapacidad, viéndose mucho más reducido el abanico de estrategias que piensan poner en marcha los estudiantes con discapacidad que el resto de alumnado.

Las creencias del entorno social acerca de las posibilidades de acceso al empleo de los jóvenes estudiantes con discapacidad constituyen uno de los factores involucrados en el desarrollo de las destrezas laborales (Vondracek y Schulenberg, 1992). Estas ideas de los demás, a su vez, afectan a las creencias que sobre sí misma elabora la propia persona (Von Furstenberg, 2009). De este modo e inconscientemente, las bajas expectativas hacia el individuo con discapacidad son el punto de partida de un círculo vicioso que limita significativamente sus posibilidades (O'Brien, 1985). Esto a su vez, genera en que la desesperanza de no llegar a conseguir un buen empleo desemboque en escasas expectativas de éxito y posiblemente, mayor desilusión hacia la búsqueda de empleo.

Estos mismos resultados se observan al atender a la *autoestima,* así, los resultados reflejan una menor autoimagen en lo estudiantes con discapacidad al compararla con la autoimagen de los estudiantes sin discapacidad. Esto se observa tanto en la etapa de educación secundaria como en la etapa universitaria.

Posiblemente, por desgracia, los estereotipos y modas que marca la sociedad alejan mucho a las personas con discapacidad de los cánones de la belleza (Matalinares, et al., 2011; Suriá, 2013). Esto podría repercutir en unos niveles inferiores de autoestima en gran parte de este colectivo (López-Justicia, Fernández y Polo, 2005).

En referencia a esto, distintos estudios se han centrado en conocer las diferencias en el autoconcepto de personas con discapacidad (García y Cabezas, 1999; López-Justicia, Fernández de Haro, Amezcua y Pichardo, 2000; López-Justicia y Nieto, 2006; Pérez y Garaigordobil, 2007). Así, el autoconcepto incluye referencias a cómo se ve uno mismo, no únicamente en los relativo a su físico y desde una perspectiva académica/profesional y social, sino también personal (Goñi, Fernández-Zabala e Infante, 2012).

Al atender a la relación de este constructo y la discapacidad, la percepción que se tiene sobre uno mismo, es decir, el autoconcepto, cobra especial relevancia, puesto que éste determina las metas y expectativas, guiando la conducta (Morales et al., 2010; Novo-Corti et al., 2011). De este modo, es muy probable que si una persona se ve a sí misma de forma negativa, el resultado será una imagen y un trato poco favorable por parte de los demás (Morales et al., 2010). Así, y de acuerdo con Buscaglia (1990), aunque el autoconcepto de las personas con discapacidad crece y se desarrolla del mismo modo que el de las personas sin discapacidad, está menos desarrollado. Ello lo explica apoyándose en la frecuencia de influencias negativas que recibe la persona con discapacidad, enfrentándose desde la infancia, en muchos casos, al rechazo social y a experiencias negativas en las relaciones interpersonales. Estas circunstancias conducen a la hipótesis de que los jóvenes con discapacidad son un grupo de riesgo a la hora de desarrollar un autoconcepto negativo y de ahí, la necesidad de disponer de un adecuado autoconcepto para el buen ajuste personal, social y académico de un colectivo de riesgo, como puede ser el de los estudiantes con discapacidad (Matalinares, et al., 2013; Suriá et al., 2015). Estas circunstancias conducen a la hipótesis de que las personas con discapacidad son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo.

A partir de estos resultados, la importancia de seguir indagando en futuros estudios que exploren estos aspectos para permitir la mejora en el diseño de programas y planes de intervención-acción que fomenten variables como la autoestima, y con ello, los factores que promuevan el éxito académico y profesional de los jóvenes que viven día a día con una discapacidad.

Referencias

Buscaglia, L. (1990). *Los discapacitados y sus padres.* Buenos Aires: Emecé.

Casanova, Mª. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*(1), 78-89.

de Boer, A. A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 165-181.

Fielding, J. (2013). Investing in youth employment. *Parity, 26*(7), 41.

García, A. y Cabezas, M. J. (1999). Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales. En Consejería de Educación y Juventud (eds.), *Premios Joaquín Sama 1998 a la innovación educativa* Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Promoción Educativa, *2*, 19-199.

Gomez-Puerta, J. M. G. (2013). Expectativas laborales de las personas con discapacidad intelectual. In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013* (pp. 921-927).

Goñi, E., Fernández-Zabala, A. y Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta, 40*, 39-50.

Larrosa, Faustino (2005). El rendimiento educativo. 2ª. Edicion. Alicante:España: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

López-Justicia, M. D., Fernández, C. y Polo, M. T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicología Educativa, 11* (2), 99-111.

López-Justicia, M. D. y Nieto, I. (2006). The self-concept of spanish young adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100* (6), 366-370.

López-Justicia, M. D., Fernández de Haro, E., Amezcua, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal? *Integración, 33,* 14-20.

Martínez, F., García, J. M. y Pérez, A. M. (2005). Personalidad y autoconcepto del discapacitado visual. En R. Martínez, P. P. Berruezo, J. M. García y J. Pérez (coords.), *Discapacidad visual* (pp. 439-455). *Desarrollo, comunicación e intervención* Granada. Grupo Editorial Universitario.

Matalinares Calvet, M., Arenas, C., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz Acosta, G., Dioses Chocano, A., ... y Tipacti, R. (2013). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, *14*, 187-207.

Morales, F. M., Fernández, F. J., Infante, L., Trianes, M. V. y Cerezo, M. T. (2010). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*, 141-152.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. y Calvo-Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de investigación educativa, 17*, 1-26.

Observatorio de la Juventud en España (2008). *Sondeo de Opinión y situación de la gente joven. 1ª Encuesta de 2008. Valores e Identidades*. INJUVE.

O'brien, J. (1985). Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención. *Siglo Cero, 102*, 51-60.

Rogers, E.S., Chamberlin, J., Ellison, M. L. y Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. P*sychiatric Service, 48* (8), 1042-1047.

Patton, W., y Creed, P. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development*, *34*(2), 127-148.

Santrock, John W. (2006). Psicología de la educación. 2ª edición. México: McGraw-Hill.

Suriá, R., García-Fernández, J. M. y Ortigosa, J. (2015). Perfiles resilientes y su relación con las habilidades sociales en personas con discapacidad motora. *Psicología Conductual, 23,* 35-49.

Suriá, R. S. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, *43*(3), 297-311.

Von Furstenberg, M. T. (2009). Desarrollo de Habilidades Socio-Laborales para Jóvenes con Discapacidad Intelectual Leve Insertos en una Institución de Educación Superior. Proyecto Interno Dirección General de Investigación y Doctorados, Universidad Andrés Bello.

Vondracek, F. W. y Schulenberg, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on career development. *Career Development Quarterly, 40,* 291-301.

Emocionatest: una herramienta digital (app nativa) para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas de edad escolar

Andrés-Roqueta, Clara, Benedito, Irene, y Soria-Izquierdo, Eloy

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I de Castellón, España

E-mails: candres@uji.es

Resumen

Existen distintas herramientas para evaluar las habilidades emocionales de los niños en el campo psicopedagógico, sin embargo se suelen centrar aspectos parciales de esta competencia, y se echa de menos una tarea comprensiva y motivadora. En el presente trabajo se presenta la aplicación móvil Emocionatest para evaluar la competencia emocional para niños y niñas con trastornos del desarrollo de edad escolar. La app tiene 5 niveles de dificultad basados en los hitos evolutivos del desarrollo emocional: Reconocimiento de expresiones faciales; Construcción de expresiones faciales; Identificación de emociones a partir de situaciones comunes; Reconocimiento de emociones basadas en experiencias cognitivas; Reconocimiento de emociones ocultas. Esta app se encontraba en fase experimental y ha sido diseñada por investigadores de la Universidad Jaume I de Castellón. Después de probar de manera piloto la app con grupos clínicos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades de Aprendizaje (DA), se han encontrado diferencias en cuanto a la resolución correcta de cada nivel, hallando diferencias cuantitativas y cualitativas entre los tres grupos. Se concluye que la herramienta presentada permite evaluar la competencia emocional en niños y niñas de edad escolar, y también establecer diferencias entre niños y niñas con dificultades. La validación de la herramienta en población con y sin problemas permitirán ofrecer a la comunidad psicoeducativa una herramienta útil y motivadora que será interesante para los profesionales que trabajan con esta población.

Palabras clave: comprensión emocional; evaluación; app; trastornos del neurodesarrollo.

Emocionatest: a digital tool (native app) to assess emotional understanding of school aged children.

Andrés-Roqueta, Clara, Benedito, Irene, & Soria-Izquierdo, Eloy

Department of Psychology, Education, Social and Methodology, Universitat Jaume I, Spain

candres@uji.es

Abstract

There are different tools to assess the emotional skills of children in educational psychology field, however often they focus in partial factors of this competence, and a comprehensive and motivating task is missed among professionals. In this paper the Emocionatest mobile application is presented as a tool to assess emotional competence in children with neurodevelopmental disorders with school age. The app has 5 difficulty levels based on emotional development milestones: Recognition of facial expressions; Construction of facial expressions; Identifying emotions from common situations; Emotion recognition based on cognitive experiences; Recognition of hidden emotions. This app was experimental and was designed by researchers at the University Jaume I of Castellón. After testing three groups with Austistic Espectrum Disoerder (ASD), Attention deficit hyperactivity disorder **(**ADHD) and Learning Difficulties (LD) with the app, we found differences in the correct resolution of each level, and cuantitative and cualitative between groups were found. We conclude that the presented tool allows evaluating the emotional competence in children of school age, and also to differentiate between children with difficulties. The validation of the app in typycally-developing population will provide a useful and motivating tool that will be interesting for professionals working with this population.

Key words: emotional competence; assessment; app; neurodevelopmental disorders.

1. Introducción

A nivel evolutivo, varios estudios centrados en investigar el desarrollo cognitivo, han demostrado la existencia de cambios importantes en la comprensión de las emociones en los niños desde la edad de 18 meses a los 12 años, como por ejemplo, el desarrollo de la comprensión de la naturaleza de las emociones, de sus causas o de la posibilidad de control de estas (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). El nivel de comprensión emocional en los niños incrementa con la edad y se ha identificado la existencia de diversos componentes en la comprensión emocional: por ejemplo, el componente más elemental sería identificación de emociones básicas en expresiones faciales (adquirido alrededor de los 3-4 años de edad), y un componente con mucho más complejo, sería la comprensión de las emociones morales (Pons et al., 2004).

En el campo de los trastornos del neurodesarrollo, los primeros estudios sobre competencia emocional se centraron en niños y niñas con dificultades generales de aprendizaje (DA) y atribuyeron sus dificultades de interacción social a la falta de habilidad para interpretar expresiones faciales de sus compañeros (Holder y Kirkpatrick, 1991). Posterioremente, se demostró que los niños y niñas con dificultades específicas de lenguaje reconocen el afecto de manera más precisa que aquellos con déficits no verbales (Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff y Vakil, 1998).

En este campo, los más estudiados han sido los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dado que dentro del área de la interacción social, muestran alteraciones importantes en su competencia emocional que pueden observarse tanto en su comportamiento verbal y no verbal (Deruelle, Rondan, Gepner, y Tardif, 2004). Actualmente, se conoce que estos niños no tienen demasiados problemas en el reconocimiento de las emociones básicas, pero sí presentan en la capacidad de comprender el contexto en el que se producen (causas internas o externas) o en inferir los estados mentales cognitivos de las personas que las manifiestan (Klin, 2000).

Recientemente, se ha prestado atención también a las alteraciones en la competencia emocional de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a causa de su pobre control inhibitorio, que incluyen la falta de auto-regulación de las emociones, una expresión emocional excesiva (especialmente la ira y la agresión), o mayores problemas para hacer frente a la frustración o la reducción de la empatía, entre otros (Wehmeier, Schacht y Barkley, 2010).

Estas dificultades en la comprensión de las emociones propias y de otras personas, les impide formar relaciones de calidad con sus iguales durante la edad de escolarización primaria en los centros ordinarios, situación que se agrava en la etapa de secundaria (Holder y Kirkpatrick, 1991). Aún así, la mayoría de estudios se han centrado en evaluar aspectos parciales de la competencia emocional de estos niños, lo cual impide abordar de una forma comprehensiva la intervención en este campo.

Por todo ello, recientemente se ha desarrollado una aplicación móvil para la evaluación de la competencia emocional en niños/as con trastornos del neurodesarrollo: Emocionatest (Andrés-Roqueta, Bresó y Ramos, 2015). Esta aplicación ha sido diseñada a partir del análisis de estudios evolutivos citados anteriormente sobre el desarrollo de las emociones en población con desarrollo típico estableciendo cinco niveles de dificultad, pero intenta adaptarse a las características de los niños con trastornos del neurodesarrollo (ejemplo: incluye imágenes, secuenciación de la aparición en las historias, simplificación de detalles, etc.).

En este sentido, el objetivo de este estudio es emplear la app Emocionatest (sus cinco niveles) como medida de evaluación de la competencia emocional en niños de edad escolar con potenciales dificultades en su competencia emocional (concretamente, con DA, TEA y TDAH) que por su edad, deberían ser competentes en la mayoría de niveles de la app. En relación con el primer objetivo, la hipótesis planteada de este estudio es que tanto los tres grupos de niños/as mostrarán dificultades en alguno de los diferentes niveles de la comprensión de las emociones, siendo el grupo de niños diagnosticados de TEA los que mayor dificultades presenten, debido a la mayor afectación en esta área relacionada con su diagnostico.

2. Método

2.1. Participantes

Tres grupos de niños con TEA nivel 1, TDAH y DA de un centro escolar ordinario de la provincia de Castellón participaron en el presente estudio. Fueron seleccionados con la ayuda de la orientadora y los maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje del centro, cumpliendo las siguientes características:

- Grupo TEA nivel 1 (n=4): 3 chicos y 1 chica con diagnóstico TEA nivel 1 según el DSM-5, con una media de edad de 8,4 años (rango 7 – 11).
- Grupo TDAH (n=4): 3 chicos y 1 chica con diagnóstico TDAH según el DSM-5, con una media de edad de 8,5 años (rango 6 – 11).

- Grupo DA (n=4): 1 chico y 3 chicas con diagnóstico DA según el DSM-5, con una media de edad de 9,5 años (rango 7 – 12).

2.2. Medidas

La aplicación móvil (app nativa) Emocionatest es una herramienta de evaluación de competencia emocional diseñada por Andrés-Roqueta, Bresó y Ramos (2015). Está estructurada en cinco niveles de dificultad (con 12 ítems cada uno) basados en los estudios destacados en el área de desarrollo de la competencia emocional entre los 3 a 12 años (Pons et al., 2004).

En cada nivel, los niños y niñas interactúan en las tabletas con diferentes ítems con episodios emocionales cotidianos para niños/as de edad escolar.

- **Nivel 1: Reconocimiento de la expresión facial**

El objetivo de este nivel es identificar la emoción correcta entre seis expresiones faciales dadas: alegría, tristeza, asco, miedo, enfado y sorpresa. Es el más sencillo, y es esperable que los niños de 3-4 años puedan superarlo (Denham, 1998).

- **Nivel 2: Construcción de expresiones faciales**

El objetivo es que los niños construyan distintas expresiones faciales, indicadas mediante una etiqueta de texto, a partir de dos regiones clave en la expresión emocional: zona ocular (ojos y cejas), y zona de la boca. Se evalúan las mismas emociones que en el Nivel 1. Cabe señalar, que no se han encontrado datos evolutivos sobre la evaluación de este componente de la competencia emocional.

- **Nivel 3: Identificación de las emociones de situaciones**

En este nivel, los participantes deben identificar la emoción que siente el personaje principal entre seis emociones dadas (las mismas que en los Niveles 1 y 2). Para lograr este objetivo, los niños deben entender la "causa" de la emoción, que consiste en la comprensión de la situación. Se espera que los niños a los 3-4 años de edad comiencen a tener éxito entendiendo las causas externas de las emociones básicas (Borke, 1971; Harris, 1983).

- **Nivel 4: Reconocimiento de emociones basadas en las experiencias cognitivas**

El Nivel 4 evalúa la comprensión de situaciones donde se da un cambio en la experiencia emocional del protagonista (antes y después) en relación con distintas experiencias cognitivas (falsas creencias del protagonista, accidentes/imprevistos, memoria, emociones morales, bromas, perdonar, etc.). Se espera que los niños de 4-6 años de edad comprendan la relación entre las creencias y emociones (Hadwin y Perner, 1991), sin embargo, algunos otros autores afirman que esta capacidad emerge a los 6-7 años (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989).

- **Nivel 5: Reconocimiento de emociones escondidas**

En este último nivel, se evalúa la capacidad de los niños para entender que puede haber una discrepancia entre las emociones que una persona muestra (emoción externa, ilustrada con caras) y lo que realmente se siente (emoción interna, ilustrada con corazones). Los niños entienden las discrepancias entre una emociones internas y externas alrededor de 7-8 años de edad (Gnepp, 1983; Sidera, 2009). Por tanto, el índice más importante en este nivel es si los niños son capaces de seleccionar la emoción "externa" de los protagonistas.

2.3. Procedimiento

En primer lugar se pidieron los permisos necesarios a *Conselleria* de Educación de la Comunidad Valenciana, al centro educativo, y a los padres y madres de los niños/as que iban a participar en el estudio. Una vez conseguidos, la app Emocionatest fue administrada por parte de los autores del estudio de forma individual en aulas del centro, dentro del horario escolar de los alumnos. Finalmente, se accedió a la base de datos donde quedaron registradas las respuestas de los quince participantes, para codificarlas de manera cuantitativa y cualitativa, y proceder a su análisis.

3. Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 1 (reconocimiento de expresiones faciales). Los tres grupos acertaron un número similar de ítems, demostrando buena capacidad en el primer nivel. Sin embargo, el análisis cualitativo de los errores cometidos demuestra patrones distintos en cada grupo: respecto el grupo de niños con TEA, la mayoría de errores se observan a la hora de detectar la emoción de miedo (confundida con sorpresa). En el grupo TDAH y DA, la emoción más difícil fue la de sorpresa (confundida con felicidad y con tristeza).

Tabla 1
Nivel 1: identificación de expresiones faciales en caras de chico y de chica. Recuento de respuestas para cada emoción.

	TEA						TDAH						DA					
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A
F	**7**		1				8						7		1			
T		8						8						8				
S			8				2	1	**5**				2		6			
M			4	**4**				1		7				1		7		
E					8						8						8	
A					1	**7**						8						**8**
Total	42 / 48						44 / 48						44 / 48					

Nota: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

En la Tabla 2 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 2 (construcción de expresiones faciales). Los grupos clínicos estuvieron bastante equiparados a nivel general, y se observa que la mayoría de equivocaciones de este de los tres grupos se llevó a cabo a la hora de seleccionar la parte de los ojos, sobre todo en el caso del grupo con DA. Si se analiza cualitativamente la confusión de las elecciones a la hora de construir las expresiones faciales, respecto el grupo de niños con TEA, se puede observar que la mayoría de participantes tuvo dificultades para construir la cara de felicidad (confundiendo con rasgos de la sorpresa) y la cara de miedo (confundiendo la parte de la boca con la sorpresa, y la parte de los ojos con todas las demás emociones). En el grupo TDAH, al igual que en el grupo TEA, en la cara de miedo resultó ser la más difícil (confundiendo rasgos con la sorpresa, felicidad y tristeza). Respecto el grupo DA, además de la dificultad para el miedo, la mayoría de errores se encontró al construir la cara de asco (con confusiones en su mayoría con rasgos de tristeza y sorpresa).

Tabla 2

Nivel 2: construcción de expresiones faciales en caras de chico y de chica. Recuento de respuestas para cada emoción.

	TEA						TDAH						DA					
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A
F (o)	**4**		4				6		1	1			5		3			
F (b)	**6**		2				7		1				8					
T (o)	1	**7**						**7**	1				3	**5**				
T (b)		8						8						8				
S (o)	1	1	**6**				2		6						**7**	1		
S (b)			8						8						**7**	1		
M (o)	1			7			1	2	1	4					1	**6**		1
M (b)			4	**4**				2	1	**5**				1	1	**5**	1	
E (o)					8						**7**	1				2	**6**	
E (b)				1	**7**			2			6			1			7	
A (o)			2		1	**5**	1					**7**	1		2	2		**3**
A (b)						8						8				1		**7**
Ojos	37 / 48						37 / 48						32 / 48					
Bocas	41 / 48						42 / 48						42 / 48					
Total	78 / 96						79 / 96						74 / 96					

Nota 1: o = ojos; b = boca

Nota 2: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

En la Tabla 3 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 3 (reconocimiento de emociones a partir de situaciones. Los grupos clínicos presentaron una competencia similar. En el grupo TEA, se presentaron mayores dificultades en todas las emociones, pero cabe señalar que tres participantes eligieron "sorpresa" en la situación que desencadena felicidad (en la historia que un niño invita a otro a jugar); el grupo TDAH confundió el asco con la tristeza (historia de pisar una caca); y tanto el grupo TEA como DA confundió la situación de enfado con tristeza (historia de un niño que se cuela en la fila).

Tabla 3

Nivel 3: identificación emociones en situaciones emocionales. Recuento de respuestas para cada emoción.

	TEA (n=5)						TDAH (n=5)						DA (n=5)					
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A
F (*patio*)	1		3				3		1				4					
F (*cumple*)	**4**						4						4					
T (*muletas*)		3		1				4						4				
T (*pájaro*)		4						3		1				**3**	1			
S (*mago*)			4				1		3				1		3			
S (*pavo*)			4				1		3				1		3			
M (*sombra*)				4						4						4		
M (*tiburón*)			1	**3**						4						4		
E (*tele*)					4						4			1	1		2	
E (*fila*)		2			2			1			3			2			2	
A (*caca*)		1				3		2				2				1		**3**
A (*chicle*)						4						4						**4**
Total	40 / 48						41 / 48						40 / 48					

Nota 1: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

En la Tabla 4 se muestran los resultados del Nivel 4 correspondiente a la identificación de emociones basadas en la inferencia de estados mentales de los protagonistas. Los tres grupos clínicos demostraron de nuevo una competencia similar en este nivel. Sin embargo, si se separa la puntuación obtenida en situaciones "Antes" (es decir, basadas en los estados mentales previos a la ocurrencia de un hecho) y situaciones "Después" (es decir, basadas en el estado mental final), se observa que el grupo TDAH se mostró ligeramente menos competente que el resto de grupos.

Tabla 4
Nivel 4: identificación de emociones basadas en la inferencia de estados mentales de los protagonistas (situaciones Antes y Después). Recuento de respuestas correctas.

	TEA	TDAH	DA
Antes	31 / 48	28 / 48	32 / 48
Después	35 / 48	33 / 48	34 / 48
Total	66 / 96	61 / 96	66 / 96

Finalmente, en la Tabla 5, se muestran los resultados del Nivel 5, consistente en la identificación de emociones internas y externas en personajes de distintas historias. Se observa que el grupo TDAH fue el más competente.

Tabla 5
Nivel 5: identificación de emociones internas (reales) y externas (fingidas). Recuento de respuestas para cada emoción.

	TEA	TDAH	DA
Interna	33 / 48	39 / 48	31 / 48
Externa	25 / 48	32 / 48	27 / 48
Total	58 / 96	71 / 96	58 / 96

La Figura 1 muestra el nivel de los grupos en cada uno de los niveles de la app Emocionatest. En general, se observa que el nivel 1 fue el más sencillo para todos los grupos de la muestra. Le siguen los niveles 2 y 3, que parecen tener la misma dificultad para los participantes con TEA. Sin embargo, los grupos TDAH y DA han sido más competentes en el nivel 3 que en el 2. Finalmente, se presenta el Nivel 4 y el Nivel 5. Para los grupos TEA y DA, el Nivel 4 fue más sencillo que el Nivel 5, pero no para el grupo TDAH, donde ocurrió lo contrario. Sin embargo, ninguno de los grupos realizó correctamente ninguno de los niveles esperables para su edad.

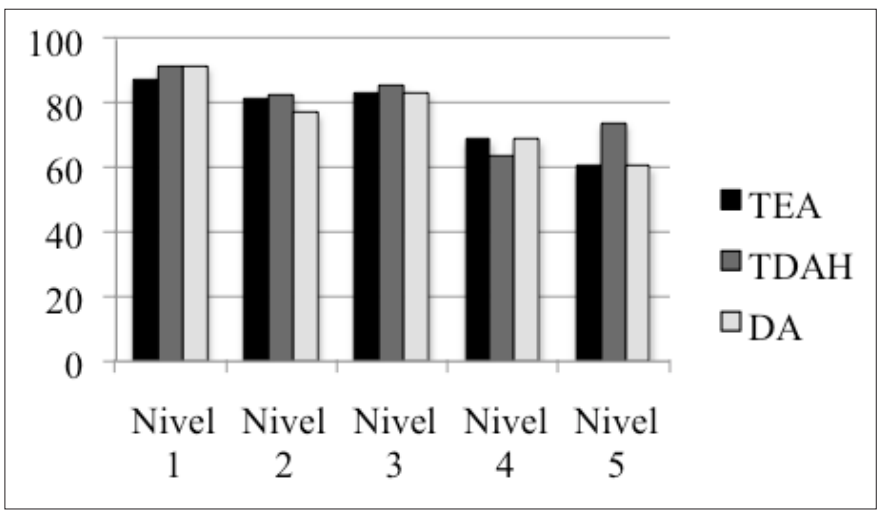


Figura 1. Competencia de los grupos en cada uno de los niveles de Emocionatest.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio era emplear la app Emocionatest como medida de evaluación de la competencia emocional en niños de edad escolar con potenciales dificultades en su competencia emocional (concretamente, con DA, TEA y TDAH). En este sentido, después usar la aplicación, podemos afirmar que los grupos demostraron una competencia similar en los cinco niveles. Sin embargo, los tres grupos deberían haber sido competentes más competentes en los niveles 3, 4 y 5 según su edad cronológica (6-12 años). Por tanto, la app ha permitido encontrar dificultades en la competencia emocional no solo de niños con TEA, sino también en niños con TDAH y DA.

No obstante, la hipótesis planteada al inicio del estudio no se cumple, ya que el grupo TEA se ha mostrado igualmente competente que el resto de grupos. Sin embargo, al analizar de forma cualitativa las respuestas de los grupos en cada nivel, se puede observar que los participantes con TEA tienen especial dificultad para reconocer la emoción miedo, o viven situaciones que se catalogarían como "alegres" de manera sorpresiva (por ejemplo, que les inviten a jugar).

Los datos de este estudio son solamente una muestra de la evaluación comprehensiva de la competencia emocional en estos niños. Sin embargo, en trabajos posteriores con una muestra mayor se procederá a analizar la relación de dicha competencia con variables de tipo cognitivo (razonamiento no-verbal y funciones ejecutivas), lingüístico, social y contextual en estos niños, para establecer qué factores contribuyen a su desarrollo.

5. Conclusiones

Para concluir, la aplicación Emocionatest es una útil para los profesionales que atienden a niños y niñas con trastornos del desarrollo por varias razones: en primer lugar, debido a la falta de materiales para evaluar el componente emocional de manera global; y en segundo lugar, debido a que los métodos existentes olvidan el componente motivacional, y muchas veces no se adaptan a las características particulares de los niños con trastornos del desarrollo.

Así, de acuerdo con nuestros resultados experimentales, se puede decir que esta nueva herramienta es útil tanto para evaluar la competencia emocional en los niños en edad escolar, sino también para encontrar patrones atípicos de este desarrollo pudiendo analizar cualitativamente los errores cometidos (es decir, cuando no identifican correctamente una emoción, saber con qué emoción se está confundiendo el niño/a).

En la actualidad, el grupo de investigación está evaluando a más niños y niñas en diferentes escuelas ordinarias en la Comunidad Valenciana con aulas de Comunicación y Lenguaje el lenguaje adjunto y clases de comunicación). En los centros se va a validar la app tanto en una muestra mayor de niños con trastornos del neurodesarrollo, como en niños con desarrollo típico.

Por otra parte, se ha creado un manual de intervención con pautas para los profesionales con el fin de utilizar la aplicación para intervenir sobre la competencia emocional.

Agradecimientos (si procede): Los autores quieren agradecer a la Universitat Jaume I de Castellón por la ayuda financiada en su Acción 4.1. del Plan de Promoción de la Investigación 2014 – Convocatoria StartUJI de Valorización de Resultados de Investigación (Código: VAL-2004-04), así como a la ayuda financiada del proyecto GV/ 2015/092 subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España).

Referencias

Andrés-Roqueta, C., Bresó, E., y Ramos, F. (2015). Emotional competence assessment in children with ASD by using a mobile app. *EDULEARN15 Proceedings*, 6180-6187.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5*, 263-269.

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guildford Press.

Deruelle, C., Rondan, C., Gepner, B., y Tardif, C. (2004). Spatial frequency and face processing in children with autism and Asperger syndrome. (2004). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(2), 199-210.

Dimitrovsky, L., Spector,H., Levy-Shiff, R y Vakil, E. (1998). Interpretation of Facial Expressions of Affect in Children with Learning Disabilities with Verbal or Nonverbal Deficits. Journal of Learning Disability, 31, 286 - 292.

Gnepp, N. (1983). Children's Social Sensitivity: Inferring Emotions from Conflicting Cues. *Developmental Psychology, 19*, 805-814.

Hadwin, J. y Perner, J., 1991. Pleased and surprised: children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 215-234.

Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, 490-509.

Harris, P., Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.

Holder, H. B. y Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24,* 170-177.

Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: the Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41,* 831-846.

Pons, F., Harris, P.L., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1* (2), 127-152.

Sidera, F. (2009). La comprensió infantil de la distinció entre l'emoció externa i l'emoció interna en situacions d'engany i de joc de ficció (Tesis doctoral, Universitat de Girona, Girona, Espanya).

Wehmeier, P. M., Schacht, A., y Barkley, R. A. (2010). Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life. (2010). *Journal of Adolescent Health*, *46*, 209-217.

TALENTCAMPUS, A TRAINING PROGRAM TO REVEAL, DEVELOP AND CAPITALIZE ON TALENTS

M. Souhait,[1] S. Chevalier,[2] L. Hernandez,[3]

[1] *TalentCampus, Fondation of scientific cooperation, Dijon, France*

[2] *Professor in IRM department, Burgundy University, Dijon, France*

[3] *IREDU (Institute of Research in Education), Burgundy University, Dijon, France, TalentCampus - Dijon, France, CIRAP (Interdisciplinary Center of Applied research in the field of Prison), Enap - Agen, France*

melanie.souhait@ecoletalentcampus.fr,

Abstract

Since 2012, the French project TalentCampus has set up training sessions to help people to develop their soft skills. TalentCampus was created in 2012 by a cluster of universities and higher education institutions, with a national agency for PhD support (ABG Intelli'agence). It was awarded funding through a national research call (IDEFI – french government investment for the future scheme).

The aim of TalentCampus is to increase excellence in higher education by exploring the development of soft skills. However, the training sessions are not only for higher education students. Indeed, the idea is for participants to discover themselves through exchanges with people from many different backgrounds.

Social background, age and disciplinary diversity are key factors in the success of TalentCampus sessions, which bring together high school pupils, students (from undergraduates to doctoral students), juniors and seniors professionals and job seekers. TalentCampus training sessions are based on active pedagogy, innovative content learning and collective immersion. It also creates training programs for companies or universities who have identified specific needs.

Set up as 3 to 5-day workshops during the school holidays, TalentCampus develops skills to complement academic ability, including self-confidence, communication, leadership, emotional intelligence, and stress management. The courses are supervised by specialists from many different fields: for example, sport teachers or actors.

Each training session is evaluated in order to know if the trainees have achieved the intended educational objectives. We will see in this communication what learners think about active pedagogy and mixed group during the training sessions.

The sessions started in 2012 in Bourgogne Franche-Comté region. National and international developments are in progress as the target of TalentCampus is to disseminate and to let diffuse its best practices at a national and international levels. Session development in education system, lifelong training, as well as scientific research development aims to reach this target.

Key words: soft skill; diversity; active pedagogy.

TALENTCAMPUS, UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA REVELAR, DESARROLLAR Y RESALTAR TALENTOS.

M.Souhait, [1], S.Chevalier, [2] L. Hernandez, [3]

[1] *TalentCampus, Fundación de Cooperación científica, Dijon, Francia*

[2] *Profesor en IRM Departamento de la Universidad de Borgoña, Dijon, Francia*

[3] *IREDU (Insitut de Investigación sobre la educación), Universidad de Borgoña, Dijon, France, TalentCampus - Dijon, France,*

CIRAP (Centro Interdisciplinario de Investigación Aplicada sobre el Campo Penitenciario), Enap - Agen, France

melanie.souhait@ecoletalentcampus.fr

Resumen

Desde el 2012, el proyecto francés TalentCampus ha creado cursos permitiendole a personas, desarrollar sus propias habilidades. TalentCampus fue creado por un grupo de universidades y escuelas de educación superior y una agencia nacional para apoyo de tesis doctoral (ABG Intelli'agence). Ha ganado una subvención nacional para la investigación (IDEFI - inversión para el futuro).

El objetivo es aumentar la excelencia en la educación superior mediante la exploración de desarrollo de habilidades interpersonales. Sin embargo, las capacitaciones no sólo se les proponen a los estudiantes de educación superior. De hecho, la idea es que personas se descubran a través de intercambios con diferentes personas de otros niveles.

Procedencia social, edad y diversidad disciplinaria son factores claves para el éxito de las capacitaciones TalentCampus. Las sesiones reúnen adolescentes de escuela secundaria, los estudiantes (licenciatura, postgrado, doctorado), empleados y solicitantes de empleo. TalentCampus se basa en la pedagogía activa, el aprendizaje de contenido innovador e inmersión colectiva. TalentCampus también crea programas de capacitación para empresas o universidades que tienen necesidades específicas.

Propuesto en forma de talleres de 3 a 5 días durante las vacaciones escolares, TalentCampus desarrolla habilidades complementarias, habilidades académicas tales como la autoestima, comunicación, liderazgo, inteligencia emocional o manejo del estrés. Diferentes tipos de instructores imparten el curso de formación, como profesores del deporte o actores comediantes.

Cada sesión es evaluada para conocer si los alumnos logran objetivos educativos. Varias semanas o meses después de la formación, tienen que responder a preguntas sobre la utilidad de la capacitación. Es así cómo sabemos que las sesiones permiten descubrir o desarrollar sus propias habilidades. También sabemos que las personas se sienten más motivadas y quieren poner en marcha proyectos personales y profesionales. Su autoestima y confianza en sí mismos es mejor.

Las sesiones se llevan a cabo en áreas regionales, nacionales e internacionales. Los próximos retos del proyecto consiste en continuar con la difusión de mejores prácticas, publicaciones científicas y sesiones internacionales.

Palabras clave: habilidad o competencia social, habilidades interpersonales; diversidad; pedagogía activa.

1. Introduction

1.1. TalentCampus presentation

Since 2012, the IDEFI TalentCampus project (Excellence Initiative in Innovative Training - ANR-11-IDEFI-0035) has been setting up training sessions to give groups of people aged 16 to 61 (including high schoolers, undergraduates, postgraduates and doctoral students, professionals, job seekers, people of all ages) the opportunity to work on their social skills.

Considered as an "educational laboratory", the TalentCampus scheme, was born of a partnership between the Universities of Burgundy and Franche-Comté, the BFC Scientific Cooperation Foundation, the BFC Polytechnicum, the Dijon ESC Business School group and the ABG-Intelli'agence (a national research support non-profit).

1.2. Context of the research

The aim of TalentCampus is to enable everyone to discover and develop their social skills: to optimize the impact of their communication, to improve leadership, to increase self-confidence and self-esteem, to manage stress and feelings, to learn how to work in teams, etc.

This work on soft skills arose from the observation of a fact of French corporate life: young French graduates have excellent academic skills, but encounter difficulties with teamwork, or public speaking. Yet the professional knowledge required for a job does not only involve so-called "technical" or "academic" knowledge or skills, but also organizational and relational know-how. (Chatigny, 2001)

Moreover, the latest OECD report published in 2015 "Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills" indicates that the notion of social skills has emerged as a central issue in the fields of education and training.

Therefore during the TalentCampus training sessions, through the group tasks presented to them, the participants learn to better identify their strengths, talents, and social skills. Depending on each individual's project, the TalentCampus scheme allows them to better understand their inner motivations and desires and thus to define a more suitable subsequent curriculum, to pursue professional retraining, or even to integrate the labour market.

All the training sessions rely on active pedagogy: the learners often work in teams on a project, which affords them a core position in the learning process. In addition, TalentCampus sessions are set up for large groups (between 30 and 50 people).

Another asset of the TalentCampus scheme is diversity (cultural, generational, and social diversity), which allows participants to meet many different people and to learn from all of them. Younger people discover the experience of older participants and give their dynamism to them.

The purpose of this communication is to present TalentCampus, an innovative program for the development of social skills. We will first present the TalentCampus training sessions: who are the participants? How do they evaluate the training they receive?

We will then discuss the proposed pedagogy, a combination of diversity and large group work: why "mix" learners and why make them work in a large group? What are the benefits of these strategies? What are the limitations of the scheme?

Finally, we will extend the discussion to the limitations of such programs.

2. Method

The training sessions take place during the school holidays (i.e. 4 times per year) and accommodate all types of people eager to discover their own talents. Indeed, we can consider that each individual has one or more talents, which they may be aware of or which they may need to discover. This hypothesis echoes the cognitivist approach, which considers that social difficulties such as social anxiety or shyness come from the inhibition of social skills (Nader-Grosbois, 2007; George, 2001; Wolpe, 1990 quoted by Emilien, 2003). Social skills would effectively have been acquired by the subject and are therefore present but, as they are inhibited by certain social situations, they cannot be used (George, 2001). The objective of TalentCampus training sessions is to work on such skills, so as to disinhibit them and allow the participant's talent(s) to be revealed.

2.1. Participants

This work covers the period from February 2015 to February 2016, during which five training sessions, each lasting 3 to 5 days, were organized. About 200 people attended these sessions and, of those, 152 responded to the questionnaires handed out at the end of each session (more than 75% of responses). This is the data we present here.

During the TalentCampus training sessions, learners operate in a socio-constructivist context. Indeed, individuals are first and foremost social beings, who co-build their skills and knowledge through personal experience, interaction and confrontation with their social environment (Joannaert, 2009; Vygotsky, 1978). In this context, skills cannot simply be transmitted through decontextualized teaching (Joannaert, 2009).

That is why, during the TalentCampus training sessions, learners:

- collaborate with a heterogeneous group of people,
- participate actively in the learning process.

2.2. Measures

All the training sessions organized by TalentCampus are evaluated on 3 levels:

- An evaluation to determine the impact of the session on the learner's trajectory in the short, medium, and long term (mobility, ambition for further training and education, professional integration, etc.). Evaluation questionnaires are routinely sent to people who have received TalentCampus training, which provides information about the changes operated by the learner as a consequence of the training session.
- An evaluation of the impact of training on the learners' skills, conducted before and after the training session (use of psychological tests validated and published and put in place with the Paris Institute of Environmental Medicine).
- An assessment of the quality of the modules and of the entire training process (satisfaction survey).

This last declarative-type tool is the focus this communication. During, and just after the training session, the learners express their opinion about the proposed modules. The attainment of learning goals is also measured.

In addition to these three levels of evaluation, researchers from several fields of study (psychology, sociology, and education sciences) regularly observe the training sessions.

2.3. Procedure

The results presented below will focus on two questions that the students are asked at the very end of the training session:

- Was there real cohesion in the group? (in other words, is diversity beneficial?)
- In your opinion, was it constructive to undergo training with a very-mixed-age group?

3. Results

The socio-constructivist approach to training means that learners build their skills in a socio-cultural context. This means that each individual is active in the learning process and that all participants, their roles and representations, and their singular, subjective experiences are taken into consideration in this learning process.

Furthermore, in a socio-constructivist learning process, the construction of knowledge (know-how or life skills) occurs in groups and teams (of at least two people), in problem situations that require collaboration and confrontation of viewpoints: using one's own experiences and using the other to co-construct one's knowledge. We speak of "co-llaborative learning": the learner uses the group's resources to learn.

In TalentCampus training sessions, the learner is confronted every day with problems to be tackled as a team of 5 or 6 people with very different profiles. Thus, a young 16-year-old high-schooler may be required to complete a team-project with people of over 50 or 60 years old and, as such, with long life experiences (unlike the teenager who can "only" attest to his or her short experience, but who is regarded by the older team-members as a source of energy and motivation, as a booster). Exchanging between team-mates is one of the assets of these sessions.

Indeed, in answer to the question "was there real cohesion in the group?", 93% of respondents replied "yes, the group was united during the session".

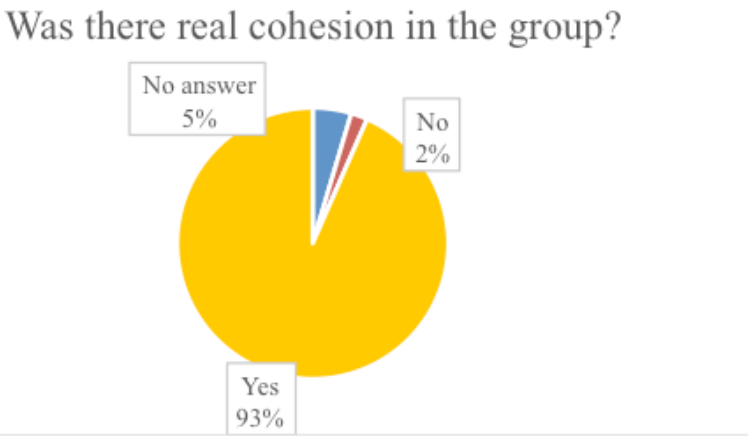


Figure 1: percentage of learners answering the question: was there real cohesion in the group?

In addition, 94% of learners say that undergoing training with people of very different ages is constructive.

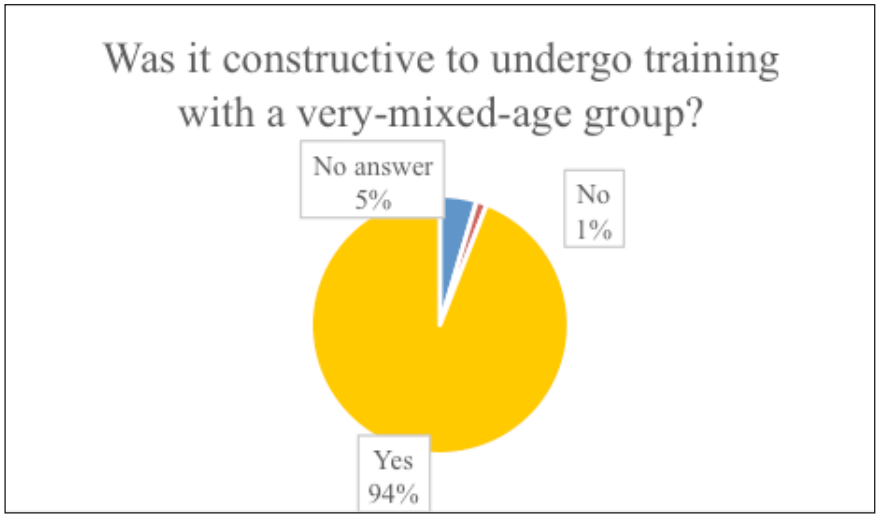


Figure 2: percentage of learners answering the question: Was it constructive to undergo training with a very-mixed-age group?

The heterogeneity of the participants was, from the outset of TalentCampus in 2012, an essential criterion for the project leaders. The intention was indeed for everyone to benefit from the diverse experiences in the group during the training sessions. This collaborative learning process in a very heterogeneous group is a strong asset of the scheme, according to the learners, but also according to the trainers.

However, this socio-constructivist approach may be criticized as being difficult to apply in situations involving large groups. This is nonetheless a training format TalentCampus has been developing since 2014. Indeed, the assumption made by the project team is that exchanges will be maximized if learners work in sub-groups of 5-6 people, within a larger group of 30 to 50 people. Thus, the trainer becomes a facilitator who assists the sub-groups to achieve their common project goal. The members in the subgroups change every day to allow as many encounters as possible.

It turns out that 100% of respondents are positive about this method (50 students surveyed in October 2015 and February 2016). According to them, it helped them "to discover others", and "to feel comfortable by facilitating expression and risk-taking". It also seems to "foster a sense of belonging to a group". The participants also speak of "enrichment", "attention", "diversity" and "common problem-solving". Finally, self-discovery (for oneself and through the eyes of the others) is a benefit of working in subgroups.

For many authors, it is methods such as those offered in TalentCampus training sessions, i.e. interactive and experiential methods where the learner is active, such as role-playing or scenarios, practical work on feelings and emotions, that are the most effective (Lamboy Shankland, 2011; Kirschner et al, 2006 cited by January et al, 2011;.. Rondeau et al., 2003). These methods appear to be more effective than those based on passive learning, with a combination of discussion and instruction (theoretical method) (January et al., 2011). For Rondeau et al. (2003), cooperative methods emphasizing social interaction and teamwork are also among the most effective.

4. Discussion

We have studied above the benefits of the innovative teaching method proposed in TalentCampus sessions. We have actually observed that diversity in training and the constant exchanges during group work phases are acknowledged by learners (figure 1&2) and by many authors as criteria of training efficiency.

We may however point out some limitations in the scheme, including the difficulty sometimes encountered by learners in working within a very heterogeneous group. Learners may find it hard to work within their teammates'

reference frameworks and the trainer must provide communication and group-work tools to make it possible to overcome these hurdles.

Moreover, it is recognized that a limit to the size of the group must be respected. According to Oosterbeek et al. (2010), this dimension may have an adverse effect on the program's outcome. Indeed, for project-based learning, it is important for the groups to be small enough for everyone to be able to find a role, a place and thus be able to express themselves.

Other limitations may be pointed out:

- Active learning is not universally known: do learners always adopt it naturally? How do the trainers transform their more traditional methods into active learning or even into project-based learning?
- In a system of recurring group-work, are intra-personal skills as developed as inter-personal skills? Would they be developed further if the students worked individually? What about self-esteem?
- From an evaluative point of view, how does one go about organizing the monitoring of the long-term impact of such schemes on learners? What about the program's impact on professional integration and academic reorientation?

These questions are asked since the first training sessions created by TalentCampus. Different works on these subjects are in progress in order to study them and to answer these questions. Scientific works made on TalentCampus trainings showed tendencies about intra-personal and inter-personal skills. Publications are in progress. The question about the long-term impact of the training sessions is determining: how this training can affect learners life (studies, work and personal life?). Effective monitoring of learners in the TalentCampus leraners network will allow analysis this parameter, while considering multiple factors contributing to the trajectory of an individual.

5. Conclusions

TalentCampus training sessions act on several aspects to enable people to develop their social skills:

- During a session, the learners work on different disciplines, such as communication, self-confidence, team working, etc.
- Heterogeneity of public is also a key point.
- Sessions rely on active pedagogy: the learners work in teams on a project and sessions are set up for large groups.

The first two aspects are main points of the training sessions since 2012. They remain key points in every training that TalentCampus creates. Learners, educational institutions and companies recognize that heterogeneity of public is a great benefice for the training.

The last point that TalentCampus team develops since 2014 is becoming a key point to. Indeed, the training sessions have to welcome big groups of students when they occur in high school or in university classes. According to learners, team works are a good way to discover their own competencies and to work on soft skills. The learners' feedbacks encourage the development of this active pedagogy in large groups.

Innovation requires constant monitoring to know the benefits and limitations of these new methods. That is why, form the beginning of TalentCampus training sessions, ongoing assessments are essential.

The current challenge is to disseminate these innovative practices while continuing to innovate.

References

Chatigny, C. (2001). La construction de ressources opératoires. Contribution à la conception des conditions de formation en situation de travail. Thèse de doctorat d'ergonomie. Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

Chevalier, S, Arnold, D., Henry, M., Catinot, A. (2013). TalentCampus: novel approaches and environments to help learners reveal, develop and capitalize their talent, The Joy of Learning Enhancing Learning Experience - Improving Learning Quality, Proceedings of the European Distance and E-Learning (Network 2013 Annual Conference, Oslo, 12-15 June, 2013.)

George, G. (2001). Les thérapies d'affirmation de soi : applications et techniques chez les adolescents. Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 159(10), 717-721.

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? School Psychology Review, 40(2), 242256.

Joannaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2007). Régulation, autorégulation, dysrégulation: pistes pour l'intervention et la recherche. Editions Mardaga.

OCDE. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oosterbeek, H., M. van Praag, Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. European Economic Review, 54, 442-454.

Rondeau, N., & Centre international de résolution de conflits et de médiation (Éd.). (2003). Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire. Montréal: C.I.R.M.

Shankland, R., Lamboy, B. (2011). Utilité des modèles théoriques pour la conception et l'évaluation de programmes en prévention et promotion de la santé. Pratiques Psychologiques, 17, 153-172.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Inteligencia Emocional en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Laporta Herrero, I., Mamajon Mateos, M. y López Pérez, C.

Hospital Comarcal de Laredo, Cantabria, España

isabelaporta@hotmail.com

Resumen

Introducción: Una gran variedad de estudios muestran que los pacientes con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) manifiestan dificultades en la autorregulación emocional. Sin embargo, es mínima la literatura científica que examine si las personas diagnosticadas de TDAH presentan una menor Inteligencia Emocional (IE) que otros sujetos sin este tipo de patología.

Objetivos: El objetivo del presente estudio consiste en estudiar la IE según el modelo teórico de Bar-On, que define ésta como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a sus demandas y a las presiones del medio ambiente, en un grupo de pacientes con TDAH.

Método: La muestra estuvo formada por 72 sujetos (59,7% hombres y 40,3% mujeres) con edades comprendidas entre 7 y 17 años (M=11,85; DT=2,97): 32 pacientes (44,4% de la muestra total) diagnosticados de TDAH que acudían a la Unidad de Salud Mental infanto-juvenil del Hospital de Laredo (Cantabria), y 40 sujetos (55,6%) que funcionaban como grupo control y presentaban las mismas características sociodemográficas de la muestra de estudio. Todos ellos cumplimentaron el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On y Parker que identifica 5 componentes de la IE: habilidad intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado emocional.

Resultados: Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control ($t_{(59,7)}$=-3,461; p<.05). Además, los sujetos con TDAH presentaron menores puntuaciones en habilidad interpersonal ($t_{(61,2)}$=-3,21), adaptabilidad ($t_{(52,4)}$=-3,43) y estado de ánimo ($t_{(63,2)}$=-2,16), siendo estas diferencias estadísticamente significativas (p<.05).

Conclusiones: Estos hallazgos revelan que los pacientes con TDAH poseen una menor IE que sujetos sin esta patología. Asimismo, el estudio expone la menor habilidad interpersonal y de adaptación de las personas con TDAH. Estos datos sugieren la necesidad de promover el desarrollo de habilidades de la IE en los pacientes diagnosticados de TDAH, así como realizar intervenciones relativas a la IE desde edades tempranas con carácter preventivo en el ámbito escolar.

Palabras clave: Inteligencia Emocional; TDAH.

Emotional Intelligence in Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Laporta Herrero, I., Mamajon Mateos, M. y López Pérez, C.

Laredo Hospital, Cantabria, Spain

isabelaporta@hotmail.com

Abstract

Introduction: A wide range of publications studies show that patients with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) report difficulties in emotional self-regulation. However, the scientific literature that evaluate whether diagnosed people with ADHD have lower Emotional Intelligence (EI) is minimal.
Objectives: This study aims to research EI according to the Bar-On theoretical model, which is defined as a set of emotional, personal and interpersonal skills that influence the total capacity of individual to face their demands and pressures environment, in a group of ADHD patients.
Method: Seventy two patients are studied (59.7% men and 40.3% women), between the ages of 7 and 17 (M=11.85; SD=2.97): 32 patients (44.4% of the total sample) diagnosed with ADHD attending to the Children and Adolescent Mental Health Unit of the Laredo Hospital (Cantabria), and 40 subjects (55.6%) belong to control group and had the same sociodemographic features that the study sample. They all attached the Bar-On and Parker Emotional Intelligence Inventory Youth Version which identifies five components of EI: intrapersonal and interpersonal skills, adaptability, stress management and mood.
Results: A significant difference between the study group and the control group was seen ($t_{(59,7)}$=-3,461; p<.05). In addition, patients with ADHD had lower scores on interpersonal skills ($t_{(61,2)}$=-3,21), adaptability ($t_{(52,4)}$=-3,43) and mood ($t_{(63,2)}$=-2,16), being these differences statistically significant (p<.05).
Conclusions: These findings show that patients with ADHD have lower EI than subjects without this condition. Also, the study shows that these patients with ADHD have diminished interpersonal skills and adaptation in. These data suggest the need to promote EI skills development in patients diagnosed with ADHD, as well as the need to intervene in EI from an early age as a preventive measure in school environment.
Keywords: Emotional Intelligence; ADHD.

1. Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neurobiológicos con mayor prevalencia en la población infanto-juvenil (Catalá-Lopez et al., 2012. La prevalencia global de este trastorno en nuestro país se estima en torno a un 6,8 % siendo mayor en varones que en mujeres (González Collantes, Rodríguez Sacristán, Sánchez García, 2015). Este trastorno tiene además tres variantes: presentación predominante con falta de atención, presentación predominante hiperactiva/impulsiva y presentación combinada, según criterios DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Los pacientes diagnosticados de TDAH, además de presentar los criterios diagnósticos recogidos en los diferentes manuales (cítese DSM-5 y CIE-10) y que fundamentalmente guardan relación con las funciones ejecutivas y alteraciones motoras (Soutullo, 2008), presentan otras dificultades que ocasionan un gran impacto en las diferentes áreas de funcionamiento del menor y en diferentes contextos. Una de estas dificultades sería la baja capacidad que tienen estos niños para abordar y modular sus emociones con un propósito determinado.

Según Russell Barkley (2005), es de esperar que los niños con TDAH tengan una gran impulsividad emocional (es decir, presenten sus emociones primarias con mayor rapidez y con gran dificultad para inhibirlas). Esto explica, entre otras cosas, que su expresión emocional sea más intensa e inadaptativa en comparación con el resto de los niños. Con el mismo nivel de desarrollo, los niños con TDAH expresarían emociones más primitivas e inmaduras, siendo igualmente extensivo para las emociones positivas y negativas (Barkley, 1999), de modo que estas últimas interferirían en mayor grado en la esfera interpersonal y en su capacidad de adaptación al entorno.

Otro de los conceptos relacionados con el reconocimiento, expresión y ajuste de estados emocionales sería la Inteligencia Emocional (IE). Según Daniel Goleman (1995), la IE sería una "forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía o la agilidad mental". Dicho de otra manera, podría definirse la IE como "la capacidad que tendría un individuo para usar sus propias emociones y las de las personas de su entorno para crear una línea de pensamiento y de comportamiento que le permita conseguir sus objetivos y sus proyectos vitales" según este mismo autor.

Si bien se presupone que los niños con TDAH tienen marcadas dificultades para controlar y expresar sus emociones, lo cierto es que existe poca bibliografía que determine cuál es la relación entre TDAH e IE. A día de hoy se reúnen pocas evidencias científicas que confirmen o descarten que las personas afectas de TDAH posean una IE inferior a los niños que tienen la misma edad y el mismo nivel de desarrollo sin presentar esta patología. La confirmación de esta hipótesis pondría de relieve la necesidad de aplicar intervenciones terapéuticas más específicas (Cardoso-Moreno, Tomás-Aragonés y Rodríguez Ledo, 2015) y dirigidas hacia todos aquellos aspectos que conforman la IE y que podrían facilitar, en último término, una mejor adaptación socio-emocional y un mejor pronóstico del trastorno. De esta manera podrían implementarse nuevas estrategias terapéuticas perfectamente compatibles con las ya conocidas y que han demostrado eficacia como por ejemplo el tratamiento farmacológico (Connolly, Glessner, Elia y Hakonarson, 2015), la terapia conductual, terapia cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y la adaptación curricular (Orjales, 1998), entre otras.

La especulación de que los niños y niñas afectados de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) según criterios DSM-5, poseen una capacidad para gestionar sus emociones inferior al resto de niños y niñas con la misma edad y nivel madurativo, nos ha empujado a comprobar si realmente existen estas diferencias. Por ello, el objetivo principal que perseguimos es el de determinar, mediante evaluación psicométrica, la IE en los pacientes diagnosticados de TDAH, contrastarlas con su grupo control y revelar si la IE es inferior verificándose con ello nuestra hipótesis. Para ello nos apoyamos en el modelo teórico de Bar-On (Bar-On y Parker, 2000) que define a la IE como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a sus demandas y a las presiones del medio ambiente.

2. Metodología

2.1 Participantes

Para comenzar el estudio, reunimos una muestra total de 72 sujetos (N=72) con edades comprendidas entre los 7 y 17 años (M=11,85; DT=2,97), con mismas características sociodemográficas y que pertenecían al área de salud número 2 de la Comunidad Autónoma de Cantabria. El 59,7 % de la muestra estaba formado por hombres y el 40,3 % por mujeres.

De la muestra total, 32 pacientes (44,4 % de la muestra total) constituyeron el grupo principal de estudio y sus criterios de inclusión fueron los siguientes: 1). Sujetos con una edad comprendida entre los 7 y 17 años, que acudieron tanto a la consulta de Psicología Clínica como de Psiquiatría de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMIJ) del Hospital de Laredo (Cantabria) durante los últimos 6 meses. 2). Sujetos que recibieron el diagnóstico de TDAH en base a los criterios diagnósticos de DSM-5, independientemente de cuál fuera su presentación.

Los 40 sujetos restantes de la muestra total (56,6 % de la muestra) funcionaban como grupo control y sus criterios de inclusión se definen a continuación: 1). Sujetos que asistían a cursos académicos comprendidos entre 4º Primaria y 1º Bachillerato de centros educativos de municipios próximos a la localidad de Laredo (área 2 de Cantabria). La selección de los centros escolares se efectuó de forma aleatoria. 2). Sujetos que no habían recibido ningún diagnóstico psiquiátrico a lo largo de su vida y que no acudían a ninguna USMIJ ni centro psicológico/psiquiátrico privado.

2.2 Medidas

Como instrumento de evaluación psicométrica utilizamos el Cuestionario de Inteligencia Emocional (*Emotional Quotient Inventory Youth Version*, EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000) destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1=nunca me ha pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo del estrés (capacidad para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). La versión española del cuestionario cuenta con una fiabilidad adecuada (alfa=0,895) según la investigación realizada por Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna (2007), así como una adecuada estructura interna del instrumento de cinco factores (Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto, 2006).

2.3 Procedimiento

Por un lado, se aplicó el cuestionario EQ-i: YV a los pacientes diagnosticados de TDAH que acudían de forma ambulatoria a la USMIJ y que poseían los criterios de inclusión ya mencionados, habiendo obtenido previamente la firma del consentimiento informado por parte de sus progenitores. Por otro lado, tras la selección de los diferentes centros escolares y la obtención de la autorización de los directivos y de los respectivos orientadores escolares, estos últimos fueron los encargados de conseguir la firma del consentimiento informado por parte de los progenitores para que sus hijos pudieran cumplimentar el cuestionario. Una vez recogidos todos los cuestionarios y consignadas las puntuaciones obtenidas de los dos grupos, se procesaron los datos utilizando el paquete estadístico para Windows SPSS (*Stadistical Package for the Social Sciences*), versión 19.

3. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo obteniendo las medias y las desviaciones típicas de ambos grupos para la puntuación global de IE y para cada uno de sus componentes o competencias (habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado emocional), como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Análisis descriptivo de los resultados del Cuestionario de Inteligencia Emocional de BarOn y Parker (2000) en el grupo de USMIJ y en el grupo control.

	GRUPO TDAH (N=32)		GRUPO CONTROL (N=40)	
	Media	DT	Media	DT
Habilidad intrapersonal	14,25	4,690	13,83	3,218
Habilidad interpersonal	35,78	4,577	39,05	3,909
Adaptabilidad	25,03	6,508	29,65	4,412
Manejo del estrés	28,50	4,859	30,68	5,446
Estado de ánimo	44,19	6,140	47,20	5,534
Inteligencia Emocional Total	147,75	17,024	160,40	14,000

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis estadístico mediante contraste de hipótesis utilizando la *t* de Student para dos muestras independientes para la puntuación total de IE y para los diferentes componentes en que se desglosa la IE: habilidad intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado emocional. Se determinó para el contraste de hipótesis un valor *p* de $p<.05$. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo control ($t_{(59,7)}=-3,461$; $p<.05$). Además, los sujetos con TDAH presentaron menores puntuaciones en habilidad interpersonal ($t_{(61,2)}=-3,21$), adaptabilidad ($t_{(52,4)}=-3,43$) y estado de ánimo ($t_{(63,2)}=-2,16$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$). Sin embargo, en habilidad intrapersonal y manejo del estrés no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados se muestran gráficamente en el gráfico 1.

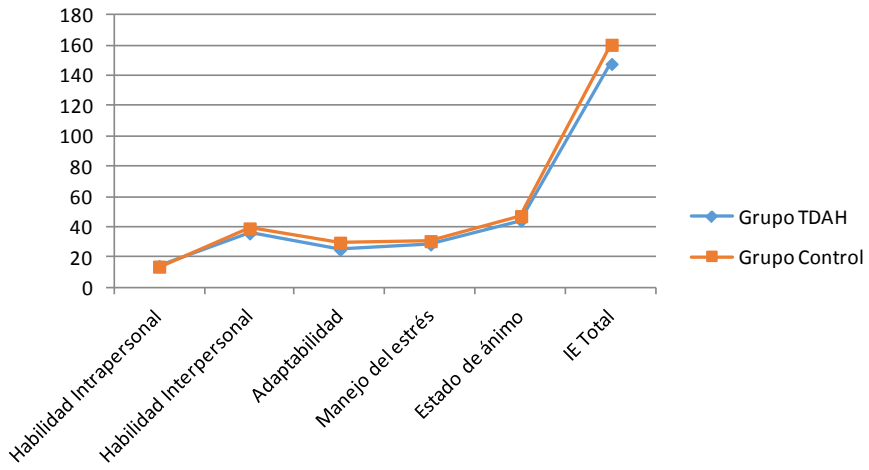


Gráfico 1. Medias de las variables de la IE medido a través del cuestionario de Bar-On y Parker (2000) en el Grupo TDAH y el Grupo Control.

4. Discusión

La IE podría definirse como un conjunto de aptitudes que facilitan la adaptación del sujeto al entorno. Estas aptitudes personales pueden convertirse en características mesurables mediante la utilización de instrumentos psicométricos al igual que otras cualidades en el ámbito de la Psicología Clínica. En nuestro caso, consideramos que el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On y Parker (2000) constituye un instrumento que correlaciona de forma fidedigna las puntuaciones obtenidas con los diferentes aspectos que caracterizan a la IE de niños y adolescentes (Ugarriza y Pajares, 2005). La cumplimentación de un cuestionario por parte de un sujeto (máxime si el

número de ítems es elevado y el tiempo estimado de cumplimentación se aproxima a los 30 minutos como ocurren en nuestro caso) puede estar condicionado por diferentes factores como por ejemplo la desmotivación, la fatiga o falta de comprensión de los enunciados y puede generar por ende interpretaciones erróneas o falseadas. No descartamos que esto mismo haya podido ocurrir en nuestro caso teniendo en cuenta que se ha aplicado a niños con un componente de impulsividad e inatención. No obstante, lejos de salvar estos posibles errores, creemos que forman parte de las características intrínsecas de la evaluación de niños con TDAH. No hay que olvidar que estos hallazgos hacen alusión a aspectos relacionados fundamentalmente con las emociones y que no se evalúan aspectos cognitivos y/o conductuales de forma específica aunque tras la cumplimentación del cuestionario no son pocas las interpretaciones que pueden extraerse en relación a la interacción entre los componentes cognitivo, emocional y conductual y que pueden aportar información relevante a nivel clínico.

5. Conclusiones

Considerando que la cumplimentación del Cuestionario de Bar-On y Parker (2000) constituye una buena estimación de la IE y que refleja de forma válida y coherente el conjunto de aptitudes que se ajustan al constructo teórico de la IE, podemos decir que estos hallazgos revelan que los pacientes con TDAH, independientemente de cuál sea su presentación, poseen una menor IE que los sujetos sin esta patología con misma edad y mismo nivel de desarrollo cognitivo.

Asimismo, el estudio demuestra que los sujetos afectados de TDAH poseen una menor habilidad en las relaciones interpersonales, una menor capacidad de adaptación al entorno y un estado de ánimo inferior en comparación con sus pares. Estos datos sugieren la necesidad de promover el desarrollo de determinadas habilidades y competencias de la IE en los pacientes diagnosticados de TDAH (González Gatica e Iriarte, 2013) mediante estrategias terapéuticas específicas perfectamente compatibles con las ya validadas y que han demostrado eficacia terapéutica. Estos hallazgos ponen también de relieve la necesidad de implementar intervenciones que vayan encaminadas a la promoción de una adecuada IE desde edades tempranas y en los diferentes contextos en que se desenvuelve el menor, incluido el ámbito escolar (Bar-On, 2003).

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Barkley, R. (1999) *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

Barkley, R. (2005). *ADHD and the Nature of Self-Control.* Nueva York: The Guilford Press.

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education, 21,* 3-13.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Bar-On, R. y Parker, J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Nueva York: MHS.

Cardoso-Moreno, M.J., Tomás-Aragonés, L. y Rodríguez Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology, 8,* 53-59.

Catalá-Lopez, F., Peiró, S., Ridao, M., Sanfélix-Gimeno, G., Génova-Maleras, R., y Catalá, M. (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry, 12*(1), 168. http://dx.doi.org/10.1186/1471-244x-12-168

Connolly, J.J., Glessner, J.T., Elia, J. y Hakonarson, H. (2015). ADHD and Pharmacotherapy: Past, Present and Future: A Review of the Changing Landscape of Drug Therapy for Attention Deficit Hyperactivity Disorde (ADHD). *Therapeutic Innovation & Regulatory Science, 49*(5), 632-642.

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R. y Prieto, M.D. (2006). Emotional intelligence and personality. *Paper presented at the Annual Meeting British Educational Research Association (BERA). September (6-9) Warwick University (UK).*

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Editorial Kairós.

González Collantes, R., Rodríguez Sacristán, A. y Sánchez García, J. (2015). Epidemiología del TDAH. *Revista Española de Pediatría, 71*(2), 58-66.

González Gatica, F. e Iriarte, C. (2013). Emotional and Cognitive Profile of Adolescents With ADHD: Effects of Learning Mediated Interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 84,* 1704 – 1711.

Orjales I. (1998). *Déficit de Atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: Ed. CEPE.

Prieto, M.D., Bai, L., Ferrándiz, C. y Serna, B. (2007). Psychometric Characteristics of EQ-I: YV in an English Sample. *Paper presented at the First International Congress o Emotional 1. Málaga (Spain). September 19th – 21th.*

Soutullo C. (2008). *Convivir con Niños y Adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). 2ª ed.* Madrid: Ed. Médica Panamericana.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn: NA, en muestra de niños y adolescentes. *Persona 8,* 11-58.

Inteligencia emocional: ¿factor protector de la Salud Mental?

Laporta Herrero, I., Mamajon Mateos, M. y López Pérez, C.

Hospital de Laredo, Cantabria, España

isabelaporta@hotmail.com

Resumen

Introducción: La Inteligencia Emocional (IE) ha sido considerada por diferentes autores como un buen protector frente a la aparición de trastornos psicológicos como la ansiedad o la depresión, ya que disminuye la vulnerabilidad al estrés y evita la aparición de estos trastornos.

Objetivos: El presente estudio pretende evaluar la IE desde el modelo teórico propuesto por Bar-On, en un grupo de niños y adolescentes que sufren diferentes problemas y trastornos socioemocionales, y que acuden a la Unidad de Salud Mental infanto-juvenil (USMIJ) del Hospital de Laredo (Cantabria).

Método: La muestra estuvo formada por 202 sujetos (49% hombres y 51% mujeres) entre 8 y 17 años (M=12,16, DT=2,81): 108 (53,5%) eran pacientes que acudían ambulatoriamente a la USMIJ y 94 (46,5%) formaban un grupo control compuesto por estudiantes de diferentes colegios públicos e institutos del área 2 de Cantabria que compartían las mismas características sociodemográficas de la muestra de estudio. Todos los sujetos cumplimentaron el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On que identifica 5 áreas principales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Resultados: Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre el grupo de pacientes de la USMIJ y el grupo control ($t_{(183,6)}$=-4,235, p<.05). Además, los sujetos que acudían a Salud Mental presentaban menores puntuaciones en habilidad interpersonal ($t_{(196,4)}$=-3,05), adaptabilidad ($t_{(196,9)}$=-2,47), manejo del estrés ($t_{(198,9)}$=-2,01), y estado de ánimo ($t_{(180,9)}$=-4,79), siendo estas diferencias estadísticamente significativas (p<.05).

Conclusiones: Nuestros resultados van en la línea de otras investigaciones realizadas hasta la fecha. A raíz de los hallazgos obtenidos, pensamos que fomentar el desarrollo de la IE desde la niñez podría prevenir la aparición de trastornos emocionales y mejorar las estrategias de afrontamiento ante procesos de enfermedad. Sería, por tanto, necesario desarrollar intervenciones preventivas eficaces y de promoción de la salud desde el enfoque de la IE en el ámbito escolar.

Palabras clave: Inteligencia emocional; factor protector; salud mental.

Emotional Intelligence: Is it a protective factor for Mental Health?

Laporta Herrero, I., Mamajon Mateos, M. y López Pérez, C.

Laredo Hospital, Cantabria, Spain

isabelaporta@hotmail.com

Abstract

Introduction: Emotional intelligence (EI) has been considered by different authors as a good protector against the occurrence of psychological disorders such anxiety or depression, by decreasing vulnerability to stress and preventing the appearance of these disorders.

Objectives: The present study aims to evaluate the EI according to the Bar-On theoretical model in a group of children and teenagers, who suffer different socio-emotional problems and disorders and visit the Child and Adolescent Mental Health Unit (CAMHU) in the Laredo Hospital (Cantabria).

Method: The sample consisted of 202 subjects (49% men and 51% women) between 8 and 17 years (M=12.16, SD=2.81): 108 (53.5%)were outpatients of CAMHU and 94 (46.5%) were a control group composed of students from different public schools and high schools from area 2 in Cantabria, who shared the same sociodemographic characteristics than the study sample. All subjects completed the Bar-On Emotional Intelligence Inventory Youth Version which identifies five main areas: intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management and general mood.

Results: The results indicated significant differences between the patient group and the control group ($t_{(183,6)}$=-4,235, p<.05). Also, the patient group showed lower scores on interpersonal skills ($t_{(196.4)}$=-3.05), adaptability ($t_{(196.9)}$=-2.47), stress management ($t_{(198.9)}$=-2.01), and mood ($t_{(180.9)}$ =-4.79) than the control group; being these differences statistically significant (p<.05).

Conclusions: Our results are in line with previous studies done to date. On the basis of the results, we believe that promoting the EI development from childhood may prevent the appearance of emotional disorders and improve coping strategies to diseases processes. Therefore, it would be necessary to develop effective preventive interventions and health promotion from EI approach in school education.

Keywords: Emotional intelligence; protective factor; mental health.

1. Introducción

El primer modelo y la primera definición formal de IE fueron introducidos por Salovey y Mayer (1990). Estos autores definen la IE como aquella parte de la inteligencia social que conlleva la capacidad para controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos. El paradigma teórico descrito por estos autores conceptualiza la IE desde una perspectiva de habilidad planteada como una capacidad independiente de la personalidad, susceptible de ser aprendida o modificada, que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos; y ubicando a la IE en el ámbito de la inteligencia. Posteriormente al modelo de habilidad, aparecen los modelos mixtos defendidos por autores como Bar-On (1997), Petrides y Furnham (2001) o Goleman (1995), quienes consideran la IE como un conjunto de habilidades, destrezas y rasgos de personalidad.

Para el autor que nos compete en nuestro estudio, Bar-On, (1997) (Modelo de Competencia Socio-emocional), la IE es un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a sus demandas y a las presiones del medio ambiente. Bar-On (1997) trata de buscar una explicación al hecho innegable de que unas personas alcanzar un éxito en sus vidas muy superior al de otras, y propone una concepción de la IE multifactorial y relacionándola más con el potencial de realización, que con la realización en sí misma (el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo). Determinó varios componentes factoriales (habilidades mentales) e identificó cinco extensas áreas de funcionamiento que subdividió en quince componentes (véase Tabla 1).

Tabla 1
Modelo de Competencia Socio-emocional de Bar-On. Dimensiones y Habilidades del modelo Bar-On (2006).

FACTORES	HABILIDADES
INTRAPERSONAL Incluye la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a uno mismo. Hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.	• *Autoconocimiento emocional:* habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos. • *Asertividad:* capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera forme, aunque no destructiva. • *Auto-consideración:* capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo. • *Auto-actualización:* capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales. • *Independencia:* capacidad para auto-controlar y auto-dirigir el pensamiento y las acciones para sentirse libre emocionalmente.
INTERPERSONAL Capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.	• *Empatía:* capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros. • *Responsabilidad social:* capacidad para ser u miembro constructivo y cooperativo de un grupo. • *Relación interpersonal:* capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
MANEJO DEL ESTRÉS Capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes.	• *Tolerancia al estrés:* capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes. • *Control impulsivo:* capacidad para resistir o demorar un impulso.
ADAPTABILIDAD Capacidad para tratar con los problemas cotidianos.	• *Validación:* capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero. • *Flexibilidad:* capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. • *Solución de problemas:* capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.
ESTADO DE ÁNIMO GENERAL Optimismo y capacidad para mantener una actitud positiva.	• *Optimismo:* capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida. • *Alegría:* capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

Por tanto, el modelo representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentarse a la vida de manera efectiva (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), ya que Bar-On (2003) considera que la IE y cognitiva contribuyen por igual a la inteligencia general del individuo, lo que ofrece una indicación del potencial para el éxito en la vida.

Respecto a los estudios que han relacionado IE y salud mental, podemos indicar que existe un número creciente de investigaciones que concluyen que niveles altos de IE están relacionados significativamente con el bienestar emocional y la salud mental (Martínez, Piqueras y Ramos, 2010).

Un meta-análisis realizado con 7898 sujetos encontró que niveles altos de IE estaban significativamente relacionados con una buena salud mental (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, 2007). Coherente con este hallazgo es el que indica que niveles bajos de IE se relacionan con ciertos desajustes emocionales como la sintomatología depresiva (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), la alexitimia o dificultad para verbalizar sentimientos (Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005), niveles mayores de ansiedad (Salovey et al., 2002), trastornos de personalidad (Leible y Snell, 2004), trastornos de la alimentación como la bulimia (Pettit, Jacob, Page y Porras, 2010) y sintomatología somática (Augusto-Landa y Montes-Berges, 2009); entre otros. Así pues, la IE ha sido considerada por diferentes autores como un buen protector frente a la aparición de trastornos psicológicos como la ansiedad o la depresión, ya que disminuye la vulnerabilidad al estrés y evita la aparición de estos trastornos.

El presente estudio pretende evaluar la IE desde el modelo teórico propuesto por Bar-On, en un grupo de niños y adolescentes que sufren diferentes problemas y trastornos socioemocionales, y que acuden a la Unidad de Salud Mental infanto-juvenil (USMIJ) del Hospital de Laredo (Cantabria); y compararlos con alumnos que están libres de psicopatología mental aguda.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 202 sujetos (49% hombres y 51% mujeres) entre 8 y 17 años (M=12,16, DT=2,81): 108 (53,5%) eran pacientes que acudían ambulatoriamente a la USMIJ y 94 (46,5%) formaban un grupo control compuesto por estudiantes de diferentes colegios públicos e institutos del área 2 de Cantabria que compartían las mismas características sociodemográficas de la muestra de estudio.

2.2. Medidas

Todos los sujetos cumplimentaron el Cuestionario de Inteligencia Emocional (*Emotional Quotient Inventory Youth Version*, EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000) destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1=nunca me ha pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo del estrés (capacidad para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000). Además, Bar-On y Parker (2000) han informado de la adecuada fiabilidad de las escalas valoradas en el cuestionario EQ-i:YV (con valores que oscilan desde 0,84 para la escala intrapersonal, hasta el valor 0,89 para el total del cuestionario; Parker et al., 2004). Una estructura interna del instrumento de cinco factores ha sido confirmada en la investigación llevada a cabo por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006), en el estudio se informa de una fiabilidad de 0,878 para el total de la escala. También se evidenció una fiabilidad adecuada (alfa=0,895) en la investigación realizada por Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna (2007).

2.3. Procedimiento

El procedimiento contempló en primera instancia la selección de diferentes colegios e IES del área 2 de Cantabria. Una vez obtenida la autorización de los directivos de los centros escolares y la aceptación por parte de la orientadora escolar de cada centro, se enviaron cartas a los padres de los alumnos con la presentación del proyecto y con el consentimiento informado que ellos debían de firmar, autorizando a sus hijos a participar en el estudio. Aquellos niños y adolescentes que sus padres lo consintieron, cumplimentaron el cuestionario EQ-i:YV. Por otro lado, los pacientes que tenían entre 8 y 17 años y que acudían ambulatoriamente a las consultas de Psicología Clínica y de Psiquiatría de la USMIJ del Hospital de Laredo también cumplimentaron el cuestionario en la Unidad, habiendo obtenido previamente la correspondiente firma del consentimiento informado por parte de sus progenitores. Una vez recogidos los cuestionarios realizados en los diferentes centros escolares y en la USMIJ, se procedió a la fase de procesamiento de los datos. Los datos obtenidos fueron tratados mediante el paquete estadístico para Windows SPSS (*Stadistical Package for the Social Sciences*), versión 19. Con respecto a los análisis estadísticos, se seleccionaron las pruebas estadísticas en función de los objetivos planteados, considerando la naturaleza y distribución de las variables estudiadas.

3. Resultados

En primer lugar, se llevo a cabo un análisis descriptivo de los resultados en el Cuestionario de Inteligencia Emocional de BarOn y Parker (2000) en ambos grupos (véase tabla 2).

Tabla 2
Análisis descriptivo de los resultados del Cuestionario de Inteligencia Emocional de BarOn y Parker (2000) en el grupo USMIJ y en el grupo control.

	GRUPO USMIJ (N=108)		GRUPO CONTROL (N=94)	
	Media	DT	Media	DT
Habilidad intrapersonal	13,94	3,833	13,80	3,586
Habilidad interpersonal	37,64	5,364	39,77	4,950
Adaptabilidad	27,38	6,305	29,27	5,290
Manejo del estrés	29,75	4,943	31,04	4,818
Estado de ánimo	42,72	8,526	47,44	5,237
Inteligencia Emocional Total	151,44	17,319	161,32	14,327

Posteriormente con el objetivo de conocer si existían diferencias entre ambos grupos, tras comprobar la normalidad de las variables de estudio, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre el grupo de pacientes de la USMIJ y el grupo control ($t_{(183,6)}$=-4,235, p<.05). Además, los sujetos que acudían a Salud Mental presentaban menores puntuaciones en habilidad interpersonal ($t_{(196,4)}$=-3,05), adaptabilidad ($t_{(196,9)}$=-2,47), manejo del estrés ($t_{(198,9)}$=-2,01), y estado de ánimo ($t_{(180,9)}$=-4,79), siendo estas diferencias estadísticamente significativas (p<.05). Estos resultados se ven reflejados en el gráfico 1.

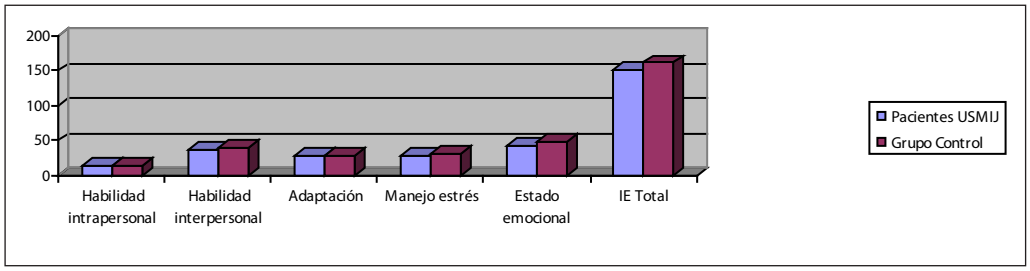


Gráfico 1. Medias de las variables de la IE medido a través del cuestionario de Bar-On en grupo USMIJ y grupo control.

4. Discusión

Nuestro estudio pone de relieve que los niños con problemas psicológicos presentan menores niveles de IE. Asimismo, estos menores muestran menor capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros, menor competencia para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, así como tratar con los problemas cotidianos. Además, estos sujetos son menos optimistas y tienen menos capacidad para mantener una actitud positiva ante los acontecimientos de la vida.

Nuestros resultados van en la línea de otras investigaciones previas realizadas hasta la fecha (Góngora y Casullo, 2009), y es acorde con lo señalado por Bar-On (2007), quien ha señalado que las capacidades para manejar las emociones y el estrés favorecen la salud mental al evitar que la persona presente ansiedad o depresión. A raíz de los hallazgos obtenidos, pensamos que fomentar el desarrollo de la IE desde la niñez podría prevenir la aparición de trastornos emocionales y mejorar las estrategias de afrontamiento ante procesos de enfermedad (Karahan y Yalcin, 2009; Yalcin, Karahan, Ozceliz y Igde, 2008). Tal y como manifestaba Extremera (citado por Álvarez, 2008), los alumnos

emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológicos y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas como tabaco, alcohol, etc. Sería, por tanto, necesario desarrollar intervenciones preventivas eficaces y de promoción de la salud desde el enfoque de la IE en el ámbito escolar.

5. Conclusiones

Los niños y adolescentes que muestran algún tipo de problema socioemocional y que acuden a la USMIJ del Hospital de Laredo presentan menores niveles de IE que los niños y adolescentes que no reflejan este tipo de problemas. Esto sugiere el papel importante que tiene la IE en el proceso de salud-enfermedad mental, y la urgencia de fomentar la IE mediante programas específicos en el ámbito escolar.

Referencias

Álvarez, J. (2008). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de Ciencias Naturales. Disertación presentada como requisito para obtener el grado de Doctor en Educación. Universidad de Puerto Rico.

Augusto-Landa, J.M. y Montes-Berges, B. (2009). Perceived emotional intelligence, health and *somatic* symptomatology in nursing students. *Individual Differences Research, 7,* 197-211.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education, 21,* 3-13.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Bar-On, R. (2007). What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On Model. *Recuperado de http://www. reuvenbaron. org/bar-on-model/essay. php.*

Bar-On, R. y Parker, J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R. y Prieto, M.D. (2006). Emotional intelligence and personality. *Paper presented at the Annual Meeting British Educational Research Association (BERA). September (6-9) Warwick University (UK).*

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Nueva York: Bantam Books.

Góngora, V.C. y Casullo, M.M. (2009). Factores protectores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria, 26,* 183-205.

Karahan, T.F. y Yalcin, B.M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on anxiety, burnout and glycemic control in type 2 diabetes mellitus patients. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 29,* 16-24.

Leible, T.L. y Snell, J.r., W.E. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 37,* 393-404.

Lumley, M.A., Gustavson, B.J.m Partridge, R.T. y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion, 5,* 329-342.

Martínez, A.E., Piqueras, J.A. y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*, 861-890.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. y Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37,* 1321-1330.

Prieto, M.D., Bai, L., Ferrándiz, C. y Serna, B. (2007). Psychometric Characteristics of EQ-I: YV in an English Sample. *Paper presented at the First International Congress o Emotional 1. Málaga (Spain). September 19th – 21th.*

Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality, 15, 425-448.

Pettit, M.L., Jacob, S.C., Page, K.S., y Porras, C.V. (2010). An assessment of perceived emotional intelligence and eating attitudes among college students. *American Journal of Health Education, 41,* 46-52.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9,* 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports, 91,* 47-59.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress ractivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health, 17,* 611-627.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N. y Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42,* 921-933.

Yalcin, B.M., Karahan, T.F., Ozcelik, M. e Igde, F.A. (2008). The effects of an emotional intelligence program on the quality of life and well-being of patients with type 2 diabetes mellitus. *Diabetes Educator, 34,* 1013-1024.

La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio Infantil: Atención, Comprensión y Regulación emocional.

Seva, S.

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

ssl29@alu.ua.es

Resumen

En esta investigación hemos estudiado la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) de las futuras maestras de magisterio Infantil de la Universidad de Alicante. Se ha realizado un estudio comparativo de la inteligencia emocional de docentes en su primer año de formación y docentes que han finalizado el grado de Magisterio Infantil, a través del Tmms-24. Realizando un análisis comparativo de las tres dimensiones que aborda la escala: atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A la luz de los resultados se obtiene una diferencia significativa entre los dos grupos, lo que da lleva a la conclusión de que el desarrollo inicial docente, entre otros factores, es posible influya en esta variación.

Palabras clave: Inteligencia emocional, atención emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

Emotional intelligence in children teaching students: attention, understanding and emotional regulation.

Seva, S.

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

ssl29@alu.ua.es

Abstract

In this research we studied Perceived Emotional Intelligence (PEI) of the future teachers of teaching children at the University of Alicante. A comparative study of the emotional intelligence of teachers being done in your first year of training and teachers who have completed the degree of child teaching, through the Tmms-24. Conducting a comparative analysis of the three dimensions that approaches the scale: emotional attention, emotional understanding and emotional regulation. In the light of the results obtained a significant difference between the two groups, which leads to the conclusion that teacher initial development, among other factors, it is possible to influence this variation.

Keywords: Emotional intelligence, emotional attention, emotional understanding, emotional regulation.

1. Introducción

En la presente investigación se pretende observar la Inteligencia Emocional de alumnos de primer año de grado de Magisterio infantil en comparación con los recién egresados. Con ello, podremos ver a rasgos generales cómo ha afectado su formación inicial docente (o grado) a esta. Esta investigación se realiza partiendo de que la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey (1990) consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Por todo ello, en los últimos tiempos se está prestando especial interés a los aspectos emocionales. Este cambio de paradigma, sobretodo en la educación actual, es debido a que anteriormente la educación se centraba más en aspectos cognitivos y la adquisición de conocimientos, pero actualmente, se reconoce la necesidad de concebir al ser humano como un todo integrado, lo que incluye concebirlo por los aspectos afectivos, cognitivos y morales que interactúan permanentemente con el entorno. De hecho, en la actualidad se acepta ampliamente que las emociones desempeñan una importante función y que el uso adecuado de la información que aportan es crucial para interaccionar efectivamente con los demás y lograr un mayor éxito y bienestar en la vida (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

A raíz de los trabajos de Salovey y Mayer (1990) y Gadner (1995, 2001) sobre las inteligencias múltiples, y de sus seguidores Goleman, (1995, entre otros) la investigación educativa se interesa especialmente por las emociones y su especial relevancia en la sociedad del futuro. La educación emocional ha de entenderse como un factor importante en el desarrollo de la personalidad del individuo, dado que cuando se potencia y gestionan los recursos emocionales se mejora la calidad de vida (Bisquerra ,2000).

Desde esta perspectiva cognitiva Mayer y Salovey (1993) las emociones son el medio para la resolución de problemas y facilitan la adaptación al medio. Consideran que la Inteligencia Emocional es una habilidad encargada de procesar la información emocional, en la cual el razonamiento y las emociones están unificados para poder utilizar nuestras emociones de una forma razonable y pensar de forma inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey,1997). Al contrario de los modelos mixtos los autores defienden que la inteligencia emocional es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

El modelo de los autores Mayer y Salovey (1997) consideran que la Inteligencia Emocional se conceptualiza partiendo de cuatro habilidades básicas, la conceptualización que proporcionan es ”la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional o intelectual”.

Se da especial relevancia pues a estos aspectos en la formación, y concretamente en la formación docente en la cual tal y como afirma Zabalza (2006): “Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable, pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental (...). En definitiva, el cómo sea una persona: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Las aplicaciones que hacen referencia a la inteligencia emocional han demostrado que reforzar las habilidades de socialización (respeto, autoestima, asertividad, empatía) entre el alumnado y la inteligencia emocional de los profesores mejora la convivencia en las aulas y previene el fracaso escolar, el bullying, la homofobia, las relaciones de pareja dominantes y hasta el consumo de drogas Costa, M. (2002).

Salovey pone énfasis en la importancia que tienen el uso de las habilidades emocionales en el contexto escolar, ya que los alumnos/as se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que adaptarse de forma adecuada a

la escuela. Además, afirma que los profesores deben emplear la Inteligencia Emocional durante su actividad en la escuela para guiar las las emociones de sus alumnos. A continuación, se describen las habilidades emocionales que se resaltan desde esta perspectiva cognitiva.

En primer lugar, encontramos la atención emocional, esta es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de los demás. Esta habilidad implica prestar atención y descodificar con precisión las diferentes señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Conlleva poder reconocer el grado en que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas suponen. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

En segundo lugar, encontramos la comprensión emocional implica la habilidad de clasificar en un amplio repertorio las señales emocionales, etiquetar las emociones y categorizar los sentimientos. También suponen actividad anticipatoria y retrospectiva, para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de los actos. Además, la comprensión emocional implica conocer la cómo se combinan los diferentes estados emocionales que dan lugar a las emociones secundarias. Este aspecto incluye pues la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas. Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos contradictorios o simultáneos.

Por último, encontramos la regulación emocional esta es la habilidad más compleja dentro de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, poder reflexionar sobre los sentimientos, sean positivos o negativos, y utilizar o descartar de ellos la información que nos sea útil. Además, esta habilidad permite regular emociones propias y ajenas, para con ello moderar las emociones negativas e intensificar las positivas. Influye pues tanto en nuestro mundo intrapersonal como interpersonal, lo que lleva a regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad permite alcanzar los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir una regulación consciente que permite alcanzar un crecimiento emocional e intelectual.

Para alcanzar este tipo de habilidades las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual de los alumnos es necesario aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En resumen, han suscrito la importancia de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación del ciudadano en un mundo en continuo cambio con desafíos constantes (López y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000).

En ese sentido, se requiere que las personas que ejercen la gerencia del sistema educativo, en sus niveles básico o universitario, comprendan que lo intelectual, moral, espiritual y el manejo de las habilidades sociales, son factores necesarios a considerar en el proceso de aprendizaje, concebidos como bases que complementan la personalidad, ya que el manejo de las emociones y las relaciones interpersonales, favorecen que los individuos sean efectivos y competentes.

Es necesario entonces que la formación del profesorado aporte parte de esa inteligencia emocional necesaria, ya que si el maestro es un guía necesitará tener interiorizados estos conocimientos para poder transmitirlos, para comparar la inteligencia emocional en el primer año con egresados de la carrera de magisterio Infantil, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Los estudiantes de egresados poseen una mayor atención emocional que los estudiantes de primer año de Grado en Magisterio Infantil.
- Hipótesis 2: Los estudiantes de egresados poseen una mayor comprensión emocional que los estudiantes de primer año de Grado en Magisterio Infantil.

- Hipótesis 3: Los estudiantes de egresados poseen una mayor regulación emocional que los estudiantes de primer año de Grado en Magisterio Infantil.
- Hipótesis 4: Los estudiantes egresados presentarán una inteligencia emocional significativamente mayor que los estudiantes de primer curso.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 152 estudiantes, todas ellas mujeres. Por un lado, 76 de primer curso de Magisterio infantil de la Universidad de Alicante y, por otro lado, 76 egresados de Magisterio Infantil, los cuales comenzaron y finalizaron el grado el mismo año, en la Universidad de Alicante.

2.2. Medidas

Para la recogida de datos se ha utilizado para la evaluación de la Inteligencia Emocional la versión española de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004(Anexo 1)) que proporciona información sobre las percepciones de los sujetos sobre su IE y, por tanto, como señalan sus autores, reflejan el "Índice de Inteligencia Emocional Percibida" (IEP). Su fiabilidad para cada componente es: Atención, $\alpha = .90$; Claridad, $\alpha = .90$; y Reparación, $\alpha = .86$. La escala TMMS-24 ha supuesto una herramienta muy útil para aquellos científicos sociales que se han interesado en examinar las diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales y, sobre todo, para conocer cómo estas habilidades intrapersonales afectan a diversas áreas del individuo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante dos procedimientos diferentes. Por un lado, se ha recogido la muestra de los alumnos del primer año de Grado en Magisterio Infantil pasando el cuestionario en dos aulas de la Universidad de Alicante.

Por otro lado, la recogida de datos del alumnado egresado se ha llevado a cabo a través de una plantilla virtual. Esto se ha llevado a cabo contactando a través de correo electrónico con los sujetos. Estos dos procedimientos se llevaron a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2015. En todo momento se ha dejado claro, el total respeto por la privacidad de los datos personales de los participantes (todos mayores de edad en este caso).

El tipo de diseño llevado a cabo es un diseño comparativo en el cual se han seleccionado dos grupos de sujetos y han sido comparados por la variable de curso en el que se encuentran en el Grado de Magisterio Infantil (primer año de grado o egresados en el mismo año). Dentro de esos grupos se han analizado estadísticamente las tres variables correspondientes al Tmms-24(percepción, comprensión y regulación emocional).

Los análisis estadísticos realizados incluyen los descriptores de los grupos de cada una de las variables, así como las pruebas de homogeneidad de varianzas correspondientes (Levene). Dichas pruebas confirman la idoneidad de las muestras a la hora de efectuar el análisis de la prueba t para muestras independientes (T de student).

3. Resultados

Como podemos observar en la Tabla 1 los resultados nos muestran como se refleja en la tabla 1 por un lado, vemos que la media de en percepción emocional de los estudiantes de primer año es de 28.50 y su desviación estándar oscila entre los valores +4.91 y -4.91 y de los estudiantes egresados es de 30.5±4.70.

En cuanto a la a la media respecto a la comprensión emocional de los estudiantes de primer año es de 26.41±5.08, y en los alumnos egresados se obtiene una media de 29.17±4.56.

Y, por otro lado, y en lo que se refiere a la comprensión emocional de los alumnos de primer año la media es de 26.09±5.81 y los egresados obtienen una media de 26.70±5.05.

Tabla 1
Estadísticas de grupo: descriptores estadísticos de cada uno de los grupos analizados, para las variables correspondientes.

	Año	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
ATENCIÓN	PRIMER AÑO	76	28,50	4,911	,563
	EGRESADOS	76	30,05	4,699	,539
COMPRENSIÓN	PRIMER AÑO	76	26,41	5,084	,583
	EGRESADOS	76	29,17	4,455	,511
REGULACIÓN	PRIMER AÑO	76	26,09	5,806	,666
	EGRESADOS	76	29,70	5,049	,579

En la tabla 2 vemos que los valores críticos obtenidos de la prueba de Levene para cada uno de los grupos, 0.401, 0.318 y 0.204 para percepción, comprensión y regulación respectivamente, nos muestran que existe homogeneidad en las varianzas entre cada una de las variables analizadas.

Además, el análisis de la prueba t para muestras independientes muestra que hay diferencias significativas entre cada una de las medias de los grupos para las tres variables de Inteligencia Emocional Percibida.

Tabla 2
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
ATENCIÓN	Se asumen varianzas iguales	,711	,401	-1,991	150	,048
	No se asumen varianzas iguales			-1,991	149,707	,048
COMPRENSIÓN	Se asumen varianzas iguales	1,002	,318	-3,564	150	,000
	No se asumen varianzas iguales			-3,564	147,462	,000
REGULACIÓN	Se asumen varianzas iguales	1,627	,204	-4,085	150	,000
	No se asumen varianzas iguales			-4,085	147,165	,000

4. Discusión

Para poder realizar un debate sobre los datos obtenidos se ha de tener en cuenta que todas las participantes eran mujeres. La escala Tmms-24 se evalúa en función del sexo siguiendo en el caso de las mujeres los siguientes indicadores:

- En lo que se refiere a la percepción debe mejorar su atención, ya que presta poca atención cuando presenta una inteligencia < 24. Presentará una adecuada atención cuando la puntuación este dentro de 25 a 35. Y debe mejorar su atención, ya que presta demasiada atención cuando la puntuación es > 36.

- En cuanto a la comprensión, se debe mejorar su claridad cuando la puntuación es < 23. Los sujetos presentarán una adecuada claridad cuando la puntuación varíe entre 24 a 34. Y mostrará una excelente claridad cuando la puntuación sea > 35.
- La regulación emocional presenta que en las participantes si tienen una puntuación < 23 deben mejorar su regulación. Presentarán una adecuada regulación cuando la puntuación varía entre 24 a 34. Y, por último, presentarán una excelente regulación cuando la puntación en la escala > 35.

Teniendo en cuenta las puntuaciones en la escala y que los resultados obtenidos muestran que la media de atención emocional de los alumnos de primer año oscila entre el valor critico (28.50±4.91) que discierne entre los niveles bajo y bueno de dicha prueba de inteligencia emocional, se podría clasificar a los alumnos de primer año con una atención emocional baja-buena. No obstante, los alumnos egresados que presentan atención emocional media (30.5±4.70.) se hallan dentro de la clase buena de dicha encuesta. Se puede deducir, por tanto, que la inteligencia emocional es superior para los alumnos egresados. Además, esta tendencia puede verse corroborada si analizamos las dos posteriores variable comprensión y regulación, puesto que los resultados estadísticos reseñan que los alumnos egresados presentan mayores valores de dichas variables, con lo cual estos datos apoyan las tres primeras hipótesis de trabajo. En lo que respecta a la regulación emocional, los dos grupos de participantes, tienen una media que corresponde con una regulación adecuada. Sin embargo, si tenemos en cuenta la desviación estándar en ambos grupos la media puede variar hasta valores por debajo del valor crítico (> 35) que separa la regulación adecuada de la baja. La prueba t para muestras independientes corrobora la cuarta hipótesis, ya que nos señala que existen diferencias significativas en las tres variables a tener en cuenta (atención, comprensión y regulación)

En estudios anteriores Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004) podemos comprobar que las medias y sus desviaciones estándar están aproximadas a la media y desviaciones estándar realizadas en esta investigación. Esto puede ser debido a que las diferencias culturales de las muestras sean mínimas, ya que este estudio se realizó en la Universidad de Zaragoza en un contexto sociocultural similar.

Se evidencia en la investigación que el tamaño maestral (n=76) es adecuado para realizar la comparativa, esto se evidencia ya que los tres grupos son de varianza homogénea, tal y como se ha podido observar en el punto anterior.

Por otro lado, como este estudio se ha basado en las variables, atención, comprensión y regulación, se basa en egresados y alumnos de primer año, puede ser que estas diferencias sean debidas a la edad. Puede que no se trate de diferencias académicas si no a diferencias por edad, para descartar esa hipótesis deberíamos haber cogido dos grupos con la misma edad uno de primer año de carrera y otros que hayan finalizado la carrera. Al no ser el caso esto no se puede descartar la hipótesis y plantearla como una línea de investigación futura.

La investigación trata de platear un estudio preliminar el cual nos permite reconocer el terreno para poder recabar la información necesaria para definir el campo de trabajo e iniciar futuros proyectos. Con lo cual, ante este panorama, si el profesorado ha de ser experto facilitador del aprendizaje, las competencias emocionales tendrán que jugar un papel importante en este nuevo contexto, enseñando a los alumnos a conocer sus sentimientos y la manera de manejarlos. Al mismo tiempo, también será preciso desarrollar la capacidad de enfrentarse positivamente a las dificultades. Y ha de serlo entre otras razones porque esta es, sin duda, una de las asignaturas pendientes del sistema educativo. Los docentes deben ser capaces de conceder importancia a los objetivos socioafectivos en ellos mismos para poder transmitirlos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, cabe destacar una futura línea de investigación, ya que sí existen diferencias significativas. Pero a pesar de esto las diferencias podrían ser superiores en el proceso de formación docente, con lo cual se podría implantar un programa de trabajo en los años de formación inicial respecto a la Inteligencia

Emocional para profundizar en estos aspectos y conseguir una diferencia significativa más amplia que sitúe a los alumnos egresados en una Inteligencia Emocional Percibida más adecuada que al inicio de su formación.

Referencias

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, (80), 59-78.

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 63-94.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, *36*(8), 1781-1795.

Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, *26*(1), 105-117.

Jimenez, M. I., & Lopez-Zafra, E. (2011). Social attitudes and social adaptation among Spanish adolescents: The role of perceived emotional intelligence.*Revista de psicologia social*, *26*(1), 105-117.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.

Márquez, P. G. O., Brackett, M. A., & Martín, R. P. (2006). ¿ Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, (341), 687-704.

Palomero Fernández, Pablo (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional de profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. REIFOP, 12 (2), 145-153.

Urdaneta, G., & Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, *8*(14), 40-60.

Relación entre inteligencia emocional y la práctica de actividad físico-deportiva en horario extraescolar

Ruiz, D., Seva, S., Bastías, J.

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

drb17@alu.ua.es - ssl29@alu.ua.es - jbm62@alu.ua.es

Resumen

La finalidad del presente trabajo es analizar las relaciones existentes entre la práctica y no practica de actividades físicas y deportes en horario extraescolar con la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Así mismo, también vamos a analizar si en función del tipo de deporte practicado (individual, adversario y colectivo) existen diferencias entre ellos. En el estudio participaron un total de 126 estudiantes del primer y segundo ciclo de la ESO. El instrumento utilizado fue el cuestionario BarOn EQ-i: YV (S) (2002), y la realización de una pregunta para conocer si practicaban actividad física o deporte y, en caso afirmativo, que indicaran que deporte practicaban. Las técnicas de análisis de datos incluyen una prueba t para muestras independientes y un análisis univariado de covarianza o ANOVA. Los resultados obtenidos indicaron que la práctica de actividades deportivas está asociada a mayores niveles de inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, deporte, actividad física.

Relation between emotional intelligence and the physical-sportive activity in the extracurricular schedule

Ruiz, D., Seva, S., Bastías, J.

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

drb17@alu.ua.es - ssl29@alu.ua.es - jbm62@alu.ua.es

Abstract

The purpose of the present paper is to analyse the current connections between the practice and not practice of physical activities or sports in extracurricular scheldue with the emotional intelligence in students of Secondary Obligatory Education. Likewise, we also proporse to analyse if the type of sports (individual sport, adversary sport, team sport) has influence between them. The participants in our study were 126 studens of the first and second cycle of Secondary Obligatory Education. The tolos that we have used were the test BarOn EQ-i: YV (S) (2002) and one question to know if the students practice sports or not and if the answer was possitive, write what sport they practice. The analysis of information's techniques include a student's t-test for independents samples and an analysis of variance or ANOVA. The obtained results indicate that practice physicial activities or sports is asociated with high levels of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, sports, physical activity.

1. Introducción

La práctica deportiva en general y la educación física en particular son escenarios idóneos para que el alumnado experimente una gran variedad de vivencias motrices con el fin de conseguir el desarrollo integral del alumnado. Estas vivencias tienen el potencial de mejorar todos los aspectos del bienestar de los adolescentes tanto a nivel físico, social, cognitivo y emocional (Burdette y Whitaker, 2005).

Entre los diferentes aprendizajes que se pueden adquirir a través de diferentes tipos de prácticas como los deportes, juegos motores, expresión corporal, actividades en el medio natural, etc., cada vez más está cobrando especial importancia el desarrollo de la inteligencia emocional, pues es un indicador de éxito en muchos aspectos de la vida, incluyendo la actividad física y el deporte (Saarni, 1999 y Goleman, 1995).

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es la capacidad de controlar y regular los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás y usar la "emoción" o "sentir" el conocimiento para guiar los pensamientos y las acciones. Una de las definiciones más aceptadas y por la que abogan la mayoría de autores es la de Mayer y Salovey, (1997), que la define como "la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y la de los demás"

En la adolescencia, los deportistas pueden ver favorecido su crecimiento integral si se le aplican programas adecuados en la realización de actividad física en horario extraescolar generadores de experiencias emocionales positivas (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Moreno-Murcia, Hernández y González-Cutre, 2009).

En esta fase del desarrollo de la persona es donde el ser humano se hace conscientes de los estados afectivos y de las repercusiones que estos estados pueden llegar a tener, tomando conciencia de las particularidades de uno mismo y de los demás, la personalidad las preferencias y la forma particular de vivir emocionalmente las situaciones (Bisquerra, 2003). Todo esto hace que esta etapa sea clave en el desarrollo de la inteligencia emocional y social de los jóvenes.

En lo que a la educación física se refiere, los deportistas experimentan diversas vivencias motrices y, en consecuencia, intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013), por lo que queda clara la vinculación entre ambos campos. Además, autores como Kerr y Kuk (2001) atribuyen una serie de beneficios emocionales como la reducción de ansiedad y de mejora de estado de ánimo, empatía, responsabilidad y relaciones interpersonales a la realización de actividad física.

Diversos estudios relacionan la inteligencia emocional con la práctica deportiva (Meyer y Fletcher 2007, Meyer y Zizzi 2007). En uno de los primeros estudios llevado a cabo por Zizzi, Deaner y Hirschhorn, (2003), se encontró que la inteligencia emocional se asociaba significativamente con el rendimiento deportivo, mientras que Thelwell, Lane, Weston, y Greenlees, (2008) encontraron que la inteligencia emocional se encontraba ligada a las percepciones de la eficacia de entrenamiento.

En un estudio llevado a cabo por Li, Lu y Wang (2009), se encontró que estudiantes universitarios que practicaban actividad física regularmente tenían mayores niveles de inteligencia emocional que los que no practicaban ningún tipo de deporte.

Un estudio recientemente realizado por Marques da Silva, Serpa, Barreiro da Silva, y Boleto Rosado (2014), concluyó que la práctica de actividades deportivas está asociada a mayores niveles de inteligencia emocional (BarOn EQ-i: YV (S)).

Por otro lado, el nivel de participación en actividades deportivas y sociales se relaciona con niveles más altos de inteligencia emocional (Coban, Karademir, Acak y Devecioğlu, 2010), pues las actividades sociales promueven en

mayor medida el desarrollo de habilidades interpersonales, motivo por el cual las personas con un mayor desarrollo de habilidades emocionales superarán con mayor facilidad los problemas.

No obstante, y tras haber realizado una extensa revisión bibliográfica, no se han encontrado investigaciones que analicen los niveles de inteligencia emocional en función de los deportes practicados (individuales, adversario y colectivos).

Por otro lado, únicamente se ha encontrado un estudio que compare si los alumnos que realizan algún tipo de actividad física extraescolar poseen un mayor nivel de inteligencia emocional que los que no realizan ningún tipo de actividad física. Por tanto, resulta relevante seguir investigando en la relación existente entre la inteligencia emocional y su vinculación a la práctica deportiva en la etapa adolescente en horario extraescolar. De esta forma, y en relación a lo argumentado teóricamente, la presente investigación planteó los siguientes objetivos principales:

A) Comprobar los niveles de inteligencia emocional en adolescentes que realizan actividad física extraescolar con los que no realizan ningún tipo de actividad física o deporte.

B) Comprobar los niveles de inteligencia emocional según el deporte que practican (individual, colectivo y adversario).

Por otro lado, las hipótesis de las que parte esta investigación son las siguientes:

- Los adolescentes escolarizados en secundaria que no realizan ningún tipo de actividad física extraescolar tendrán menos niveles de inteligencia emocional que los que sí practican alguna actividad deportiva en horario no lectivo.
- Los adolescentes escolarizados en secundaria que practican deportes colectivos tendrán mayores niveles de inteligencia emocional que los que practican deportes individuales o de adversario.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 126 participantes (68 chicos y 58 chicas), todos ellos alumnos de un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la provincial de Alicante, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (M = 13,99 años; DT = 1,08) de los cuales 86 realizan actividad física en horario extraescolar (36 practicaban deportes colectivos, 22 practicaban deportes de adversario y 28 practicaban deportes individuales) y 40 ningún tipo de actividad física extraescolar.

2.2. Medidas

El instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional ha sido el cuestionario BarOn EQ-i: YV (S) de Reuven Bar-On y James D.A. Parker, Ph.D.

El "Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short version)", se trata de una escala tipo Likert (1-4) dirigida a niños y adolescentes entre los 7 y los 18 años para conocer el nivel de inteligencia emocional. Es una adaptación del cuestionario EQ-i, que se trata del primer cuestionario validado y el más utilizado para medir la inteligencia emocional.

Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) validaron este instrumento de medida en España al obtener índices de fiabilidad (alpha de Cronbach) para sus cinco dimensiones, que oscilaron entre 0,63 y 0,80.

Por otro lado, para conocer si practican actividad física extraescolar o no, y qué deporte que practican, se pasó un cuestionario.

2.3. Procedimiento

Antes de la implementación de los cuestionarios se procedió a la selección del centro de forma incidental por la cercanía del investigador y se contactó con el jefe de estudios para obtener su consentimiento, exponiendo los objetivos de la investigación. Tras la aprobación, los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva a diversas clases antes de que comenzaran con la asignatura correspondiente del horario normal de clase, siendo la duración aproximada de unos 10 minutos. Previamente se explicaron las instrucciones para poder cumplimentar de manera satisfactoria el cuestionario.

En esta investigación se ha utilizado un método correlacional. Se trata a su vez de un estudio transversal, pues se ha realizado en un determinado momento temporal. El programa utilizado para el análisis de los datos fue el SPSS. 23.

3. Resultados

En primer lugar, pasamos a ver la estructura de la escala en función de los 5 factores de la inteligencia emocional. En el gráfico 1 se reflejan los resultados de los estadísticos descriptivos obtenidos en cada escala.

Estadísticos de grupo

	Deporte	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Intrapersonal	NO	40	11,25	3,119	,493
	SI	86	13,03	3,004	,324
Interpersonal	NO	40	17,08	2,886	,456
	SI	86	18,12	2,349	,253
Estrés	NO	40	13,08	4,079	,645
	SI	86	14,65	4,411	,476
Adaptabilidad	NO	40	14,83	3,273	,517
	SI	86	17,50	3,213	,346
Total	NO	40	56,23	8,170	1,292
	SI	86	63,30	8,258	,890

Gráfico 1. Estadísticos de grupo

Todos los factores, exceptuando el de intrapersonal en los participantes que no practican deporte extraescolar, tienen un resultado por encima de la media de la puntuación. El factor con mejor puntuación es el de la escala interpersonal (M=17,54 y M=18,12), mientras que el factor con puntuaciones más bajas es el de la escala intrapersonal (M=11,25 y M=13,03).

Tras el análisis descriptivo, se compararon las medias del cuestionario BarOn EQ-i: YV (S) de los factores intervinientes y de la suma total para comprobar si existían diferencias significativas entre la inteligencia emocional (variable dependiente) y la práctica de deporte extraescolar (variable independiente). Además, se procedió al análisis univariado de la varianza (ANOVA) para comparar más de dos grupos según el tipo de deporte que practicaban los participantes (individual, adversario y colectivo).

En el gráfico 2 que a continuación se presenta, se asumen varianzas iguales debido a que la significación de la Prueba de Levene (p) es >.05 (Intrapersonal p=.979; Interpersonal p=.059; Estrés p=.358; Adaptabilidad p=.954; Total p=.740). Una vez comprobado este dato nos fijamos en la significación bilateral de la prueba t. En este caso, vemos como todas las variables (Intrapersonal p=.003; Interpersonal p=.033; Adaptabilidad p=.000; Total p=.000)

excepto el estrés (Estrés p=.058) tienen un nivel de significación p<.05, por lo que podemos afirmar que existen diferencias significativas respecto a las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de inteligencia emocional y la práctica o no práctica de actividad física o deporte extraescolar. Dicho de otra forma, podemos decir que la práctica o no práctica de deporte influye en la inteligencia emocional.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Intrapersonal	Se han asumido varianzas iguales	,001	,979	-3,067	124	,003	-1,785	,582	-2,937	-,633
Interpersonal	Se han asumido varianzas iguales	3,624	,059	-2,151	124	,033	-1,041	,484	-2,000	-,083
Estrés	Se han asumido varianzas iguales	,850	,358	-1,911	124	,058	-1,576	,825	-3,208	,056
Adaptabilidad	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	-4,325	124	,000	-2,675	,619	-3,899	-1,451
Total	Se han asumido varianzas iguales	,110	,740	-4,493	124	,000	-7,077	1,575	-10,195	-3,960

Gráfico 2. Prueba de muestras independientes.

En la siguiente tabla vemos como el nivel de significación es <.05 en todas las categorías excepto en la interpersonal, lo que supone que existen diferencias significativas entre los grupos.

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intrapersonal	Inter-grupos	107,568	3	35,856	3,886	,011
	Intra-grupos	1125,805	122	9,228		
	Total	1233,373	125			
Interpersonal	Inter-grupos	32,970	3	10,990	1,697	,171
	Intra-grupos	790,244	122	6,477		
	Total	823,214	125			
Estrés	Inter-grupos	167,522	3	55,841	3,093	,030
	Intra-grupos	2202,613	122	18,054		
	Total	2370,135	125			
Adaptabilidad	Inter-grupos	281,364	3	93,788	9,462	,000
	Intra-grupos	1209,271	122	9,912		
	Total	1490,635	125			
Total	Inter-grupos	1773,760	3	591,253	9,025	,000
	Intra-grupos	7992,851	122	65,515		
	Total	9766,611	125			

Gráfico 3. Anova.

Como la tabla de ANOVA que acabamos de ver nos dice que existen diferencias significativas entre los grupos, pasamos a realizar la prueba post hoc para ver que categorías son las que producen esas diferencias significativas.

En la variable "Intrapersonal" vemos que existen diferencias significativas entre los que practican deportes colectivos con los que no practican ningún tipo de deporte extraescolar. En este caso, existe una tendencia desde la no practica de actividad física en horario extraescolar hasta la práctica de deportes colectivos en la variable intrapersonal. No obstante, solo se dieron diferencias significativas entre los que practican deportes colectivos con los que no practican deporte (p=.013).

En la variable "Interpersonal" podemos decir que practicar cualquier tipo de deporte o no practicarlo no tiene repercusión estadísticamente significativa en esta variable, existiendo una tendencia totalmente diferente a la variable anterior. En este caso son los que practican deportes individuales los que mayor puntuación tienen en esta variable.

En la variable "Estrés", al igual que la variable intrapersonal, encontramos que las diferencias significativas se encuentran entre los que realizan deportes colectivos con los que no realizan ningún tipo de actividad física extraescolar (p=.045). Los que realizan deportes colectivos tienen una puntuación muy por encima que el resto, aunque solo se encuentran diferencias significativas con el grupo que no realiza ningún tipo de deporte.

En la variable "Adaptabilidad" vemos como existen diferencias significativas entre los que no hacen deporte con los que practican deportes colectivos (p=.000) y entre los que no hacen deporte con los que practican de adversario (p=.003), ya que el nivel de significación de ambos es <.05. Aquí volvemos a ver una tendencia desde los que no practican deporte, hasta llegar a los de deportes colectivos, pasando por los de individual y de adversario, obteniéndose diferencias significativas en estos dos últimos (adversario y colectivo) con respecto a los que no practican.

Por último, y tras observar la variable "Total", podemos decir que existen diferencias significativas entre los que no realizan deporte en horario extraescolar con los participantes que realizan deportes colectivos (p=.000) y, por otro lado, entre los que no realizan deporte con los que realizan deportes individuales (p=.036).

En el gráfico 4 se muestra la relación existente entre la puntuación total obtenida en el cuestionario y el tipo de deporte practicado. Como vemos, se aprecia un orden ascendente de inteligencia emocional y desde los que no practican deporte extraescolar, pasando por los deportes individuales y de adversario hasta llegar a los colectivos. No obstante, y a pesar de que los practican deportes colectivos tengan mayores niveles que los de adversario, y éstos que los de individual, no existen diferencias significativas entre ellos (p>.05).

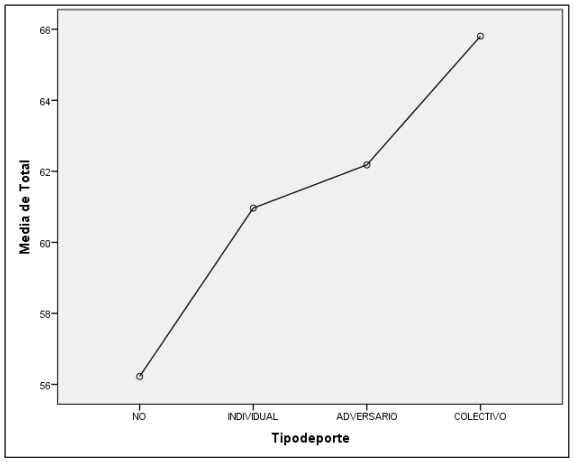


Gráfico 4. Total y tipo de deporte.

4. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, podemos decir que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional adecuado ya que la media de los resultados se encuentra por encima de la media de la puntuación que se puede obtener al realizar el cuestionario, pues todos los factores de la inteligencia emocional, exceptuando el de intrapersonal en los participantes que no practican deporte extraescolar, tienen un resultado por encima de la media de la puntuación, es decir, están por encima de los 12 puntos en cada subescala y también son superiores a 48 en la suma total.

Como se puede comprobar, el factor con mejor puntuación es el de la escala interpersonal (M=17,54 y M=18,12), el cual se caracteriza por la sociabilidad, emociones y la empatía, ambos rasgos desarrollados en gran medida en la etapa de la adolescencia. Por el contrario, en la escala intrapersonal se observan las puntuaciones más bajas (M=11,25 y M=13,03), posiblemente debido a la falta de autoestima que presentan los adolescentes.

En lo que respecta a nuestras hipótesis y objetivos de partida, podemos concluir que: Existen diferencias significativas entre el nivel de inteligencia emocional en adolescentes que realizan actividad física extraescolar en comparación con los que no realizan ningún tipo de actividad en la variable total (p=.000). Si observamos variable a variable, también existen diferencias significativas en todas excepto en "estrés". Estos resultados coindicen con el estudio realizado por Li et al. (2009) a estudiantes universitarios, donde encontraron que los que sujetos que realizaban actividad física o deporte de forma regular mostraban niveles más altos de inteligencia emocional con respecto a los que realizaban no realizaban ningún tipo de actividad física.

Además, también coinciden con el estudio realizado por Marques da Silva et al. (2014), pues la práctica de actividades deportivas está asociada a mayores niveles de inteligencia emocional. En cuanto a los resultados obtenidos en esta investigación, no se ha tenido en cuenta si los participantes practican las actividades estando federados o no, por lo que en este aspecto no se puede realizar una comparación con dicho estudio.

Como vemos, la práctica de actividad física o deporte extraescolar puede estar relacionado con los niveles de inteligencia emocional gracias a que la práctica de deportes, independientemente del tipo que sean (individuales, de adversario o colectivos) requiere de una interacción social mayor que los que no realizan ningún tipo de actividad.

En cuanto al tipo de deporte que practican, podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre los alumnos que practican deportes colectivos con respecto a los que practican deportes de adversario e individuales, ni tampoco existen diferencias significativas entre los que realizan deportes de adversario con los de individual (p>.05).

No obstante, aunque los resultados no muestren significatividad, los niveles de inteligencia emocional son superiores en los participantes de deportes colectivos por encima de los de adversario, y éstos a su vez de los individuales, quedando en último lugar los que no practican ningún tipo de deporte.

En cuanto al hecho de que la práctica de deportes colectivos pueda favorecer la inteligencia emocional de los participantes, puede deberse a que en este tipo de deportes se requiere de una mayor relación social que en el resto de deportes.

Por otro lado, aunque los participantes que practicaban deportes de adversario mostraron mayores niveles de inteligencia emocional en la variable total que los que no practicaban deporte y que los que practicaban deportes individuales, no se dieron diferencias significativas (p=.064 y p=.947 respectivamente).

En lo que a este objetivo se refiere y tras los resultados obtenidos, podemos afirmar que existen diferencias significativas (p <.05) entre los participantes que no realizan actividad física/deporte en horario extraescolar y los que realizan deportes individuales (p=.036) y entre los participantes que no realizan actividad física/deporte en horario extraescolar y los que realizan deportes colectivos (p=.000).

Por último, resaltar que los resultados de esta investigación sugieren que la práctica deportiva extraescolar favorece los niveles de inteligencia emocional, tal y como indican otros autores (Kerr y Kuk, 2001; Li et al., 2009 y Marques da Silva et al. 2014) los cuales afirman que existe una relación positiva entre los niveles emocionales y practica de actividad física o deporte regular.

Referencias

Bar-On, R., & Parker, J. (2000). EQ-i: YV. *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual. Toronto: Multi-Health-Systems (MHS).*

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación, 21*(1), 7-43.

Coban, B., Karademir, T., Acak, M., & Devecioğlu, S. (2010). The emotional intelligence of students who are sitting a special-ability examination. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 38*(8), 1123-1134.

Eaton, B. (2015). Game play: Developing emotional intelligence through sport. *Independence*, *40*(2), 64.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(3), 267-279.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Kerr, J. H., & Kuk, G. (2001). The effects of low and high intensity exercise on emotions, stress and effort. *Psychology of Sport and Exercise, 2*(3), 173-186.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educacion, 25*(3), 347-360.

Li, G. S., Lu, F. J., & Wang, A. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in taiwan college students. Journal of Exercise Science & Fitness, 7(1), 55-63.

Meyer, B. B., & Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(1), 1-15.

Moreno-Murcia, J. A., Hernández, A. & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana De Psicología, 26*(2), 213-222.

Ros Martínez, A., Moya-Faz, F. J., & Garcés de Los Fayos Ruiz, E. J. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *13*(1), 105-112.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. J. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, *12*(6), 937-948.

Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.

Thelwell, R., Lane, A.M., Weston, N.J.V. & Greenlees, I.A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 224-235.

Zizzi, S. J., Deaner, H. R., e Hirschhor, D. K. (2003). The relationship between Emotional Intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 262-269.

CoLE: Programa para la Corrección de los errores en Lectura y Escritura

de Ayala, M., Llorens, H.

Centro Psicoeducativo Afán, Alicante, España

E-mails: montsedeayala@centroafan.com

Resumen

Este trabajo presenta el programa CoLE: una aplicación software para la **Co**rrección de los errores en la **L**ectura y **E**scritura en niños con dislexia. Nuestra hipótesis es que los niños disléxicos pueden mejorar la lectoescritura a partir del uso de un programa que ejercite capacidades alteradas en este trastorno, como son la discriminación fonológica, la descodificación visual, la memoria a corto plazo, la percepción y la secuenciación (Herrera-Pino et al., 2007). Desarrollar el programa como una aplicación software tiene una doble finalidad: por un lado, aumentar la motivación del niño y por otro, que las actividades puedan ser realizadas sin supervisión (autoevaluables).

CoLE cuenta con los siguientes tipos de actividades: conciencia fonológica, memoria visual, ritmo, velocidad lectora y discriminación visual. La aplicación incluye dos modalidades de uso: (i) juego y (ii) test. Por un lado, la modalidad juego permite al sujeto practicar los diferentes tipos de actividades recibiendo feedback inmediato del resultado. Además, se puede seleccionar el nivel de dificultad o que éste vaya aumentando progresivamente. Por otro lado, la modalidad de test (sin feedback) presenta una secuencia fija de actividades de cada tipo para que los resultados sean comparables en diferentes niños. Los test quedan guardados en una base de datos para su posterior análisis.

Actualmente se está realizando una evaluación del programa con 4 niños con dificultades en la lectoescritura de edades comprendidas entre los 5 y los 12 años. Hasta el momento se advierte una alta predisposición por su parte a utilizar la aplicación. Esperamos, además, alcanzar aumentos en la velocidad y exactitud lectora, así como una disminución en los errores ortográficos.

La aplicación está disponible en la web para la experimentación por parte de otros profesionales (http://www.centroafan.com/afan-app/www/).

Palabras clave: Nuevas tecnologías; Dislexia; Lectoescritura.

CoLE: Program for Error Correction in Reading and Writing

de Ayala, M., Llorens, H.

Centro Psicoeducativo Afán, Alicante, España

E-mails: montsedeayala@centroafan.com

Abstract

This paper presents the CoLE program: a software application for error Correction in Reading and Writing in children with dyslexia. Our hypothesis is that dyslexic children can improve reading and writing through the use of a program that exercises the capabilities affected in this disorder, such as phonological discrimination, visual decoding, short term memory, perception and sequencing (Herrera-Pino et al., 2007). Developing the program as a software app has a twofold aim: first, increasing the motivation of the child and secondly, making it possible for the activities to be carried out without supervision (self-assessable).

CoLE includes the following types of activities: phonological awareness, visual memory, rhythm, reading speed and visual discrimination. The application can be used in two modes: (i) game and (ii) test. On one hand, the game mode allows the subject to practice the different types of activities receiving immediate feedback on the outcome. Furthermore, the level of difficulty can be selected or otherwise increase gradually. On the other hand, the test mode (without feedback) shows a fixed sequence of activities of each type so that the results are comparable between different children. The tests are stored in a database for further analysis.

Currently, the program is being evaluated on 4 children with reading and writing difficulties, aged between 5 and 12 years. So far we observed a high predisposition in children to use the application. Moreover, we expect to achieve increases in reading speed and accuracy, as well as a decrease in the misspellings.

The application is available on the web for experimentation by other professionals (http://www.centroafan.com/afan-app/www/).

Key words: New technologies; Dyslexia; Reading and Writing.

1. Introducción

La dislexia afecta a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectura y la escritura, en concreto a la discriminación fonológica, la descodificación visual, la memoria a corto plazo, la percepción y la secuenciación (Herrera-Pino, Lewis, Jubiz, & Salcedo, 2007).

Estudios recientes demuestran que la instrucción fónica es un método eficaz para mejorar la lectoescritura en niños disléxicos no sólo de países de habla inglesa sino también de España e Italia (Galuschka, Ise, Krick, & Schulte-Körne, 2014).

La cuestión que plantea nuestro trabajo es si los niños disléxicos pueden mejorar la lectoescritura a partir de un programa que ejercite fundamentalmente las capacidades anteriormente mencionadas, como sugieren estudios relacionados.

Por ello, este trabajo presenta el programa CoLE: una aplicación software para la Corrección de los errores en la Lectura y Escritura en niños con dislexia. CoLE cuenta con los siguientes tipos de actividades: conciencia fonológica, memoria visual, ritmo, velocidad lectora y discriminación visual.

La aplicación incluye dos modalidades de uso: (i) juego y (ii) test. Por un lado, la modalidad juego permite al sujeto practicar los diferentes tipos de actividades recibiendo feedback inmediato del resultado. Por otro lado, la modalidad de test (sin feedback) presenta una secuencia fija de actividades de cada tipo para que los resultados sean comparables en diferentes niños. Los test quedan guardados en una base de datos para su posterior análisis.

El presente trabajo se centra en la descripción de la aplicación CoLE y las medidas de evaluación que esta brinda. La evaluación incluida no persigue demostrar la hipótesis que motiva el trabajo sino asegurar la calidad y usabilidad de la aplicación así como la adecuación de las actividades de test (medidas) para que en el futuro se pueda plantear una evaluación formal que compruebe la veracidad de la hipótesis.

2. Método

2.1. Participantes

Actualmente se está realizando una evaluación del programa con 4 niños con dificultades en la lectoescritura de edades comprendidas entre los 5 y los 12 años.

- Sujeto 1: niña de cinco años
- Sujeto 2: niña de siete años
- Sujeto 3: niño de diez años
- Sujeto 4: niña de doce años

2.2. Medidas

El programa en su modalidad test obtiene puntuaciones presentadas en el siguiente formato:

Número de aciertos / Número de ítems

Cada subprueba cuenta con una cantidad total de ítems:

- Conciencia fonológica: 8 ítems
- Memoria visual: 12 ítems
- Ritmo: 12 ítems
- Velocidad lectora: 8 ítems
- Discriminación visual: 4 ítems

A continuación se describen las subpruebas del test y qué se considera como respuesta correcta en cada una de ellas:

- Conciencia fonológica: el niño debe identificar una palabra escuchando la secuencia de fonemas que la componen. Las actividades tienen una dificultad creciente en cuanto a la complejidad de la palabra (número de sílabas, inversiones, etc.). En la Figura 1 se muestra una actividad de este tipo en la que al pulsar "play" el niño escucharía la secuencia /k/ /a/ /s/ /a/.



Figura 1. Se considerará la respuesta correcta si este hace click en la imagen "casa".

- Memoria visual: El niño debe recordar una serie de imágenes presentadas previamente. El ejercicio tiene una dificultad creciente en cuanto al número de imágenes a recordar variando de una a seis. En la Figura 2 se muestra la parte de esta actividad en la que el niño visualiza una serie de dos imágenes durante unos segundos y en la Figura 3 se le muestra un conjunto de imágenes dónde debe localizar aquellas que habían sido mostradas previamente.



Figura 2. Se considerará una respuesta correcta la selección de las imágenes "regalo" y "avión" o "avión" y "regalo" (el orden no es tenido en cuenta).



Figura 3

- Ritmo: El niño debe reproducir una secuencia rítmica escuchada previamente. La secuencia está compuesta por la sílaba "ta" con dos duraciones: corta y larga. El ejercicio tiene una dificultad creciente en cuanto al número de elementos a recordar variando de uno a seis. En la Figura 4 se muestra la parte de esta actividad en la que el niño ha escuchado la secuencia de sonidos "ta larga" y "ta corta". El niño tiene que reproducirla haciendo click en los botones. El punto representa el sonido de duración corta y la raya, el sonido de la duración larga.

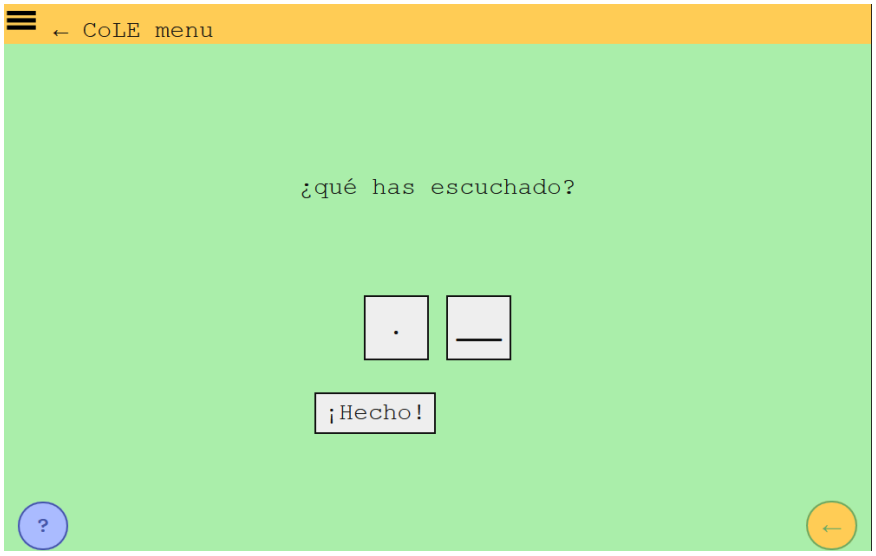


Figura 4. Se considerará correcta si el niño hace click en los botones "__" y "·".

- Velocidad lectora: El niño debe leer una frase antes de que desaparezca de la pantalla. A continuación se presenta la misma frase con una de las palabras eliminada. El niño debe escribir dicha palabra. El ejercicio tiene una dificultad creciente en cuanto al número de palabras de la frase, variando de dos a ocho. En la Figura 5 se muestra la parte de esta actividad en la que el niño ha visto la frase "la foca" y tras unos segundos la palabra "foca" ha desaparecido y tiene que escribirla.

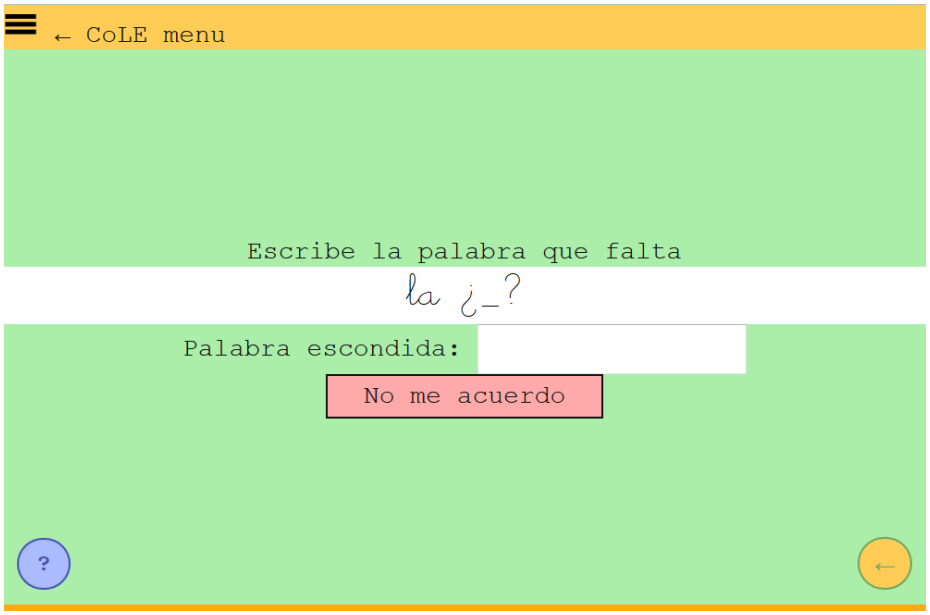


Figura 5. Se considerará correcta si el niño escribe “foca”.

- Discriminación visual: Se presenta una sílaba que debe ser localizada en una tabla con dieciséis sílabas inversas y trabadas. En la Figura 6 se muestra una de estas actividades.

  Se considerará correcta si el niño hace click en las cuatro “pla”. En esta actividad se contempla la posibilidad de respuestas parcialmente correctas, calculándose la puntuación como sigue:

  - Número de correctas: número de “pla” clicadas
  - Número total de respuestas: las cuatro “pla” más el número de respuestas incorrectas.

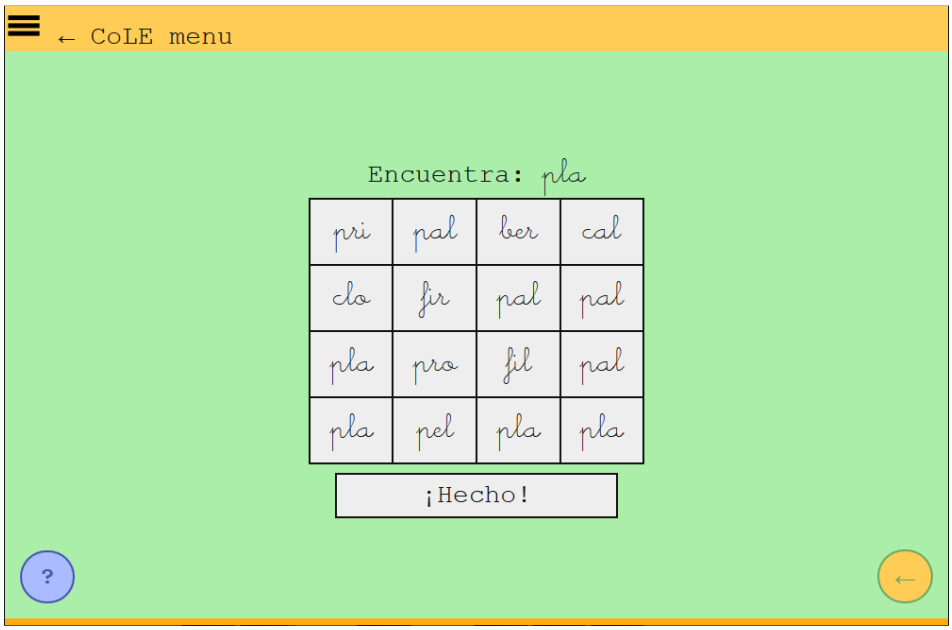


Figura 6

Ejemplo 1: si el niño hace click sólo en dos “pla” obtendría dos correctas de un total de cuatro (0.50 puntos).

Ejemplo 2: si el niño hace click en dos “pla” y en dos “pal” obtendría dos correctas de seis totales (0.33 puntos).

2.3. Procedimiento

El programa fue presentado a los participantes descritos anteriormente. Los niños utilizaron la aplicación tanto en modo test como en modo juego. Durante el proceso analizamos el correcto funcionamiento del test y la experiencia de los niños al usar la aplicación en modo juego. De esta manera, se ha ido adecuando la aplicación al objetivo perseguido.

3. Resultados

En cuanto a la modalidad de test, a modo ilustrativo, los resultados obtenidos en esta evaluación preliminar se detallan en las siguientes tablas:

Sujeto 1: 5 años

	conciencia	memoria	ritmo	velocidad	discriminación
Resultado	2/8	5/12	2/12	0/8	1/4

Sujeto 2: 7 años

	conciencia	memoria	ritmo	velocidad	discriminación
Resultado	6/8	7/12	6/12	3/8	1/4

Sujeto 3: 10 años

	conciencia	memoria	ritmo	velocidad	discriminación
Resultado	7/8	8/12	10/12	7/8	3.2/4

Sujeto 4: 12 años

	conciencia	memoria	ritmo	velocidad	discriminación
Resultado	8/8	10/12	9/12	8/8	3.5/4

En cuanto a la modalidad de juego, se implementaron mejoras a raíz de la utilización de la aplicación. Un ejemplo de esto, es la posibilidad de poder cambiar el nivel del juego en cualquier momento para adecuarlo a las capacidades del usuario.

4. Discusión

Antes de desarrollar la aplicación CoLE, se analizaron aplicaciones que persiguen objetivos similares. Dyseggxia (Rello et al., 2012) es una aplicación orientada a ayudar a niños disléxicos en la lectoescritura trabajando la conciencia fonémica sin incluir sonidos (ordenación de letras en palabras, adición de letras que faltan y eliminación de letras que sobran). Por otro lado, Katamotz (Uriarte-Gómez, G., 2011) es un software que trabaja, además de la conciencia fonémica, la velocidad lectora. Finalmente, Palabras Especiales (Dean, B., Dean, C., 2011) es una aplicación de pago para estimular el habla, ampliar vocabulario, y desarrollar la motricidad fina.

Comparada con estas aplicaciones, CoLE aporta la ventaja de estar orientada a niños de un rango edades más amplio, incluyendo los que no están iniciados en la lectoescritura. Esto supone que pueda ser utilizada como programa preventivo, puesto que abarca otras competencias que son requisitos previos a la lectura como memoria visual, conciencia fonológica y ritmo.

5. Conclusiones

Este trabajo describe la aplicación CoLE, un software para la Corrección de los errores en la Lectura y Escritura en niños con dislexia. CoLE incluye actividades de conciencia fonológica, memoria visual, ritmo, velocidad lectora y discriminación visual.

El objetivo perseguido en esta primera evaluación es doble. Por un lado, asegurar que la puntuación del test refleja las capacidades reales de los niños. Por otro lado, mejorar el modo juego comprobando que no existen fallos en la aplicación y que el modo de plantear los ejercicios es el adecuado para los sujetos a los que va dirigido. Hasta el momento se advierte una alta predisposición por parte de los niños a utilizar la aplicación.

Como trabajo futuro se plantea llevar a cabo una evaluación con una muestra de sujetos más amplia para verificar o desmentir la hipótesis planteada. Se espera que el uso de la aplicación produzca aumentos en la velocidad y exactitud lectora, así como una disminución en los errores ortográficos.

La aplicación CoLE queda disponible en la web para que cualquier profesional pueda utilizarla (http://www.centroafan.com/afan-app/www/).

Referencias

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, *9*(2). Public Library of Science.

Herrera Pino, J. A., Lewis Harb, S., Jubiz Bassi, N. S., & Salcedo Samper, G. P. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*, (19), 222-268.

Uriarte-Gómez, G. (2011). Katamotz. Programas libres para educación, dislexia y otros. http://katamotzlectura.blogspot.com.es/

Rello, L., Bayarri, C., Górriz, A. (2012). What is Wrong with this Word? Dyseggxia: a Game for Children with Dyslexia. *ACM SIGACCESS Conference of Computers and Accessibility*, 219-220. http://www.dyseggxia.com

Dean, B., Dean, C., (2011). Palabras Especiales. Special iApps. https://www.specialiapps.org/es/palabras-especiales.html

Aplicación CoLE. http://www.centroafan.com/afan-app/www/

Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil

Valera, L. y Paterna, C.

Facultad de Psicología, Dpto de Psiquiatría y Psicología Social, Universidad de Murcia (Campus de Espinardo), Murcia, España

E-mails: pater@um.es; lucia.valera@um.es

Resumen

Esta investigación analiza la ideología de género (identidad de género, roles y estereotipos de género) en el alumnado de Educación Infantil y conocer en qué medida la familia y la escuela influyen en aquella. Para ello, se llevó a cabo un estudio exploratorio con una muestra de 30 participantes (47,7% niños y 55,3% niñas) de edades comprendidas entre 5 y 6 años, correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil de un centro educativo público. Se ha utilizado una adaptación del cuestionario *Instrumento para Educación Infantil y 1º Ciclo de Educación Primaria* de Castilla (2008), permitiéndonos obtener información a través de un análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran que de forma similar niños y niñas presentan una ideología de género tradicional basadas en estereotipos y roles de género tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres, es decir, características físicas y destrezas cognitivas típicamente femeninas para las niñas y típicamente masculinas para los niños. Asimismo, el análisis de cómo la familia y la escuela influyen en la ideología de género del alumnado nos permite observar que, en general, el profesorado no está siguiendo una práctica coeducativa en las aulas desde una perspectiva de género y la familia en su gran mayoría presenta actitudes tradicionales, donde la figura materna es la encargada del cuidado de los hijos y las tareas del hogar. Por lo que se requiere una mayor profundización del papel de estos agentes sociales en el estudio de los modelos de aprendizaje social de los estereotipos y roles de género.

Palabras clave: Ideología de género; Educación Infantil, coeducación; familia.

Gender ideology of students in Childhood Education

Valera, L. & Paterna, C.

Faculty of Psychology, Department of Psychiatry and Social Psychology. University of Murcia (Campus de Espinardo), Murcia, Spain

E-mails:pater@um.es; lucia.valera@um.es

Abstract

The aim of this research is to analyze gender ideology (gender identity, gender roles and stereotypes) in students of Childhood Education, looking into the influence of the family and school in these students. For this purpose, an exploratory study was conducted with a sample of 30 participants (47.7% boys and 55.3% girls) aged between 5 and 6 years, corresponding to the second cycle of Childhood Education in a public school. We used an adaptation of the questionnaire instrument for Childhood Education and 1st Cycle of Ed. Elementary Castilla (2008), obtaining information through a quantitative and qualitative analysis. The results show that similarly boys and girls have a traditional gender ideology. Moreover, gender stereotypes reflect traits, roles, physical and cognitive skills, typically feminine for girls, and typically male for boys. Through the analysis of the influence of family and school in gender ideology of the students, we found that teachers are not conducting a coeducational classroom practice from a gender perspective. Furthermore, the family has mostly traditional attitudes, where the mother is responsible for childcare and housework. This conclusion requires further deepening of the social role of these agents in the study of social learning models of gender roles and stereotypes.

Key words: Gender Ideology; Childhood Education; Coeducation; Family.

1. Introducción

Entendemos la ideología de género como ideología que incluye todas aquellas creencias sobre los roles y responsabilidades que son considerados apropiados para mujeres y hombres, haciendo referencia también a las relaciones que ambos miembros deben tener entre sí (Moya, Expósito y Padilla, 2006). Los instrumentos diseñados para evaluar o medir la ideología de género suelen estar relacionados con roles o conductas como por ejemplo: "Los hombres están más capacitados que las mujeres para realizar trabajos fuera del ámbito del hogar". Por otro lado, se hace referencia a la ideología de género tradicional cuando tratamos las diferencias entre los hombres y las mujeres considerando al sexo femenino como inferior, otorgándole los roles relacionados con la familia y espacio privado (esposa y ama de casa) y consideradas como débiles y con necesidad de protección. Por lo contrario, el hombre es el encargado de proteger a la mujer y de tomar decisiones y actuar en el ámbito público y externo del hogar. Así mismo, la ideología feminista-igualitaria defiende que las diferencias de género han sido creadas por la sociedad y que los roles, funciones o tareas a realizar por los individuos, son esencialmente las mismas, sin depender de ser hombre o mujer (Moya et al., 2006).

Por otra parte, los estereotipos de género hacen referencia a la comprensión o construcción de hombres y mujeres en base a sus diferencias físicas, biológicas, sexuales o sociales. Esto conlleva a que culturalmente, ser hombre o mujer implique ciertas diferencias, siendo necesaria la destrucción de estos estereotipos para eliminar las

desigualdades (Cook & Cusack, 2009). En el trabajo de Barberá (2004) se definen los cuatro componentes claves propios de los estereotipos creados por Kite (2001): rasgo, roles, caracteres físicos y destrezas cognitivas. Los estereotipos masculinos que llevan a desempeñar determinados roles incluyen aspectos como: control económico, cabeza de familia, proveedor de finanzas, líder, bricolaje, iniciativa sexual, gusto por el deporte etc. En cuanto a los roles femeninos encontramos otro tipo de actuaciones muy diferentes a las anteriores: hacer la compra de la casa, ocuparse de cocinar y de la lavandería, interesada en la moda, fuente de soporte emocional, atiende a la casa y se ocupa de los niños, etc.

Existen ciertos factores sociales que afectan a la adquisición y desarrollo de la ideología de género. Matud, Rodríguez, Marraro y Carballeira (2002) afirman:"Prácticamente desde que nacemos, el género va a ser una fuente de diferencias (…), desde muy pequeños niños y niñas son tratados de forma distinta por los adultos y aprenden que existen una serie de expectativas diferentes según su sexo (…)"(p. 74). Esto va a condicionar la personalidad infantil y el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades esperadas por la sociedad (Gutiérrez, 2010). La escuela debe ser consciente del contexto saturado de estereotipos en el que se encuentra. En este sentido la escuela se entiende como un centro con dos exigencias muy diferentes, la preservación (valores, conocimientos, simbolismos) y renovación (preparación y modificación del mundo). Para que se lleve a cabo el cambio es necesario tomar espacios de reflexión, crítica y acuerdo entre los profesionales y sensibilidad y participación por parte de las familias (Salamanca, 2014).

Es aquí cuando entra en juego la coeducación, entendida como la educación no sexista. Concretamente nos referimos a una educación que pretende educar en igualdad a niños y niñas para que puedan desarrollarse como personas libres, evitando la discriminación de sexo y teniendo como fin que no existan desigualdades por motivo de género. Para que exista la coeducación es necesario un esfuerzo de todos los agentes que intervienen en la sociedad: familia, escuela, medios de comunicación, etc. (Gutiérrez, 2010).

La etapa de Educación Infantil forma parte del primer espacio de socialización ajeno a la familia, contribuyendo al desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de vida, por ello se prima iniciar la coeducación en conjunto con la familia desde edades tempranas (Ortiz, 2008).En la investigación de Romero y Abril (2008) sobre el género y la formación del profesorado de Educación Infantil, se comprueba que existen resultados bastante pesimistas. Las competencias de género no son destacadas como competencias profesionales importantes que un buen docente ha de tener y se comprobó que el género no es una temática prioritaria en la formación inicial de nuestro alumnado. A esta barrera hay que sumarle que existe una gran falta de materiales y métodos para poder trabajar la coeducación en los centros.

En relación a la familia como modelo social de aprendizaje, Martínez y Paterna (2009) trabajan la implicación parental y la influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado comprobando que la mujer sigue siendo el sujeto principal de las mismas. Es por ello que la implicación parental en el cuidado de los niños y una equitativa distribución de las tareas domésticas es un papel fundamental para poder conseguir la igualdad de género en el entorno familiar.

Castilla (2008) destaca tres puntos importantes a trabajar con las familias para conseguir la coeducación en los hogares: *tareas domésticas* (prima la importancia de dar responsabilidad a ambos sexos por igual) *juegos y juguetes* (debe existir neutralidad en el juego y elección libre por parte de los niños Maccoby (1998)) y *lenguaje* (tanto verbal como gestual, debe ser similar para ambos sexos).

En base a todo lo estudiado anteriormente y para poder llevar a cabo nuestra investigación, se han creado los siguientes objetivos de estudio: 1) Aproximarnos a la ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. 2)

Realizar una comparación sobre la ideología de género entre niños y niñas. 3) Analizar los estereotipos de género del alumnado de Educación Infantil. 4) Valorar la influencia de los primeros agentes sociales en la adquisición de la ideología de género.

A través de estos objetivos se espera encontrar una ideología de género tradicional en ambos sexos, siendo las niñas representadas con estereotipos y roles femeninos, asociados al ámbito doméstico y los niños con estereotipos y roles masculinos, vinculados a tareas más instrumentales.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se realizó con alumnas y alumnos pertenecientes a las aulas de 5 años de los grupos A, B y C del ciclo de Educación Infantil de un colegio público de la Región de Murcia. Concretamente, la muestra de nuestro estudio se compuso de 30 participantes con edades comprendidas entre cinco y seis años, de los cuales 14 (46,7%) eran niños y 16 (53,3%) eran niñas.

2.2. Medidas

El instrumento seleccionado para la elaboración de nuestro estudio ha sido *Instrumento para Educación Infantil y 1º Ciclo de Ed. Primaria* de Castilla (2008), adaptado a través de una ampliación de ítems con preguntas cuantitativas y cualitativas con el fin de adecuarlo a los objetivos de nuestro estudio.

2.3. Procedimiento

La intervención se llevó a cabo de manera individualizada con cada participante, en un tiempo estimado de 30 minutos y situados fuera del aula para evitar posibles influencias externas. La recogida de datos se complementó con un diario de campo, permitiéndonos así obtener información cualitativa de las respuestas de los sujetos.

3. Resultados

Una vez recogida toda la información se procedió al análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas. Para las preguntas abiertas se realizó un análisis a través de códigos y categorías para posteriormente conseguir los porcentajes. Estas preguntas abiertas nos han ayudado a obtener información sobre quién realiza las tareas del hogar, cómo describe el alumnado a los niños y niñas y qué tipo de disfraces prefieren según el sexo al que pertenecen, ayudándonos a estudiar los estereotipos de género del alumnado.

En primer lugar reflejamos los resultados a la pregunta "¿Qué hace papá en casa? ¿Y mamá?". En esta tabla se reflejan los porcentajes obtenidos según las respuestas del alumnado:

Tabla1
Códigos y porcentajes de tareas del hogar.

Código	Padres	Madres
Cocinar	23%	92.3%
Lavar la ropa	3.8%	46.1%
Cuidar a su hija/o	26.9%	73%
Limpiar	15.3%	84.6%
Ayudar con los deberes	11.5%	11.5%
Jugar con su hijo/a	23%	26.9%
Planchar	3.8%	7.6%
Ver la televisión	69.2%	7.6%
Acompañar al colegio	7.6%	3.8%
Ordenar la casa	15.3%	11.5%
Estudiar	7.6%	3.8%
Jugar a la consola	7.6%	-
Arreglar objetos de la casa	3.8%	-
Limpiar el coche	3.8%	-
Hacer ejercicio	7.6%	-

En cuanto a la segunda cuestión "¿Cómo son las niñas? ¿Cómo son los niños?", el alumnado describe a los niños como *fuertes* y *valientes* obteniendo en ambos el mismo porcentaje (88.4%), seguido de *brutos* (73 %), *traviesos* y *buenos* coincidiendo en el porcentaje (30.7%). Por el contrario, a las chicas se les ha atribuido otros estereotipos muy diferentes. Con el adjetivo de *buena* se obtiene la mayor frecuencia (57.6 %), seguido de *cariñosas* (53.3%) *miedosa* (50%), *sensible* (42.3%) y *guapas* (38.4%).

Por otro lado, a la pregunta "Si jugamos a disfrazarnos ¿de qué te disfrazarías?" el disfraz preferido por los niños ha sido el de *superhéroe* (42.8%), seguido de *calavera, demonio* y *rey* (14.2%). En el caso de las niñas, el disfraz más elegido por mayoría es el de *princesa* (75%), seguido por el de *hada* (25 %) y *mariposa, guerrera y vampira* con el mismo porcentaje (6.2%).

En segundo lugar, se llevó a cabo el análisis cuantitativo. Se exponen las tres primeras tablas obtenidas a través de las variables de tareas domésticas, empleo y juego y juguetes. En este caso, se les cuestionaba cuáles de estas variables eran características de los hombres/niños o las mujeres/niñas a través de la pregunta: ¿Quién crees que puede hacerlo? El porcentaje muestra las respuestas del alumnado según su elección:

Tabla 2
Porcentajes de trabajos diferenciados por sexo

Ayudar en tareas del hogar	Niño	Niña
Hacer la compra	30%	70%
Cuidar de un familiar	26.7%	73.3%
Cambiar una bombilla	86.7%	13.3%
Limpiar el coche	96.7%	3.3%
Barrer la casa	6.7%	93.3%
Arreglar una persiana	80%	20%
Ordenar la habitación	30%	70%
Hacer la comida	26.7%	73.3%

Tabla 3
Porcentajes de ayuda en tareas del hogar diferenciados por sexo

Trabajo	Hombre	Mujer
Mecánico/a	100%	-
Limpiador/a	10%	90%
Cocinera/o	13.3%	86.7%
Costurero/a	16.7%	83.3%
Albañil	100%	-
Bombera/o	96.7%	3.3%
Carpintero/a	90%	10%
Planchador/a	-	100%

Tabla 4
Porcentajes de juegos y juguetes diferenciados por sexo

Juegos y juguetes	Niño	Niña
Jugar al fútbol	96.7	3.3%
Saltar a la comba	10%	90%
Jugar a los coches	100%	-
Juegos de correr	83.3%	16.7%
Juegos de lucha	100%	-
Jugar con muñecos/as	10%	90%
Jugar a hacer comidas	6.7%	93.3%
Jugar a disfrazarse	36.7%	63.3%

El instrumento también nos ha permitido conocer cómo actúan los factores sociales más cercanos a los niños. En cuanto a la familia, se le pregunta al alumnado quién cocina la mayoría de tiempo en casa. En este caso, se puede comprobar que existe una gran mayoría de alumnado (80%) que observa que en su casa es la madre quien se encarga de cocinar. Además, cuando preguntamos si se trabaja alguna mujer importante en el aula (pintora, escritora, científica…), en un 93.3% de los casos, el alumnado ha contestado que *nunca* han tratado ninguna mujer importante en el aula, y solo un 6.7 % *alguna vez.*

Para conocer los estereotipos según sexo del alumnado, hemos preguntado al alumnado qué preferirían que les dijeran sus amigas y amigos. Existen diferencias muy claras en función de las preferencias según sexo. En el caso de los niños, los adjetivos escogidos con más frecuencia han sido *fuerte* (78.5), *valiente* (71.4%) y *bueno* (64.2%). En el caso de las niñas, sus preferencias giran en torno a adjetivos como*guapa* (75%), *inteligente* (68.7%) y *cariñosa*(43.7%).

También hemos querido valorar cómo se implican las familias en la atención de sus hijos y si existe un reparto equitativo en las mismas. En este caso, se ha podido comprobar que a pesar de existir una mayoría de alumnos que han contestado que es la *madre*, con un 43.4%, quien le ayuda a realizar los deberes o tareas de clase, existe un porcentaje muy cercano que ha contestado que *ambos*, tanto papá como mamá, le ayudan en los deberes (36.7%) y tan solo un 20% del alumnado ha contestado que es *papá* quien se encarga de ayudarle con los deberes.

Asimismo, se ha preguntado si el profesorado anima a que los niños jueguen con niños y niñas del sexo opuesto durante las horas de clase o en el patio del colegio. Encontramos un 73.3% de las respuestas en la opción de *no, nunca*. Seguido de un 23.3% que ha considerado que sí lo hacen con frecuencia y un 3.3% que ha ocurrido *alguna vez.*

Para estudiar la ideología de género del alumnado más a fondo hemos realizado los siguientes ítems referidos a los estereotipos de género. Al diferenciar estas respuestas según del sexo del alumnado encontramos que la ideo-

logía de género es tradicional en ambos sexos, existiendo coincidencias en la mayoría de sus respuestas. Excepto en el primer ítem (un 75% de las niñas dicen no estar de acuerdo). En la siguiente tabla se pueden observar los resultados:

Tabla 5
Porcentajes de ítems sobre la ideología de género según sexo al que pertenece la muestra.

Ítems	Sexo	De acuerdo	En desacuerdo
Las niñas lloran más que los niños	**Niño**	71.4%	28.5%
	Niña	25%	75%
Los niños son más fuertes que las niñas	**Niño**	100%	-
	Niña	100%	-
Mi papá conduce el coche mejor que mi mamá	**Niño**	78.5%	21.4%
	Niña	68.5%	31.2%
Mi mamá cocina mejor que mi papá	**Niño**	92.8%	7.1%
	Niña	75%	25%
Las niñas juegan al fútbol igual de bien que los niños	**Niño**	14.2%	85.7%
	Niña	18.7%	81.2%
Los niños bailan igual de bien que las niñas	**Niño**	42.8%	57.1%
	Niña	12.5%	87.5%
Los niños y las niñas pueden jugar a los mismos juegos	**Niño**	42.8%	57.1%
	Niña	68.7%	31.2

Finalmente, cuando le dimos a elegir al alumnado seis tipos de personajes diferentes, obtuvimos estas preferencias según el sexo del alumnado:

Tabla 6
Porcentajes de personajes según el sexo al que pertenece la muestra.

Personajes	Niño	Niña
Blancanieves	14.2	68.7
Minion	21.4%	-
Russell leyendo	7.1%	-
Mérida	-	18.7%
Goku	57.1%	-
Daisy leyendo	-	12.5

4. Discusión

A través de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que, en general existe una ideología de género tradicional en el alumnado de Educación Infantil, obteniendo en las respuestas del alumnado roles típicamente masculinos para el hombre y típicamente femeninos para la mujer. Al diferenciar las preguntas según el sexo al que pertenece nuestra muestra, observamos que las diferencias de respuesta eran mínimas, siendo en ambos casos conservadora. En alguna ocasión las respuestas no siguen este patrón por ser considerados a sí mismos como capaces de realizar la tarea cuestionada. En el caso de los estereotipos de género se ha comprobado que existen coincidencias a la hora de describir a niños y niñas, y solo se encuentran pequeñas diferencias al asignarse adjetivos positivos para describir su propio sexo. En cuanto a los roles estudiados, se comprueba que las tareas, empleos y juguetes más instrumentales son asignados al sexo masculino y los relacionados con las labores domésticas al sexo femenino. En nuestras preguntas abiertas hemos observado que existen grandes coincidencias con los estereotipos estudiados por Kite (2001). A los niños se les representa con los rasgos: brutos, valientes o fuertes, con roles tipo: jugar al fútbol y características

físicas: fuertes y rápidos. Por lo contrario, a las niñas le atribuyen la destreza cognitiva de inteligentes, con los rasgos: cariñosas y buenas, con roles como: jugar a las princesas y la característica física de débiles.

También se ha recogido información importante a través de las notas de campo sobre el comportamiento de los padres y profesores como modelo de aprendizaje social, ya que en muchos casos las respuestas estereotipadas se basaban en argumentos y experiencias vividas con la familia y entorno más cercano. A nivel general y teniendo en cuenta la limitación de nuestras preguntas, vemos que en algunas de sus conductas los agentes sociales de nuestra muestra no introducen una perspectiva de género para educar a los niños y niñas. Esto coincide con los datos obtenidos en la investigación sobre la escuela y la actitud del profesorado de Romero y Abril (2008) y sobre la familia, labores domésticas y cuidado de los hijos de Martínez y Paterna (2009), donde se comprueba que en su gran mayoría es la madre la encargada de estas tareas.

5. Conclusiones

En base a estos resultados podemos confirmar que la ideología de género de nuestro alumnado de Educación Infantil es tradicional en su gran mayoría. Tanto niños como niñas presentan los mismos resultados. La gran cantidad de respuestas estereotipadas y los argumentos basados en sus experiencias confirman que tanto el alumnado como su entorno más cercano, familia y escuela, reflejan una ideología de género conservadora.

Para poder conseguir un cambio es necesario saber educar desde la equidad, esto es, concienciar a las nuevas generaciones y desarrollar en el alumnado una conciencia crítica que le haga capaz de detectar y saber eliminar toda práctica sexista (Espín, 2006). Por ello es necesario preparar a la escuela y a sus docentes para dar respuesta a estas necesidades, trabajando en conjunto con las familias. Esto sería posible solo a través de la concienciación de todos los agentes educativos y a través de una práctica educativa basada en la coeducación para poder así conseguir un proyecto educativo más humano y justo, donde se fomente la igualdad.

Referencias

Barberá, E. (2004) Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquema de género. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 55- 80) Madrid: Pearson Educación.

Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta, 11, 49-85.*

Espín, J. V. (2006). El sexismo en la publicidad: lectura crítica desde una educación para la equidad de género. En M. A. Rebollo (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. (pp. 57-84). Madrid: La Muralla, S.A.

Gutiérrez, A. B. (2010). Educando en igualdad desde la etapa Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias. 36 (s.n.)*

Martínez, M. C. y Paterna, C. (2009). Influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y cuidado. *Revista Interamericana de Psicología 43* (2) 241-249.

Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R. y Carballeria, M. (2002) *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana* (pp. 19-69). Madrid: Biblioteca Nueva.

Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J. L. (2006*)*.Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones largas y reducidas de la escala sobre ideología de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6 (3), 709-727.*

Ortiz, A. (2008) La coeducación en la Educación Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias, 10 (s.n.)*

Rebecca J. Cook & Simone Cusack (2009). Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives. Recuperado de http://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *11* (3), 43-51.

Salamanca, S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Revista-red de Estudios Sociales* (III), *84*-91. Recuperado de http://iberoamericasocial.com/ coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-XXI

Programa de intervención psicosocial y educativa en habilidades sociales y género con adolescentes de etnia gitana

Rodríguez, A. y Paterna, C.

Departamento Psiquiatría y Psicología Social, Área de Psicología Social. Universidad de Murcia, Murcia, España

aleja_8787@hotmail.com; pater@um.es

Resumen

El pueblo gitano en España, ha sido un colectivo estigmatizado y objeto de gran número de estereotipos negativos a lo largo de la historia, un hecho que ha marcado sus relaciones sociales y situaciones de exclusión social. El aprendizaje para la capacitación social, motivar la estancia de los menores dentro del sistema educativo y/o modificar su concepción social de género son claves para una mayor adaptación al entorno. Por ello, se ha planteado el diseño e implementación de un programa de intervención psicosocial y educativo con dos objetivos claros: mejorar las habilidades sociales de estos adolescentes y analizar y cambiar la construcción social de género. Para este fin se diseñó un programa de intervención psicosocial compuesto por dos módulos, uno de habilidades sociales y otro de género. Cada módulo estaba integrado por siete sesiones de hora y media cada una. En este programa de intervención formaron parte once menores de etnia gitana (siete chicas y cuatro chicos entre 11 y 15 años) de Alcantarilla-Murcia.

La evaluación de resultados se llevó a cabo mediante dos instrumentos y en dos fases: pre-test y post-test. Para la evaluación de las habilidades sociales se utilizó la Batería de Socialización BAS-3 (Silvay Martorell, 1987), y para la evaluación de los aspectos vinculados a la construcción social del género la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) (Expósito, Moya & Glick, 1998). Por otro lado, se utilizó la observación directa mediante la elaboración de un diario de campo y un registro observacional.

La evaluación nos muestra cambios positivos tanto en habilidades sociales como en la modificación de estereotipos y roles de género, siendo más significativos estos cambios en las chicas. De esta forma es importante resaltar la influencia de la educación en la construcción social de género y las habilidades sociales, y cómo éstas repercuten a su vez en las relaciones sociales que mantiene el alumnado en los centros educativos.

Palabras clave: habilidades sociales; género; adolescentes; etnia gitana.

Plan of psychosocial and educational intervention in social abilities and gender with adolescents of gypsy ethnicity

Rodríguez, A. y Paterna, C.

Departamento Psiquiatría y Psicología Social, Área de Psicología Social. Universidad de Murcia, Murcia, España

aleja_8787@hotmail.com; pater@um.es

Resumen

The gypsy population in Spain has been a stigmatic collective and the subject of negative stereotypes throughout history, a fact that has marked their social relationships and their social exclusion situation. The learning of social skills, motivating the students to remain at school and/or modifying their social conception about gender are key to a better adaptation to the environment. Therefore, the design and implementation of this psychosocial and educational intervention plan has been posed so we can work with their social abilities, stereotypes and gender roles, having two clear goals: improving the social skills of these teenagers and analyzing and changing their social structure of gender. For this, the plan was made of two modules: one about social abilities and another one about gender. Each module was composed of seven sessions of one hour and a half each. There were eleven minors of gypsy ethnicity in this intervention plan (seven girls and four boys between 11 and 15 years old) from Alcantarilla-Murcia. The evaluation of the results was carried out by two tools and in two phases: pre-test and post-test. For the evaluation of social abilities, we implemented the BAS-3 Socialization Battery (Silvay Martorell, 1987), and to evaluate the aspects that are linked to the social structure of gender, we used the Adolescent Sexism Detection (ASD) Scale (Exposito, Moya & Glick, 1998). On the other hand, the direct observation was done through the elaboration of a field diary and an observational registry.

The evaluation shows positive changes in social abilities and in the modification of stereotypes and gender roles as well, being this improvements more significant in girls. Thus it is important to stand out the influence of education in the social structure of gender and social abilities, and how they affect the social relationships between the students in schools.

Key words: social abilities; gender; adolescents; gypsy ethnicity

1. Introducción

El pueblo gitano en España, ha sido, con diferencia, el colectivo más estigmatizado y objeto de gran número de estereotipos negativos, sufriendo a lo largo de la historia diversas causas de exclusión social que se asocia a aspectos vinculados con la vivienda, la educación, el empleo y la salud. Encontrarse en un nivel severo de exclusión social como el caso de este colectivo influye directamente en su interacción social con los demás. El aprendizaje para la capacitación social, la asignación de una vivienda digna, motivar la estancia de los menores dentro del sistema educativo y/o modificar sus concepción social de género son claves para la correcta adaptación al entorno.

Desde el año 2008 España atraviesa una larga crisis económica que ha traído consigo grandes problemas de diferente índole que repercuten negativamente en la sociedad. Indicadores como el aumento progresivo de las tasas de paro, junto a la eliminación de programas sociales han provocado un aumento de la población en situación de exclusión social. La exclusión social ha sido definida por Gaviria et al. (1997) como una forma extrema de la desigualdad

social y funciona con una lógica distinta a la desigualdad y la movilidad social clásica entre la población integrada. Por otro lado, con la aparición de la Unión Europea se inicia un arduo debate que contempla la pobreza y las nuevas formas que surgen de desigualdad social, y se ve una evolución en cuanto a la integración de la concepción de exclusión social en diversos documentos tales como el Libro Verde (donde se expone la estructura de los procesos de exclusión social) y el Libro Blanco (donde se caracteriza a la exclusión social por su dinamicidad y multidimensionalidad). De esta forma la exclusión social se conecta no sólo con las situaciones de desempleo y los niveles de renta, sino con problemáticas de vivienda, igualdad de oportunidades, educación, discriminación y salud (Moreno, 2000, p. 52).

La población gitana a la que ha ido dirigida nuestra intervención, no solo se caracteriza por ser una población con importantes factores de riesgo de exclusión social sino que además supone un alto porcentaje de población española, ocupando un 2,1% de nuestra población, se calcula el tamaño de la comunidad gitana en unas 970.000 personas (Encuesta FOESSA, 2008). En el VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, realizado en el año 2008 por FOESSA se expone que la comunidad gitana está extraordinariamente sobrerrepresentada en el espacio de la exclusión más extrema: siendo el 2% de la población en España, suponen el 12% del espacio social de la exclusión severa. Tres de cada cuatro hogares gitanos está afectado por procesos de exclusión de cierta entidad y uno de cada tres está en situación de exclusión severa. Nos encontramos ante uno de los grupos más estigmatizados y más rechazados en la sociedad española, y en torno a él se mantienen multitud de estereotipos y de prejuicios negativos.

La cultura gitana, como cualquier otra, se puede definir como el conjunto de acciones, valores, costumbres, pensamientos, formas de ver la vida, etc., interpretados en este caso, por los gitanos y adaptados a su forma de ser. El modo de interpretar sus vivencias es lo que da al pueblo gitano su propia identidad (Montañez, 2011). Debido a la crisis, los hombres gitanos, acostumbrados a trabajar en el sector de la construcción en su mayoría, se encuentran actualmente desempleados y en algunos casos han agotado la prestación por desempleo lo que hace que no puedan asumir los gastos cotidianos: pago de hipotecas-alquileres, compra de alimentos, pago de suministros básicos del hogar, etc. Por otro lado, es importante tener en cuenta el papel de la mujer gitana ante el desempleo, en su mayoría, son ellas las que actualmente se están haciendo cargo de la búsqueda de recursos o de la solicitud de las ayudas a servicios sociales u otros recursos, además de esto, hacen frente a la búsqueda de trabajo en profesiones que no requieren cualificación (dependienta, limpieza…). Por ello, se puede decir que actualmente la economía familiar gitana sigue dependiendo de la mujer, además del cuidado de los hijos e hijas, un estado de sobrecarga que está afectando a su estado psicosocial y familiar, disponiendo de menos tiempo para formarse o buscar empleo, poniendo así barreras entre la conciliación de la vida familiar, laboral y personal (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Asimismo, es importante mencionar a la población gitana adolescente que se encuentra cursando los niveles de secundaria y que por motivos culturales se ven “obligados” a abandonar los estudios y por tanto se auguran a vivir en una clara desigualdad con respecto al resto de la población y continuar sumergidos en un contexto de exclusión (Escudero, 2005). Assis, Avanci y Oliveira (2009) señalan que existen dificultades en las competencias sociales (habilidades sociales) en adolescentes que pertenecen a grupos familiares con un nivel socioeconómico bajo y que sufren exclusión social. Por ello, la primera parte de nuestra intervención quedará centrada en esta temática concreta (habilidades sociales). Además, es frecuente que en los adolescentes gitanos aflore el deseo de incorporarse de manera temprana a la vida social adulta (Mikel Arriaga, 2008). A ello habría que añadir que los casamientos en esta cultura se producen a edades muy tempranas que les impide seguir con su formación y por tanto el abandono escolar es mayor en secundaria (San Román, 2010). Una situación que hace que centremos parte de nuestra intervención en esta problemática concreta: habilidades sociales y construcción social de género

2. Método

2.1. Participantes

Este programa de intervención ha ido dirigido a un grupo de menores de etnia gitana en riesgo severo de exclusión social y con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, dicho grupo ha estado compuesto por un total de 11 menores en los que destacaban 7 chicas y 4 chicos. Dichos menores participan dentro del programa Proinfancia de la Obra social de la Caixa llevado a cabo por Cáritas en el barrio de Vistabella de Alcantarilla-Murcia.

Los menores asisten a uno de los centros de Cáritas todas las tardes (de 16.00 a 19.00), donde realizan diversas actividades: apoyo educativo, ocio, apoyo psicológico, sesiones grupales, etc. Este alumnado está escolarizado en el mismo Centro Educativo, en el caso de los menores que asisten a primaria, y en el mismo Instituto, en el caso de los menores que cursan la E.S.O. Por otro lado, todos los menores viven en los mismos bloques, los pisos de estos bloques están ocupados en su mayoría por familias gitanas, y en un mismo piso suelen vivir más de cinco miembros de la familia y no todos los menores conviven con sus padres y madres debido a diversas causas: defunción, abandono, prisión u otros motivos.

Nuestro programa de intervención tuvo como objetivos generales:

- Mejorar las habilidades sociales de estos adolescentes.
- Analizar y cambiar la construcción social de género.

Y como objetivos específicos:

- Capacitar a los menores en la empatía.
- Mejorar el autocontrol de sus relaciones sociales.
- Prevenir las actitudes y conductas sexistas.
- Modificar sus roles y estereotipos de género.

Por otro lado, este programa de intervención ha estado compuesto por dos módulos (ver tabla 1).

Tabla 1
Módulos de intervención psicosocial

MÓDULO I	Habilidades Sociales	Con este módulo se ha pretendido que los menores adquieran habilidades de empatía y reconocimiento de las emociones, con el fin de que sean capaces de ponerse en el lugar de otro. Por otro lado, se han propuesto estrategias para el acatamiento de reglas y normas sociales desde una perspectiva asertiva, de este modo se facilitaría su convivencia con los otros y disminuirán sus conductas agresivas
MÓDULO II	Roles y Estereotipos de Género	Con este módulo se pretendió fomentar la igualdad de género trabajando aspectos relacionados con el sexismo: estereotipos y roles de género. Por ello se abordaron conceptos básicos como sexo, género, estereotipos y roles para concienciar y transformar sus actitudes sexistas.

En cuanto a la planificación de las actividades, los dos módulos se desarrollaron a lo largo de catorce sesiones, una sesión por semana de hora y media.

2.2. Medidas

Para comprobar si los objetivos del programa se han cumplido, se han empleado diversas técnicas para recabar información y paralelamente realizar la evaluación.

En primer lugar, en cuanto a las técnicas mediante las cuales se ha recogido la información para la posterior evaluación, hay que señalar la observación directa de cada una de las sesiones, cuya observación se ha visto reflejada en

la elaboración de un diario de campo, además de realizar la observación en tiempo real (posteriormente se llevaba a cabo la visualización de la grabación en video de cada una de las sesiones). Asimismo, además de la elaboración del diario de campo, se realizaba un registro observacional de cada uno de los sujetos participantes del programa, en el que se tenían en cuenta diversos comportamientos para ver la evolución de los mismos a lo largo de las sesiones.

Para la evaluación de las habilidades sociales se ha utilizado la Batería de Socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 1987). Este instrumento se elaboró para detectar varios aspectos de la conducta social en niños y adolescentes. Su aplicación se puede realizar en personas entre los 11 y 19 años y su duración es de 10 minutos aproximadamente, además el cuestionario está compuesto por 75 ítems de respuesta de sí o no, mediante estas respuestas, la batería de socialización permite lograr un perfil de la conducta social en 5 escalas o dimensiones desocialización: consideración con los demás (Co), Autocontrol en las relaciones sociales (Ac),Retraimiento social-aislamiento (Re), Ansiedad social-timidez (At) y Liderazgo (Li). A estas 5 escalas de socialización se agrega la escala de sinceridad (S) medida mediante 10 ítems.

Por otro lado, para evaluar los aspectos relacionados con el género, se ha empleado la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) elaborada por Expósito, Moya y Glick (1998). Dicha escala se crea (junto con otros instrumentos) a partir de la necesidad de conocer y definir los factores de riesgo y de protección clave sobre los que han de basarse e incidir futuros programas y actuaciones preventivas tendentes a modificar, en unos casos, y a desarrollaradecuadamente en otros, los sistemas de creencias personales implicados. Uno de los objetivos principales de esta escala es detectar el sexismo presente en dicho sistema de creencias, tanto en los planteamientos sexistas referidos a rasgos (atribución estereotipada de rasgos a una persona por el simple hecho de ser un hombre o unamujer), como en los referidos a roles (distribución estereotipada defunciones atribuyendo tal diferenciación a la mayor aptitud y capacidad de los hombres o de las mujeres para la ejecución diferenciada de dichas funciones). Esta escala, dirigida a menores adolescentes, está compuesta por 26 ítems, de los cuales 16 se diseñaron para medir sexismo hostil y 10 para evaluar sexismo benévolo. La escala de respuesta a los ítems es tipoLikert con 6 anclajes (desde 1= totalmente en desacuerdo, hasta 6= totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

La evaluación se ha llevado a cabo en dos fases, pre-test y post-test en un grupo de once menores que han recibido el programa de intervención a lo largo de 14 sesiones. Tanto en la fase de pre-test y post-test se han aplicado los dos instrumentos explicados en el apartado de medidas. Ambos instrumentos fueron aplicados de manera individual por la psicopedagoga que ha llevado a cabo el programa.

3. Resultados

Los resultados del pre-test en percentiles para cada una de las escalas del BAS-3 fueron los siguientes:

En la escala *Consideración con los demás* (Co), se refleja un total de 6 sujetos que se encuentran entre un nivel muy bajo y medio bajo de consideración con los demás, destacando que en su mayoría son mujeres (5 mujeres y 1 hombre).

Seguidamente, nos encontramos que 6 sujetos de la muestra total poseen niveles muy bajos, bajos y medio bajos con respecto al *Autocontrol de las relaciones sociales* (Ac), destacando 2 hombres y 4 mujeres.

Por otro lado, dentro de la escala de *Retraimiento social* (Re), vemos que son pocos los sujetos que manifiestan una puntuación media alta, alta o muy alta; siendo un total de 3 sujetos y en su mayoría hombres (2).

En cuanto a la escala de *Ansiedad social/Timidez* (At), solo encontramos 2 sujetos con puntuaciones medias altas, siendo estos sujetos hombres. Asimismo, en cuanto a la escala de *Liderazgo* (Li), observamos cómo no hay ningún sujeto que presente una puntuación baja, muy baja o media baja. La mayoría de los sujetos presentan puntuaciones medias y medias altas.

Finalmente, en la escala de *Sinceridad* (S), vemos como se colocan 7 sujetos con puntaciones muy bajas, bajas y medio bajas. Encontrando en ellas a 5 mujeres y 2 hombres de la muestra total.

Tras observar las puntuaciones en las distintas escalas podemos decir que en general, la muestra presenta dificultades en cuanto a la *consideración con los demás* (empatía), el *autocontrol de las relaciones sociales* (acatamiento de normas, conductas agresivas) y la *sinceridad.*

En cuanto a la medida del postest, observamos que en la escala de *Consideración con los demás* (Co) han aumentado los percentiles de los sujetos y por ello se encuentran solo 3 de ellos entre los valores bajo y medio bajo. Además de esto, podemos ver que hay 3 sujetos en el nivel medio y 4 en el nivel muy alto.

Asimismo, en la escala de *Autocontrol de las relaciones sociales* (Ac) también se pueden apreciar mejoras debido a que tras realizar el post-test vemos cómo aumentan las puntuaciones de los sujetos en esta dimensión alejándose de los valores de la zona muy baja, baja y media baja, dejando en estas zonas a 2 sujetos de la muestra frente a 6 sujetos que se encontraban en la fase del pre-test.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión *Ansiedad social/Timidez* (At), podemos decir que todos los sujetos que poseían percentiles altos han disminuido los mismos en la fase post-test ubicando sus puntuaciones en los niveles muy bajo, bajo, medio bajo y medio.

En cuanto a la dimensión *sinceridad* (S), en la que solo ha disminuido la presencia de un sujeto dentro de los valores muy bajo, bajo o medio bajo. Por ello en el post-test observamos a 5 sujetos en estas zonas a diferencia al pre-test en el que se encontraban 6 sujetos.

Por otro lado, dentro de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) elaborada por Expósito, Moya y Glick (1998), en los items relacionados con el sexismo hostil en la evaluación pre-test observamos que los menores poseen un alto nivel de sexismo hostil, ya que la mayoría de las respuestas de los menores en los ítems de esta dimensión se acercan al valor 4 (Algo de acuerdo). Tras la aplicación del programa de intervención y utilizando el mismo instrumento para realizar la evaluación post-test, podemos observar resultados que reflejan cambios positivos en la media de los menores (baja a un 2,4).

Tabla 2
Pretest y postest en Seximo Hostil

N	SEXO	X Pretest Sexismo Hostil	X Postest Sexismo Hostil
1	Hombre	2,88	2
2	Hombre	3,13	1,82
3	Hombre	5	3,59
4	Hombre	5,56	2,82
5	Mujer	4,19	1,35
6	Mujer	3,31	3,53
7	Mujer	1,94	2,06
8	Mujer	3,88	3,94
9	Mujer	2,25	1,29
10	Mujer	3,5	3,18
11	Mujer	4,69	1,29
	X Grupal	3,7	2,4

Por otro lado, como ya se ha mencionado anteriormente, la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA), mediante algunos de sus ítems también detecta sexismo benévolo. En cuanto a los resultados de esta dimensión en el pre-test cabe destacar lo siguiente: los menores poseen puntuaciones altas sexismo benévolo, con una media de 4,4 que nos indica que en la mayoría de los casos están de acuerdo con aquellos ítems de la escala que manifiestan sexismo benévolo.

Tras la evaluación post-test los resultados reflejan una mejora, ya que posteriormente a la implementación del programa la media del grupo baja a 2,8 (indica que los sujetos están entre: algo en desacuerdo y bastante en desacuerdo con respecto a los ítems de la escala que manifiestan sexismo benévolo).

Tabla 3
Pretest y postest en Sexismo Benévolo

N	SEXO	**X Pretest Sexismo Benévolo**	**X Postest Sexismo Benévolo**
1	Hombre	4,22	2,56
2	Hombre	4	2,33
3	Hombre	5,78	4,89
4	Hombre	5,67	3,44
5	Mujer	5,78	2,22
6	Mujer	2,89	2,44
7	Mujer	3,89	2
8	Mujer	4,22	4,44
9	Mujer	3,11	1,11
10	Mujer	4,89	3
11	Mujer	3,89	3,33
	X Grupal	4,4	2,9

Se puede observar que en general, en un primer momento (Pre-Test) la mayoría de los sujetos manifiestan estar más de acuerdo con los ítems que representan el sexismo benévolo que con los que representan el sexismo hostil dentro de la escala de evaluación. Por otro lado, en la evaluación posterior a la implementación del programa de intervención, se observa que en ambos tipos de sexismos hay mejorías pero existe una ligera diferencia de mejoría en el post-test del sexismo hostil.

En cuanto a los diferentes sexos de los sujetos participantes del programa se puede señalar lo siguiente:

Tal y como muestra la Tabla 4, podemos observar que existen diferencias entre los hombres y las mujeres. En cuanto al pre-test del sexismo hostil esta diferencia muestra mayor nivel de sexismo hostil en los hombres de la muestra, en cambio, en los resultados del post-test de esta misma dimensión (sexismo hostil) vemos cómo esta diferencia se acorta y ambos sexos muestran cambios positivos. A pesar de esto, se observa un mayor cambio en los hombres (que bajan 1,59 puntos) que en las mujeres (que bajan 1,02)

Asimismo, en cuanto al sexismo benévolo, se reflejan unos resultados similares al caso anterior, encontrando a los hombres de la muestra con casi un punto por encima de las mujeres (0,91 puntos), de esta forma puntúan más los hombres que las mujeres en sexismo benévolo. Por otro lado, en los resultados del post-test del sexismo benévolo ambos muestran mejoría aunque existe una diferencia de 0,66 puntos entre hombres y mujeres que indican que éstas manifiestan menos acuerdo con los ítems de la escala vinculados al sexismo benévolo que los hombres.

Tabla 4
Diferencias entre hombres y mujeres en sexismo.

	Sexo	Media
Sexismo Hostil Pre-Test	Hombre	4,14
	Mujer	3,39
Sexismo Hostil Post-Test	Hombre	2,55
	Mujer	2,37
Sexismo Benévolo Pre-Test	Hombre	4,91
	Mujer	4,09
Sexismo Benévolo Post-Test	Hombre	3,3
	Mujer	2,64

4. Discusión y conclusiones

Tras la implementación del programa de intervención podríamos concluir que respecto al modulo de habilidades sociales se observan ciertos cambios positivos, sobre todo en cuanto a las escalas de *Consideración con los demás* (Co) y *Autocontrol de las relaciones sociales* (Ac). Asimismo, hay que destacar que en la dimensión *sinceridad* (S), solo ha disminuido la presencia de un sujeto dentro de los valores muy bajo, bajo o medio bajo. De igual manera es importante destacar que en las dimensiones de *Retraimiento Social* y *Liderazgo* no se han logrado mejoras.

En cuanto a la concepción de género, tras la implementación del programa y la evaluación postest, se puede apreciar que ha habido una mejora en cuanto al sexismo hostil y el sexismo benévolo. Es importante también destacar que los hombres que presentaban los valores más altos en el post-test han variado más positivamente que las mujeres, logrando cambios más significativos. Deducimos por tanto que el diseño de intervención ha sido eficaz en el cambio de ambas variables psicosociales, siendo necesario ampliar el periodo de intervención y llevar a cabo un seguimiento para que los cambios se mantengan a lo largo del tiempo.

Referencias

Abajo, José (1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36,* 57-69.

Bravo, Iván y Herrera Lucía (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de educación primaria en función de su contexto sociocultural. *Dedica. Revista de educación y humanidades, 2*, 123-140.

Cáceres, Mª Ángeles (2010). Las habilidades sociales en la edad escolar y los problemas de las relaciones interpersonales e la infancia y la adolescencia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, *7,* 1-10.

Checa, Susana (2005). Implicaciones del género en la construcción de la sexualidad adolescente. *Anales de educación común, 1-2*, 183-193

Del Rio Sendino, Rafael (2008). Informe sobre exlusión y desarrollo social en España. *Fundación FOESSA*.

Escudero, Juan Manuel (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesora, revista de curriculum y formación del prfesorado, 1*, 1-24.

Esparcia, Mª Jesús (2009). Mujer gitana e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, *25*, 213-231.

Jiménez, Isabel (2002). Exclusión de la población gitana en nuestra ciudad. Programa acceder como acción de lucha contra la exclusión social de la población gitana. *Acciones e investigaciones sociales, 16*, 187-197.

Montañez, Paula (2011). Una aproximación a la realidad de las mujeres gitanas desde la perspectiva de género. *Acciones e investigaciones sociales*, *29*, 87-104.

Moya, Miguel y Rodríguez-Bailón, Rosa (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos. *Psicothema*, *15,* 176-182.

Navarro, Juan (2009). La situación del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo de la Región de Murcia: sus logros y limitaciones. *Anales de historia contemporánea, 25*, 257-261.

Peñafiel, Antonio (2009). Los gitanos en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, *25,* 37-56.

San Román, Teresa (2010). Educar para la escuela o educar ¿para qué vida?. *Revista trimestral de la Fundación Secretariado Gitano, 56*, 46-49.

Violencia contra la madre por parte de la pareja y logros académicos de sus hijos. Incidencia por género y nivel académico.

Rosser, A.; Suriá, R.

Departamento de comunicación y psicología social, Universidad de Alicante, España

ana.rosser@ua.es, raquel.suria@ua.es

Resumen

La macroencuesta sobre violencia de género de 2015 indicaba que, del total de las mujeres que habían sufrido violencia de género en el último año y tenían hijos menores de edad, más del 60% habían sido testigos o habían sufrido directamente las agresiones del maltratador. La exposición a este tipo de situaciones en la infancia tiene importantes repercusiones en el desarrollo psicosocial que afectan también a sus logros académicos.

En este trabajo se evalúa el grado de victimización de una muestra de menores expuestos a la violencia de género perpetrada contra sus madres por su pareja y la posible relación con dificultades en el ámbito escolar y de la conducta.

Los resultados indican una relación entre el ajuste psicosocial de los menores y sus logros académicos, así como la presencia de diferencias significativas según el nivel académico y el género de los menores. Se concluye sobre la necesidad de detectar precozmente estas situaciones para evitar sus posibles repercusiones, y sobre el papel de la escuela como agente preventivo.

Palabras clave: violencia de género, ajuste psicosocial, logros académicos, género, nivel educativo.

Violence against mothers by the partners and children scholar achievement. Incidence by gender and academic level.

Rosser, A.; Suriá, R.

Departamento de comunicación y psicología social, Universidad de Alicante, España

ana.rosser@ua.es, raquel.suria@ua.es

Abstract

The 2015 gender violence macro-survey indicated that the total of women who had experienced gender violence in the past year and she had children, more of 60% had witnessed the assaults or had directly suffered them of the batterer.

These exposure to situations in childhood has a notable impact on psychosocial development that also affects academic achievement.

In this paper the degree of victimization of a sample of children exposed to domestic violence against their mothers by their partners and the possible relationship with difficulties at school is evaluated.

The results show a relationship between psychosocial adjustment of children and their academic achievement as well as the presence of significant differences depending on grade level and gender of children.

We conclude on early detection of these situations is needed to avoid their possible implications, and that school plays an important role as a preventive agent.

Keywords: gender violence; psychosocial adjustment; academic achievement; gender; education level.

1. Introducción

La macroencuesta sobre violencia de género de 2015 indicaba que más del 60% de los hijos de mujeres que habían sufrido violencia de género en el último año habían sido testigos o habían sufrido directamente las agresiones del maltratador. Se trata de niños y niñas que presencian y que, en ocasiones sufren directamente esta violencia (Alcántara, 2010; Holden, 2003), que se encuentran inmersos en situaciones de opresión y control, (Ayllon, Orjuela y Román, 2011), y viven un tipo de relación basado en el abuso de poder y la desigualdad (Ohlson, 2010). A menudo, como señalan autores como Cunningham y Baker (2007) también se ven expuestos a la manipulación por parte de los progenitores en situaciones relacionadas con la separación o el divorcio como la interacción abusiva durante el régimen de visitas, etc.

En España, la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género ya reconocía, en su exposición de motivos, que las situaciones de violencia de género en el hogar "afectan también a los menores que se encuentran dentro del entorno familiar". Pero ha habido que esperar a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2015, de 23 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, para que los hijos/as de las víctimas de la violencia de género cobren mayor protagonismo y protección. En concreto, en la disposición final tercera de la Ley Orgánica 8/2015 se modifica la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y se reconoce a los menores hijos/as de las víctimas también como víctimas de la violencia de género, incorporando la correspondiente modificación en el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/2004 y algunos artículos del código civil.

La exposición a la violencia de género tiene importantes repercusiones en los menores, que pueden afectar a diferentes áreas de su desarrollo psicosocial. En este sentido la investigación ha puesto de manifiesto en estos menores una mayor tasa de problemas emocionales y conductuales (Alcántara, 2010; Bayarri, Ezpeleta, Granero, de la Osa y Domenech, 2010; Bogat, DeJonghe, Levendosky, Davison y von Eye, 2006; Edleson, Mbilinyi, Beeman, y Hagemeister, 2003; Exposito, 2012; Graham-Bermann, Gruber, Girz y Howell, 2009; Holt, Buckley, y Whelan, 2008; Kernic et al., 2003; Mestre, Tur y Samper, 2008; Moylan, et al., 2010; fverlien, 2010; Patró y Limiñana, 2005; Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith and Jaffe, 2003) que a su vez pueden afectar a su ajuste escolar, con la aparición de problemas de rendimiento académico, absentismo escolar, falta de motivación, atención y concentración. (Espinosa, 2004; Patró y Limiñana, 2005; Margolin, 2005; Perkins y Graham-Bermann, 2012; Wolfe et al., 2003).

De hecho, contamos con numerosos trabajos que encuentran diferencias significativas entre los menores que han sido criados en hogares violentos en comparación con aquellos que fueron criados en hogares no violentos, de forma que los primeros presentan una disminución de la capacidad de concentración, más dificultades para completar sus tareas escolares, y actuaciones significativamente más bajas en las medidas de las habilidades verbales y motoras (Berger, 2011; Fantuzzo y Mohr, 1999; Graham-Bermann, Howell, Lilly y Devoe, 2010; Huth-Boks, Levendosky y Semel, 2001; Ybarra, Wilkens, y Lieberman, 2007). En la misma línea, Peek-Asa et al. (2007) encontraron un peor rendimiento en pruebas estandarizadas en menores que habían crecido e hogares violentos y Skurulsky (2000) encontró puntajes algo menores en la muestra expuesta a violencia de género que en los estudiantes del estado de Wisconsin en su conjunto, especialmente en lectura, lenguaje, matemáticas y ciencias sociales.

Otros estudios señalan así mismo puntuaciones significativamente más bajas en las pruebas de capacidad intelectual (Koenen, Moffitt, Caspi, Taylor y Purcell, 2003; Westra y Martin, 1981).

Por su parte, la investigación de Mathias, Mertin y Murray (1995) mostraba que aproximadamente el 50% de los niños en edad escolar que habían sido testigos de violencia perpetrada contra su madre pero ya no vivían en un hogar violento, presentaban un retraso significativo (al menos un año) en las habilidades de lectura, lo que sugiere que los efectos negativos pueden aparecer más tarde o puede ser de larga duración.

Tratando de explicar la presencia de estas dificultades, Kernick et al. (2002) llamaron la atención sobre la mayor probabilidad que tenían estos menores de ser expulsados de la escuela por problemas sociales o emocionales, o de tener ausencias injustificadas. Este último aspecto también lo destacan trabajos como los de Jayasinghe, Jayawardena y Perera (2003). Por su parte, Byrne y Taylor (2007) encontraron en los menores expuestos a violencia de género dificultades no sólo en sus logros académicos sino también en su autoestima y en el establecimiento de relaciones sociales.

El objetivo de este trabajo ha sido evaluar el grado de victimización de una muestra de menores expuestos a la violencia de género perpetrada contra sus madres por su pareja y la posible relación con dificultades en el ámbito escolar. Así mismo se investiga si esta relación varía a su vez según el género y nivel académico de los menores.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra ha estado compuesta por 46 menores entre 6 y 16 años, acogidos junto con sus madres en los centros de acogida a mujeres víctimas de violencia de género, lo que supone el 92% de los menores de 6 o más años atendidos en los centros en ese año. De ellos, el 52.2% eran mujeres y el 47.8% varones, con una edad media de 11 años (M=11.15; DT=2.6). El 19.4% de los menores se encontraban en Secundaria y el resto (80.6%) cursaban Primaria.

2.2. Medidas

Datos sociodemográficos; se utilizó una ficha de recogida de datos con las variables sociodemográficas habituales en la investigación social destinada a examinar el perfil de los menores (edad, sexo, nacionalidad, curso académico y situación de violencia vivida). Diferentes cuestionarios aplicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas sirvieron de base para la formulación de las preguntas y para la configuración de la ficha definitiva.

Escala de adaptación escolar; este instrumento ha sido diseñado para el estudio y está compuesto por 4 ítems relacionados con el rendimiento y adaptación escolar de los menores, con respuestas tipo si/no. Antes de administrarlo, fue sometido a un proceso de estudio de sus propiedades psicométricas (fiabilidad y validez). Se calculó la fiabilidad como consistencia interna, obteniéndose un coeficiente *alpha* de Cronbach adecuado (α= .79).

El ajuste psicosocial se evaluó mediante el *Cuestionario Child Behavior Check List* (CBCL) de Achenbach, 1991; Achenbach y Rescorla, 2001, según. los baremos normativos (6-17 años) para población española elaborados por la Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada -UNED (2013).

2.3. Procedimiento

Para la puesta en marcha del estudio se ha contado con la autorización de la entidad pública responsable de estos centros, y la colaboración de los profesionales que cumplimentaron las fichas de recogida de datos y las madres de los menores, que dieron su consentimiento para la investigación.

Se ha garantizado la confidencialidad de la información mediante la codificación de los expedientes para impedir su identificación.

Los datos sociodemográficos (edad, género y antecedentes de exposición a la violencia de género, fueron extraídos de los informes obrantes en los expedientes mientras que los datos sobre el ajuste escolar fueron cumplimentados por los profesionales de referencia de los casos en los centros y/o por el equipo técnico. A su vez, las madres de los menores cumplimentaron el CBCL con el asesoramiento de los educadores, tras explicarles los objetivos del estudio.

Tras el análisis de los descriptivos, frecuencias y porcentajes obtenidos, se realiza una comparación de medias y se estudian las posibles relaciones entre variables nominales mediante un análisis de contingencia.

El nivel de confianza empleado para juzgar la significación estadística fue del 95%, en todos los análisis.

3. Resultados

Victimización

En el 97.8% de los casos el menor había sido testigo de episodios de violencia contra su madre por la pareja. Sólo en uno de los casos, en el expediente no se reflejaba que el menor hubiera presenciado estos episodios. El 54,5% había sufrido además violencia psicológica y el 38,6% había sido objeto de maltrato físico por parte de la pareja de la madre.

Presencia de dificultades en el ámbito escolar

A juicio de los profesionales que atienden a los menores en los centros, el *nivel de rendimiento académico* (Figura 1) es bajo en el 51.2% de los casos, el 41.9% presenta un nivel medio y el 7% un nivel alto.

Con respecto al *nivel de adaptación* (figura 1), en opinión de los profesionales del centro, el 4.7% presentaba serios problemas de adaptación, el 39.5% tiene un nivel moderado de adaptación y el 55.8% se adapta positivamente.

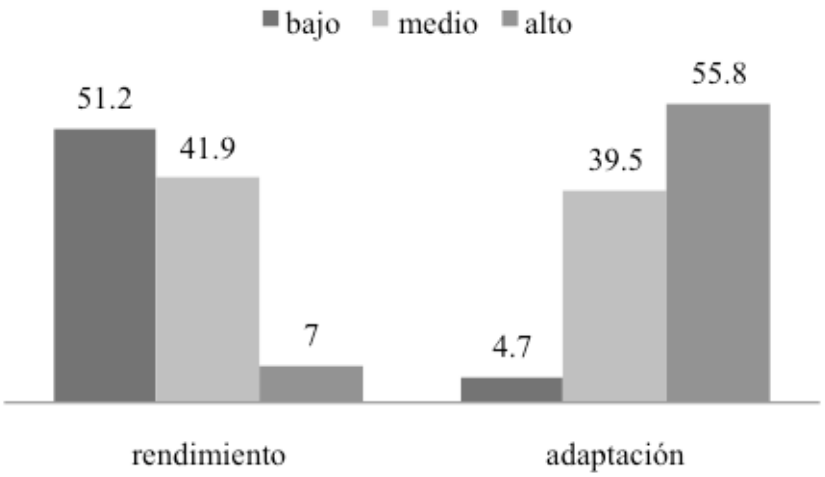


Figura 1. Rendimiento académico y adaptación escolar.

Existen diferencias significativas en el rendimiento académico, según el nivel académico ($\chi^2_{(2)}$=11,505; p=.021). En concreto, este es más bajo en los menores que se encuentran cursando secundaria. Sin embargo, no se observan estas diferencias en el nivel de adaptación.

El género de los menores no parece influir en estas situaciones pues no se observan diferencias significativas ni en rendimiento ni en adaptación escolar entre varones y mujeres.

Durante el tiempo de permanencia en el centro un 64,4% de los menores había evolucionado positivamente, un 31,1 se mantenía igual y un 4,4% había empeorado en estas áreas.

Problemática conductual

La Tabla 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas en el CBCL en cada uno de los síndromes en la muestra estudiada, en comparación con las medias obtenidas en población normativa.

La comparación de medias mediante la prueba t con una muestra muestra diferencias estadísticamente significativas entre la muestra estudiada y la población normativa en ansiedad (t = 6.65, p <.05, d = .34), retraimiento (t = 2.46, p < .001, d = .86), problemas sociales (t = 2.96, p < .001, d = .86), problemas de atención (t = 3.376, p < .001, d = .85), y agresividad (t = 4.096, p < .05, d = .59). Igualmente se dan diferencias significativas en los síndromes de banda ancha, internalización (t = 4.145, p < .05, d = .57) y externalización (t = 4.418, p < .05, d = .58) y en el total de problemas de conducta (t = 4.465, p < .001, d = .66). El estudio del tamaño del efecto indica que estas diferencias son mayores en Retraimiento depresión y en Problemas de atención.

Tabla 1
Diferencia de medias con población normativa (PD) en puntuaciones directas

	M	*DT*	*M* baremo	*DT* baremo	*Sig*	*d*
Ansiedad / Depresión	5.39	4.707	3.98	3.65	.048	0.34
Retraimiento / Depresión	4.24	3.790	1.79	1.92	.000	0.86
Quejas Somáticas	2.59	3.416	1.70	2.15	.390	0.32
P. Sociales	5.33	3.658	2.64	2.63	.000	0.86
P. Pensamiento	2.87	3.908	2.14	2.63	.212	0.22
P. Atención	7.57	4.607	4.11	3.57	.000	0.85
C. Disruptiva	3.83	3.057	2.65	2.94	.056	0.39
C. Agresiva	10.04	7.994	6.10	5.43	.002	0.59
Internalización	12.22	10.405	7.47	6.24	.003	0.57
Externalización	13.87	10.376	8.75	7.71	.002	0.58
TOTAL	46.37	29.531	29.4	21.7	.000	0.66

d = tamaño del efecto (Cohen)

Problemática según género y nivel académico

El ajuste psicosocial de los menores presenta diferencias significativas en cuanto al género de los menores en problemas de pensamiento (t = 6,169, p = .05) y en problemas de atención (t = -2,096, p = .044), con medias más altas en las mujeres que en los varones.

No se aprecian diferencias significativas en los síndromes del CBCL según el nivel académico salvo en el caso de aislamiento (t = 6,169, p = .05) donde las medias son más altas en primaria que en secundaria.

Relación entre los problemas escolares y el ajuste psicosocial de los menores

Recodificando las variables referidas al ámbito escolar en rendimiento medio-alto y bajo y adaptación alta y baja se comprueba que existe interrelación entre los problemas de conducta y los problemas tanto de rendimiento como de adaptación escolar.

De hecho, en la Tabla 2 se aprecia cómo, al calcular la diferencia entre medias, aparece una menor problemática conductual en los menores con mejor rendimiento, siendo estas diferencias estadísticamente significativas en aislamiento (t = 1.591, p < .05), problemas sociales (t = 2.,953, p < .005), problemas de atención (t = 4.311, p < .000) y conducta disruptiva (t = 2.030, p < .05).

Tabla 2
Comparación de medias en problemas de conducta según el nivel de rendimiento.

	Rendimiento bajo		Rendimiento medio-alto			
	M	*DT*	*M*	*DT*	t	sign
Ansiedad	6.41	5.47	4.18	2.96	1.516	0.138
Aislamiento	5.05	4.33	3.18	2.46	1.591	0.12
Somatización	3.50	4.15	1.94	2.61	1.354	0.184
Problemas sociales	7.05	4.10	3.76	2.31	2.953	0.005
Pensamiento	3.50	4.73	2,06	2,54	1,135	0,264
Atención	10,45	4,63	5,18	2,27	4,311	0,000
Conducta disruptiva	5,05	3,61	3,06	2,05	2,030	0,05
Agresividad	12,27	8,98	8,35	7,37	1,458	0,153
Internalizante	14,95	12,10	9,29	6,62	1,736	0,091
Externalizante	17,32	11,83	11,41	8,73	1,794	0,093
Total	58,05	34,76	36,06	16,92	1,726	0,022

En el mismo sentido, en la Tabla 3 se aprecia cómo, al calcular la diferencia entre medias, aparece una menor problemática conductual en los menores con mejor adaptación escolar. En este caso, las diferencias son estadísticamente significativas en ansiedad ($t = 2{,}450$, $p < .05$), problemas de pensamiento ($t = 2{,}163$, $p < .05$), en el síndrome internalizante ($t = 2{,}276$, $p < .05$) y en el total de problemas de conducta ($t = 1{,}945$, $p < .05$).

Tabla 3
Comparación de medias en problemas de conducta según el nivel de adaptación escolar.

	Adaptación baja		Adaptación alta			
	M	*DT*	*M*	*DT*	t	sign
Ansiedad	7.50	6.07	4.04	2.55	2.450	0.019
Aislamiento	5.50	4.94	3.39	2.21	1.811	0.078
Somatización	3.81	4.76	2.13	2.40	1.454	0.154
Problemas sociales	6.88	4.69	4.61	2.73	1.907	0.064
Pensamiento	4.44	5.38	1.78	2.04	2.163	0.037
Atención	9.88	4.87	6.52	3.55	2.489	0.017
Conducta disruptiva	5.19	3.39	3.57	2.83	1.625	0.113
Agresividad	13.19	8.81	9.09	7.73	1.539	0.132
Internalizante	16.81	13.79	9.57	5.60	2.276	0.029
Externalizante	18.38	11.41	12.65	9.80	1.677	0.102
Total	60.44	39.21	39.91	18.74	1.945	0.035

4. Conclusiones

La exposición a situaciones de violencia de género tiene importantes repercusiones para el desarrollo psicosocial de los menores, pudiendo verse afectada, entre otras áreas, aquellas vinculadas al ámbito escolar.

Este trabajo surge de la necesidad de saber hasta qué punto puede haber afectación en estas áreas, en concreto en los logros de los menores en su rendimiento académico y en su adaptación al ámbito escolar, ya que no existe mucha investigación al respecto, al objeto de poder orientar a los profesionales sobre los riesgos existentes, de cara a poder prevenir o paliar los efectos.

La primera conclusión a extraer de los resultados obtenidos es que un número importante de los menores objeto de estudio presentan dificultades en el ámbito escolar que están afectando a sus logros académicos. También se observa que presentan una mayor problemática conductual en comparación con población normativa. Uno y otro aspecto respaldan los obtenidos por otros autores como Alcántara, 2010, Graham-Bermann, Howell, Lilly y Devoe, 2010; Kernic et al., 2003, Margolin, 2005; qverlien, 2010; Patró y Limiñana, 2005; Perkins y Graham-Bermann, 2012 entre otros, que señalan que los problemas detectados podrían ser reflejo de las repercusiones de la exposición a la violencia en estos menores.

En segundo lugar, se ha encontrado relación entre los problemas conductuales y escolares. Como se ha observado en otras investigaciones (Byrne y Taylor, 2007; Kernick et al. 2002), la presencia de problemas de conducta afectarán al ajuste escolar de los menores al interferir en su concentración, en la comprensión de contenidos, e incluso en las relaciones con compañeros y profesores. En este estudio se comprueba que los menores con menos tasas de problemas de conducta presentan mejor rendimiento académico y un mayor grado de adaptación al ámbito escolar. Además, se puede constatar que, mientras los logros académicos se ven más afectados por la presencia de problemas de atención y sociales, las dificultades de adaptación tienen más que ver con problemas internalizantes. En el primer caso se trataría de menores con dificultades de concentración, problemas para quedarse quieto, impulsividad, soñar despierto, y nerviosismo, y que tienen problemas de conducta con otros compañeros y con el entorno como mentiras,

insultos, robos, rotura de enseres, etc. En el segundo caso, los problemas de adaptación estarían más relacionados con la ansiedad, la tristeza y el comportamiento retraído.

Los resultados también ponen de manifiesto que los problemas se agravan conforme se avanza en el nivel educativo, existiendo una mayor tasa de problemas escolares en secundaria que en primaria.

Finalmente, aunque este es un tema en el que se encuentran resultados discrepantes en otras investigaciones (Bayarri et al., 2011), en este estudio se comprueba que el género de los menores es una variable con una influencia moderada. Así, en aquellos síndromes donde la diferencia con población normativa es significativa, la tasa de problemas conductuales es mayor en las mujeres.

De todo ello se desprende la presencia de una mayor vulnerabilidad en los menores que viven expuestos a violencia de género y su impacto en el éxito académico y social en la escuela de los hijos/as de las víctimas. Esta situación se agrava cuando, como en el caso de los menores sujeto de estudio, tras la situación de violencia, estos han debido abandonar sus hogares, y vivir en un entorno desconocido y alejado de todos sus referentes, tanto otros familiares como sus amistades.

En consecuencia, se debería sensibilizar a los profesionales que intervienen con estos menores en el ámbito académico ante esta realidad aún bastante desconocida y dotarles de la formación necesaria para poder detectar las posibles dificultades y actuar en su prevención, siempre en coordinación con los profesionales que los atienden en otros recursos como los centros de acogida.

Agradecimientos: Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto GV/2014/90 *Estrategias para visibilizar e intervenir en el impacto de la exposición a la violencia de género en los menores,* al amparo de las ayudas para la realización de proyectos de I+D para grupos de investigación emergentes de la Generalitat Valenciana.

Referencias

Alcántara, M.V. (2010). *Víctimas invisibles: los hijos de las mujeres víctimas de la violencia de género*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia. Recuperada de: http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27220/1/TVAL.pdf

Ayllon, E., Orjuela, L. y Román, Y. (coords.) (2011). *En la violencia no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Madrid: Procrea.

Bayarri, E., Ezpeleta, L., Granero, R., de la Osa, N. y Domenech, J.M. (2010). Degree of Exposure to Domestic Violence, Psychopathology, and Functional Impairment in Children and Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(10) 1-17.

Bayarri, E., Ezpeleta, L., y Granero, R. (2011). Exposure to Intimate Partner Violence, Psychopathology, and Functional Impairment in Children and Adolescents: Moderator Effect of Sex and Age. *Journal of Family Violence, 26*(7), 535-543.

Berger, LM. M. (2011). *The Effects of Violence Exposure on Academic Achievement*. (Doctoral dissertation) Walden University, Minneapolis. Base de datos Proquest dissertations and theses, nº 3465837

Bogat, DeJonghe, Levendosky, Davison & von Eye, (2006). Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence. *Child Abuse & Neglect*, 30, 109–125.

Byrne, D. & Taylor, B. (2007). Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers. *Child Care in Practice, 13* (3).

Cunningham, A. & Baker, L. (2007). How Violence Against a Mother Shapes Children as they Grow. London ON: Centre for Children & Families in the Justice System.

Edleson, J. L., Mbilinyi, L. F., Beeman, S. K., & Hagemeister, A. K. (2003). How Children are Involved in Adult Domestic Violence. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(1), 18.

Espinosa, M.A. (2004). *Las hijas* e *hijos* de *mujeres maltratadas*: *consecuencias para su desarrollo e integración escolar*. Vitoria – Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer. Gobierno vasco.

Expósito, F. (dir) (2012). *Efectos psicosociales de la violencia de género sobre las víctimas directas e indirectas: Prevención e intervención*. Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Efectos_psicosociales_violencia_Web_853.pdf

Fantuzzo, F. & Mohr, W. (1999). Prevalence and effects of child exposure to domestic violence. *The Future of Children. , Domestic violence and children, 9*(3), 21-31.

Graham-Bermann, S. A., Howell, K. H., Lilly, M. M. & Devoe, E. (2010). Mediators and moderators of change in adjustment following intervention for children exposed to intimate partner violence (IPV). *Journal of Interpersonal Violence, 26*(9), 1815-1833.

Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Girz, L. & Howell, K. H. (2009). Factors discriminating among profiles of resilient coping and psychopathology in children exposed to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 33*(9), 648-660.

Holden, G.W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: terminology and taxonomy. *Clinical child and family psychology review, 6*(3):151-60.

Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect, 32*, 797-810.

Huth-Bocks, A., Levendosky, A. & Semel, M. (2001). The direct and indirect effects of domestic violence on young children's intellectual functioning. *Journal of family violence, 16*(3), 269-290.

Jayasinghe, S.; Jayawardena, P**.** & Perera, H. (2009). Influence of Intimate Partner Violence on Behaviour, Psychological Status and School Performance of Children in Sri Lanka .*Journal of Family Studies, 15* (3), 274-283.

Kernic, M.A.; Holt, V.L., Wolf, M.E., McKnight, B., Huebner, C.H. & Rivara, F.P. (2002). Academic and School Health Issues Among Children Exposed to Maternal Intimate Partner Abuse. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 156*(6), 549-555.

Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., McKnight, B., Huebner, C. E., & Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Child abuse y neglect, 27*(11), 1231-1246.

Koenen, K.C., Moffitt, T.E., Caspi, A., Taylor, A. & Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression f IQ in young children. *Development and psychopatology*, *15*(2), 297-311.

L.O. 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género. BOE núm. 313, de 29/12/2004. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf

L.O. 8/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE nº 175 de 23 de julio de 2015. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2015/07/23/pdfs/BOE-A-2015-8222.pdf

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE nº 180 de 29 de julio de 2015. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2015/07/29/pdfs/BOE-A-2015-8470.pdf

Margolin, G. (2005). Children's exposure to violence: exploring developmental pathways to diverse outcomes. *Journal of interpersonal violence, 20*, 72-81.

Mathias, J. L., Mertin, P. & Murray, A. (1995). The psychological functioning of children from backgrounds of domestic violence. *Australian Psychologist, 30*(1), 47-56.

Mestre, M.V., Tur, A.M. y Samper, P. (2008). *Impacto psicosocial de la violencia de género en las mujeres y sus hijos e hijas. Un estudio empírico en la comunidad valenciana.* Valencia: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la discriminación y malos tratos Tolerancia Cero.

Moylan, C.A. Herrenkohl, T.I., Sousa, C., Tajima, E.A., Herrenkohl, R.C. & Russo, M.J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of family Violence 25*(1), 53-63.

Ohlson, C. (2010) Children who witness domestic violence. *Informe del Comité de Asuntos sociales, salud y familia del Consejo de Europa*.

qverlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence. Conclusions from the literature and challenges ahead. *Journal of social work, 10*(1), 80-97.

Patró R. y Limiñana R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología, 21(*1), 11-17.

Peek-Asa, C., Maxwel, L., Stromquist, A., Whitten, P., Limbos, M.A. & Merchant J (2007). Does parental physical violence reduce children's standardized test score performance?. *Annals of Epidemiology, 17*(11):847-53.

Perkins, S. & Graham-Bermann, S. (2012). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. *Aggression and Violent Behavior, 17***,** 89-98.

Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuadernos de medicina forense, 12(43)*, 149-164.

Skurulsky, R.J. (2000). *The Impact of Intrafamilial and Community Violence on Children's Psychological Adjustment and Academic Achievement*. (Doctoral dissertation). Marquette University.

Westra, B., & Martin, H. P. (1981). Children of battered women. *Maternal-Child Nursing* Journal, *10*, 41-54.

Wolfe, D.A., Crooks, C.V. Lee, V., McIntyre-Smith, A. & Jaffe, P.G. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: a meta-analysis and critique. *Clinical Child* and *Family Psychology* Review,6(3).171-87.

Ybarra, G., Wilkens, S. & Lieberman, A. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning. *Journal of Family Violence, 22*, 33-42.

Instrucción estratégica en tareas de síntesis en el contexto universitario

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., Sánchez, R., & Olivares, F.

Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

probr@unileon.es, rfidr@unileon.es, oarig@unileon.es, rsancr00@estudiantes.unileon.es, f_olivares@telefonica.net

Resumen

En el Espacio Europeo de Educación Superior los universitarios deben asumir la construcción activa de su aprendizaje a partir de fuentes de información muy amplias y diversas. Esto ha supuesto la incorporación en las aulas de medidas orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo y a potenciar el desarrollo de competencias, entre las que se encuentran la capacidad de análisis-síntesis y la comunicativa. Ambas competencias suelen demandarse habitualmente en la Universidad, en formato de tareas de síntesis, cobrando una especial relevancia en los Trabajos de Fin de Grado o de Máster. Las tareas de síntesis tienen un alto potencial para contribuir al aprendizaje, si bien son tareas híbridas complejas con altas demandas cognitivas a nivel de comprensión lectora y composición escrita, por lo que suelen constituir una fuente de dificultad para algunos alumnos. Así, el objetivo de este estudio es presentar un programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis centrado en optimizar las habilidades de comprensión lectora y composición escrita aplicadas al ámbito científico-académico. Los destinatarios del programa o muestra serán alumnos universitarios pertenecientes a universidades en las que primen los métodos de enseñanza de tipo activo. Se presentan además herramientas para evaluar la calidad de las síntesis y la activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en las mismas. Como resultado, se espera una mejora significativa en aquellos estudiantes que reciban la implementación del programa, tanto en la calidad de los textos síntesis como en la adecuada activación y autorregulación de los procesos lectoescritores. Desde un punto de vista aplicado se ofrece a los profesores universitarios una herramienta, un programa de instrucción estratégico, aplicable en diferentes materias, con el que podrán promover en los universitarios la mejora de sus trabajos escritos y el desarrollo de las competencias comunicativas y de análisis-síntesis.

Palabras clave: instrucción estratégica; tareas de síntesis; universitarios.

Strategic instruction in synthesis tasks in the university context

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., Sánchez, R., & Olivares, F.

Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

probr@unileon.es, rfidr@unileon.es, oarig@unileon.es, rsancr00@estudiantes.unileon.es, f_olivares@telefonica.net

Abstract

In the European Higher Education Area, college students must build their learning from many sources. Therefore, in university classrooms, teachers should implement measures to promote autonomous learning and enhance competences in students. Among these competences are the ability of analysis-synthesis and communicative competence. Both competences are usually demand at the University in the form of synthesis tasks. Synthesis tasks contribute to learning, but they are complex. They have high cognitive reading comprehension and written composition demands. Therefore, they are difficult for some students. The aim of this study is to present a strategic instructional synthesis tasks program focused on improving skills of reading comprehension and writing composition applied to scientific and academic field. The program sample are college students. We also present tools to evaluate the quality of the synthesis task and the activation of reading and writing cognitive process. Is expected a significant improvement in students synthesis quality and in the activation and self-regulation of reading and writing cognitive processes. From a practical point of view, it offers a strategic instructional program applicable to different subjects, with which promote improvements in student writing and communicative and analysis-synthesis competences.

Key words: strategic instruction; synthesis task; college students

1. Introducción

Los principios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) han supuesto la implementación en las universidades de medidas metodológicas orientadas a favorecer en los estudiantes su capacidad de aprendizaje autónomo y a potenciar su desarrollo competencial (Arias y Fidalgo, 2013; González y Wagenaar, 2003; López, 2011; Montero, 2010; Samarrona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005). Concretamente, entre las competencias generales que se deben potenciar en la Universidad se encuentran dos competencias básicas para el aprendizaje: la capacidad de análisis-síntesis y la comunicación oral-escrita, la cual incluye habilidades básicas de lectura y escritura, entendidas como herramientas para acercarse al conocimiento, profundizar en él y transformarlo (González y Wagenaar, 2003; Miras, Solé y Castells, 2013; Roldán, Vázquez y Rivarosa, 2011).

Ambas competencias suelen demandarse de manera habitual en las aulas universitarias, respondiendo al formato típico de las tareas de síntesis (Delaney, 2008; Miras, et al., 2013; Plakans 2008; Roldán, et al., 2011; Segev, 2004). Éstas son tareas híbridas que implican el uso integrado de habilidades de comprensión lectora y composición escrita (Bracewell, Frederiksen, y Frederiksen, 1982; Spivey, 1997). Consisten en analizar diferentes fuentes de información sobre un tema y elaborar una síntesis escrita a partir de todas ellas, comparando, trasformando e integrando la información en un nuevo texto inclusivo, adecuadamente conectado y organizado y que represente la construcción propia del conocimiento acerca de ese tema (Spivey, 1984, 1990, 1992, 1997; Spivey y King, 1989). Se trata, por tanto, de tareas con alto potencial para contribuir al aprendizaje, si bien son complejas y con altas demandas cognitivas

(Bóscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Flower, et al., 1990; Mateos y Solé, 2009; Segev, 2004; Spivey, 1997; Solé, Miras, Castells, Espino, y Minguela, 2012). Consecuentemente, las tareas de síntesis pueden constituir una fuente de gran dificultad para algunos alumnos (Carlino, 2002; Radolff y de la Harpe, 2000), siendo necesario ofrecerles formación que les capacite para realizarlas con éxito y aprovechamiento. Es decir, la capacidad para realizar con eficacia tareas de síntesis no se tiene porqué desarrollar de manera automática en todo el alumnado, sino que puede requerir una enseñanza explícita (Boscolo et al., 2007; Hammann y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009; Segev, 2004).

Por todo ello, se ha planteado el desarrollo del presente trabajo cuyo objetivo es presentar un programa de instrucción en tareas híbridas de síntesis centrado en optimizar las habilidades de comprensión lectora y composición escrita aplicadas al ámbito científico-académico. En este caso se espera que el programa, basado en modelos y programas de instrucción estratégica y autorregulada validados a nivel científico internacional, contribuya a que los universitarios realicen tareas de síntesis de mayor calidad y se beneficien de las virtudes de este método, mejorando su rendimiento a nivel de producto y de activación de procesos cognitivos. En línea con esto, este trabajo ofrece además varias herramientas o guías para evaluar la calidad de las síntesis a nivel de producto textual y de activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en su realización.

2. Método

2.1. Participantes

El programa de instrucción en tareas de síntesis se dirige inicialmente a alumnado universitario de Grados y Postgrados que se encuentren insertos en estructuras organizativas y metodológicas universitarias ajustadas a los parámetros de trabajo activo promulgados, en el caso concreto de España, por las directrices del EEES.

De este modo, el programa es susceptible de ser aplicado a diferentes titulaciones, cursos, materias o ámbitos de conocimiento, ya que las habilidades básicas en las que instruye a los alumnos (lectura y escritura) son comunes, aplicables y exigibles con fines epistémicos a todas las áreas de estudio. Pero además, hay que subrayar que el programa persigue capacitar a los universitarios para que realicen con éxito tareas que implican leer y escribir a partir de textos fuente, construyendo el propio conocimiento sobre temáticas diversas, de manera que los capacitará para que realicen con mayores garantías de éxito aquellas actividades que requieren la puesta en marcha de tareas de síntesis, como son los trabajos fin de grado y de master e incluso las tesis doctorales. Este tipo de trabajos son exigidos actualmente en prácticamente todas las universidades a nivel nacional e internacional, de modo que la propuesta de instrucción que se presenta es susceptible de ser aplicada en todas las aulas universitarias que se ajusten a estos patrones de demandas.

2.2. Medidas

En este apartado se presentan una serie de herramientas para evaluar las tareas de síntesis, elaboradas por el grupo de innovación docente IDEA (GID-IDEA), de la Universidad de León, a partir de la adaptación de materiales propios del grupo y/o de otros instrumentos validados en trabajos científicos internacionales en este campo.

Por un lado, en la Tabla 1 se presenta un resumen del protocolo de criterios y normas de corrección de la calidad de las síntesis en cuanto al producto resultante.

Tabla 1
Medidas de calidad de las síntesis en cuanto al producto

Dimensión evaluada	Medida	Escala
Selección	Título	Presencia o ausencia
	Ideas principales: ideas principales de los textos fuente que están presentes en el texto síntesis*	nº ideas principales de cada texto Ideas principales comunes ambos textos
	Capacidad informativa: unidades temáticas que están en el texto síntesis*	0 si faltan todas las UT 1 si están menos de la mitad de las UT 2 si están la mitad de las UT 3 si están más de la mitad de las UT 4 si están todas las UT
	Información propia: ideas incluidas por el escritor en base a sus conocimientos	nº de ideas nuevas
Conexión	Integración de ideas/cohesión: grado con el que el escritor ha logrado integrar en el texto síntesis ideas provenientes de textos fuente	0 lo que se presenta son dos textos separados, resúmenes yuxtapuestos de textos fuente 1 alterna ideas de ambos textos fuente, empleando conectores, frases subordinadas, explicativas, etc 2 presenta estructura propia y/o integra ideas de ambos textos en unidades discursivas nuevas, combina ideas
	Elaboración-plagio: grado de elaboración que presentan las ideas expuestas	0 copia literal ideas textos fuente 1 copia de algunas ideas y paráfrasis de otras 2 copia y/o paráfrasis, pero también elaboración propia 3 elaboración propia
Organización	Estructura general: presencia de introducción, párrafos, conclusión y jerarquización	Introducción: presencia de una frase o párrafo introductorio que resuma, anticipe y/o presente los contenidos Párrafos: la información se organiza en párrafos Número de párrafos Conclusión: clausa final que señale el punto de vista del escritor o sus consideraciones Jerarquización: organización lógica de la información de acuerdo con su importancia y relaciones recíprocas
	Estructura local: cohesión entre párrafos y la cohesión de ideas dentro de cada párrafo	Contabilizar número de indicadores discursivos: metaestructuradores, estructuradores, conectores, reformuladores y argumentativos
Calidad	Calidad holística: introducción que presenta objetivo y tema, contexto oriente al lector. Los detalles se organizan en un plan distinguible. El discurso fluye sin problemas. Clara secuencia de ideas, sin disgresiones. Marcas o señales de estructura Buena organización. Desarrollo organizado y estructurado. Unidad entre párrafos. Una conclusión. Vocabulario adecuado. Correcta estructura oraciones, puntuación y ortografía.	1 muy baja calidad 2 baja calidad 3 calidad media 4 calidad alta 5 muy alta calidad

Nota. Para aplicar estas medidas "*" es necesario realizar un análisis previo de los textos Fuente.

Para valorar los procesos de lectura y escritura implicados en la elaboración de síntesis, se aplicarán las siguientes medidas: i) medidas para el proceso de lectura: consistentes en analizar en los textos fuente el subrayado y la toma de notas; ii) medidas del proceso de escritura: consistentes en analizar el borrador para conocer el proceso de planificación activado y analizar el texto y el borrador para identificar la evidencia de revisiones mecánicas y sustantivas.

Además, para evaluar de manera on-line la activación de procesos cognitivos durante la realización de la propia tarea de síntesis, se ha diseñado la herramienta "Síntesis Log". Se trata de una hoja de registro en la que se recogen diferentes acciones que las personas pueden hacer cuando realizan una síntesis. Para aplicar esta herramienta, los alumnos deben estar componiendo sus textos y ante una señal auditiva deben realizar una retrospección inmediata y directa sobre sus pensamientos y acciones y marcar, en su hoja de registro o Síntesis log, la acción realizada según las categorías de respuesta posibles descritas en la Tabla 2 y que incluyen los procesos que se pueden activar durante la realización de una tarea de síntesis. Previamente a los auto-registros, los alumnos eran entrenados mediante ejemplos para identificar y memorizar las categorías de respuesta.

Tabla 2
Categorías de procesos analizados con el Síntesis Log

Proceso	***Descripción***
Pensar tarea	Estoy pensando en la tarea: qué me han pedido que haga, quién leerá mi texto, qué hacer (qué escribir, qué leer…) y/o cómo (qué pasos dar, que estrategias seguir…)
Leer fuente	Estoy leyendo o releyendo información en los textos fuente sobre el tema del que debo escribir.
Trabajar fuentes	Estoy subrayando, tachando, escribiendo o tomado notas en los textos fuente.
Elaborar borrador	Estoy haciendo un borrador sobre el texto que voy a escribir, escribiendo ideas o tomando notas en la hoja de borrador, esquematizando en la hoja de borrador…
Escribir texto	Estoy escribiendo mi texto, pasando a limpio en mi texto lo escrito en el borrador o lo seleccionado en las fuentes etc...
Revisar texto	Estoy leyendo, re-leyendo u ojeando mi texto o mi borrador y/o corrigiendo algo en ellos
Otros	Estoy haciendo o pensando algo no relacionado con la tarea

3. Resultados

En esta apartado se presenta un resumen del programa de instrucción estratégico y autorregulado en tareas de síntesis diseñado por diferentes miembros del GID-IDEA. Dicho programa parte del modelo instruccional de aprendizaje de contenido estratégico (Strategy Content Learning – SCL; Butler, 1992; 1996; 1997; 1998) y se ajusta por ello a su secuencia instruccional. En la Tabla 3 se describe el programa.

Tabla 3
Resumen del programa instruccional

Secuencia instruccional	Sesión	Objetivos	Contenidos/actividades
Fase 1. Apoyo y colaboración con el alumno para que éste analice la tarea y defina los criterios de una correcta realización de la misma, así como sus metas específicas.	1	• Desarrollar conocimiento metacognitivo sobre la tarea y sus demandas a nivel de producto y proceso. • Analizar y conocer las tareas de síntesis a nivel de producto y proceso.	• Alumnos deben describir demandas de la tarea percibidas y estrategia empleada. • Análisis de la tarea por parte del profesor: demandas reales de la tarea en cuanto a producto y procesos de lectoescritura. • Puesta en común acerca de representación tarea y procedimiento.
	2	• Establecer metas asumibles, secuenciales y adecuadas para la realización de tareas de síntesis.	• Establecer metas individuales específicas en tareas de síntesis en cuanto a producto y procesos. • Realizar una hoja de autocontrol para autorregular el proceso de elaboración de la síntesis. • Puesta en común.
Fase 2. Apoyo a los alumnos para que identifiquen y desarrollen enfoques estratégicos adecuados, partiendo del análisis de sus estrategias y reconociendo las efectivas.	3	• Desarrollar conocimiento metacognitivo sobre estrategias de elaboración de síntesis. • Analizar las propias estrategias e identificar las eficaces.	• Activación repaso conocimiento pevios. • Análisis de una tarea de síntesis correcta y de la propia pretest con la hoja de autocontrol. • Identificar el procedimiento estratégico empleado para realizar las tareas de síntesis, reconociendo las estrategias efectivas y las no efectivas.
	4	• Definir la propia estrategia.	• Analizar ejemplos de estrategias efectivas. • Definir un procedimiento estratégico propio efectivo. • Puesta en común grupal.
Fase 3 Apoyo al alumnado para que aprenda a monitorizar el uso de su estrategia y a generar feedback y a realizar la reconsideración estratégica.	5-6	• Conocer tipos de feedback y modos de aplicarlos. • Elaborar auto-refuerzos. • Aplicar estrategias propias a texto real trabajando por parejas. • Evaluar eficacia del nuevo procedimiento estratégico y redefinir debilidades.	• Presentación de tipos de feedback y modelado de su aplicación. • Definir los propios auto-refuerzos. • Realización en parejas de un texto real. • Análisis de los textos resultantes con las hojas de autocontrol, redefiniendo la estrategia.
	7	• Aplicar la propia estrategia y los auto-refuerzos a un texto real trabajando de manera individual.	• Realización individual de un texto síntesis aplicando la estrategia y auto-refuerzos y valorando su eficacia con hoja de autocontrol. • Lectura de textos síntesis y evaluación grupal de los mismos.
	8	• Evaluar la eficacia de la estrategia y definarla definitivamente.	• Comparativa del texto sesión 7 con el texto realizado en pretest. • Valoración de la eficacia de la estrategia y reajuste final de la misma. • Repaso general y reflexiones acerca de la generalización de la estrategia.

Como se puede observar en la Tabla el programa instruccional consta de 8 sesiones, las cuales pueden repetirse hasta que los alumnos logren los objetivos de las mismas. Cada sesión tiene una duración aproximada de 50 minutos.

En la actualidad el programa está en fase de validación experimental, por lo que no se cuenta todavía con datos concretos sobre su eficacia.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha presentado un programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis centrado en optimizar las habilidades de comprensión lectora y composición escrita aplicadas al ámbito científico-académico universitario, dando con ello cobertura al objetivo de este trabajo. No obstante, cabe señalar que este programa, diseñado bajo la financiación de los proyectos de ayuda a grupos de innovación docente (PAGID-2015) de la Universidad de León, se encuentra todavía en la actualidad en fase de validación empírica, de modo que no es posible ofrecer conclusiones científicas acerca de su funcionalidad. Sin embargo, dado que el programa se ajusta en su secuencia instruccional al Modelo instruccional de aprendizaje de contenido estratégico (Strategy Content Learning; Butler, 1992; 1993), así como a otros parámetros guía de la instrucción autorregulada (Zimmerman, 2000), es esperable que contribuya a que los universitarios realicen tareas de síntesis de mayor calidad, activando de manera autorregulada y efectiva los procesos de lectura y escritura implicados en este tipo de tareas. En este caso, en este trabajo se ofrece también una descripción de algunas herramientas de evaluación diseñadas de manera específica para ser aplicadas en tareas de síntesis, las cuales permitirán conocer la calidad de las síntesis en cuanto al producto textual y a la activación de los procesos cognitivos de lectoescritura implicados en este tipo de actividades. Esto supone una aportación relevante en este campo de estudio ya que supone la oferta de instrumentos que facilitan a los profesionales y a los investigadores el proceso evaluativo off-line y on-line de este tipo de tareas, aportando una visión integral del funcionamiento general del alumno al enfrentarse a la elaboración de síntesis.

Además, con el desarrollo de este programa y su aplicación a modo de innovación docente en las aulas universitarias se esperan beneficios a varios niveles. Así, a nivel del profesorado se espera que mejoren su actividad docente y potencien su creatividad incluyendo nuevos procedimientos metodológicos (tareas de síntesis) en sus materias los cuales, presumiblemente, estimularán un aprendizaje más constructivo en sus alumnos. En conexión con esto se esperan también beneficios para los propios alumnos, quienes, con la formación en tareas de síntesis, es posible que mejoren su capacidad de aprendizaje autónomo, autorregulado y constructivista, incrementándose con esto su rendimiento y desarrollo competencial y la calidad de sus trabajos escritos.

Por último, se esperan beneficios más amplios, generalizables a la comunidad educativa y científica general, al ofrecer el diseño y validación de un programa de instrucción en tareas de síntesis, consistente en un recurso metodológico muy específico, fácilmente aplicable en las aulas y adaptable a las diferentes titulaciones, disciplinas, asignaturas y temas. Al tiempo se facilitan varias herramientas de evaluación que facilitarán la corrección de este tipo de tareas y ofrecerán datos a nivel propiamente textual y a nivel de activación cognitiva.

Agradecimientos: El desarrollo de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación parcial concedida por la Universidad de León en su programa Proyectos de ayuda a grupos de innovación docente (PAGID-2015).

Referencias

Arias, O., Rodríguez, C., Álvarez, D., y Fidalgo, R. (2013). Estudio exploratorio de validación de un instrumento de evaluación de las competencias en la universidad. En O. Arias y R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior* (pp. 97-116). Madrid: Editorial Académica Española.

Arias, O., y Fidalgo, R. (2013, Eds.). *Innovación educativa en la Educación Superior.* Madrid: Editorial Académica Española.

Butler, D. (1992). Promoting strategic learning by learning disabled adults and adolescents. *Exceptionality Education Canada,* 2, 109-128.

Butler, D. (1996). *The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Butler, D. (1997). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self- regulated engagement in tasks.* Paper presented in The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Butler, D. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 682-697.

Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education, 32(4), 419-438.*

Bracewell, R. J., Frederiksen, C. H. y Frederiksen, J. E. (1982). Cognitive processes in composing and comprehending. *Educational Psychologist*, 17, 146-174.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida,* 6-14.

Delaney, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes 7*, 140-50.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading to write*. *Exploring a cognitive and social process,* Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Kirkpatrick, L. C., y Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students´writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction, 19,* 309-321.

López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación, 356,* 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040.

Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.

Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *RMIE,18*(57), 437-459.

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo, 9,* 19-37.

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing, 13,* 111–129.

Radolff, A. y de la Harpe, B. (2000, Julio). Helping students develop their writing skills –a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*. Artículo presentado al ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference, Toowoomba (Queensland).

Roldán, C., Vázquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(3)1-13.

Samarrona, J., Domínguez, E., Noguera, J., y Vázquez, G. (2005). Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la Universidad. En V. Esteban (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-251). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 4,* 5-33.

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., y Minguela, M. (2012). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication,* DOI: 10.1177/07410883124665320.

Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing.* Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.

Spivey, N. (1992). Discourse synthesis: creating texts from texts. En J. R. Hayes, R. E.

Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication, 7,* 256-287.

Spivey, N. N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning.* San Diego: CA, Academic Press.

Spivey, N. N. y King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly,* 24, 7–27.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Revisión de estudios empíricos sobre instrucción en tareas de síntesis en universitarios

Seva, C. y Robledo-Ramón, P.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía,Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, probr@unileon.es

Resumen

Las tareas de síntesis presentan una gran demanda a nivel universitario al constituir herramientas óptimas para potenciar el aprendizaje requerido en el actual Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, son tareas híbridas complejas que requieren la activación y autorregulación de habilidades cognitivas de comprensión lectora y composición escrita. Consecuentemente, algunos estudiantes presentan dificultades para su puesta en práctica efectiva. Por ello, estas tareas requieren una instrucción sistemática que asegure un dominio óptimo de las mismas. En esta línea se plantea el desarrollo del presente trabajo el cual tiene como objetivo realizar una revisión empírica sistemática de estudios científicos desarrollados a nivel internacional en el ámbito de la escritura a nivel académico, atendiendo especialmente a los estudios instruccionales focalizados en las tareas de síntesis, con objeto de conocer sus principales características, el tipo de instrucción validada científicamente llevada a cabo hasta el momento e identificar sus aportaciones y lagunas. Para ello se ha realizado un rastreo exhaustivo de artículos científicos (años 2000 – 2016), en bases de datos científicas especializadas en el ámbito de estudio; se han clasificado los artículos según sus características y se han analizado según sus objetivos, muestras, instrumentos, variables, diseño, resultados y limitaciones. Los resultados denotan que las instrucciones en tareas de síntesis ofrecen buenos resultados, ayudando a los alumnos a mejorar la calidad de sus textos y contribuyendo a que aprovechen las virtudes de estas tareas para construir su propio aprendizaje. Se concluye por lo tanto que la instrucción en tareas de síntesis es eficaz si bien cabe señalar que se han encontrado escasos trabajos a nivel universitario y nacional sobre este campo, por lo que sería de gran interés desarrollar y aplicar este tipo de instrucciones y estudios en el ámbito del territorio español.

Palabras Clave: estrategias de aprendizaje; instrucción; tarea de síntesis; universitarios.

Review of empirical studies about instruction in synthesis tasks in universitary.

Seva, C. y Robledo-Ramón, P.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, probr@unileon.es

Abstract

Synthesis tasks presents a big demand at an university level when it is necessary to constitute optimal tools to potentiate the effective required learning nowadays in the European Higher Education Area. Nevertheless, these are tasks of a high complexity which requires the activation and self-regulation of superior skills of written and reading comprehension. Consequently, some students present difficulties to put it in effective practise. That is why those are tasks which requires instruction to assure an optimal domain of themselves. Along these lines, it is proposed the development of the work, whose main goal is to carry out an empirical review of the scientific studies in the field of teaching in synthesis tasks, recognize the main characteristics and identify its contributions and omissions. Therefore with the purpose of knowing which kind of validated instruction has been carried out until the moment of this moment in the scope of this project and its functionality. For all this reasons it has been done an exhaustive track of actual scientific articles (Among the years 2000 and 2016) in specialized scientific databases; These articles has been classified depending on its characteristics and analyzed around its objectives, samples, evaluating tools, characteristics of its planning, results and limitations. Initial results denotes that the instructions in synthesis tasks offers good results, helping to the students to improve considerately the quality of its texts and contributing to take advantage of the virtues of this those tasks to create its own apprenticeship. Therefore, it is concluded that the instruction on synthesis tasks is effective although we should point out that few works has been founded at an university and national level on this field, so it would be interesting develop and apply this kind of instructions and studies in the Spanish territory.

Keywords: Learning strategies; instruction; synthesis tasks; university.

1. Introducción

En los últimos años el mundo universitario ha visto incrementada su población estudiantil como nunca antes, reflejo de los cambios demográficos, sociales, económicos y culturales. Ha surgido así como nuevo reto la respuesta a la diversidad de alumnado que inevitablemente transforma la universidad, y así mismo, también contribuye a cambiar el reflejo de ésta en la sociedad. A su vez, la expansión del uso de las tecnologías de la comunicación y la información marca necesariamente un "antes" y un "después" en el cuestionamiento sobre las formas de enseñanza e, inevitablemente, las formas de aprendizaje. En consonancia con estas nuevas formas, las instituciones educativas son requeridas como creadoras de profesionales futuros capaces de ser aprendices a lo largo de la vida (UNESCO, 1996), profesionales por tanto que desarrollen una óptima capacidad para aprender a aprender que les permita ejercer profesionalmente en un mundo globalizado.

En respuesta a estas nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI, hace ya algo más de una década (Declaración de Bolonia, 1999) se plantea la necesidad de repensar el papel de la universidad y crear un nuevo marco denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Esto trajo consigo la reflexión y toma de decisiones sobre distintos

aspectos. Entre dichas decisiones o medidas se enfatiza especialmente el aprendizaje autónomo del alumno como vía necesaria para el desarrollo de competencias profesionales, lo cual exige repensar a su vez la metodología universitaria subyacente que sirva de soporte a este modelo educativo. Una metodología que vehiculice esa "nueva cultura del aprendizaje" (Monereo y Pozo, 2001) y que contribuya a crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente y regulador de su propio proceso formativo, siempre apoyado por la figura del tutor y su acción coordinada con otros profesionales. Parece lógico imaginar por lo tanto que uno de los puntos de partida básicos para una aprendizaje de calidad tendrá que tener como elemento de partida importante el alumno y la manera en que éste percibe y gestiona su proceso formativo, de manera que desarrolle la capacidad de aprender a aprender imprescindible para su desarrollo tanto académico como profesional (Biggs, 2005).

Por calidad del aprendizaje entendemos aquella que se deriva de un aprendizaje significativo vinculado a la teoría socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2005; Fernández March, 2002) según la cual el ser humano aprende siempre que construya significado. Este significado no es algo que se pueda imponer mediante la enseñanza directa, sino que es algo que se construye mediante las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan y llegan a regular (Pozo y Monereo, 2000). En este contexto, entre las competencias generales que se deben potenciar en la Universidad para un aprendizaje de calidad están la capacidad de análisis-síntesis y la comunicación oral-escrita. Los conceptos de análisis y síntesis se refieren a dos actividades complementarias en el estudio de realidades complejas. El análisis consiste en la separación de las partes de esas realidades hasta llegar a conocer sus elementos fundamentales y las relaciones que existen entre ellos. La síntesis, por otro lado, se refiere a la composición de un todo por reunión de sus partes o elementos. Esta construcción se puede realizar uniendo las partes, fusionándolas y organizándolas de diversas maneras (Bajo, 2004). La segunda competencia habla de la capacidad de desarrollar habilidades comunicativas, expresándose y comprendiendo ideas, conceptos y sentimientos oralmente y por escrito (González y Wagenaar, 2003).

Con el incremento del uso de metodologías activas, la puesta en marcha de ambas competencias suele ser demandada de manera habitual en las actividades de las aulas universitarias, cobrando una especial relevancia en el proceso de elaboración de los Trabajos de Fin de Grado o Fin de Máster, en los que se pide a los alumnos que realicen tareas consistentes en buscar información en diferentes fuentes, analizarla, sintetizarla y elaborar con todo ello documentos escritos que reflejen el conocimiento construido y adquirido sobre un tema o disciplina concretos (Boscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Lea y Street, 1998; Ylijoki, 2001). Se trata de síntesis, tareas híbridas que implican el uso integrado de habilidades de comprensión lectora y composición escrita (Bracewell, Frederiksen, y Frederiksen, 1982; Spivey 1997) y que consisten en analizar diferentes fuentes de información sobre un tema y elaborar una síntesis escrita a partir de todas ellas, comparando, trasformando e integrando la información en un nuevo texto inclusivo, adecuadamente conectado y organizado (Nelson y King, 1989; Spivey, 1984, 1990, 1992, 1997; Spivey y King, 1989). Estas tareas exigen de los alumnos la puesta en marcha de ciertos procesos cognitivos complejos, a) selección de información sobre la base de algún criterio de relevancia, b) explicitación de inferencias que conecten la información seleccionada por ellos desde los textos leídos con conocimientos y experiencias previas, c) ampliación de lo leído con ejemplos y contraejemplos, d) consideración de lo leído a la luz de sus metas como escritores y e) organización de la información en la construcción de una representación coherente de su significado, haciendo uso efectivo de lo que ya conocen (Greene, 1993). Los estudiantes deben identificar cuáles son los requerimientos, generar las metas y acciones apropiadas para responder a ellos, dedicar el tiempo y el esfuerzo que sean necesarios, sostener la motivación y controlar los resultados que se obtienen.

De esta manera, se consideran tareas idóneas para favorecer el aprendizaje constructivista, son complejas y conllevan altos niveles de demandas cognitivas, ya que se ponen en activo numerosas habilidades cognitivas, las cuales es-

tán, en cierta parte, relacionadas con la activación y autorregulación de habilidades superiores de lectura y escritura, cuyo aprendizaje requiere instrucción específica ya que en muchas ocasiones no se desarrollan de manera automática en los alumnos. (Bóscolo et al., 2007; Flower, et al., 1990; Mateos y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997; Solé, Miras, Castells, Espino, y Minguela, 2012).

Por todo ello, las tareas de síntesis pueden suponer una gran dificultad para algunos estudiantes (Carlino, 2002; Radolff y de la Harpe, 2000). La mayoría de los estudiantes cuando realizan tareas de síntesis, tienden a transcribir el contenido en lugar de a transformarlo, proviniendo de manera lineal y rígida; de esta manera no integran la información ni la organizan adecuadamente y por lo tanto no elaboran su propio conocimiento sobre el tema expuesto. Este modelo de trabajo conlleva a una síntesis de mala calidad, en la que no se presenta ningún tipo de elaboración de conocimiento y cuyos resultados ofrecen aprendizajes muy pobres (Boscolo, et al., 2007; Granello, 2001; Roldán et al., 2007; Solé, et al., 2005; Vázquez, 2005, 2007; Vázquez y Jakob, 2006). Sin embargo, la experiencia empírica ha confirmado que los alumnos pueden obtener resultados muy satisfactorios en tareas de síntesis si se implementan intervenciones específicas para ello (Boscolo et al., 2007; Hammann y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009; Segev, 2004).

Así pues, hoy en día, se considera que las tareas de síntesis son recursos óptimos para promover la construcción del propio aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender, al tiempo que favorecen y exigen el desarrollo de otras competencias básicas, como son la de análisis-síntesis y la comunicativa. Por ello, cada vez en más ocasiones, son requeridas a los alumnos universitarios en sus trabajos académicos. Sin embargo, estas tareas pueden suponer dificultades para los universitarios, especialmente si no son formados para su realización. Por lo tanto, es fundamental instruir a los alumnos para que sean capaces de realizar con éxito este tipo de actividades, si bien previamente interesa conocer el tipo de instrucción llevada a cabo en este ámbito.

En esta línea se plantea el desarrollo del presente trabajo el cual tiene como objetivo realizar una revisión empírica sistemática de los estudios científicos desarrollados a nivel internacional en el ámbito de la escritura a nivel académico universitario, atendiendo especialmente a los estudios instruccionales focalizados en las tareas de síntesis. Ello con la finalidad de conocer qué estudios se desarrollan, sus principales características, aportaciones y lagunas y, de manera concreta, conocer qué tipo instrucción validada científicamente se ha llevado a cabo hasta el momento y su funcionalidad.

2. Metodología

En este estudio se llevó a cabo una revisión descriptiva. Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales. Se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos científicos actuales (años 2000 – 2016), en bases de datos científicas especializadas en el ámbito de estudio, utilizando diferentes descriptores: Tareas de síntesis, revisión, revisiones, Aprendizaje de calidad, Universitarios, instrucción, escritura, modelos de calidad y procesos de escritura.

Los trabajos obtenidos se clasificaron según sus características y se analizaron en torno a sus objetivos, muestras, instrumentos de evaluación, variables analizadas, diseño, resultados y limitaciones.

Una vez analizados cada uno de los artículos, en base a los diferentes elementos de análisis mencionados anteriormente, se ha llevado a cabo una reflexión sintética final de todos ellos, dirigida a la extracción de las conclusiones más significativas obtenidas hasta el momento en este campo de estudio, así como a identificar futuras líneas de trabajo.

3. Resultados

Tras la tarea de revisión científica realizada, se han obtenido y analizado un total de veintitrés artículos que se ajustaban de manera precisa a los núcleos de interés de este trabajo. A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la revisión en cuanto a los objetivos de los estudios, muestras, instrumentos, diseños y resultados.

3.1. Resultados en relación a los objetivos de los estudios

Respecto a los objetivos, podemos organizar los estudios en tres grupos. El 39% de las investigaciones tenían como objetivo conocer el tipo de escritura que se llevaba a cabo y la calidad de los textos de escritura. Por otro lado, el 43% de los estudios perseguían implantar modelos de instrucción para mejorar las tareas de escritura para llevar a cabo síntesis de mayor calidad y, por último, el 17% eran estudios de revisión.

3.2 Resultados en relación a la muestra de los estudios

En relación a las muestras, vamos a clasificar los artículos según el número de participantes que forman parte de las investigaciones. Después de analizar los estudios, recopilamos que en el 43% de los estudios la muestra es menor de 50, en el 17% de las investigaciones mayor de 50 y sólo en el 13% de los estudios la muestra es significativa llegando a ser mayor que 100. Para concluir, debemos mencionar que solo en el 8% de las investigaciones analizadas participaron tanto alumnos como docentes.

3.3 Resultados en relación a los instrumentos de evaluación

Relativo a los instrumentos de evaluación empleados, los estudios analizados se caracterizan por haber empleado una gran variedad técnicas de recogida de datos. La mayor parte de los estudios utilizan material didáctico como tareas de síntesis, textos y actividades de intervención propuestas por los docentes. El segundo instrumento más destacado en las investigaciones revisadas es la entrevista, la cual en la mayoría de los casos es semiestructurada. El registro de procesos, más concretamente el diario de campo, es un instrumento bastante empleado en ciertos estudios y, por último, sólo una minoría de los estudios utilizaron en sus investigaciones el cuestionario como medida para recoger información de interés. Para finalizar, sólo en unos pocos artículos no queda reflejado el tipo de instrumento empleado (Ver Figura 1).

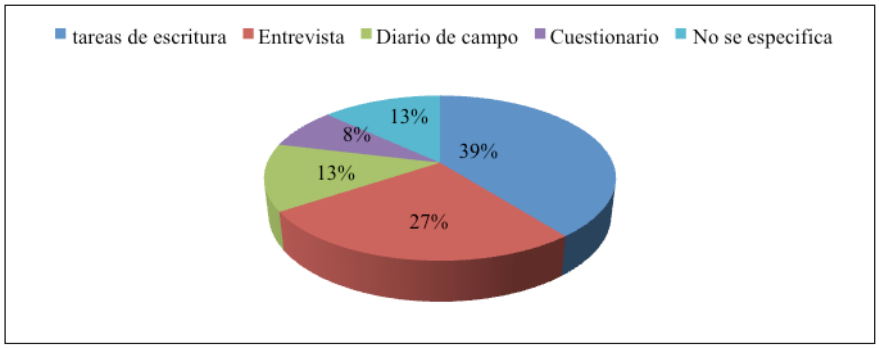


Figura 1. Herramientas de evaluación empleadas en los estudios revisados

3.4 Resultados en relación a los diseños

La gran mayoría de los estudios empleaban diseños cuasi-experimental para su investigación, utilizando análisis de covarianza, o de medidas repetidas.

Por otro lado, otros artículos optaron por llevar a cabo estudios cualitativos dirigidos a determinar el proceso de escritura que siguen los universitarios. Por lo que en algunos casos, se desarrolló una investigación cualitativa,

de estudio de caso, en la que se utilizó la entrevista cognitiva para obtener los datos y el análisis de contenido para interpretarlos mientras que en otros se llevó a cabo una investigación de un estudio de caso de enfoque mixto y no experimental.

3.5 Resultados en relación a los resultados de los estudios

Debemos analizar los resultados de los diferentes estudios en función de sus objetivos generales, mencionados anteriormente en el epígrafe 3.1. La mayor parte de las investigaciones tenían como objetivo conocer el tipo de escritura que se llevaba a cabo y la calidad de los textos elaborados, respecto a esta finalidad se analizaron diferentes resultados. Por un lado, se puso en evidencia que los estudiantes son capaces de producir sus propios textos, aunque se muestra la evidencia necesidad de impartir un modelo de instrucción para mejor la calidad de los mismos. Así mismo, algunos resultados aportan evidencias a la relación ya establecida entre las tareas híbridas y el aprendizaje, y a la menos conocida entre creencias sobre lectura y escritura y calidad del escrito, además en los resultados se cuestiona un hecho común en la investigación por el cual muchas tareas que remiten de hecho a la lectura previa de textos se analizan como si fueran estrictamente tareas de escritura.

Por otro lado, otro gran porcentaje de los estudios analizados perseguían implantar modelos de instrucción para mejorar las tareas de escritura para llevar a cabo síntesis de mayor calidad, como resultado de estos modelos de instrucción se demostró que los alumnos a los que se aplicó el programa realizaron mejores productos escritos y utilizaron más procedimientos de lectura y escritura durante la realización de tareas de síntesis que aquéllos que no recibieron intervención. En otros estudios de instrucción los sujetos atribuyeron la mejora en sus procesos de instrucción posterior al efecto de la instrucción explícita en términos de tres categorías principales: el conocimiento o la representación de la tarea como la transformación del conocimiento; la motivación y la auto eficacia; y la autoevaluación como estudiantes.

Por último, una minoría de las investigaciones analizadas eran estudios de revisión, gracias a los cuales se verificó que nuestra realidad educacional en materia de lenguaje y comunicación la conforman una enorme mayoría de estudiantes que no pueden comprender lo que leen y que tienen enormes dificultades cuando se ven en la obligación de escribir. Así mismo, otros resultados evidenciaron que estos universitarios muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso.

4. Discusión y conclusiones

Retomando el objetivo inicial de este trabajo el cual era realizar una revisión empírica de estudios en el ámbito de la escritura en el contexto universitario, con objeto de conocer las principales características e identificar sus aportaciones y lagunas. Se han recopilado diferentes tipos de estudios, algunos de ellos son de revisión otros de evaluación mientras que otros son de instrucción con sujetos de estudio, con alumnos de diferentes edades y niveles educativos. En todos estos trabajos revisados se integró la utilización de diferentes herramientas de evaluación y modelos de intervención. Analizando en profundidad los estudios seleccionados en relación a la instrucción en tareas de síntesis, se verificó que los resultados denotan que las instrucciones en tareas de síntesis ofrecen muy buenos resultados, ya que ayudan a los alumnos a mejorar considerablemente la calidad de sus textos y contribuyen con ello a que aprovechen las virtudes de estas tareas para construir su propio aprendizaje (Boscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Perdomo, 2002).

En la mayoría de las investigaciones revisadas se otorga gran importancia a la necesidad de un modelo de instrucción explícito de estrategias cognitivas para la realización de tareas de síntesis (Segev-Miller, 2007), ya que algunos

de los resultados de los estudios muestran que los alumnos que recibieron intervención utilizan más procedimientos de la lectura y escritura durante la realización de las tareas de síntesis que aquellos que no recibieron (Martínez, Martín y Mateos, 2011).

Por otro lado, se demostró que la actitud de los estudiantes hacia la escritura, su competencia y desempeño depende de la concepción sobre la carrera y de las experiencias previas que posean (Espinoza y Morales, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, las tareas de síntesis son tareas híbridas complejas que requieren la activación y autorregulación de habilidades cognitivas superiores de comprensión lectora y composición escrita, por lo que algunos estudiantes presentan dificultades para su puesta en práctica efectiva. Algunos de los resultados obtenidos, han demostrado que, efectivamente, los estudiantes universitarios muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso. A su vez, los datos revelan que dichos estudiantes no poseen un conocimiento profundo del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura (Gallego-Ortega, 2012).

Se concluye por lo tanto que la instrucción en tareas de síntesis es eficaz si bien cabe señalar que se han encontrado escasos trabajos a nivel universitario y nacional sobre este campo, por lo que sería de gran interés desarrollar y aplicar este tipo de instrucciones y estudios en el ámbito del territorio español.

Referencias

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education, 32(4), 419-438.*

Bracewell, R. J., Frederiksen, C. H. y Frederiksen, J. E. (1982). Cognitive processes in composing and comprehending. *Educational Psychologist*, 17, 146-174.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida,* 6-14.

Day, R. A. (2005). Cómo escribir y publicar trabajos científicos (3ª ed.). Washington, DC: Organización Panamericana de Salud.

Declaración de Bolonia (1999). El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Disponible en: http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B 3n%20de%20Bolonia.pdf

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading to write*. *Exploring a cognitive and social process,* Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

González, J. y Wagenaar, R. (Coods.) (2203). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Bilbao: Universidad de

Granello, D. H. (2001) Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision,* 40, 292–307.

Greene, Stuar 1993. The role of task in the development of academic thinking though reading and writing in a collage History course. *Research in the Teaching Of English*. University of Wisconsin-Madison.

Hammann, L. A., y Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: an experimental study. J*ournal of Literacy Research, 35,* 731-756.

Kirkpatrick, L. C., y Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction, 19,* 309-321.

Lea, M. R., y Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education,* 23, 157–172.

Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000). Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Radolff, A. y de la Harpe, B. (2000, Julio). Helping students develop their writing skills –a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*. Artículo presentado al ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference, Toowoomba (Queensland).

Roldán, C., Vázquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(3)1-13.

Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing.* Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.

Spivey, N. (1992). Discourse synthesis: creating texts from texts. En J. R. Hayes, R. E.

Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication, 7,* 256-287.

Spivey, N. N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning.* San Diego: CA, Academic Press. Spivey, N. N. y King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly,* 24, 7–27.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 4,* 5-33.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje, 28* (3), 329-347.

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., y Minguela, M. (2012). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication,* DOI: 10.1177/07410883124665320.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad?. En A. Rivarosa (Coomp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria.* Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria, 2* (7).

Vázquez, A., y Jakob, I. (2006) Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes. *Revista Ensayos y Experiencias, 63.* Ylijoki, O. (2001). Master's thesis writing from a narrative approach. *Studies in Higher Education,* 26, 21–34.

Análisis y mejora de la calidad de las tareas de evaluación en la Educación Superior: una experiencia con estudiantes de Máster

González, E., Vicario-Molina, I.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España

E-mails: evagonz@usal.es, ivicario@usal.es

Resumen

Introducción: El Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al., traducido por el grupo EVAL-for, es un modelo para el análisis y mejora de la calidad de las prácticas de evaluación en la Educación Superior que se apoya en tres grandes dimensiones: rigor intelectual, relevancia y apoyo al estudiante.

Objetivo: Tomando como referencia el citado modelo, nuestro propósito ha sido el diseño, la implementación y la evaluación de tareas de evaluación de calidad en el contexto de la asignatura de "Psicología de la Educación" del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.

Método: Primero seleccionamos los criterios de calidad que guiarían el diseño, en virtud de las características de la materia y las condiciones de la docencia. Seguidamente usamos procedimientos de e-evaluación para implementar las tareas de evaluación, recoger los productos del alumnado, y conocer su opinión sobre dichas tareas (calidad percibida, satisfacción y sugerencias de mejora).

Resultados: El rendimiento del alumnado aumentó notablemente respecto al del curso anterior. Los encuestados (n=28) consideraron que las tareas de evaluación diseñadas cumplían en buena medida con los criterios de calidad perseguidos, especialmente los referidos al "conocimiento profundo" (se exige utilizar los conceptos e ideas centrales del temario), "comprensión profunda" (se pide relacionar y argumentar de forma compleja sobre dichos conceptos e ideas) y "relación" (se requiere aplicar el conocimiento adquirido a problemas de la vida real). También se mostraron, por término medio, bastante satisfechos con las tareas de evaluación.

Conclusiones: El Marco de Calidad para la Evaluación utilizado parece ser una herramienta útil y satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesorado, que ayuda a mejorar el desarrollo competencial.

Palabras clave: tareas de evaluación; calidad; Educación Superior; desarrollo competencial.

Analysis and improvement of the quality of evaluation practices in High Education: The case of a group of postgraduate students

González, E., Vicario-Molina, I.

Department of Developmental and Educational Psychology, University of Salamanca, Salamanca, Spain

E-mails: evagonz@usal.es, ivicario@usal.es

Abstract

Introducción: The Quality Assessment Framework by Gore et al., translated into Spanish by EVALfor team, is a model for analyzing and improving the quality of evaluation practices in Higher Education. It is based on three main dimensions: intellectual quality, significance and quality learning environment.
Objective: Taking this model as reference, we aimed to design, implement and evaluate high quality assessment tasks in the context of the course "Educational Psychology" (Master's degree of Training of ESO, Bachillerato, FP and Language Secondary Teachers)
Method: We first selected the specific quality criteria to be considered in the design of the tasks, while taking into account the characteristics of the course. Subsequently we used e-assessment procedures to implement the tasks, have access to students' products and examine their opinion on the tasks (perceived quality, satisfaction, and improvement suggestions).
Results: Students' performance remarkably improved as compared to that shown by former students. Survey respondents (n=28) indicated that the tasks largely fulfilled the quality criteria pursued, primarily: deep knowledge (they were required to use key concepts), deep understanding (they were requested to provide arguments or reasoning that demonstrate the grasp of key concepts), and connectedness (they had to apply knowledge to real-life problems). In addition, on average they reported being quite satisfied with the assessment tasks.
Conclusions: We have verified that the Quality Assessment Framework is a useful and satisfying tool for both students and teachers that helps to improve skills development.
Key words: assessment tasks, quality, Higher Education, skills development.

1. Introducción

La idea de este trabajo de innovación docente surgió en 2014, después de que su coordinadora asistiera al curso de formación docente "*e-Evaluación como aprendizaje en la Educación Superior*" (25 horas) del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, y que imparten Gregorio Rodríguez y María Soledad Ibarra, miembros del Grupo de Investigación "EVALfor". Este curso pretende formar a los docentes en las siguientes competencias, entre otras: a) elaborar un Plan de Innovación, basado en tareas de calidad, que persiga mejorar la evaluación del aprendizaje del alumnado, y b) diseñar y utilizar procedimientos e instrumentos de e-Evaluación, entendiendo ésta como "cualquier proceso electrónico de evaluación en el que las TICs son utilizadas para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas" (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 36).

Como el citado curso, este trabajo de innovación toma como referencia dos marcos teóricos o modelos para el análisis y mejora de la calidad de las prácticas de evaluación en la Educación Superior. El primero es el *Marco de Ca-*

lidad para la Evaluación, elaborado por Gore, Ladwig, Elsworth y Ellis (2009) y traducido al español por el Grupo EVALfor. Este modelo pretende servir como una herramienta de apoyo para que los profesores puedan discutir sobre las prácticas de evaluación, observar la calidad de las tareas de evaluación que desarrollan, y perfeccionar sus tareas evaluadoras. En concreto, el Marco de Calidad para la Evaluación se apoya en tres dimensiones:

Rigor intelectual. Para atender a esta dimensión, la evaluación debe orientarse a la producción de una comprensión profunda de los conceptos, habilidades e ideas centrales. Las tareas de evaluación rigurosas deben entender el conocimiento como algo que implica una construcción activa y que requiere el compromiso del estudiante con un pensamiento de alto nivel, así como la comunicación sustancial de lo aprendido.

Relevancia. Para considerar esta dimensión, la evaluación debe contribuir a que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes, conectándolo con las demandas intelectuales de su ámbito laboral. Las tareas de evaluación relevantes deben promover una conexión clara con el conocimiento previo y la identidad del estudiante, con el contexto no universitario, y con otras formas de conocimiento o enfoques culturales.

Apoyo al estudiante. Para tener en cuenta esta dimensión, la evaluación debe fijar unas expectativas, elevadas y explícitas, del trabajo del estudiante.

La siguiente Tabla 1 resume los criterios que Gore et al. (2009) aconsejan tener en cuenta para planificar y comprobar la calidad de una tarea de evaluación, en el contexto de cada una de las tres dimensiones recién citadas:

Tabla 1
Criterios de calidad propuestos por el modelo de Gore et al. (2009).

	CRITERIOS	SIGNIFICADO
RIGOR INTELECTUAL	CONOCIMIENTO PROFUNDO	La tarea requiere que el alumno se centre en uno o dos conceptos o ideas clave, y articule relaciones de cierta complejidad entre ellas.
	COMPRENSIÓN PROFUNDA	La tarea requiere que el alumno explore relaciones, resuelva problemas, proporcione explicaciones y llegue a una conclusión de forma integrada y compleja en relación con las ideas o conceptos centrales
	CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO	La tarea requiere que el conocimiento sea tratado como una construcción social, con múltiples interpretaciones conflictivas, y que se exponga un juicio sobre la idoneidad de una interpretación en un contexto dado.
	PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL	La tarea requiere que el alumno combine hechos e ideas con la intención de sintetizar, reorganizar, aplicar, explicar, crear hipótesis o llegar a alguna conclusión o interpretación.
	METALENGUAJE	La tarea requiere que el alumno atienda al lenguaje y a cómo funciona este en una disciplina académica, es decir, que haga referencias y comentarios complejos sobre el lenguaje y su funcionamiento.
	COMUNICACIÓN SUSTANTIVA	La tarea requiere que el alumno elabore su comprensión de manera sostenida y sustantiva, es decir, que produzca una clarificación compleja de ideas, conceptos o argumentos relacionada con la esencia del tema.
RELEVANCIA	CONOCIMIENTO PREVIO	La tarea da la oportunidad de crear conexiones entre la experiencia y/o conocimiento previo del alumno, y el contexto, las habilidades y competencias nuevas que se están adquiriendo y evaluando.
	CONOCIMIENTO CULTURAL	La tarea requiere que el estudiante incorpore y evalúe el conocimiento cultural de diversos grupos sociales.
	INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO	La tarea pide al estudiante que integre o cree conexiones significativas entre diferentes temas y/o entre diferentes cursos o áreas disciplinares.
	RELACIÓN	La tarea aplica el conocimiento a un contexto o problema de la vida real, es decir, proporciona oportunidades para que relacione su trabajo con situaciones más allá de las necesidades universitarias.
	NARRATIVA	La tarea puede tener la forma de una historia, o requerir del estudiante que responda usando una forma narrativa (historias personales, biografías, hechos históricos, estudios de casos, textos literarios, etc.).
APOYO AL ESTESTUDIANTE	CRITERIOS DE CALIDAD EXPLÍCITOS	La tarea proporciona criterios explícitos sobre la calidad del trabajo que se espera del estudiante y cómo esos criterios serán aplicados cuando se evalúe su trabajo.
	ALTAS EXPECTATIVAS	La tarea informa de las altas expectativas a todos los estudiantes y los anima a asumir riesgos conceptuales.
	DIRECCIÓN DEL ESTUDIANTE	La tarea está diseñada de forma que el estudiante ejerza una dirección o control sobre los medios y la forma en la que demuestra su comprensión.

El segundo marco teórico en el que se basa este trabajo es el de la *Evaluación como aprendizaje y empoderamiento* (Ibarra y Rodríguez, 2016a; Ibarra y Rodríguez, 2016b; Rodríguez e Ibarra, 2014), elaborado por el Grupo EvalFor a partir de los resultados de diversas investigaciones y proyectos nacionales e internacionales. Este modelo propone atender a tres grandes retos a la hora de planificar e introducir innovaciones en la práctica evaluativa: Participación, Proalimentación y Tareas de evaluación calidad.

En lo que respecta al planteamiento de tareas de evaluación de calidad (reto en el que se centra este trabajo), y en coherencia con el Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al. (2009), el grupo EVALfor recomienda que las tareas sean:

a) Retadoras, es decir, que comuniquen altas expectativas sobre la actuación de los estudiantes (p.ej. que exijan elaborar explicaciones o conclusiones; establecer relaciones sustanciales entre temas, materias o cursos; organizarse sus actividades y la forma y medios con los que las realizarán; asumir riesgos al demostrar su grado de aprendizaje).

b) Intelectualmente rigurosas, es decir, que exijan: articular claramente las relaciones entre dos o más conceptos centrales; enfrentarse a soluciones alternativas o puntos de vista diferentes; aportar información o argumentos que demuestren una comprensión profunda; organizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento; desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico; incorporar sus conocimientos previos y conectarlos con otros nuevos, etc.

Realistas y transversales, es decir, que sean relevantes, tengan sentido para el estudiante y se relacionen con las demandas del mundo real (p.ej., un problema que pueda encontrar fuera de las aulas universitarias, o situaciones profesionales).

En virtud de lo señalado, este trabajo tiene dos objetivos: a) diseñar, implementar y evaluar tareas de evaluación de calidad que tomen como referencia los dos modelos teóricos arriba citados, especialmente, el Marco de Calidad para la Evaluación, y b) diseñar e implementar procedimientos e instrumentos de e-Evaluación, a través del campus virtual Studium. Con ello, se espera mejorar: a) la calidad de la evaluación del aprendizaje y rendimiento del alumnado; b) el desarrollo competencial del alumnado, especialmente de las competencias y actitudes que los alumnos deberán desplegar en el ámbito profesional; y c) el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje y la evaluación del alumnado.

2. Método

2.1. Participantes

Estos objetivos fueron perseguidos en el contexto de la docencia que las dos autoras impartieron en la asignatura "Psicología de la Educación" del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca, durante el curso académico 2014-15. En concreto, esta docencia se impartió en dos grupos de alumnos o especialidades: "Grupo 3 Lengua Española y Literatura. Matemáticas" (Profa. González); y "Grupo 6. Administración de empresas, economía y comercio. Comunicación audiovisual. Formación y orientación laboral. Sanidad. Tecnología" (Profa. Vicario-Molina).

2.2. Procedimiento

A fin de lograr los objetivos, se realizaron las siguientes tareas:

a) Estudio de los modelos teóricos para el diseño de tareas de evaluación de calidad en la Educación Superior, partiendo de diversos recursos bibliográficos y audiovisuales (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013; Gore et al., 2009; Ibarra y Rodríguez, 2013a; Ibarra y Rodríguez, 2013b; Rodríguez, Ibarra y García, 2013; Rodríguez e Ibarra, 2011).

b) Selección de los criterios de calidad concretos a considerar.

Una vez estudiados los modelos teóricos, y en virtud de las características de la materia y las condiciones de la docencia, las autoras decidieron que sus tareas de evaluación tuvieran en cuenta ocho de los catorce criterios de calidad del Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al., (2009), en concreto: conocimiento profundo, comprensión profunda, pensamiento de algo nivel, conocimiento previo, integración del conocimiento, relación, narrativa y dirección del estudiante.

c) Diseño de las tareas de evaluación de calidad a implementar.

En el Anexo I y el Anexo II se presentan las tareas que fueron elaboradas y aplicadas por las autoras para evaluar el desarrollo competencial del alumnado del Grupo 3 y del Grupo 6, respectivamente, teniendo en cuenta los criterios de calidad seleccionados en la fase anterior del procedimiento.

d) Implementación de las tareas de evaluación de calidad mediante e-Evaluación.

El campus virtual Studium de la Universidad de Salamanca fue utilizado con tres finalidades: presentar al alumnado las tareas de evaluación diseñadas en la fase anterior, recoger los productos del alumnado, y comunicar los resultados de la evaluación.

e) Evaluación de las tareas de evaluación de calidad implementadas.

Una vez finalizada la implementación de las tareas de evaluación, y mediante Studium, las profesoras animaron a los estudiantes a responder una "Encuesta sobre la calidad de las tareas de evaluación". Dicha encuesta fue diseñada y aplicada de forma anónima a través de procedimientos de E-evaluación, en concreto, usando "Google Formularios". La encuesta recogió datos sobre las siguientes variables:

- Grupo en el Máster. Los estudiantes indicaron si pertenecían al grupo 3 o 6.
- Calidad de las tareas de evaluación. Se pidió a los estudiantes valorar en una escala tipo Likert de 7 puntos (donde 1=Nada y 7=Mucho), en qué medida creían que las tareas de evaluación planteadas por su profesora cumplían ocho criterios de calidad. Dichos criterios fueron descritos en la encuesta tal como se indica a continuación: "Exigen utilizar los conceptos e ideas centrales del temario", "Exigen demostrar una comprensión profunda del temario (ej. relacionar, argumentar, etc. de forma compleja sobre los conceptos e ideas centrales)", "Exigen utilizar un pensamiento de alto nivel (ej. resumir, clasificar, comparar, analizar, ilustrar, diseñar, etc.)", "Exigen conectar el conocimiento previo (y/o la experiencia personal) con el nuevo conocimiento adquirido", "Exigen integrar el conocimiento adquirido, conectando los diferentes temas", "Exigen aplicar el conocimiento adquirido a situaciones o problemas de la vida real", "Exigen estructurar las propias vivencias y/o el conocimiento adquirido en forma de narrativa (que conecte y apoye los conceptos centrales)" , "Permiten al estudiante controlar aspectos importantes de la evaluación (tareas a realizar, tiempo necesario para realizarlas, ritmo al que se realizan, etc.)"
- Satisfacción con las tareas de evaluación. Se pidió a los estudiantes indicar, a través a escala tipo Likert de 8 puntos (donde 0=Nada y 7=Mucho), en qué medida estaban, en general, satisfechos/as con las tareas de evaluación planteadas por su profesora.
- Sugerencias de mejora. Se pidió redactar la/s mejora/s que, de cara a próximos cursos, sugerían introducir en las tareas de evaluación para mejorar su calidad.

3. Resultados

Cerca de la mitad de los estudiantes (N=28) respondieron la encuesta: 17 alumnos del Grupo 3 y 11 alumnos del Grupo 6. La tasa de participación fue mayor en el Grupo 3 (56,6%) que en el grupo 6 (44%).

En lo que respecta al *rendimiento* del alumnado, la nota media del Grupo 3 (M = 8,4) aumentó notablemente con respecto al del alumnado del curso anterior (M = 5,6). Por su parte, la nota media del Grupo 6 (M = 8,17) fue similar a la de sus compañeros de la promoción anterior (M = 8,25).

En cuanto a la *calidad de las tareas de evaluación,* por lo general los estudiantes consideraron que las tareas de evaluación cumplían en buena medida con los criterios de calidad a los que pretendían ajustarse (M = 5,17). Más específicamente, tal como se observa en la Tabla 2, los tres criterios que se cumplieron en mayor grado fueron "conocimiento profundo" (las tareas exigen utilizar los conceptos e ideas centrales del temario), "relación" (las tareas exigen aplicar el conocimiento adquirido a situaciones o problemas de la vida real) y "comprensión profunda" (las tareas exigen relacionar, argumentar, etc. de forma compleja sobre los conceptos e ideas centrales).

Tabla 2
Descriptivos (M, DT) del grado de cumplimiento de los criterios de calidad en la muestra total (1=nada, 7=mucho), ordenados de mayor a menor cumplimiento

CRITERIO DE CALIDAD	Media	DT
Conocimiento profundo	5,54	1,138
Relación	5,50	1,262
Comprensión profunda	5,29	1,150
Conocimiento previo	5,21	1,449
Integración del conocimiento	5,14	1,208
Narrativa	5,00	1,186
Dirección del estudiante	4,86	1,268
Pensamiento de alto nivel	4,79	1,067

Se observaron diferencias entre los dos grupos de alumnos en el grado en que consideraron que se cumplían los distintos criterios de calidad. Según las prueba t realizadas, no obstante, están diferencias no fueron significativas ($p > .05$).

Finalmente, cabe destacar que, según el estudiantado, todos los criterios de calidad se cumplieron en algún grado (nadie asignó una puntuación de "1 = no se cumple nada"). Además, entre el 82,1% y el 96,4% valoró con al menos un "aprobado" (una puntuación de 4 o superior) la calidad de las tareas de evaluación implementadas.

En lo que respecta a la *satisfacción con las tareas de evaluación* implementadas, los análisis indican que los participantes se sintieron en general bastante satisfechos con las tareas de evaluación (M = 5,46, DT = 1,23). Los alumnos del Grupo 6 estuvieron, por término medio, algo más satisfechos que los del Grupo 3, aunque no se detectaron diferencias significativas ($p > .05$) según las pruebas t efectuadas. Solo un 10,7% de los participantes dijo sentirse poco satisfecho (puntuación de 2 o 3), y ninguno manifestó estar nada o casi nada satisfecho.

Por otro lado, los comentarios positivos de algunos alumnos/as (aportados al ser preguntados por posibles sugerencias de mejora) proporcionan datos cualitativos que apoyan el grado de satisfacción moderadamente alto en relación con las tareas de evaluación: "C*reo que las tareas permitían evaluar si se habían comprendido los conceptos explicados en clase y además conectar estos conocimientos con la vida real y con experiencias personales. Incluso se dejaban varias opciones en cada tarea para que el alumno escogiera aquella con la que se viera más cómodo, así que creo que no mejoraría nada, creo que son unas tareas que permiten una evaluación objetiva,*

ya que permiten ver si se han adquirido los conocimientos básicos relacionados con la psicología educativa" (Alumno/a del grupo 3).

Finalmente, algunas de las pocas sugerencias de mejora recibidas aconsejaron plantear más tareas de evaluación que se basen en situaciones a las que los estudiantes deberán enfrentarse en la vida real (ej. "más casos prácticos", "analizar casos reales"). Cabe también señalar que un alumno/a del Grupo 3 (evaluado mediante tareas individuales) recomendó plantear tareas de carácter grupal.

4. Conclusiones

Los objetivos de este trabajo fueron alcanzados de forma satisfactoria. Gracias al diseño y la implementación de nuevas y/o mejoradas tareas de evaluación, tomando como referencia los criterios de calidad sugeridos por Gore et al. y el grupo EVALfor, se logró que la evaluación de la asignatura "Psicología de la Educación" (en 2014/15) tuviera un grado moderadamente alto de calidad, en opinión de los propios estudiantes (si bien, debido a un posible sesgo de autoselección, puede que la encuesta solo recogiese las opiniones de los que valoraron más positivamente las tareas planteadas).

Esta experiencia de mejora docente no solo resultó satisfactoria para los alumnos (como así lo atestiguaron las valoraciones recogidas en la encuesta), sino también para las profesoras, por el hecho de haber planteado tareas de evaluación de mayor calidad, que exigieron comprender profundamente los conceptos e ideas centrales del temario, y relacionarlos con situaciones de la vida real (criterios de calidad que, al parecer, se cumplieron en mayor medida). Además, es probable que las mejoras introducidas en las tareas evaluativas expliquen, en parte, el mantenimiento o la mejora notable que se observó en el desarrollo competencial del alumnado.

Este trabajo ha permitido también comprobar que el uso de medios electrónicos (para presentar las tareas, recoger los productos, comunicar los resultados) resulta positivo para el profesorado y el alumnado, en tanto facilita y agiliza las labores de evaluación.

Referencias

Gómez, M. A.; Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE, 19* (1), 1-17.

Gore, J., Ladwig, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2009). *Marco de calidad para la evaluación: Una guía para la práctica evaluativa en la Educación Superior.* Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza, Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo. (Traducido al español por: EVALfor)

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2013a). *Evaluación como aprendizaje y empoderamiento: Retos y principios. Colección Microvídeos para la Evaluación en la Educación Superior.* Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2013b). *Elementos de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento: Los procedimientos de evaluación. Colección Microvídeos para la Evaluación en la Educación Superior*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2016a). DINNO®: An innovative technological tool for empowerment in assessment. En M. Peris-Ortiz, J. Alonso, F. Vélez-Torres, C. Rueda-Armengot (Eds.). *Education Tools for Entrepreneurship. Creating an Action-Learning Environment through Educational Learning Tools* (pp. 39-54). Springer.

Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y García, E. (2013). *Tarjetas: retos y principios de la evaluación para el aprendizaje y el empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2016b). *Guía Innovar en evaluación en la Educación Superior.* Cádiz: EVALfor Grupo de Investigación.

Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior.* Madrid: Narcea ediciones

Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2014). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.). *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace (pp. 1-20).* Springer.

Anexo 1

Tareas de evaluación implementadas en el Grupo 3.

Tarea 1 (Tema 1). Realiza una de las dos siguientes tareas:

1.A. Describe brevemente y clasifica cuatro contenidos educativos (uno de cada tipo) que hayas adquirido en tu área de especialidad, preferentemente en ESO o Bachillerato. Justifica tu respuesta.

1.B. Describe brevemente y clasifica cuatro contenidos educativos (uno de cada tipo) que se impartan actualmente en una asignatura de ESO o Bachillerato de tu área de especialidad. Justifica tu respuesta.

Tarea 2 (Tema 2). Realiza una de las dos siguientes tareas:

2.A. Describe una situación educativa en la que hayas participado como aprendiz en tu área de especialidad (preferentemente en ESO/ Bachillerato), y en la que hayan intervenido procesos de aprendizaje tanto asociativos como constructivos. Indica de forma justificada:
a) Tipo de contenidos educativos adquiridos, en cada caso. b) En relación con los procesos constructivos: Si lograste una comprensión superficial o profunda , y en caso de comprensión profunda, si se produjo enriquecimiento o reestructuración

2.B. Identifica una tarea evaluativa de tu área de especialidad (preferentemente de ESO/ Bachillerato), que creas que no permite comprobar con certeza si el aprendiz ha logrado una comprensión profunda de un concepto o una teoría, y otra que creas que sí lo hace. Justifica tu elección, y propón alguna mejora en la tarea que consideras menos adecuada.

Tarea 3 (Tema 3). Realiza una de las dos siguientes tareas:

3.A. Analiza un fragmento de libro o película que muestre cómo transcurre una clase en un instituto.

- Identifica a un/a estudiante que tenga una orientación a la ejecución, y a otro/a que tenga una orientación al aprendizaje. Justifica tu respuesta
- Identifica a un/a estudiante que muestre dificultades en alguna de las tres fases del comportamiento motivado, en relación a una tarea escolar. Justifica tu respuesta.

3. B. Piensa en una situación educativa en la que hayas participado como aprendiz (preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato), y que haya sido importante para ti. Responde:

- ¿Por qué decidiste iniciar ese proceso de enseñanza-aprendizaje? Haz un listado de todos los motivos y clasificalos.
- ¿Recurriste a alguna estrategia volitiva para no abandonar el proceso de aprendizaje? Si es así, nombra y describe cuál/es.
- ¿Qué resultado obtuviste? ¿A qué factor/es lo atribuiste? ¿Cómo afectaron esas atribuciones al proceso de enseñanza-aprendizaje (o a otra situación educativa similar)?

Tarea 4 (Tema 4). Realiza una de las tres siguientes tareas: [1 punto]

4.A. Identifica un discurso de cualquier material didáctico (libro, apuntes) o de un profesor (en Youtube, películas), preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato, que consideres mejorable desde el punto de vista microestructural, macroestructural, y/o superestructural. Justifica tu elección, y propón alguna mejora en la cohesión del discurso.

4.B. Identifica un discurso de cualquier material didáctico (libro, apuntes) o de un profesor (en Youtube, películas), preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato, que consideres mejorable desde el punto de vista de su capacidad para activar los conocimientos previos del aprendiz o promover su implicación. Justifica tu elección, y propón alguna mejora.

4.C. Propón al menos dos ayudas cálidas dirigidas al estudiante que pusiste como ejemplo en la tarea 3.A. (con dificultades en alguna fase del comportamiento motivado), o a un hipotético estudiante que viva una situación educativa similar a la que describiste en la tarea 3.B. Especifica el tipo y la finalidad de las ayudas propuestas.

Anexo 2

Tareas de evaluación implementadas en el Grupo 6

Tarea 1 (Tema 1)

En grupos de 3-4 personas, responded las siguientes cuestiones:

- Pensad dos hechos, dos conceptos, dos técnicas y dos estrategias que podríais enseñar a vuestros alumnos.
- ¿Qué ayudas utilizaríais para que los adquirieran?

Tarea 2 (Tema 2)

En grupos de 3-4 personas (por especialidades), elaborad una tarea dirigida a facilitar un aprendizaje constructivo. Para ello:

a) Escoged:

- El conocimiento que queréis que aprenda el alumno
- A qué alumnos se dirige (edad, conocimientos previos, nivel educativo…)
- Los conocimientos previos que necesitaréis activar
- Cómo vais a motivar a los alumnos para que se impliquen en el aprendizaje

b) Diseñad y organizad la tarea, concretando:

- Qué explicación e instrucciones daréis a los alumnos
- Cómo vais a activar los conocimientos previos
- El tipo de tarea que vais a utilizar (cómo la vais a organizar)

Tarea 3. (Tema 3)

[Antes de explicar el tema] A lo largo de vuestra vida habréis tenido muchas experiencias con profesores/as diferentes. En grupos, pensad en el profesor/a que os haya permitido aprender más, que os haya enseñado mejor o al que os queráis parecer. Pensad en:

- Qué tipo de conocimientos os ayudó a adquirir
- Qué métodos de enseñanza utilizaba
- Qué actitudes y expectativas tenía de vosotras/os
- Qué características personales tenía que le convertían en un buen profesor/a

[Tras explicar el tema]. Volved a los recuerdos sobre vuestro/a profesor/a… ¿Reconocéis las características del profesor mediador en la persona de la que os habéis acordado? Especificadlas y poned un ejemplo de cada una.

Tarea final 4:

Individualmente:

- Señala las diferencias que existen entre el aprendizaje asociativo y constructivo.
- ¿Qué consejos o recomendaciones le darías a un compañero/a para que fuera capaz de activar procesos de aprendizaje constructivo en sus alumnos/as?

Predicción de comportamientos y actitudes socialmente responsables a partir de las dimensiones de empatía cognitiva y emocional en universitarios malagueños

Morales-Rodríguez, F.M.[1], Cañadas-Osinski, I.[2], Pereira-Docampo, J. R. [3],

[1]*Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España*

[2]*Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche, España*

[3]*Asociación por la divulgación, investigación y docencia de la psicología científica*

framorrod@uma.es; isabel@umh.es; juanramonpereiradocampo@gmail.com

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la capacidad predictiva de las variables de empatía sobre el comportamiento y la actitud socialmente responsable en universitarios malagueños. Participaron 114 estudiantes universitarios pertenecientes a titulaciones de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Málaga con edades comprendidas entre los 18 y 49 años (60.5% mujeres y 39.5% hombres). Los instrumentos utilizados fueron: Un Test de Empatía, Un Cuestionario para evaluar actitudes socialmente responsables y un Cuestionario para evaluar auto-atribución de comportamientos socialmente responsables en universitarios. Para el análisis de los datos se realizaron análisis de regresión lineal de las variables de empatía (cognitiva y emocional) sobre el comportamiento y actitudes socialmente responsables. Los resultados demuestran que las dos variables de empatía explican en conjunto un 11.8% de los comportamientos socialmente responsables (coeficiente de determinación ajustado). La empatía cognitiva explica por sí sola, un 13.1 % y la empatía emocional explica, por sí sola, un .28% (coeficientes semiparciales elevados al cuadrado) de los comportamientos socialmente responsables. Respecto a las actitudes socialmente responsables, las dos variables de empatía explican en conjunto un 9.6% de las mismas mientras que la empatía cognitiva y emocional explica, por sí sola, un 11.1% y .28% respectivamente de las actitudes socialmente responsables. Finalmente se discute la importancia de estos datos para el diseño de futuros programas para la formación de valores y desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio y cooperación que desde una perspectiva constructivista reviertan en mayor calidad de vida en el contexto universitario.

Palabras clave: calidad de vida; comportamientos/actitudes socialmente responsables; empatía.

Prediction behaviors and attitudes socially responsible from dimensions cognitive and emotional empathy in malaga university

Morales-Rodríguez, F.M.[1], Cañadas-Osinski, I.[2], Pereira-Docampo, J.R. [3],

[1] *University of Málaga, Málaga, España*

[2] *University Miguel Hernández, Elche, España*

[3] *Association for the disclosure, research and teaching scientific psychology*

framorrod@uma.es; isabel@umh.es; juanramonpereiradocampo@gmail.com

Abstract

The aim of the study was to analyze the predictive ability of the variables of empathy on socially responsible behavior and attitude in Malaga University. They involved 114 university students from degrees of Educational Sciences and Psychology at the University of Málaga aged between 18 and 49 years (60.5% women and 39.5% men). The instruments used were: A Test of Empathy, a questionnaire to assess socially responsible attitudes and a questionnaire to assess self-attribution of socially responsible behavior in college. For data analysis linear regression analysis of the variables of empathy (cognitive and emotional) on socially responsible behavior and attitudes we were made. The results show that the two variables together explain empathy 11.8% of socially responsible behavior (adjusted determination coefficient). Cognitive empathy self-explanatory, 13.1% and emotional empathy explains, by itself, produce a 28% (semipartial coefficients squared) of socially responsible behavior. Regarding socially responsible attitudes, empathy the two variables together explain 9.6% of them while cognitive and emotional empathy explains, alone, 11.1% and 28% respectively of socially responsible attitudes. Finally the importance of these data for the design of future programs for the formation of values and skills development related to service learning and cooperation from a constructivist perspective reverse in better quality of life in the university context is discussed.
Key words: quality of life; behavior / socially responsible attitudes; empathy.

1. Introducción

En las titulaciones universitarias cada vez se demanda más la necesidad de desarrollar competencias transversales como las interpersonales, para las que juegan un papel relevante variables y aspectos tales como la empatía, las actitudes de colaboración y de escucha activa, el trabajo en equipo y la predisposición para asumir la responsabilidad social y fomentar el aprendizaje servicio en los estudiantes.

Como se plantea en algunos estudios (Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013; López-Herrerías, 2014; Martínez, 2008; Morales, 2014; Morales, Trianes e Infante, 2013) hay que contribuir a una formación integral para la ciudadanía, desde una dimensión humanístico/interpersonal y que permita no solo la mera adquisición de conocimientos científico/técnicos en los futuros egresados. En el reciente libro de López-Herrerías (2014) se pone de manifiesto la importancia de la actitud personal en los intercambios que se producen en el ámbito profesional considerando que: "*…los procesos y los fines educativos son siempre experiencias compartidas en los ineludibles intercambios humanos. Para responder adecuadamente a esa exigencia, desde la reflexión, la experiencia y la propia consideración personal, se ha*

elaborado este modelo tripartito que concreta el saber ser y hacer de la dimensión personal considerada: empatía, liderazgo y asertividad (p. 133)".

Estudios previos como el interesante trabajo realizado recientemente por Martí-Noguera, Martí-Vilar y Almerich (2014**)** encuentran relaciones entre la puntuación en algunas dimensiones de la variable empatía y la puntuación en autoatribución de comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios.

En la misma línea, otros estudios con intereses y planteamientos similares que sirven de referencia para el presente trabajo lo constituye la admirable y enriquecedora tesis realizada por Marti (2011) en la que, entre otros objetivos, se analizan las relaciones entre empatía y atribución de comportamientos socialmente responsables en universitarios. Asimismo otro de los trabajos previos centrados también en las relaciones entre valores sociales y empatía en universitarios que pueden citarse es el de Morales et al. (2013). Es importante señalar que desde el año 2008 algunos de los autores de este trabajo vienen participando en proyectos (en calidad de participante y como coordinador) en los que se pretende analizar las relaciones entre valores en universitarios y sus relaciones con otros constructos tales como empatía, prosocialidad, autoconcepto, desarrollo de actividades solidarias y trabajo a favor de otros en coherencia con los Planes Estratégicos de la Universidad de Málaga para los que la evaluación de estos aspectos se considera de interés para dotar de continuidad el desarrollo de programas de educación para la solidaridad.

Otra investigación (Navarro et al., 2010) encontró en una amplia muestra de 5515 estudiantes universitarios chilenos que son bajas las puntuaciones en la variable autoatribución de comportamientos socialmente responsables.

Tras analizar y considerar los estudios previos señalados anteriormente que hemos tomado como referencia para desarrollar este trabajo, puede señalarse que aún en nuestro contexto son escasas las investigaciones en el ámbito universitario, centradas en estudiar las relaciones entre constructos como la variable empatía y otras como las actitudes y comportamientos socialmente responsable. Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la capacidad predictiva de las variables de empatía sobre el comportamiento y la actitud socialmente responsable en universitarios malagueños que han participado en un proyecto de innovación educativa, entre cuyos objetivos se encuentran, entre otros, el análisis de las relaciones entre valores y constructos como la prosocialidad y el empatía. Los datos obtenidos podrían considerarse de interés en nuestro contexto para reflexionar sobre el desarrollo de algunos de los objetivos como los reflejados en los Planes Estratégicos de la Universidad de Málaga y para seguir profundizando en las relaciones entre estos contructos en otras muestras con participantes de la Universidad de Málaga participantes en programas de educación para la solidaridad y trabajo a favor de otros.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 114 universitarios de las titulaciones de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Málaga pertenecientes al Grado en Pedagogía, Grado en Logopedia y Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga, con edades comprendidas entre los 18 y 49 años.

2.2. Medidas

Empatía. Para la evaluación de la empatía hemos utilizado el *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis, 1980*). La puntuación total se obtiene sumando respuestas tipo Liker de 5 opciones: 1= No me describe bien; 2= Me describe un poco; 3= Me describe bien; 4= Me describe bastante bien; 5= Me describe muy bien. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro sub-escalas de 7 ítems cada una. Consta de una dimensión cognitiva (formada por subescalas

toma de perspectiva y fantasía) y una dimensión emocional (formada por subescalas Preocupación empática y Malestar Personal). A continuación se muestran los ítems de cada dimensión: Dimensión cognitiva: -3, 8, 11, -15, 21, 25, 28, 1, 5, -7, -12, 16, 23, 26; Dimensión emocional: 2, -4, 9, -14, -18, 20, 22, 6, 10, -13, 17, -19, 24, 27. Los ítems inversos se ponen con signo negativo (A mayor puntuación en esos ítems indican menor grado de empatía). En los ítems positivos a mayor puntuación mayor empatía). Se han realizado análisis con la presente muestra y al igual que demuestran estudios previos consolidados (Mestre, Frías y Samper, 2004) el instrumento utilizado para la medición de las distintas dimensiones de la empatía posee adecuadas propiedades psicométricas. La consistencia interna para la dimensión cognitiva es de 0.82 y para la dimensión emocional es de 0.72. Otro de los instrumentos empleados para evaluar este constructo ha sido el *TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, Gorostiaga, Balluerka, y Soroa, 2014).*

Actitudes y Comportamientos socialmente responsables. Para la medición de las actitudes y comportamientos socialmente responsables se ha utilizado el *Cuestionario para evaluar autoatribución actitudes y comportamientos socialmente responsables (Davidovich, Espina, Navarro y Salazar, 2005)* que se viene empleando recientemente en distintos trabajos que se pueden localizar interesados en esta línea temática. Consta de 40 ítems. La puntuación total se obtiene suma puntuaciones según escala likert de 5 puntos que indica la *intención* (actitudes socialmente responsables) de que tenga lugar el comportamiento socialmente responsable: 1= No aplica (menor grado de intención); 2= Beneficio Personal, 3= No tengo clara la intención; 4= Beneficio para otros; 5= Beneficio mutuo (=mayor grado de integración). También presenta otra escala (comportamiento socialmente responsable) para evaluar la *frecuencia* con que se realiza el comportamiento que indica cada ítem: 1= Nunca; 2= Casi Nunca, 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre. En la presente muestra la consistencia interna para la escala de actitudes socialmente responsables es de 0.84 y para la escala de comportamientos socialmente responsables es de 0.83. También se ha empleado otros instrumentos para evaluar estas y otras variables.

2.3. Procedimiento

Hay que señalar el carácter voluntario de la participación. Los cuestionarios se aplicaron en las distintas clases correspondientes a 1º curso del Grado en Pedagogía, 1º curso del Grado en Logopedia y en la asignatura Aprendizaje y desarrollo de la Personalidad del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga. Para dicha aplicación se dieron las instrucciones y pautas informativas correspondientes. Se trabajó con una muestra incidental.

3. Resultados

Se analizan las relaciones, mediante análisis de regresión lineal de las variables de empatía sobre las actitudes responsabilidad social y comportamientos socialmente responsables.

Las *dos variables de empatía* explican en conjunto el 11.8 por ciento de los *comportamientos socialmente responsables* (coeficiente de determinación ajustado). La *empatía cognitiva* explica, por sí sola, el 13.1 por ciento y la *empatía emocional* explica, por sí sola, el .28 por ciento (coeficientes semiparciales elevados al cuadrado).

Las *dos variables de empatía* explican en conjunto el 9.6 por ciento de las *actitudes socialmente responsables* (coeficiente de determinación ajustado). La *empatía cognitiva* explica, por sí sola, el 11.1 por ciento y la *empatía emocional* explica, por sí sola, el .28 por ciento (coeficientes semiparciales elevados al cuadrado).

Los contrastes para cada uno de los predictores de cada modelo ajustado se muestran a continuación en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1
Valores de β, SE, Beta, t y p de los predictores del modelo de regresión lineal (actitudes socialmente responsables) en muestra de universitarios malagueños

Modelo	β	*SE*	B	*t*	*p*
Constante	3.29	.25		12.96	.00
Empatía cognitiva	.24	.06	.36	3.70	.00
Empatía emocional	-.12	.07	-.15	-1.60	.11

Tabla 2
Valores de β, SE, Beta, t y p de los predictores del modelo de regresión lineal (comportamientos socialmente responsables) en muestra de universitarios malagueños

Modelo	β	*SE*	B	t	p
Constante	3.15	.18		16.97	.00
Empatía cognitiva	.20	.04	.39	4.08	.00
Empatía emocional	-.05	.05	-.09	-1.02	.30

4. Discusión

En este estudio, la variable empatía muestra capacidad predictiva sobre el comportamiento y la actitud socialmente responsable en estudiantes universitarios. Este resultado pueden considerarse coherente con los que se encuentran en otro estudio (Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014) en el que se pone de manifiesto la existencia de relaciones entre el desarrollo empático de las personas y su predisposición hacia determinadas actitudes y comportamientos socialmente responsables. Otros estudios previos relevantes que nos han servido de referencia (Martí-Noguera, 2011; Martí-Noguera, Martí-Vilar y Almerich, 2014) se han centrado precisamente en el análisis de las relaciones entre las variables empatía y autoatribución de comportamientos y actitudes socialmente responsables en universitarios. En el contexto de la Universidad de Málaga para el desarrollo del proyecto de innovación educativa en el que se enmarca este trabajo se consideran de interés este tipo de estudios y otros que continúen profundizando en la evaluación de estos aspectos a partir de los datos obtenidos en muestras propias como las del alumnado participante en nuestra Universidad.

Es necesario seguir profundizando en las relaciones entre la variable empatía y sus relaciones con otros constructos considerando el papel que puede jugar para el crecimiento personal y la formación integral de los estudiantes universitarios andaluces y malagueños, en particular. De hecho, en universitarios la empatía y las estrategias de afrontamiento se asocian con el grado de bienestar psicológico percibido por los mismos (Gustems y Calderon, 2014) y de algún modo hoy se reconoce la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto universitario (Fernández-González, González-Hernández y Trianes, 2015; Gustems y Calderon, 2014).

Otros trabajos (Galán, Romero, Morillo y Alarcón, 2014) también refieren la importancia de la empatía para prestar una atención social y sanitaria de calidad en contextos donde las habilidades de comunicación eficaz son relevantes.

En esta línea, como plantean Elexpuru et al. (2013) entre las habilidades para desarrollar y potenciar en los estudiantes universitarios se encuentran las llamadas interpersonales que engloban habilidades tales como la *empatía, la generosidad y el compartir*.

En el libro de López-Herrerías (2014) se pone de manifiesto que entre las llamadas competencias básicas entendidas como *"aquellos aprendizajes para la forma de hacer y de ser que en las cambiantes, dinámicas y complejas experiencias de la vida, se nos van a requerir de forma permanente"* (p. 92) se encuentra la *competencia social y*

ciudadana; para la que aspectos como la toma de conciencia de los puntos de vista, de las propias emociones y las de los demás resultan positivos.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra la necesidad de ampliar la muestra y profundizar en el papel o influencia que pueden tener otras variables como los sentimientos de competencia autopercibida y las estrategias de afrontamiento en las actitudes y comportamiento socialmente responsable en universitarios en nuestro contexto.

5. Conclusiones

Puede concluirse que los datos obtenidos son relevantes para el diseño de un futuro programa para la formación de valores y desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio y cooperación en alumnado de nuestro entorno (en este aspecto reside el principal interés y aportación de los datos que se han obtenido que aquí se presentan); que desde una perspectiva constructivista reviertan en mayor calidad de vida en este contexto universitario; contribuya a fomentar la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes de verdadera utilidad y aplicación práctica además de necesarios para una formación integral y para la ciudadanía; para construir y mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales en la vida cotidiana tanto de la comunidad universitaria como en otros contextos sociales y comunitarios.

Referencias

Arango, O. E., Clavijo, S. J., Puerta, I. C. y Sanchez, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 43*(169), 89-105.

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10,* 85.

Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamiento socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 14*(1), 125-139.

Elexpuru, I., Villardón, L. y Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 362,* 1-18.

Fernández-González, L., González-Hernández, A. y Trianes, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13,* 111-130.

Galán, J. M., Romero, M., Morillo, R. y Alarcón, J. M. (2014). Descenso de empatía en estudiantes de enfermería y análisis de posibles factores implicados. *Psicología Educativa, 20,* 53-60.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista De Educación, 364,* 12-38.

Gustems, J. y Calderon, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12,* 129-146.

López-Herrerías, J. A. (2014). *Enseñar y aprender competencias.* Málaga: Aljibe.

Martí-Noguera, J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis Doctoral). Universitat de València (Estudi General), Valencia. Recuperado de https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid=88BA49B9747910107050F4AD02FA0FB4?idFicha=317027

Martí-Noguera, J. J., Martí-Vilar, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad Social Universitaria: Influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*, 160-168. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700196

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mestre, V., Frías, M., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema, 16*(2), 255-260.

Morales, F. M. (2014). Reseña del libro: *Enseñar y aprender competencias* de J. A. López-Herrerías. Málaga: Aljibe. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*(2), 162-163.

Morales, F. M., Trianes, M. V., e Infante, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta, 41*(2), 55-66.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., ... Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad de la Educación, 33,* 101-121.

Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la eficacia de la Webquest en el desarrollo de competencias

Valdés Sánchez CA, Martín Payo R.

Departamento Medicina. Universidad de Oviedo. España

cvaldes@uniovi.es

Resumen

La WebQuest es una actividad orientada a la investigación en la que la información utilizada es extraída de Internet (Dodge, 1995; March, 2004). Esta metodología se basa en un proceso de aprendizaje colaborativo y cooperativo (Dodge, 1995), orientado a la investigación y centrado en el estudiante (Russell et al., 2008), que utiliza la World Wide Web (Lahaie, 2007) y mejora las habilidades de aprendizaje cuando se utiliza correctamente (Drozd y O'Donoghue, 2007).

El objetivo del estudio es analizar la percepción de los estudiantes de enfermería sobre la eficacia de la WebQuest en el desarrollo de competencias así como determinar su nivel de aceptación hacia esta metodología.

Participaron 128 alumnos de primero de enfermería, distribuidos en dos grupos. En el Grupo A se priorizó el aprendizaje autónomo y en el Grupo B un modelo de aprendizaje semipresencial.

En ambos grupos el nivel de satisfacción fue alto. Las competencias más desarrolladas, según los alumnos, fueron: "adquisición de conocimientos y su aplicación práctica" (92.4%), "organización y planificación" (84.9%), "trabajo en equipo" (80.7%), "y "manejo de herramientas informáticas" (63.6%). En el Grupo A se desarrolla más la "habilidad de recoger información" (p=0.003) y en el Grupo B "habilidades de relación interpersonal" (p=0.005), "comunicación oral" (p=0.001), "creatividad" (p=0.008) y "liderazgo" (p=0.001). El 94% señalan dificultades para trabajar de forma colaborativa y el 21% para integrar puntos de vista diferentes. Los estudiantes consideran la WebQuest como una herramienta útil y válida para mejorar sus competencias. Entre los aspectos negativos, los alumnos hicieron hincapié en el nivel de dificultad de la actividad. Se comprobó la existencia de dificultades en el análisis de la calidad de sitios web relacionados con la salud y al realizar búsquedas científicas en formato electrónico. A nivel general, la metodología semipresencial parece más eficaz

Palabras clave: WebQuest, tecnología educativa, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior.

Perception of the nursing students about the efficacy of Webquest about the developing competences

Valdés Sánchez CA, Martín Payo R.

Departamento Medicina. Universidad de Oviedo. España

cvaldes@uniovi.es

Abstract

WebQuest may be defined as an inquiry-oriented activity in which most or all of the information used by learners is drawn from the Internet (Dodge, 1995; March, 2004). The WebQuest methodology is based on a collaborative and cooperative learning process (Dodge, 1995), research-oriented and student-centred (Russell et al, 2008), which uses the World Wibe Web (Lahaie, 2007), and has the potential to improve the learning skills when used properly (Drozd y O´Donoghue, 2007).

The aim of this study is to analyse the perception of the nursing students related to the WebQuest efficacy in terms of developing competences as well as to determine the acceptance level of students towards this new methodology

128 first-year nursing students participated in the study. They were divided in two groups where the autonomous learning was prioritized in group A while blended learning was the priority used in group B In both groups, their degree of satisfaction was high. The competences most developed were "acquiring knowledge and putting it into practice" (92.4%), "planning and organising" (84.9%), "teamwork" (80.7%) and "use of IT tools" (63.6%). Group A students improved their "ability to gather information"(p=0.003) while Group B students improved their "oral communication" (p=0.001), "creativity" (p=0.008) and "leadership" (p=0.001). 94% stated having difficulties working in a collaborative fashion. 21% of the students experience difficulty to integrate different points of view. The students have considered the WebQuest as a useful and valid tool in order to improve their competences. Among the negative aspects, students emphasised the difficulty to carry out the activity. It was proven that there were difficulties when analysing the quality of healthcare-related websites and when performing scientific searches in electronic database. We think that the methodology used in Group B has been more effective.

Key words: WebQuest, educational technology, competences, European Higher Education Area.

1. Introducción

El Proyecto "*Tuning Educational Structures in Europe*" (2000-2002) conocido coloquialmente como *Tuning* es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia (1999) con el fin de realizar la convergencia de los sistemas educativos europeos (González y Wagenaar, 2003). Las implicaciones de dicha convergencia no solo afectan a los estudiantes sino también al docente, que pasa de tener un rol de transmisor de conocimientos al de orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje.

Para cumplir la labor de orientador comienzan a desarrollarse proyectos de acción tutorial para ayudar a los estudiantes a planificar su trabajo, optimizar su rendimiento académico y colaborar en su inserción laboral (Bermúdez, Valdés y Martínez, 2010). En relación al rol dinamizador, se deben propiciar estrategias metodológicas activas que

incluyan un mayor protagonismo y responsabilidad del alumnado en su proceso de aprendizaje y que fomenten tanto el trabajo autónomo como en equipo. Desde esta perspectiva creemos que la WebQuest, sería un instrumento metodológico que nos permitiría integrar ambos roles en nuestra práctica docente.

La WebQuest es una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Dodge, 1995), orientada a la investigación y centrada en el estudiante (Russell et al, 2008), que utiliza la World Wide Web (Lahaie, 2007), y con potencial para mejorar el aprendizaje de los alumnos de enfermería si se emplea adecuadamente (Drozd y O´Donoghue, 2007). Para desarrollar correctamente esta metodología, el profesor debe identificar y plantear un problema, crear una plataforma Web para presentar la tarea a los alumnos, describir los pasos o actividades que tienen que realizar los estudiantes de forma detallada, proporcionar los recursos on line necesarios para la ejecución de la actividad y especificar los criterios de evaluación.

Por tanto, la WebQuest promueve un aprendizaje basado en la realización de diferentes tareas, cuya ejecución requiere la participación y colaboración de todos los componentes de un grupo para llevar a cabo una construcción colectiva de conocimiento (Del Moral y Villalustre, 2008). No obstante, para conseguir un *blended learning,* se debe tener especial cuidado en el diseño de los contenidos de los materiales de aprendizaje y en la forma de establecer la comunicación entre los estudiantes y con el profesor (Kerres y de Witt, 2003).

Los avances en la tecnología imponen a los educadores en enfermería la necesidad de adaptar los contenidos tradicionales a los métodos alternativos de enseñanza, entre los que se incluye el uso de Internet (Chaffin y Maddux, 2004).

Jetté, St-Cyr Tribble, Gagnon y Mathieu (2010) señalan que alumnado de enfermería se siente competente en el uso de los recursos informáticos y tiene fácil acceso a un ordenador y a Internet, no obstante, observan déficits importantes para el desarrollo de competencias informáticas, fundamentalmente relacionadas con el uso de hojas de cálculo, software de presentaciones, análisis de la calidad de sitios Web relacionados con la salud y búsquedas en bases de datos científicas electrónicas, por ello, recomiendan que el trabajo de las facultades y escuelas se centre en estos elementos.

A través de la WebQuest podemos enseñar a los estudiantes habilidades en el uso de la World Wide Web capacitándolos para encontrar, acceder, evaluar y valorar los recursos obtenidos (Maxwell, 2009). Se ha señalado que los estudiantes consideran estas actividades en Web útiles para su aprendizaje y que les permiten estudiar en su propio espacio (Koch, Andrew, Salamonson, Everett y Davidson., 2010).

Creemos que esta metodología además de resultar atractiva, útil y motivadora a los estudiantes de enfermería (Valdés, 2009), puede mejorar las competencias informáticas (Russell et al., 2008), favorecer el aprendizaje de habilidades, el pensamiento crítico (Lahaie, 2007), desarrollar el aprendizaje colaborativo (March, 2004) y promover un aprendizaje más activo (Drozd y O´Donoghue, 2007).

Por tanto, el presente trabajo evalúa la autopercepción que los alumnos de enfermería tienen sobre la eficacia la WebQuest en el desarrollo de competencias.

2. Método

2.1. Participantes

La población a estudio fueron los alumnos matriculados, en los cursos académicos 2009-2011, en la asignatura Ciencias Psicosociales Aplicadas de primer curso del grado de Enfermería en la Universidad de Oviedo. Se optó por

esta población al no haber tenido contacto previo con esta metodología en el ámbito universitario. Del total de 196 alumnos matriculados accedieron a realizar la actividad 153 (77.7%) y la finalizaron 128 (64.9%).

Se realizó un muestreo no probabilístico, de forma que los alumnos de cada uno de los cursos se constituyó como grupo independiente.

2.2. Medidas

Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario de 23 preguntas utilizado previamente en otros estudios (Del Moral y Villalustre, 2007), donde se exploraban los siguientes aspectos: a) percepción del desarrollo de competencias de los alumnos; b) utilidad y nivel de dificultad de la actividad; y c) diseño de la WebQuest y grado de satisfacción con la tutorización realizada. Los estudiantes descargaron el cuestionario de la Intranet de la asignatura. Para garantizar el anonimato, cada alumno entregó el mismo al coordinador de su subgrupo y éste al profesor.

2.3. Procedimiento

El diseño utilizado fue cuasi-experimental, ya que no se contó con grupo control. A cada uno de los grupos formados, se le realizó una intervención metodológica diferente, basada en ambos casos en el uso de la WebQuest. El Grupo A estuvo constituido por los alumnos del curso académico 2009-2010 y el Grupo B por los del 2010-2011.

Grupo A. Del total de 105 alumnos matriculados participaron en la actividad el 64.7 % (n=68). La WebQuest tuvo carácter opcional, se presentó en formato *Word* y el trabajo no fue expuesto en clase. Tanto las tutorías con el profesor, previamente pactadas con los alumnos, como el trabajo autónomo (individual y grupal) a ejecutar, fueron en horario no lectivo. La calificación máxima de la asignatura se obtenía mediante la realización de un examen final, la participación en la actividad basada en la WebQuest dio la posibilidad de aumentar la nota en función de la calidad de la tarea realizada.

Grupo B. De los 91 alumnos matriculados participaron un 90.4% (n=85). La WebQuest tuvo carácter obligatorio, se presentó en formato *Word* y los resultados se expusieron en el aula, empleando para ello el programa *PowerPoint*. Los alumnos contaron con 4 horas, dentro del horario lectivo de la asignatura, para trabajar en equipo, supervisadas por el profesor. Las tutorías y las presentaciones orales se llevaron a cabo en horas docentes. La calificación máxima de la asignatura se obtenía mediante la realización de un examen final y la realización de la WebQuest (85% examen y 15% WebQuest).

La metodología experimental tuvo una estructura similar en ambos grupos. Los alumnos de cada grupo (A y B) fueron distribuidos de forma aleatoria en subgrupos de trabajo de 6-7 alumnos. Cada subgrupo eligió un coordinador cuyas funciones eran distribuir la tarea entre los miembros, coordinar, dinamizar y hacer de enlace con el profesor, si era necesario entre las tutorías (a través del correo electrónico o bien de forma presencial).

En la Intranet de la asignatura se activó la WebQuest, un foro para cada subrgupo y se empleó el correo electrónico para facilitar el intercambio de información entre los alumnos. Se realizaron cuatro tutorías, de asistencia obligatoria de una hora de duración con cada subgrupo de trabajo, con periodicidad bisemanal (grupo A en horas no lectivas y grupo B en horas lectivas)

Tutoría 1. Explicar la finalidad de la tarea y los apartados concretos de que constaba.

Tutoría 2. Realizar un primer seguimiento del trabajo, centrado en la gestión y análisis de la información que se estaba obteniendo.

Tutoría 3. Aclarar las dudas surgidas durante la ejecución de la tarea.

Tutoría 4. Evaluación del trabajo conjuntamente con los alumnos.

Los datos fueron analizados a través del programa SPSS v.19, el nivel de significación considerado fue $p < 0.05$. Se realizó un estudio descriptivo de las variables y la prueba Chi-cuadrado para realizar el contraste de las variables cualitativas entre grupos.

3. Resultados

La tasa de respuesta de los estudiantes que participaron fue del 89.7% (n=61) en el grupo A y del 78.82% (n=66) en el grupo B. Los alumnos señalaron como competencias más desarrolladas, independientemente del grupo y sin existir diferencias significativas, las siguientes: "conocimientos de la materia y su aplicación práctica", "capacidad de organización y planificación", "capacidad de trabajo en equipo" y "manejo de herramientas informáticas". Se observaron diferencias significativas en la "habilidad para recoger información" desarrollada en mayor medida en los alumnos del Grupo A (Tabla 1).

A nivel medio y sin que existan diferencias significativas entre los grupos, se han mejorado las competencias:"capacidad de gestión de información", "capacidad de análisis y síntesis" y "comunicación escrita" . Las menos desarrolladas han sido "pensamiento crítico", "comunicación oral", "creatividad" y "liderazgo", aunque se observaron diferencias significativas en las tres últimas favorables al Grupo B (Tabla 1).

Tabla 1
Autopercepción total y diferencias entre los grupos en el desarrollo de competencias al finalizar la actividad

COMPETENCIAS	Total	GE-A	GE-B	χ^2	*p*
Conocimientos de la materia y su aplicación a la práctica	92.4 %	96%	89.9%	1.566	n.s.
Capacidad de organización y planificación	84.9%	82%	87%	0.555	n.s.
Capacidad de trabajo en equipo	80.7%	86%	76.8%	1.57	n.s.
Habilidad para recoger información	71.4%	82%	63.8%	4.722	0.003
Manejo de herramientas informáticas	63.6%	63.3%	63.8%	0.003	n.s.
Capacidad de gestión de información	58%	50%	63.8%	2.256	n.s.
Capacidad de análisis y síntesis	57.1%	56%	58%	0.05	n.s.
Comunicación escrita	57.1%	58%	56.5%	0.026	n.s.
Comunicación oral	51.3%	32%	65.2%	12.804	0.001
Pensamiento crítico	49.6%	60%	42%	3.745	n.s.
Creatividad	36.4%	22.4%	46.4%	7.083	0.008
Liderazgo	31.4%	14.3%	43.5%	11.344	0.001

El número de alumnos asignado a cada subgrupo de trabajo fue considerado como adecuado por más del 93% de los encuestados. Como principal ventaja derivada del trabajo en equipo se destacó el "enriquecimiento debido al intercambio de ideas" y en menor medida "reducción de carga de trabajo" y "mayor conocimiento de los compañeros". La competencia "aumento de la relación interpersonal" fue más desarrollada en el Grupo B (Tabla 2).

El 94% de los alumnos manifestaron dificultades para trabajar de forma colaborativa, el 21.1% señalaron dificultad para alcanzar acuerdos grupales integrando distintos puntos. En la tabla 2 se observa que hubo diferencias significativas entre los grupos en relación a la dificultad para compaginar horarios (p=0.012) y al nivel de implicación en la tarea (p=0.015). En el Grupo A se observó mayor dificultad para compaginar horarios y también menor dificultad para implicarse por igual en la tarea.

Tabla 2
Ventajas e inconvenientes percibidas por los estudiantes para realizar el trabajo colaborativo

Variables	Total	GE-A	GE-B	χ^2	*p*
Ventajas					
Enriquecimiento por el intercambio de ideas	40.9%	42.9%	39.4%	0.14	n.s.
Aumento de la capacidad de relación interpersonal	34.8%	24.5%	42.4%	3.987	0.005
Reducción de carga de trabajo	19.1%	24.5%	15.2%	1.585	n.s.
Mayor conocimiento de los compañeros	18.3%	22.4%	15.3%	1.003	n.s.
Dificultades					
Dificultad para trabajar en equipo	94.1%	94%	94.2%	0.000	n.s.
Dificultad para compaginar horarios	41.2%	55.1%	30.8%	6.827	0.012
Bajo nivel de implicación en la tarea por parte de algunos miembros del grupo	23.7%	12.2%	32.3%	6.222	0.015
Dificultad para integrar diferentes puntos de vista	21.1%	22.4%	20.8%	0.101	n.s.

Se evaluó la autopercepción de los alumnos en relación a la WebQuest, a través de 4 parámetros: "utilidad", "calidad del formato", "tiempo necesario" y "dificultad". Los alumnos del Grupo B valoraron mejor la calidad del formato realizado en PowerPoint (p=0.004) y tuvieron más dificultad para realizar la WebQuest (p=0.004). Realizan una valoración alta de la actividad el 78.4% de los alumnos en el Grupo A y el 73% en el Grupo B. Y consideran muy útil la realización de esta metodología en clase el 80% en el Grupo A y el 75% en el Grupo B, no se encontraron diferencias entre los grupos en relación a ambos parámetros. El 90.8% del total de alumnos encuestados consideran que los tiempos dados para su realización son adecuados. El tiempo medio utilizado fue 4.7 horas semanales, observándose diferencias significativas entre los grupos (p=0.001), siendo la media en el grupo A de 3 horas semanales y en el grupo B de 6.

Finalmente, se pidió a los alumnos que valorasen los siguientes aspectos: comprensión de la finalidad del trabajo, especificación de la tarea, claridad en los pasos a seguir, tiempo y recursos facilitados para la realización de la actividad, criterios de evaluación utilizados, así como la calidad y satisfacción con las tutorías. En todos los casos, más del 90% de los alumnos consideraron que los aspectos anteriormente mencionados eran adecuados. El 88.9% de los estudiantes consideraron la acción tutorial como buena o muy buena y la valoración del uso de la Web (Intranet de asignatura, e-mail, foros, plataformas de búsqueda de información, etc.) fue considerado efectivo por el 77.7% . Ambos grupos utilizaron por igual el foro y el correo electrónico como canales de comunicación

4. Discusión

Los resultados encontrados refuerzan el empleo de la WebQuest como estrategia metodológica útil para el desarrollo de competencias en alumnos de enfermería (Drozd y O´Donoghue, 2007; Lahaie, 2007; Sanford, Townsend –Rocchiccioli, Trimm y Jacobs, 2010; Valdés, 2009).

Para la elaboración del diseño de la WebQuest, se han seguido las indicaciones metodológicas señaladas por otros estudios (Dodge, 1995; Lahaie, 2007; Russell et al, 2008). Respetar dichas indicaciones parece haber resultado efectivo, más del 90% de los alumnos señalaron que la tarea fue clara y bien definida, los pasos a seguir detallados correctamente y los criterios de evaluación comprensibles. Los alumnos manifestaron que tanto los canales de comunicación como los recursos proporcionados fueron adecuados y/o de calidad.

En relación al manejo de herramientas informáticas, se observaron carencias en el uso de los programas *Word* y *PowerPoint,* dificultad para analizar la calidad de un sitio Web relacionado con la salud y para realizar búsquedas científicas en bases de datos electrónicas (Jetté et al., 2010), lo que coincide con la necesidad de trabajar la adquisición de competencias digitales en la educación superior (Pérez-Mateo, Romero y Rorneu, 2014) .

El trabajo colaborativo es una de los aspectos dominantes en la formación apoyada en tecnologías (Hernández, González y Muñoz, 2013), por ello, no es de extrañar que la WebQuest haya sido una estrategia adecuada para el desarrollo del mismo (Dodge, 1995; March, 2004), valorándose fundamentalmente el enriquecimiento debido al intercambio de ideas. Parece que dar horas presenciales para la realización de la tarea, facilitó en el grupo B las reuniones grupales, cara a cara, y, por tanto, el aumento de las relaciones interpersonales; no obstante, se observó un menor nivel de implicación en la tarea, creemos que debido a la obligatoriedad de la actividad. DeCharms en 1976, ya señaló que la implicación en la tarea está influenciada por la reacción afectivo-emocional hacia la misma, la cual se relaciona con su obligatoriedad, es decir, con hacer algo porque uno quiere no porque otro lo ha elegido.

Un 49.6% de los alumnos afirman que ha mejorado su pensamiento crítico, a pesar de ser una competencia compleja para estudiantes de primer curso, acostumbrados a copiar literalmente información sin analizarla, ni cuestionarla como ellos mismos señalaron. Esta competencia requiere el uso de niveles más altos de pensamiento, analizando y sintetizando de forma crítica (Sanford et al., 2010). Pensamos que si seguimos utilizando la metodología de WebQuest en cursos posteriores se podría mejorar de forma progresiva su desarrollo.

El grupo B mostró menos dificultad para compaginar horarios pero se observó una mayor dificultad en la realización de la tarea y el uso de más horas semanales para llevarlo a efecto. Dicha dificultad puede haber ayudado a potenciar el aumento de la creatividad y de la capacidad de relación interpersonal, más desarrolladas en este grupo. Se ha señalado que analizar un cuerpo de conocimientos, transformarlo y probar la comprensión del mismo (como demostraron en la presentación del trabajo en el aula) conlleva necesariamente el empleo de más tiempo (Gaskill, McNultyt y Brooks, 2006)

La habilidad de comunicación escrita fue desarrollada por igual en ambos grupos, sin embargo, en el Grupo B se desarrolló más la oral, lo cual es lógico ya que este grupo tuvo que exponer su trabajo al resto de los compañeros de clase.

5. Conclusiones

A modo de conclusión creemos que el desarrollo y uso de las tecnologías de la comunicación está motivando un cambio en los modelos de enseñanza (Bassendowski, 2007), por lo que se deben buscar metodologías más atractivas y adaptadas a los estudiantes. El uso de los recursos informáticos en la educación, es una alternativa a la enseñanza tradicional que resulta motivante y necesaria (Chaffin y Maddux, 2004)

La WebQuest es una forma de aprendizaje atractiva y diferente, centrada en los estudiantes, que estimula un aprendizaje constructivista, colaborativo y más realista. Además, se ha demostrado su validez para la adquisición de competencias en el ámbito de enfermería, tanto en nuestro estudio como en otros anteriores, por lo que pensamos que tiene un papel importante en la educación en enfermería (Lahaie, 2008). Nuestros resultados muestran, tal como señalaron Drozd y O´Donoghue (2007), que un modelo de aprendizaje mixto, a medio camino entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje autónomos, parece ser el más adecuado.

Referencias

Bassendowski, S.L. (2007). Educational innovations**:** NursingQuest. Supporting an analysis of nursing issues. *The Journal of Nursing Education* 46 (2), 92-95.

Bermúdez, M.T., Valdés, C.A, y Martínez, P.C.(2010). Proyecto de acción tutorial en estudiantes de Educación Social en Asturias. *Revista de Ciencias de la Educación* 223, 371-380

Chaffin, A. J. y Maddux, C. D.(2004). Internet teaching methods for use in baccalaureate nursing education. *CIN: Computers, Informatics, Nursing* 22 (3), 132–142.

DeCharms, R., 1976. *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington, New York

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 7(1), 73-83.

Dodge, B. (1995). *Some thoughts about webquests*. Recuperado de http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Drozd, M.y O´Donoughue, J. (2007). The use of a WebQuest to support undergraduate nurses. *Teaching and Learning in Nursing* 1, 63-67

Gaskill, M., McNulty, A. y Brooks, D. W.(2006). Learning from webquests. *Journal of Science Education and Technology* 15 (2), 133-136.

González, J. y Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto. Bilbao. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Hernández, N., Gónzalez, M. y Muñoz, P. (2013). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar 21* (42), 25-33.

Jetté, S., St-Cyr Tribble, D., Gagnon, J. y Mathieu, L. (2010). Nursing student´s perceptions of their resources toward the development of competencies in nursing informatics. *Nurse Educion Today* 30 (8), 742-746.

Kerres, M. y de Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Education Media* 28 (2-3), 101-113

Koch, J., Andrew, S., Salamonson, Y., Everett, B. y Davidson, P.M. (2010). Nursing student´s perception of a web-based intervention to support learning. *Nurse Educacion Today* 30 (6), 584-590.

Lahaie, U. (2007). WebQuest.A new instructional strategy for Nursing Education. *CIN: Computers, Informatics, Nursing* 25 (3), 148-156

Lahaie, U., 2008. Is nursing ready for WebQuests?. *The Journal of Nursing Education* 47 (12), 567-570

March T (2004). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership 12*, 42–47.

Maxwell, S.M. (2009). WebQuests. A viable solution to meeting the continuing professional education needs of home health care nurses. *Home Health Care Management y Practice* 21 (3), 171-176.

Perez-Mateo, M., Romero, M., y Romeu, T., (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar* 21 (42), 15-44.

Russell, C. K., Burcham, J. R., Likes, W. M., Jacob, S., Graff, J.C., Driscoll, C., Britt T., Adymy, C. y Cowan, P.(2008). WebQuests: creating engaging, student-centered, constructivist learning activities. *CIN: Computers, Informatics, Nursing* 26 (2), 78-87.

Sanford, J., Townsend-Rocchiccioli, J., Trimm, D. y Jacobs, M. (2010). The WebQuest: Constructing creative learning. *Journal of Continuing Education in Nursing* 41(10), 473-479.

Valdés, C.A.(2009). *Aprendizaje por competencias basado en WebQuest*. III Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea. INECE´09. Universidad Politécnica de Madrid.

Relación entre la Preparación de la Carrera Profesional y la satisfacción laboral de personas discapacitadas con estudios universitarios

Martínez-Vicente, J.M. y Segura, M.A.

Departamento de Psicología, Universidad Almería, Almería, España

jvicente@ual.es

Resumen

La preparación para la carrera profesional se configura como un aspecto fundamental para el proceso de transición al mundo laboral y como un constructo a tener en cuenta en la satisfacción laboral del trabajador. Nuestro interés se centra en un sector de la población escasamente estudiado en este sentido, sujetos discapacitados con titulación universitaria. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue conocer la relación existente entre la Preparación para la Carrera Profesional y el grado de satisfacción laboral con el puesto de trabajo en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. Para ello se empleó una muestra de 73 sujetos discapacitados universitarios insertados laboralmente, de los cuales un 53,4% fueron mujeres y 46.6% fueron hombres; el rango de edad fue 23 a 55 años siendo la edad media de 38 años (Sd= 9.078). Se aplicó un inventario de Preparación para la Carrera profesional y una Escala de satisfacción laboral. Los resultados señalaron que la muestra contó con una buena preparación para la carrera profesional destacando sobre todo el conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar y el compromiso y seguridad en si mismos, no se obtuvieron diferencias con respecto al género. Con respecto a la satisfacción laboral lo que más valoraron fue la relación con los compañeros y el disponer de tiempo libre; siendo la satisfacción general media. Se obtuvieron correlaciones significativas entre ambas variables siendo la más elevada la que se establece entre el compromiso y seguridad en sí mismo y la satisfacción laboral. El análisis de regresión por pasos sucesivos confirmó que el mejor predictor de la satisfacción laboral fue el compromiso y la seguridad en sí mismo.

Palabras clave: carrera profesional; satisfacción laboral; discapacidad; universitarios.

Preparation relationship between career and job satisfaction of disabled people with university degrees

Martínez-Vicente, J.M. y Segura, M.A.

Department of Psychology, University of Almería , Almeria , Spain

jvicente@ual.es

Abstract

Preparation for career is configured as a fundamental to the process of transition to work aspect and as a construct to consider in job satisfaction of workers. Our focus is on one sector of the population scarcely studied in this regard, disabled individuals with a university degree. Therefore, the aim of this study was to determine the relationship between the Preparing for Career and job satisfaction in the workplace for people with disabilities and university studies inserted in work. The sample consisted of 73 subjects occupationally inserted disabled university, of which 53.4% were women and 46.6% men were employed; the age range was 23-55 years as the average age of 38 years (SD = 9.078). Inventory Preparation for Career and Job Satisfaction Scale was applied. The results showed that the sample had a good preparation for career noting especially the knowledge and motivation to job to play and the commitment and self-assurance, no gender differences were obtained. With regard to job satisfaction was what most valued relationships with peers and have free time; with an average overall satisfaction. Significant correlations between the two variables were obtained the highest being that exists between commitment and self-confidence and job satisfaction. Regression analysis stepwise confirmed that the best predictor of job satisfaction was the commitment and self-confidence.

Key words: professional career; job satisfaction; disability; university.

1. Introducción

La inserción laboral de personas con discapacidad, sigue siendo en la actualidad unos de los retos de esta sociedad. Si nos centramos concretamente en la inserción laboral de titulados universitarios con discapacidad, podemos encontrar algunos estudios que respaldan la obtención de un título universitario como elemento facilitador en la inserción al mercado laboral (Vilá y Pallisera, 2002; Kennedy y Harris, 2005; Coleman 2008). Aunque no necesariamente, cursar una titulación va a ser garantía de éxito laboral. En este sentido surge la necesidad de disponer de ciertos medios o habilidades, que faciliten el desarrollo de una buena preparación para la carrera profesional, entendida como: el conocimiento que el sujeto tiene del mundo laboral, las estrategias o procedimientos de búsqueda de empleo, asociadas a su empleabilidad y a las condiciones y compromiso de desempeño de su profesión (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas, 2011).

Estudios realizados en estudiantes universitarios con discapacidad, como el de Sánchez y Carrión (2010) ponen de manifiesto, la importancia de asegurar que la titulación universitaria cursada garantice el conjunto de competencias requeridas para su desarrollo profesional. Estas competencias relacionadas con la preparación para la carrera profesional, se han recogido en el estudio realizado por Vilá y Pallisera (2002), donde se dan a conocer habilidades de carácter sociopersonal que refuerzan la profesionalización y repercuten de forma positiva en el ámbito laboral,

como son: autoconocimiento, autoestima, responsabilidad, iniciativa, toma de decisiones, seguridad en uno mismo, relaciones interpersonales, etc.

A la hora de llevar estas competencias a la práctica, en el momento de su inserción laboral, nos podemos encontrar con ciertos factores tanto obstaculizantes como favorecedores en la inclusión laboral de titulados universitarios. Así, lo confirma el estudio realizado por la UNED (2015) sobre la empleabilidad de los estudiantes titulados universitarios con discapacidad. Como factores obstaculizantes, vistos por los universitarios encontraron: falta de autonomía y seguridad, insuficiente formación en empleabilidad en la universidad, falta de habilidades sociales y competencias transversales, miedo a salir de la universidad e incorporarse a una empresa, etc. También se señala en este estudio, los factores que facilitan la inclusión laboral: habilidades y competencias transversales, formación complementaria (especialmente en idiomas y área TIC), participación de los estudiantes con discapacidad en los programas de prácticas externas, tareas de mediación de los Servicios de Empleo y/o Fundaciones, etc. Una de las conclusiones más importante de este estudio, reafirma la importancia no solo de las competencias específicas que se obtienen en cada titulación, sino que además son las competencias transversales que adquiera cada sujeto, las que van a determinar su empleabilidad, junto con otros factores claves como son el conocimiento del mercado laboral y la actitud personal hacia el trabajo y el mercado de trabajo.

En cuanto a la satisfacción laboral, podemos encontrar diversas definiciones sobre este constructo, como la utilizada por Ortega y Martin (2003) donde hacen referencia principalmente a la respuesta evaluativa, afectiva y conductual hacia el trabajo que se desempeña. Por su parte, Judge, Hulin y Dalal (2012) intentan dar un sentido más exacto a la definición y consideran otros aspectos más concretos del trabajo, como son los compañeros, la retribución, empresa, etc. Centrándonos en la muestra que ocupa nuestro estudio, son escasos los trabajos que abordan esta temática. Aunque sí que encontramos ciertos factores, asociados a la discapacidad que pueden modular la satisfacción laboral, como son: aspectos sociales de la empresa (recibir buen trato por parte de la organización, los supervisores y los compañeros) y con las condiciones de trabajo: flexibilidad horaria, salario, etc. (Jenaro, Flores, González, Vega y Cruz, 2010). Por su parte Balser y Harris (2008) confirman que los empleados con discapacidad obtienen una mayor satisfacción laboral, cuando se ha adaptado el puesto de trabajo a sus necesidades, y a su vez, los empresarios hayan tenido en cuenta la opinión de los trabajadores sobre sus necesidades de adaptación. En un estudio realizado con universitarios Dalmau, Llinares y Sala (2013) obtienen que su grado de satisfacción oscila entre muy alto y alto, además de señalar la existencia de una plena integración de los mismos en la empresa, proporcionando las mismas opciones de promoción que a sus compañeros.

Llegados a este punto, el objetivo de este estudio se centró en conocer la relación existente entre la Preparación para la Carrera Profesional y el grado de satisfacción laboral con el puesto de trabajo en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra quedó configurada por 73 trabajadores con discapacidad activos laboralmente de los cuales un 53.4% fueron mujeres y un 46.6% fueron hombres. Su edad osciló entre los 23 y los 55 años siendo la edad media de 38 años con una desviación típica de 9.07.

2.2. Medidas

Se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional. Este cuestionario es una adaptación realizada para trabajadores del Inventario para la Orientación de la Carrera Profesional (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas, 2011). Consta de 19 items que permiten evaluar tres factores: Conocimiento de recursos para el empleo (10 items); Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar (5 ítems); Compromiso y seguridad en sí mismo (4 items). Para ello el sujeto a través de una escala Likert tiene que especificar el grado de acuerdo (5) o desacuerdo (1) con las afirmaciones que se le presentaban en relación con aspectos que influyeron en su preparación de la carrera profesional.

2. Escala de satisfacción laboral. Siguiendo la clasificación de Locke (1976) se evalúa el grado de satisfacción en relación con: salario, status, relación con la empresa y sus compañeros, tiempo libre, condiciones laborales, supervisión recibida, adaptabilidad y grado de satisfacción general. Se emplea una escala Likert donde el 1 se refiere a nada satisfecho y el 4 totalmente satisfecho.

2.3. Procedimiento

Nos pusimos en contacto con los sujetos a través de Servicios de Apoyo de las universidades, asociaciones de personas con discapacidad y distintas Fundaciones de distintas zonas geográficas de España, donde previamente habíamos solicitado su colaboración en el estudio. Todos los participantes recibieron la información necesaria sobre la investigación y de cómo debían cumplimentar el cuestionario. Se comprobaron previamente los requisitos establecidos para el estudio: estar en posesión de un título universitario, poseer un certificado de minusvalía del 33% o superior y estar activo laboralmente. La aplicación del protocolo de investigación se llevó a cabo de forma on-line (Google Docs).

3. Resultados

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los factores del Cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional se constató que fueron moderadamente altas. Lo que refleja una adecuada preparación para la carrera profesional de los sujetos de la muestra. Precisar que la media más alta se obtuvo en el factor de Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar ($\overline{X}$ =3.62), seguido de cerca por el factor de Compromiso y seguridad en sí mismo ($\overline{X}$=3.58).

Tabla 1
Descriptivos del Cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1.Conocimientos de recursos para el empleo	1,38	5,00	3,14	,80
2.Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	1,00	5,00	3,62	,79
3.Compromiso y seguridad en si mismo	1,25	5,00	3,58	,79
Preparación para la carrera profesional	1,79	5,00	3,46	,71

Con el fin de comprobar si existían diferencias con respecto al sexo se realizó una comparación de medias para muestras independientes a través de la *t* de Student dado que las variables siguen una distribución normal y cuentan con homocedasticidad con respecto al sexo. Los resultados permiten concluir que ambos sexos se comportan de forma similar con respecto a las puntuaciones obtenidas en cada factor no existiendo diferencias significativas entre

ellas. No obstante, teniendo en cuenta la d de Cohen se obtuvo un tamaño del efecto el tamaño del efecto medio en el factor de Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar. Lo que indica que probablemente si se incrementara la muestra las diferencias podrían ser significativas.

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas de los factores del Cuestionario de Preparación para la carrera profesional teniendo en cuenta el sexo

Factores	Hombres n= 29	Mujeres n= 34	t	sig	d de Cohen
Conocimiento de recursos para el empleo	3.03 (.86)	3.23 (.74)	-.979	.331	.249
Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	3.47 (.81)	3.75 (.76)	-1.477	.145	.356
Compromiso y seguridad en sí mismo	3.52 (.79)	3.64 (.81)	-.612	.543	.149
Preparación para la Carrera Profesional (PCP)	3.37 (.70)	3.54 (.72)	-.908	.367	.236

Con respecto a la satisfacción laboral las personas con discapacidad señalaron estar bastante satisfechas con la relación con los compañeros ($\overline{X}$ =3.43), y el tiempo libre ($\overline{X}$ =3.31). Donde muestran menos satisfacción es con los ingresos económicos ($\overline{X}$ =2.93). En general el grado de satisfacción reflejado es medio alto. No se encontraron diferencias con respecto al género en relación con la satisfacción.

Tabla 3
Descriptivos Cuestionario de Satisfacción Laboral

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Ingresos económicos	1	4	2.93	.748
2. Estatus y consideración adquiridos	1	4	3.06	.740
3. Relación con los compañeros de trabajo	1	4	3.43	.653
4. Relación con la empresa	1	4	3.07	.759
5. Tiempo libre	1	4	3.31	.790
6. Condiciones laborales	1	4	3.03	.816
7. Supervisión recibida	1	4	2.86	.845
8. Adaptabilidad a mi situación personal	1	4	3.27	.721
Satisfacción laboral global	1	4	3.14	.510

Relación entre la Preparación de la Carrera Profesional y la Satisfacción laboral.

Todos los factores de la Preparación de la Carrera Profesional quedaron asociados a la satisfacción laboral. En este sentido a mayor preparación de la carrera profesional mayor satisfacción laboral. La correlación más elevada aparece en el factor de compromiso y seguridad en sí mismo.

Tabla 4
Correlación entre los Factores de Preparación para la Carrera Profesional y la Satisfacción Laboral

Factores de Preparación para la Carrera Profesional	Satisfacción laboral
1.Conocimientos de recursos para el empleo	,283*
2.Conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo a desempeñar	,291*
3.Compromiso y seguridad en si mismo	,363**
Preparación para la carrera profesional	,356**

Un análisis de regresión por pasos confirmó que el factor de Compromiso y Seguridad en sí mismo es el mejor predictor de la satisfacción laboral con una β= .39, t (73) = 3.169 p<.002. El valor de R^2 fue de .15 indicando que aproximadamente un 15% de varianza de la satisfacción laboral es explicada el Compromiso y la seguridad en sí mismo.

4. Discusión

El objetivo del presente estudio, se centró en conocer la relación existente entre la Preparación para la Carrera Profesional y el grado de satisfacción laboral con el puesto de trabajo en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente.

Es importante tener en cuenta que nuestra muestra de estudio, es una población muy seleccionada y que goza de éxito laboral. Lo que claramente va a influir en los resultados obtenidos. De hecho, se obtuvieron unas medias elevadas en ambas variables de estudio, tanto en Preparación para la Carrera Profesional como en el grado de satisfacción laboral.

Destacamos también el comportamiento similar que la muestra ha tenido en relación con los constructos evaluados. En este sentido no se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres. Otros estudios como los de Martínez-Vicente y Rocabert (2014) si encontraron diferencias en cuanto al sexo en la preparación de la carrera profesional en estudiantes universitarios en los factores de empleabilidad y conocimiento laboral a favor de los hombres.

En cuanto a los factores de Preparación para la Carrera Profesional, los más valorados fueron: el conocimiento y motivación hacia el puesto de trabajo y el compromiso y seguridad en sí mismo. Estás elecciones tienen un marcado carácter personal, lo que demuestra poca influencia de su contexto o limitación por su discapacidad. A su vez, todos los factores quedaron asociados a la satisfacción laboral, lo que nos indica, que cuanto mejor sea la Preparación para la Carrera Profesional, existe más probabilidad de contar con mayor nivel de satisfacción laboral en el futuro.

El grado de satisfacción laboral obtenido, demuestra que se sienten cómodos e integrados en su lugar de trabajo, obteniendo un alto grado de satisfacción. Destacar que, para nuestra muestra, la relación con los compañeros de trabajo, así como el tiempo libre del que disponen fueron los dos factores más importantes. Estos resultados, concuerdan con los de varios estudios realizados sobre satisfacción laboral, en personas con discapacidad, donde se demuestra el grado de influencia que pueden llegar a ejercer los compañeros de trabajo, considerándolos una fuente esencial de apoyo (Parris 2003, Chiaburu y Harrison, 2008). Como factor menos valorado en su satisfacción laboral encontramos el salario, el estudio realizado por Jenaro (2010) apoya nuestro resultado, destacando otros factores que este colectivo puede tener en cuenta para su propia valoración de satisfacción laboral, como son: salario, flexibilidad, comunicación y clima laboral.

Como último dato a destacar, podemos concluir que es el factor compromiso y seguridad en sí mismo, el mejor predictor de la satisfacción laboral. Es decir, las expectativas creadas por la misma persona y su buena valoración personal, favorecerán su integración laboral, a la misma vez existe más probabilidad que su satisfacción laboral sea alta. La inserción laboral sobre todo en personas con discapacidad, suele ser un proceso muy valorado, sobre todo a nivel personal, ya que se están satisfaciendo sus necesidades sociales y personales (autoestima, valoración personal), por lo tanto, repercutirá en su calidad de vida y laboral (Pallisera y Rius, 2007).

5. Conclusiones

La manera de haber afrontado con éxito su Preparación para la Carrera y su transición laboral, nos presenta unas características determinadas que posee nuestra muestra de estudio, entre ellas: alta motivación, perseverancia, seguridad en sí mismo, etc. Este hecho se ha mostrado determinante, dado que influye en una futura satisfacción laboral. Es por ello preciso que en los procesos de orientación profesional no solo se tengan en cuenta aspectos relacionados con el conocimiento del puesto de trabajo y de recursos para el empleo, sino se tengan en cuenta aspectos de carácter personal como la motivación, la perseverancia, la seguridad en sí mismo, etc. Además, sería conveniente realizar futuros estudios que clarifiquen el papel de estas variables en los procesos de formación y transición al mundo laboral.

Referencias

Balser, D. y Harris, M. (2008). Factors affecting employee satisfaction with disability accommodation: A field study. *Employ Responds Rights*,13. doi:10.1007/s10672-007-9062-y

Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology*, *93*, 1082-1103.

Coleman Williams, B. (2008). *Transition from college to work: Lived employment experiences and perceptions of college seniors and recent college graduates with physical disabilities seeking employment opportunities.* (Tesis doctoral inédita). The Faculty of the Graduate School Education and Human Development of the George Washington University, Washington DC.

Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad, 1* (2), 95-118.

Jenaro, C., Flores, N., González, F., Vega, V., y Cruz, M., (2010). Calidad de vida laboral en trabajadores en riesgo de exclusión social: modelo explicativo, evaluación y propuesta de mejora. En M.A. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Coords.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida*. Actas de las VII jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Publicaciones del INICO.

Judge, T. A., Hulin, C. L. y Dalal, R. S. (2012). Job Satisfaction and Job Affect. En S.W.J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

Martínez-Vicente, J. M. y Rocabert, E. (2014). Desarrollo vocacional y preparación de la carrera profesional en estudiantes universitarios. *International Journal of Development and educational Psychology,5*, 405-416.

Martínez-Vicente, J.M., Rocabert, E. y Rivas, F. (2011). Toma de decisiones para la especialización. En E. Rocabert y J.M. Martínez –Vicente, *Conducta Vocacional Pre-profesional de estudiantes universitarios*. Almería: E-publishing series Education & Psychology.

Kennedy, R.B. y Harris, N.K. (2005). Employing persons with severe disabilities: Much work remains to be done. *Journal of Employment Counseling, 42*(3), 133.

Ortega, V. y Martín, M. (2003). Adaptación al castellano del Index of Job Satisfaction de Brayfield y Rothe. *Encuentros en Psicología Social, 1*(1), 12-15.

Pallisera M. y Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más alláde la integración laboral de las personas con discapacidad. Revista de Educación, 342 (Enero-abril), 329-348.

Parris, M. A. (2003). Work teams: Perceptions of a readymade support system?. Employee Responsibilities and Rights Journal, 15(2), 71–83.

Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, (2), 329-341.

Vila, M., y Pallisera, M. (2002). La integración socio laboral de personas con discapacidad y formación superior. *Revista Educación Especial, 33*, 51-71.

¿Qué habilidades prelectoras son promovidas en la educación peruana de acuerdo al tipo de gestión escolar? Un estudio con niños de cinco años de la ciudad de Lima

Ysla Almonacid, L.* y Ávila Clemente, V. **

**IESPP-CREA, Lima- Perú.*

*** ERI-Lectura. Universitat de València, Valencia- España.*

liz.ysla@gmail.com*, Vicenta.Avila@uv.es**

Resumen

Las habilidades de inicio a la lectura (HiL) cumplen un papel importante en los principales procesos lectores (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos) durante las primeras etapas de la alfabetización formal, sobre todo cuando se ha intervenido en la educación infantil. Por ello, el presente trabajo busca evaluar el estado de estas habilidades (conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos) en niños de 5 años de centros limeños de educación infantil teniendo en cuenta el tipo de gestión (público o privado). Esta distinción se justifica en razón que mientras el público se rige bajo el currículo del estado, el privado lo hace a partir de su propio plan curricular pero teniendo en cuenta los lineamientos generales de la educación peruana. Se partió del supuesto que el énfasis en la intervención pedagógica de estas habilidades variaría por el tipo de centro. Fue empleada la Batería de Inicio a la Lectura (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) en dos aulas (una pública y otra privada) pertenecientes a contextos socioeconómicos similares (clase media). Pese a que el conocimiento alfabético es un predictor clave, necesario para el establecimiento de la correspondencia sonido-letra, las puntuaciones en ambos centros fueron bajas. Otro predictor como el conocimiento metalingüístico, de interés creciente en estudios en idioma castellano, tampoco constituye un elemento central de atención. En relación a las otras habilidades (fonológicas, lingüísticas y procesos cognitivos) la gestión privada obtiene mejores resultados. Estos hallazgos sugieren promover desde el aula una intervención directa sobre las habilidades evaluadas. Así también se requiere revisar los currículos existentes en vías de unificar una sola propuesta independiente del tipo de gestión, desde la que se especifique la intervención de las HiL.

Palabras clave: Aprendizaje lector; habilidades prelectoras; currículo; alfabetización inicial.

Which prereading skills are promoted by Peruvian education according to scholar management? A study with five-year-old children of Lima city

Ysla Almonacid, L. * & Ávila Clemente, V. **

**IESPP CREA, Lima-Peru*

*** ERI-Lectura. University of Valencia, Valencia –Spain*

liz.ysla@gmail.com, Vicenta.Avila@uv.es

Abstract

Prereading skills have an important role in principal reading processes (lexical and semantic processes and letter identification) during the first stages of formal literacy, especially when it has intervened in preschool. For this reason, this study had the purpose to assess these skills (phonological, alphabet and metalinguistic knowledge as well as oral language and cognitive processes) in five-year-old children who attending to kindergarten in Lima city, considering the type of management (public or private).

This distinction is justified on the grounds that while the public centre works with state curriculum, the private does from its own programme but under the general guidelines of Peruvian education. It started from the assumption that the emphasis on pedagogical intervention of these skills vary by the type of scholar management.

It was applied the test *Batería de Inicio a la* Lectura (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca & Gilabert, 2008) in two classrooms (corresponding to each kind of centre) with similar socioeconomic contexts (middle class).

Despite being an important predictor, necessary to establish the sound-letter correspondence, it was observed very low scores in alphabetic knowledge in both centres. Another predictor like metalinguistic knowledge, whose interest is increasing in Spanish research, has received less attention from both managements. In relation to the other skills (phonological, oral language and cognitive processes) the private centre obtains better results.

The findings suggest the importance to promote from classrooms a specific intervention on these predictors evaluated. Also, it requires an analysis of curriculum of each school management in order to unify one proposal, independent of administration style, from which it establishes pedagogical work in prereading skills.

Key words: Reading learning; prereading skills; curriculum; emergent literacy.

1. Introducción

Las habilidades de inicio a la lectura (HiL) cumplen un papel importante en los principales procesos lectores (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos) en la primera etapa de la alfabetización formal cuando se da una intervención pedagógica específica (Ysla, 2015). Diversos estudios han demostrado que una acción sistemática e integrada al currículo escolar favorece tanto el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2011; Schwanenflugel, Hamilton, Neuharth-Pritchett, Restrepo, Bradley y Webb, 2010; González, Martín y Delgado, 2011; Meneses, Garzón, Macias,

Argüelles, Triana y Rodríguez, 2012) como los procesos lectores (Porta, 2012; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles, Götz y Hulme, 2008). Estas habilidades, denominadas también predictores o facilitadores, están relacionadas directamente con la lectura y favorecen su aprendizaje (Sellés, 2006). Son sensibles de ser evaluadas desde los 3 años de edad, de manera aislada (Defior y Serrano, 2011; Cruz, Valencia, Titos y Defior, 2005; Neumann, 2013; L. M. Dunn, Dunn y Arribas, 2006; Ferrer, Brancal, Ávila, Tomás y Carreres, 2006; Cain, 2007; Justice y Ezell, 2001; Suárez Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013) o globalmente tanto en idioma español (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008; Velarde, Meléndez, Canales y Lingán, 2010) como en inglés (Lonigan, Wagner, Torgesen y Rashotte, 2007; Invernizzi, Sullivan, Meier y Swank, 2004) y siguen en algunos casos su curso evolutivo incluso cuando ya se ha aprendido a leer. En este trabajo consideraremos la revisión del conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, las habilidades lingüísticas y procesos cognitivos (Sellés, 2008).

Tenemos en primer lugar el *conocimiento fonológico* que consiste en actuar de manera explícita y deliberada sobre los sonidos del habla (Castles y Coltheart, 2004) al percibir, discriminar, aislar mentalmente y manipular las unidades fonológicas como las palabras, la sílaba, el principio, la rima y el fonema (Casillas y Goikoetxea, 2007). Emerge antes de la enseñanza de la lectura y es posible observar una graduación desde los 3 hacia los 6 años (Goikoetxea, 2005; Sellés y Martínez, 2014; Sellés, 2008; Suárez-Coalla et al., 2013; Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011).

Un predictor fuertemente asociado al aprendizaje de la lectura es el *conocimiento alfabético*, que implica el reconocimiento visual de una letra (vocal o consonante). Mientras en la etapa preescolar se presentan dificultades para reconocer las letras minúsculas es posible observar mejores resultados al inicio de la primaria (Casillas y Goikoetxea, 2007). Incluso, el desarrollo del conocimiento fonológico contribuye en el incremento de su aprendizaje (Defior y Serrano, 2011).

Para las *habilidades lingüísticas* se ha considerado el desarrollo de cuatro componentes del lenguaje oral como son la articulación, el vocabulario, las estructuras gramaticales y los conceptos básicos. Su estudio se ha realizado como parte de la caracterización del desarrollo lingüístico, por lo que no han sido, en conjunto, relacionadas con el aprendizaje lector. Entre las evidencias que sugieren un curso evolutivo se rescata, por el lado de la articulación, como a los 3 años de edad el 80% de las articulaciones se producen normalmente (Vivar y León, 2009) y entre los 5 y 6 años se superan los procesos de simplificación fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000). En cuanto a los otros componentes, hacia los 5 años el vocabulario productivo registra unas 2200 palabras, se ha adquirido las nociones gramaticales al 90% y en lo que respecta a los conceptos básicos a los 5 años identifican la izquierda y derecha respecto a sí mismos, manejan conceptos temporales, reconocen la relación entre la parte y el todo y comprenden los términos antes y después (Owens, 2003).

Otro predictor, cuyo estudio en poblaciones de habla española crece, es el *conocimiento metalingüístico*, posible de ser observado cuando los niños alcanzan a comprender que lo impreso tiene un significado (Kassow, 2006). Su patrón evolutivo va desde el manejo de nociones acerca de la direccionalidad del texto y la diferenciación entre las conductas de leer y escribir a los 3 y 4 años mientras que hacia los 5 años se tiene una idea de en qué consiste leer y escribir así como los propósitos o funciones del lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 2001).

Por último, los *procesos cognitivos* permiten seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla y a la vez conservar información verbal (Sellés, 2006). Los modelos clásicos consideran estos aspectos necesarios en el aprendizaje, más aun en la lectura, que exige una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción (Rosselli, Matute y Ardila y 2006).

Aunque muchas de estas habilidades se desarrollan en el curso del lenguaje oral, esta experiencia no sería suficiente. Para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje se necesita una instrucción directa y dirigida por el profesor (Jiménez y O'Shanahan, 2008) o el adulto, quien proporciona recursos y estrategias que aporten a su adquisición antes del aprendizaje formal de la lectura.

Por ello, el presente trabajo valora el estado del conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos en niños de 5 años que asisten a centros limeños de educación infantil teniendo en cuenta el tipo de gestión escolar (público o privado). Se parte del supuesto que el énfasis en la intervención pedagógica de estas habilidades variaría por el tipo de centro, dado que mientras el centro público se rige bajo el currículo del estado, el privado no.

2. Método

2.1. Participantes

Niños de 5 años provenientes de 2 centros infantiles, uno público y el otro privado (edad media en meses 65.02, SD=3.351). Se tomó de cada escuela un aula de 5 años. Fueron en total 44 niños, 26 varones (59.1%) y 18 mujeres (40.9%) (Tabla 1).

Tabla 1
Participantes del estudio

Tipo de centro	Sexo	N	%
Público (N=24)	Varón	14	31.8
	Mujer	10	22.7
Privado (N=20)	Varón	12	27.3
	Mujer	8	18.2

Ambas instituciones pertenecen a distritos relativamente pequeños de la ciudad de Lima y que presentan baja incidencia de pobreza (INEI, 2015).

2.2. Medidas

Se empleó la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (Sellés et al., 2008), instrumento que evalúa las habilidades relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura. Fueron administradas las 15 pruebas que componen la batería:

- Conocimiento fonológico: rimas, contar palabras, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas y omitir sílabas.
- Conocimiento alfabético: conocimiento del nombre o sonido de las letras impresas (vocales y consonantes) presentadas en mayúscula y minúscula.
- Conocimiento metalingüístico: reconocer palabras, reconocer frases y funciones de la lectura (indicar la funcionalidad de la lectura en distintas historias).
- Habilidades lingüísticas: vocabulario (nombrar las figuras que se le presentan), articulación (repetir correctamente las palabras), conceptos básicos (identificar el concepto que coincide con la imagen presentada) y estructuras gramaticales (reconocer si la oración es correcta o no).
- Procesos cognitivos: memoria secuencial auditiva (repetir una serie de palabras en el mismo orden) y percepción visual (observar un símbolo modelo de cada fila y rodear los que son iguales).

2.3. Procedimiento

La aplicación se realizó de manera individual en un espacio privado, previa coordinación con las responsables de cada centro. Cada toma duró aproximadamente 20 minutos. Al finalizar se realizaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con el programa SPSS versión 22.

3. Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos de las habilidades de inicio a la lectura en ambos grupos y se identifica qué enfatiza cada gestión.

Conocimiento fonológico

La puntuación de esta habilidad se obtuvo de la suma las tareas evaluadas: rimas, contar palabras, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas y omitir sílabas. Se encontraron diferencias significativas entre ambos centros (t=3.882; p=.000) a favor de la gestión privada (M=24.68; SD=4.470). Los del centro público obtuvieron un menor desempeño (M=18.46; SD=5.881).

Al revisar las 5 tareas encontramos diferencias significativas en contar sílabas (t=4.662; p=.000), aislar sílabas y fonemas (t=3.209; p=.003) y omitir sílabas (t=2.774; p=.008). En la tabla 2 se presentan las puntuaciones descriptivas obtenidas en estas tareas.

Tabla 2
Descriptivos de las tareas del conocimiento fonológico

Gestión	Tareas		SD
Pública (N=24)	Contar sílabas	6.17	3.714
	Aislar sílabas y fonemas	4.83	1.810
	Omitir sílabas	1.50	1.794
Privada (N=20)	Contar sílabas	10.95	2.946
	Aislar sílabas y fonemas	6.45	1.468
	Omitir sílabas	2.85	1.348

Aunque el centro privado presentó mejores puntuaciones en rimas (M=7.55; SD=1.731) y contar palabras (M=2.35; SD=1.226) en contraste a lo obtenido en los niños del público (rimas M=7.13; SD=1.727; contar palabras M=1.92; SD=1.442) las diferencias no fueron significativas.

Conocimiento alfabético

Pese a tratarse de un predictor necesario para el establecimiento de la correspondencia sonido-letra, las puntuaciones entre el público (M=8.29; SD=7.208) y el privado (M=11.60; SD=6.073) no presentaron diferencias significativas.

Conocimiento metalingüístico

De las puntuaciones alcanzadas entre el grupo estatal (M= 8.75; SD=2.859) y el privado (M=9.83; SD=1.779) no se pudo hallar diferencias significativas. Al revisar los resultados en las tareas, se encontró mejor desempeño en el grupo del centro privado en reconocer palabras (M=8.35; SD=1.954) y funciones de la lectura (M=2.50; SD=.889) frente al público (reconocer palabras M=7.00; SD=2.226; funciones de la lectura M=2.08; SD=1.176) pero no frente a la tarea de reconocer frases (M=3.15; SD=1.268) donde los del centro público tuvieron un ligero mejor desempeño (M=3.17; SD=1.551).

Habilidades lingüísticas

En relación a estas habilidades la gestión privada incide más en ellas (t=-2.589; p=.013). Fueron los niños de este centro quienes presentaron mejores desempeños (M=22.25; SD=3.177) frente a los del grupo estatal (M=19.50; SD=3.759). A nivel de las tareas presentaron diferencias significativas el vocabulario (t=-2.436; p=.019) y los conceptos básicos (t=-3.267; p=.002). Nuevamente los niños del sector privado (vocabulario M=5.40; SD=1.046; conceptos básicos M=6.60; SD=1.231) presentaron mejor desempeño frente a los del público (vocabulario M=4.42; SD=1.530; conceptos básicos M=5.38; SD=1.245). En las otras tareas los niños que asisten al centro privado también alcanzaron una mayor puntuación, tanto en articulación (M=12.00; SD=3.372) como en estructuras gramaticales (M=4.20; SD=1.105) sobre las del centro público (articulación M=11.67; SD=3.472; estructuras gramaticales M=3.88; SD=1.454) aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Procesos cognitivos

Se hallaron diferencias significativas en este predictor (t=-3.463; p=.001) a favor de los niños del centro privado (M=36.48; SD=4.658) frente al estatal (M=29.17; SD=9.005). Al nivel de las tareas, hubo diferencias en la memoria secuencial auditiva (t=-2.548; p=.016) donde los niños del centro privado tuvieron mejor desempeño (M= 27.20; SD=3.172) que los del público (M=23.13; SD=7.024). Estas diferencias también fueron significativas en la percepción visual (t=-3.280; p=.002) a favor de los niños del centro privado (M= 18.35; SD=3.660) frente a los del centro público (M= 13.75; SD=5.302).

4. Discusión

Se ha observado un mejor desempeño en el conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos por parte de los niños que asisten al centro privado quienes parecen recibir experiencias que les facilitan tanto la manipulación de la estructura sonora del habla como comunicarse oralmente y acceder y retener información. Sin embargo, pese a estos resultados, la media de cada una de las habilidades de todo el grupo, público y privado, se encuentra por debajo del percentil 50 de acuerdo a los baremos del instrumento (Sellés et al., 2008). Si bien se comprueba la sensibilidad de estas habilidades para ser evaluadas en este este grupo de edad, debe rescatarse que una intervención escolar más específica promovería mejores desempeños.

Si bien no se pretende determinar de manera concluyente que los niños que formaron parte de este estudio se encontrarían en desventaja (tanto del centro público como privado), queda claro que el sistema educativo desde el que se diseñó el instrumento sí considera en su propuesta curricular el abordaje de estas habilidades. El procedimiento seguido además ha permitido reconocer qué aspectos de la etapa previa a la lectura son tomados en cuenta en la educación infantil peruana (de allí que al interior de cada tarea evaluada no todas presentaron diferencias significativas pero sí un mejor desempeño a favor del grupo privado).

En este trabajo, se ha encontrado que el conocimiento alfabético, cuyo rol predictor en el aprendizaje de la lectura es ampliamente reconocido (Defior y Serrano, 2011; Casillas y Goikoetxea, 2007) junto al conocimiento metalingüístico, parecen recibir un similar tratamiento pedagógico, esto en razón de no haber encontrado diferencias significativas. No se trata de exigir a la escuela que las enseñe directamente y de manera mecánica. Podría promoverse desde el aula experiencias que permitan la toma de conciencia de los elementos impresos. Se sabe que el número de letras que conoce el niño presenta un alto grado de predictividad sobre el aprendizaje de la lectura en las primeras etapas de la alfabetización formal (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010) y el ser consciente que lo impreso tiene un significado (Kassow, 2006) también jugaría un papel en una futura comprensión lectora (Jiménez y Ortiz, 2000), por tanto desde la etapa infantil podría especificarse más la intervención pedagógica para favorecer su aprendizaje.

La presencia de diferencias en el conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos más no en los otros predictores podría también ser un indicador del papel que cumplirían determinados factores demográficos, familiares y culturales. En un contexto como el peruano, que presenta grandes desigualdades de acceso a educación y mejoras laborales, incluso en la capital, se hace necesario comprobar la influencia de estas variables contextuales y cómo se distribuyen en los centros, por ver si también influyen y si se presenta mayor concentración en uno de ellos. El alcance de este trabajo es solo un primer acercamiento a la labor de la escuela pero futuras investigaciones podrían incluir el análisis de estos elementos en su relación con los aprendizajes previos a la alfabetización.

5. Conclusiones

La revisión de estas habilidades en un grupo de estudiantes constituye un primer acercamiento del trabajo realizado en ambas gestiones, aunque debe destacarse como limitación el número reducido de participantes y la posibilidad que a pesar de provenir de distritos con similares condiciones socio económicas algunos niños se encuentren más favorecidos ya sea por determinadas características demográficas o por el entorno familiar. Los resultados sugieren la necesidad, en primer lugar, de ampliar a un mayor número de estudiantes este tipo de estudio y dejar en claro si las brechas encontradas se amplían por el tipo de gestión o por la existencia de otros factores vinculados al contexto en el que se desenvuelven los niños. Sugieren también la revisión de los currículos existentes en vías de unificar una sola propuesta independiente del tipo de gestión y que además especifique la intervención de las HiL teniendo en cuenta el papel que juegan en el futuro aprendizaje lector.

Referencias

Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 31(2), 96-105.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K. & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422–432.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics,* 28, 679–694.

Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007) Sílaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*: *Journal for the Study of Education and Development*, 30 (2), 245-259.

Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.

Cruz, A., Valencia, N. J., Titos, R. y Defior, S. (2005). Evolución de la conciencia silábica en prelectores. En M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinares de la lingüística aplicada. Tomo III.* Valencia: Universitat Politècnica de València, 65-74.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.

Dunn, L. M., Dunn, D. M. & Arribas, D. (2006). *PPVT-III PEABODY. Test de vocabulario en imágenes Peabody* (D. Arribas, Trans.). Madrid, España: TEA.

Ferrer, A., Brancal, M., Ávila, V., Tomás, I. y Carreres, D. (2006). *VAVEL Inicial. Prueba de valoración del Vocabulario Español 3-6 años*. Manual del test. Barcelona: Lebón.

Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá,* 27(1), 79-96.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing,* 18, 51–79.

González, Mª J, Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 43 (1), 35-44.

González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2013*. Lima-Perú: INEI.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J. & Swank, L. (2004). Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS-PreK). USA: University of Virginia.

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46.

Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 2-22.

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 year-old children. *Child Languaje Teaching and Therapy*, 17, 207-225.

Kassow, D. Z. (2006). Environmental Print Awareness in Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. (2007). *The Test of Preschool Early Literacy.* Austin, TX: Pro-Ed.

Meneses, A. L., Garzón, M. A., Macias, J., Argüelles, D., Triana, M. C. y Rodríguez, C. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12 (2), 65-79.

Neumann, M. (2013). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 310–318.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje (*Quinta edición). Madrid: Pearson Educación.

Ortiz, M. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores, Infancia y Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development,* 24 (2), 215-231.

Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional,* 26 (50), 93-111.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología,* 42, 202-10.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A. & Webb, M. (2010). PAVEd for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42, 227–275.

Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Revista Aula Abierta*, 88, 53-72.

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). Manual Batería de Inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6). Madrid: ICCE.

Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128.

Suárez Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. Constitucional del Callao – Perú. *Investigación Educativa*, 15 (27), 53-73.

Velarde, E., Meléndez, C, Canales, R. y Lingán, S. (2010). *Test de habilidades prelectoras* (T.H.P.). Ponencia presentada a V Congreso Chileno de Psicología. I Congreso Andino de Psicología. Tarapacá, Chile.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de investigación en Psicología*, 13 (1).

Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, 11(2), 190-198.

Ysla, L. (2015). *La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Programa de Doctorado 545-700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano.

Evolución de las relaciones entre lenguaje y resolución de algoritmos matemáticos

Espinoza, L.[a]; Ygual, A.[a] ; Marco, R.[a]

[a]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, España.*

amparo.ygual@uv.es

Resumen

Introducción: La resolución de algoritmos matemáticos es un proceso que requiere de diversas habilidades, incluido las lingüísticas. Estudios revelan la participación de la memoria verbal como soporte para el cálculo automático y representación aritmética. También las habilidades fonológicas influirían en la resolución de algoritmos. Sin embargo, estas investigaciones se centran en edad escolar y adultos.
Objetivos: El primer objetivo es analizar la influencia lingüística en resolución de algoritmos matemáticos en Educación Infantil y Primaria. En segundo lugar, analizar si los componentes del lenguaje explican por sí solos un porcentaje significativo de varianza, comparando el rendimiento en dos momentos de evaluación.
Método: Participaron 88 niños españoles de un colegio concertado, evaluados en tercer año de educación infantil y posteriormente en tercero de educación primaria. Se evaluó el componente semántico, morfo-sintáctico y fonológico; memoria verbal y habilidad de nombramiento rápido. El rendimiento en resolución de algoritmos se evaluó por medio de tareas aritméticas de suma, resta, multiplicación y división.
Resultados: Los análisis de correlaciones fueron significativos entre habilidades lingüísticas y resolución de algoritmos. Se realizaron análisis de regresión por bloque, manteniendo constante el cociente intelectual en el bloque inicial. Además, se efectuó un análisis comparativo del peso de las betas. Los resultados informan variación de la influencia lingüística entre los dos momentos de evaluación. El componente fonológico y memoria verbal predicen significativamente el rendimiento en educación primaria.
Conclusiones: Ambas habilidades lingüísticas se revelaron como las variables mayormente predictivas en educación primaria. Este hallazgo es coherente con estudios previos efectuados en población escolar. Estos hallazgos tienen implicaciones a considerarse en procesos evolutivos de aprendizaje matemático.
Palabras clave: Algoritmos matemáticos, procesamiento fonológico, memoria verbal.

Changes in relations between language and resolution of mathematical algorithms

Espinoza, L.[a]; Ygual, A.[a] ; Marco, R.[a]

Department of Psychology and Education, University of Valencia, Spain.

amparo.ygual@uv.es

Abstract

Introduction: The resolution of mathematical algorithms is a process that requires different skills, including language. Research has shown the role of verbal memory as support for automatic calculation and arithmetic representation. Phonological aspects also influence the resolution of algorithms. However, these studies have focused on primary school children and adults.

Objectives: The first objective is to analyze influence of language on solving mathematical algorithms at the kindergarten and primary school level. Second, we wanted to find out the variance in mathematical performance that can be explained by each of the elements in language and whether the amount of explained variance is different at the two school levels.

Method: A total of 88 Spanish children from private schools were evaluated on the third year of preschool and then on the third grade. Measures of morpho-syntactic, semantic and phonological language components, verbal working memory and speed of processing were evaluated at preschool. Algorithm procedural performance was evaluated by means of arithmetic tasks of addition, subtraction, multiplication and division.

Results: The statistical analysis revealed significant correlations between language skills and solving algorithms. Hierarchical regression analysis were performed, entering IQ in the first block. A comparative analysis of predictor betas was also performed. The results indicate a different effect of language on mathematical performance at the two time points. Both the phonological component and verbal working memory significantly predict performance at the primary education level.

Conclusions: Phonological skills and verbal memory skills predict mathematics performance at the primary education level. This finding is consistent with previous studies in school populations and has important implications for the development of mathematical learning.

Keywords: mathematical algorithms, phonological processing, verbal memory.

1. Introducción

Tras el logro del concepto de numerosidad y el dominio de la habilidad de conteo, la mayoría de los niños poseen una base para efectuar el cálculo aritmético y resolver algoritmos matemáticos. En el desarrollo típico, los niños pequeños se inician en la aritmética con estrategias concretas como el conteo de dedos y representaciones gráficas. Posteriormente, el cálculo se sustenta en representaciones verbales en base al conteo oral y facilita la realización de cálculos más fluidos, representando los números de mayor magnitud y los hechos numéricos mecanizados de forma progresivamente abstracta a medida que se hacen más mayores.

Sin embargo, hay evidencias que en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL), existen diferencias en el rendimiento de algunas habilidades matemáticas asociadas a la resolución de algoritmos. Donlan, Cowan, Newton y Lloyd

(2007) en su estudio comparativo con grupos con y sin TEL igualados en edad de 8 años, encontraron diferencias entre los grupos, mostrando el grupo con TEL un déficit profundo en las habilidades de cálculo básico y comprensión de la notación arábiga, manteniendo el resto de habilidades y comprensión de conceptos matemáticos intactos. Esto hace pensar que algún déficit de carácter lingüístico pudiese estar afectando la realización de este tipo de tareas matemáticas. En un estudio realizado en adultos (Dehaene, Spelke, Pinel, Stanescu y Tsivkin, 1999), los investigadores han encontrado influencia lingüística en las tareas de cálculo. Específicamente, la memoria verbal está implicada en tareas de resolución de cálculos automáticos o algoritmos muy simples, no así en tareas que impliquen estimaciones de cantidades. Holmes y Adams (2006), en un estudio efectuado con niños de edades entre 6 y 11 años, concluyeron que la memoria verbal a corto plazo puede ser usada en la representación de la aritmética simple, para facilitar la retención de la información matemática dada y la recuperación de los hechos aritméticos desde la memoria semántica.

Por otra parte, algunos estudios como el de Hecht, Torgesen, Wagner y Rashotte (2001), comprobaron que las habilidades fonológicas en niños de 7 a 11 años pueden ser importantes para el almacenamiento temporal de dígitos en la memoria de trabajo verbal. Estudios de otros autores como Krajewski & Schneider (2009) en niños de 5 a 8 años, consideran que la conciencia fonológica predice las competencias numéricas básicas.

Todos estos estudios demuestran influencias lingüísticas que podrían influir en procesos como la memoria verbal y participar en la recuperación de los hechos numéricos y manipulación de las notaciones aritméticas.

El presente estudio tiene por objetivo, primeramente analizar la influencia lingüística en resolución de algoritmos matemáticos en Educación Infantil y Primaria. En segundo lugar, analizar si los componentes del lenguaje explican por sí solos un porcentaje significativo de varianza en dos momentos de evaluación. Por último, determinar la evolución de aquellas habilidades lingüísticas que muestran importantes variaciones en los dos momentos de evaluación o fases consideradas en este estudio.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes de este estudio son de desarrollo típico, y pertenecen a un colegio concertado de la ciudad de Valencia. Como criterio para los participantes del estudio, se consideró una estimación de cociente intelectual entre 80 y 129. Los criterios de exclusión consideraron que los alumnos no tuvieran ni se encontraran en proceso de evaluación de los siguientes diagnósticos: dificultades específicas, trastornos generalizados y discapacidades.

Este estudio consideró los mismos participantes evaluados en dos fases de estudio o momentos de evaluación. Existieron algunas variaciones en la cantidad de participantes durante la fase I y II del estudio así como mortandad experimental. El primer momento de la evaluación consideró a 76 participantes que cursaban tercero de educación infantil. El segundo momento de evaluación se ejecutó 2 años y 9 meses después de iniciarse la Fase I, mientras los alumnos cursaban tercero de educación primaria y el inicio del cuarto año escolar. La mortandad experimental fue de 2 alumnos (2.6%). La cantidad de participantes aumentó a 88, generándose un incremento en la muestra de un 15.8% en comparación a la fase I.

2.2. Medidas

Se aplicaron instrumentos para la selección de la muestra del estudio al iniciar cada una de las fases. Posteriormente, se aplicaron las pruebas para obtener las medidas de los procesos lingüísticos y resolución de algoritmos matemáticos.

Escalas de inteligencia de Wechsler.

La evaluación de la inteligencia tuvo como objetivo la obtención de CI estimado de los participantes para selección de muestra en ambas fases del estudio, y como medida para un posterior control de éste en los análisis estadísticos. Para la fase I se escogieron las pruebas de vocabulario y de cuadrados de la batería WPPSI (Wechsler, 1980), y para la fase II la prueba de vocabulario y cubos de la batería WISC-IV (Wechsler, 2005).

Detección de alumnos con perfil de retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas.

En la fase I se aplicó el cuestionario para maestros "Perfiles de desarrollo del lenguaje" (Cervera et al., 2011), el cual tiene por objetivo determinar los perfiles lingüísticos del alumnado en educación infantil, y detectar a quienes podrían presentar algún retraso en el desarrollo de las siguientes habilidades: pronunciación, habilidades para la conversación, comprensión, habilidades generales de expresión, semántica y vocabulario.

Medida de los procesos lingüísticos en la fase I y II.

Se aplicó el instrumento CELF-4: Clinical evaluation of language fundamentals (Semel, Wiig y Secord, 2006), edición en español. Este test permite la identificación, diagnóstico y evaluación de seguimiento de los desórdenes del lenguaje y la comunicación, en estudiantes de habla hispana. El instrumento consta de la forma 1 aplicada en la fase I del estudio, y la forma 2 administrada en la fase II.

Las diferentes subpruebas de la batería Celf-4 fueron agrupadas para este estudio en componentes o procesos lingüísticos: componente léxico-semántico, componente morfosintáctico, componente fonológico, memoria verbal y nombramiento rápido. Las puntuaciones directas de cada subtest formaron parte de una puntuación compuesta para efectuar los posteriores análisis estadísticos.

La medida del componente léxico semántico se obtuvo mediante los siguientes subtests. *Subtest de conceptos y seguimiento de direcciones*, que permite evaluar la comprensión de órdenes, señalando elementos de una lámina en el orden dado. *Subtest de clases de palabras*, que mide el conocimiento semántico de las palabras, relacionando dos conceptos de entre tres dados y argumentando dicha relación. *Subtest de vocabulario expresivo*, que permite explorarlo por medio del nombrado de ilustraciones. *Subtest de comprensión de párrafos*, que evalúa la comprensión textual oral narrativa y expositiva por medio de preguntas abiertas. *Subtest de asociación de palabras*, que evalúa la fluidez léxica utilizando un mediador semántico. *Subtest definiciones de palabras*, aplicado en la fase II, y que evalúa el dominio de vocabulario por medio de la explicación o definición de cada palabra dada.

La medida del componente morfosintáctico se obtuvo mediante los siguientes subtests. S*ubtest de recuerdo de oraciones*, que evalúa morfo-sintaxis expresiva por medio de la repetición de estructuras sintácticas. *Subtest de formulación de oraciones*, que también explora morfo-sintaxis expresiva, pero por medio de la creación de oraciones a partir de una lámina. *Subtest de estructura de palabras*, aplicado en la fase I del estudio. Evalúa morfología expresiva, por medio de la aplicación de este tipo de reglas a ciertas palabras para que se adecuen a la sintaxis y contexto lingüístico dado, en base a imágenes estímulo. *Subtest estructura de oraciones*, que evalúa la comprensión literal de la estructura de oración asociándola a una de cuatro imágenes dadas.

La medida del componente fonológico en la fase I y fase II del estudio se obtuvo mediante la aplicación del *Subtest de conocimiento fonológico*. La prueba permite evaluar el conocimiento metafonológico, es decir, la habilidad del hablante para identificar y manipular los sonidos de su lengua materna a nivel silábico como fonémico. Considera tareas de mezcla silábica, identificación de fonema inicial, segmentación silábica, identificación de fonema medial, identificación de fonema final, supresión silábica en palabras, segmentación fonémica, segmentación de fonema inicial y supresión del fonema inicial.

La medida de la memoria verbal fue obtenida por medio de las siguientes pruebas. *Subtest de repetición de números,* que permite valorar el funcionamiento de la memoria verbal y memoria de trabajo por medio de la repetición de secuencias de números directas e inversas dadas oralmente. *Subtest de secuencias familiares,* que permite explorar el dominio de automatismos verbales, como por ejemplo: meses del año.

La medida de la velocidad de procesamiento verbal se obtuvo por medio del *Subtest de enumeración rápida y automática*. Se proporcionan estímulos visuales (formas, colores, formas más colores) que requieren de un procesamiento verbal eficiente para acceder a la información y verbalizarla, sin errores y en el menor tiempo posible.

Medida del rendimiento en resolución de algoritmos matemáticos en la fase I y II.

Durante la fase I, se utilizó la tarea 1 del *Subtest de operaciones*, que forma parte del test TEDI-MATH (Grégoire, Noël y Van Nieuwenhoven, 2005). La tarea 1 de resolución de operaciones con enunciado aritmético implica resolver algoritmos de suma dados en una lámina, y donde el participante aplica alguna estrategia de resolución que el evaluador registra junto al resultado.

Para la fase II se utilizó la *Prueba de cálculo*, que forma parte de la batería EVAMAT-3 (García et al., 2009). Esta prueba permite evaluar la capacidad aritmética del estudiante, mediante la resolución de algoritmos de suma, resta, multiplicación y división.

2.3. Procedimiento

Las pruebas se administraron de manera totalmente individual durante la fase I, mientras que durante la fase II fue similar, exceptuando la aplicación grupal de la prueba EVAMAT-3. En cada fase se ejecutaron 3 sesiones de aplicación de tests.

Se consideraron solamente las puntuaciones directas para las medidas de lenguaje y matemáticas, y las puntuaciones estándar y posterior obtención de CI estimado en los instrumentos WPPSI y WISC-IV.

3. Resultados

Primeramente se efectuaron análisis de correlaciones de Pearson para determinar las relaciones entre las variables lingüísticas y la resolución de algoritmos matemáticos. Posteriormente, se efectuaron análisis de regresión por bloque manteniendo como constante el CI global estimado, con el objetivo de determinar si alguna de las habilidades lingüísticas por sí misma pudiese ser un predictor significativo en educación infantil y primaria. Por último, se efectuó una comparación de betas obtenidas en los análisis de regresión de educación infantil y primaria, con el objetivo de visualizar la dinámica de desarrollo de aquellas habilidades lingüísticas que aparecen como predictores significativos en alguno de los dos momentos evolutivos considerados en este estudio.

En los análisis de correlaciones de Pearson, en la Tabla 1, se observaron correlaciones significativas entre todas las habilidades lingüísticas y la resolución de algoritmos matemáticos en las medidas de la fase II ($p < .001$), no así en las de la fase I.

Tabla 1

Correlaciones entre habilidades lingüísticas y resolución de algoritmos matemáticos.

Habilidades lingüísticas	Resolución de algoritmos matemáticos	
	Fase I Ed. Infantil	Fase II Ed. Primaria
Componente léxico-semántico	-.019	.506***
Componente morfosintáctico	-.047	.370***
Componente fonológico	.100	.504***
Memoria verbal	-.024	.481***
Velocidad de procesamiento verbal	-.183	.366***

Nota: *** $p \leq .001$.

Para determinar el valor predictivo de las habilidades lingüísticas en el desarrollo matemático, se efectuaron análisis de regresión por bloques. Primeramente se introdujo el CI global como primer bloque y el conjunto de habilidades lingüísticas como segundo bloque, para valorar su aporte en el desempeño de las tareas de resolución de algoritmos matemáticos. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados de los análisis de regresión por bloque para las medidas de resolución de algoritmos matemáticos en educación infantil y primaria

	R	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Resolución de algoritmos matemáticos fase I					
CI	.085	.007	.007	.53	.467
CI + HL	.293	.086	.079	1.19	.324
Resolución de algoritmos matemáticos fase II					
CI	.328	.107	.107	10.34	.002**
CI + HL	.624	.389	.282	7.47	.000***

Notas: CI = Coeficiente intelectual global; HL = Habilidades lingüísticas (componente léxico semántico, componente morfosintáctico, componente fonológico, memoria verbal y velocidad de procesamiento verbal).
** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Los resultados de los análisis de regresión para educación primaria son significativos tanto para el bloque que considera el CI global, como el que incluye las habilidades lingüísticas. Las variables consideradas en bloque 1 y bloque 2 explicaron un 39% de varianza, siendo el aporte del CI global de un 11%. Los bloques incluidos en la regresión para educación infantil no se muestran estadísticamente significativos.

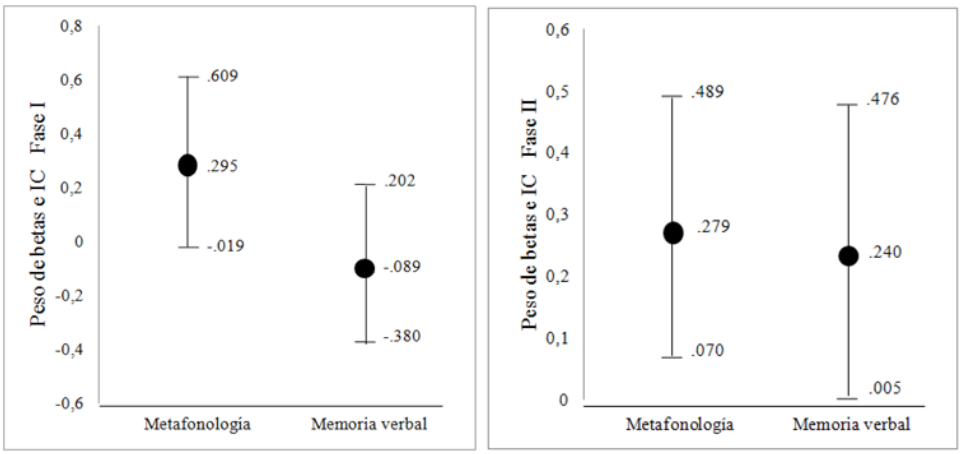
Tabla 3

Resumen de estadísticos para determinar el aporte de cada variable independiente en las regresiones para educación infantil y primaria

Habilidades lingüísticas	Resolución de algoritmos matemáticos							
	Educación Infantil				Educación Primaria			
	B	β	t	*p*	B	β	t	*p*
CI	-.021	-.089	-.63	.533	.084	.111	1.10	.274
CLS	.229	.078	.41	.683	2.657	.218	1.68	.098
CMS	-.213	-.079	-.38	.703	-.698	-.071	-.59	.555
CF	.059	.295	1.87	.066	.767	.279	2.65	.010**
MV	-.057	-.089	-.61	.543	2.257	.240	2.03	.046*
VPV	-3.556	-.244	-1.78	.080	1.576	.035	.32	.752

Notas: CI = Coeficiente intelectual global; CLS = Componente léxico semántico; CMS = Componente morfosintáctico; CF = Componente fonológico; MV = Memoria verbal; VPV = Velocidad de procesamiento verbal.
* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

La Tabla 3 presenta un resumen con los estadísticos que permiten determinar la contribución y significación de las variables lingüísticas en las regresiones de fase I y II, considerando las seis variables independientes incorporadas en el bloque 2. Podemos observar que en educación primaria las habilidades de metafonología y memoria verbal son los mayores predictores del rendimiento en resolución de algoritmos matemáticos, mientras que en educación infantil ninguna variable independiente se muestra significativa por sí sola.



Nota: IC = Intervalo de confianza 95%.

Figura 1. Comparación de betas e intervalos de confianza entre metafonología y memoria verbal para educación infantil y primaria.

Posterior a los análisis de regresión, se efectuó una comparación de betas e intervalos de confianza de aquellas habilidades que se mostraron como predictores significativos en alguno de los dos momentos de evaluación: metafonología y memoria verbal. En la Figura 1, se puede observar la discrepancia de los valores que presentan ambas habilidades en la etapa de educación infantil, mientras presentan un mayor solapamiento en su desarrollo durante el curso de educación primaria.

4. Discusión

Respecto al primer objetivo del estudio, las correlaciones fueron significativas entre todas las habilidades lingüísticas y resolución de algoritmos matemáticos en educación primaria, no así en educación infantil. Esto es coherente con algunos estudios, en que las relaciones aparecen en edades superiores a los 6 años y adultos (Dehaene et al.,1999; Holmes y Adams, 2006). Es probable que no se haya encontrado este tipo de relaciones en edad infantil debido a la etapa evolutiva y de aprendizaje matemático de los niños y niñas evaluados. Al cursar educación infantil, los niños aún se encuentran generando y consolidando hechos numéricos y utilizan más estrategias de cálculo concretos y con apoyo visual, sin una mayor carga lingüística.

Respecto del objetivo 2 y 3 de este estudio, los resultados de las regresiones por bloque para la resolución de algoritmos matemáticos muestran que en educación primaria las habilidades lingüísticas junto al CI explican un 39% de la varianza, siendo la metafonología y la memoria verbal las que tienen poder predictivo significativo por sí solas. En educación infantil ninguno de los modelos incluidos en la regresión ni las variables introducidas por sí solas se muestran significativas. No obstante, cabe señalar que la metafonología presenta una significación marginal (p = .066). Esta variación de la influencia lingüística entre un momento evolutivo y otro, así como la participación activa de la metafonología y la memoria verbal en educación primaria, podría deberse al papel que juega la conciencia fonológica al finalizar la educación infantil. Sin embargo, y como se representa en la figura 1 de comparación de betas, es posible que a esta edad el buen desarrollo fonológico sea la base fundamental para el óptimo desarrollo posterior de otras habilidades como la memoria verbal. Este proceso juega un rol plenamente activo en la edad escolar al permitir un procesamiento aritmético automatizado, recuperación, retención y almacenamiento de cálculos más abstractos por medio de representaciones fonológicas. Esta dinámica de desarrollo entre ambas habilidades da solución a situaciones como la manipulación de grandes cantidades o números de gran magnitud sin necesidad de una representación visual o manipulación de objetos. Autores como Barnes (2014) y Wagner et al. (1993) ya hacen referencia a la necesaria calidad de las representaciones fonológicas para predecir competencias numéricas básicas, pues serían el soporte para el almacenamiento temporal de dígitos en la memoria de trabajo verbal (Hetch et al., 2001).

5. Conclusiones

Nuestros resultados destacan el importante rol de las habilidades lingüísticas en la resolución de algoritmos matemáticos, sobre todo en el curso de educación primaria y la diferencia evolutiva que existe entre esta etapa y la de educación infantil. Esto confirma la hipótesis de que el impacto de estos aspectos del lenguaje variaría según la edad e iría acrecentándose y proporcionando abstracción a los procesos matemáticos. Estos hallazgos son primordiales para fundamentar la estimulación en niños con desarrollo típico, y la intervención logopédica temprana y específica en aquellos niños que presentan dificultades de lenguaje cuyas dificultades matemáticas asociadas suelen no ser atendidas.

Referencias

Barnes, M. A., Raghubar, K. P., English, L., Williams, J. M., Taylor, H., y Landry, S. (2014). Longitudinal mediators of achievement in mathematics and reading in typical and atypical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *119,* 1-16. doi: 10.1016/j.jecp.2013.09.006

Cervera, J. F., Ygual, A., Baixauli, I., Herrero, R., Rico, C., y Senent, N. (2011). *Perfiles de desarrollo del lenguaje.* Madrid, España: Entha.

Dehaene, S., Spelke, E., Pinel, P., Stanescu, R., y Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, *284*, 970-974. doi: 10.1126/science.284.5416.970

Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J., y Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, *103*(1), 23-33. doi: 10.1016/j.cognition.2006.02.007

García, J., García, B., González, D., Jiménez, A., Jiménez, E., y González, M. (2009). *Prueba para la evaluación de la competencia matemática EVAMAT*. Madrid: EOS.

Grégoire, J., Noël, M. P., y Van Nieuwenhoven, C. (2005). *Prueba para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas Tedi-Math*. Madrid, España: TEA.

Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., y Rashotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, *79*, 192-227. doi: 10.1006/jecp.2000.2586

Holmes, J., y Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, *26*(3), 339–366. doi: 10.1080/01443410500341056

Krajewski, K., y Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory and preschool quantity – number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*(4), 516-531. doi: 10.1016/j.jecp.2009.03.009

Semel, E., Wiig, E. H., y Secord, W. A. (2006). *Clinical evaluation of language fundamentals CELF-4, edición en español.* San Antonio, TX: Pearson.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young reader's phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 83-103. doi: 10.1037//0022-0663.85.1.83

Wechsler, D. (1980). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence WPPSI*. Madrid, España: TEA.

Wechsler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños WISC-IV*. Madrid, España: TEA.

Influencia de los factores demográficos, familiares y culturales en el desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura en niños limeños de cinco años

Ávila Clemente, V.*, Ysla Almonacid, L. **

**ERI-Lectura, Universitat de València, Valencia, España.*

***IESPP CREA, Lima, Perú*

Vicenta.Avila@uv.es, liz.ysla@gmail.com

Resumen

Desde el presente trabajo se busca indagar cómo las características demográficas, familiares y culturales influyen sobre las habilidades de inicio a la lectura (HiL) como conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas (vocabulario, estructuras gramaticales, conceptos básicos y articulación) y procesos cognitivos (percepción visual y memoria secuencial auditiva) en niños de 5 años que asisten a centros de educación infantil de la ciudad de Lima.

Para ello, se aplicó en un grupo de 208 estudiantes de este nivel educativo, la Batería de Inicio a la Lectura (BIL) (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) y se elaboró un cuestionario dirigido a los padres, basado en los criterios empleados en las evaluaciones PISA (informe español 2012), para recoger las características demográficas (sexo, edad), familiares (nivel educativo y ocupación laboral de los padres) y datos sobre el entorno cultural (posesión de libros).

Los resultados muestran por el lado de las variables demográficas que las niñas presentan un mejor desempeño en el conocimiento metalingüístico y los procesos cognitivos. Queda confirmada también la superioridad de los niños mayores en todas las habilidades. En cuanto a los factores familiares, un mayor nivel educativo de los padres incide positivamente en el conocimiento alfabético mientras quienes proceden de hogares cuyos padres se desenvuelven en una ocupación cualificada obtienen mayores puntuaciones en las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos. Sobre las evidencias del factor cultural, representado en el acceso a cierto número de libros, este favorece el conocimiento fonológico y metalingüístico.

Se concluye que estos factores no inciden de la misma manera en todas las habilidades. Esta evidencia sugiere la necesidad de especificar el currículo con una intervención pedagógica que reduzca la influencia del contexto familiar.

Palabras clave: habilidades prelectoras; contexto; familia; alfabetización inicial.

Influence of demographic, family and cultural factors in development of prereading skills in five-year-old children from Lima city

Ávila Clemente, V. * y Ysla Almonacid, L. **

**ERI-Lectura, University of Valencia, Valencia-Spain.*

***IESPP CREA, Lima - Peru.*

Vicenta.Avila@uv.es, liz.ysla@gmail.com

Abstract

This research seeks to inquire if demographic, family and cultural variables have impact over prereading skills as phonological, alphabetical and metalinguistic knowledge as well as oral language skills (vocabulary, grammar, basic concepts and articulation) and cognitive processes (visual perception and auditory sequential memory) in five-year-old children who attend to preschool centers from Lima.

In order to this purpose, it was applied the test *Batería de Inicio a la Lectura (BIL)* (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) to 208 students from this education level and it was designed a questionnaire, based on indicators from PISA (2012 Spanish report) specifically to collect data related to demographics (sex and age), family information (parent's level education and job) and cultural factors (possessions of books).

Findings show, on the side of demographic variables that girls have a better performance only on metalinguistic knowledge and cognitive processes. The superiority of older children in all skills assessed is also confirmed. A higher level of education has a positive effect on alphabetical knowledge. Similarly, coming from homes where their parents having a qualified occupation obtained higher scores on oral language skills and cognitive processes. Evidence about cultural factors show the accessibility of a number of books promotes the phonological and metalinguistic knowledge.

As a conclusion, these factors do not affect in the same way all skills. This evidence suggests the necessity to specify the curriculum with an educational intervention to reduce the influence of family context.

Key words: prereading skills; context; family variables; literacy

1. Introducción

En la etapa previa a la alfabetización se desarrollan una serie de predictores que facilitan el aprendizaje de la lectura en los primeros años. Los estudios han destacado entre ellos al conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico así como las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos (Defior, 2008; Defior y Serrano, 2011; Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Bravo, 2000; Foulin, 2005; Dickinson y Porche, 2011; Speece, Ritchey, Cooper, Roth y Schatschneider, 2004; Jiménez y Ortiz, 2000; Konold, Juel, Mckinnon y Deffes, 2003). Las habilidades de inicio a la lectura son características cognitivas y lingüísticas que se desarrollan con la estimulación recibida del entorno y que están asociadas a la maduración del niño (Sellés y Martínez, 2014). Por ello resulta relevante indagar qué papel cumple el contexto familiar en el que se desenvuelve el niño durante esta etapa.

El ***conocimiento fonológico***, visto como la capacidad para percibir, discriminar, aislar mentalmente y manipular las unidades fonológicas como las palabras, la sílaba, el principio, la rima y el fonema (Casillas y Goikoetxea, 2007) tiene un desarrollo gradual (Defior y Serrano, 2011). Es posible observar cómo alrededor de los 4 años los niños

son capaces de segmentar palabras en sílabas (Goikoetxea, 2005) e identificar el principio de la palabra (Bradley y Bryant, 1983). A los 3 años logran contar palabras en oraciones de estructura sencilla (Sellés, 2008) y entre los 4 y 5 años discriminar el fonema inicial (Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013). Hacia los 6 años tareas complejas como el omitir sílabas son realizadas con mayor facilidad (Sellés y Martínez, 2014). Esta gradualidad implicaría que la edad cumple un rol clave. También el sexo podría considerarse un factor influyente. Por ejemplo, se ha encontrado cómo en un grupo de niños con dificultades en la conciencia silábica y fonémica el mayor número estaba compuesto por varones (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011). Otros autores más bien encontraron como un estatus socioeconómico desfavorable amplificaba los bajos niveles de conciencia fonológica (Noble, Farah y McCandliss, 2006).

El conocimiento del nombre o sonido de las letras, ***conocimiento alfabético,*** es otro predictor de gran relevancia en el aprendizaje inicial de la lectura. Se ha encontrado cómo el número de letras que conoce el niño presenta un alto grado de predictividad sobre el aprendizaje de la lectura y aumenta cuando se asocia a la identificación fonológica (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010). Que los niños demuestren un claro domino del conocimiento de las letras podría ser indicador del apoyo parental hacia la alfabetización (Foulin, 2005). Hay padres que enfatizan en conversaciones con sus hijos rasgos importantes de las letras y las relacionan con palabras significativas, como su nombre u objetos de uso común e incluso los animan a identificarlas visualmente por su forma (Robins, Treiman y Rosales, 2014).

Los componentes del lenguaje oral están considerados también entre los predictores de la lectura. Considerado por Sellés como ***habilidades lingüísticas*** (2008), comprende la articulación, el vocabulario, los conceptos básicos y las estructuras gramaticales. Por ejemplo, para que el niño lea de forma fluida no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético sino la rapidez con la que se accede al léxico (Suárez Coalla et al., 2013). Las condiciones sociales en las que se encuentran inmersos los niños durante el desarrollo del lenguaje oral podrían afectar el modo de presentación de sus principales componentes. Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2014) encontraron en niños peruanos entre 4 y 6 años de instituciones educativas estatales de áreas urbanas y rurales como la condición de marginalidad afectaba el desempeño en la discriminación auditiva de los fonemas, la memoria verbal de oraciones, la composición de oraciones, la descripción de acciones, el vocabulario (comprensivo) y la comprensión oral de narraciones. El papel del adulto resulta clave, así, el compartir la lectura de un libro aporta al desarrollo del lenguaje receptivo que a su vez se constituye en un vínculo fuerte para el desempeño en la lectura (Sénéchal y LeFevre, 2002). Esta exposición a situaciones de lectura conducidas por el adulto favorecería también la construcción de conceptos y nociones que le facilitarán la comprensión de los contenidos plasmados en el texto al que se enfrentan.

Por su parte, el ***conocimiento metalingüístico***, cuyo papel en una futura comprensión lectora es reconocido (Jiménez y Ortiz, 2000), implica la toma de conciencia que se posee sobre las unidades que componen el lenguaje escrito, es decir, la letra, la palabra y la frase (Sellés y Martínez, 2008). Más que la cantidad de material o la exposición directa que garantice su presencia como predictor potente del aprendizaje de la lectura (Dickinson y Snow, 1987) es necesaria la intervención del adulto que facilite su desarrollo.

Por último, el aprendizaje lector está mediado por los **procesos cognitivos** de memoria y atención (Alfonso Gil, Deaño, Almeida, Conde y García-Señorán, 2012). Los modelos clásicos valoran estos aspectos como necesarios en el aprendizaje, más aun en la lectura, que exige una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción (Rosselli, Matute y Ardila y 2006). En tareas referidas a este predictor como la memoria y habilidades perceptuales se ha encontrado que la edad y el sexo presentan un efecto sobre ellas (Rosselli-Cock, Matute-Villaseñor, Ardila-Ardila, Botero-Gómez, Tangarife-Salazar, Echeverría-Pulido, Arbelaez-Giraldo, Mejía-Quintero, Méndez, Villa-Hurtado y Ocampo-Agudelo, 2004).

La revisión de los aportes referidos al desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura orienta el presente trabajo al indagar cómo las características demográficas, familiares y culturales influyen en el conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos en niños de cinco años que asisten a centros de educación infantil de la ciudad de Lima.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 208 niños de 5 años (M=65.89, SD=3.25) de 3 centros públicos de Lima Metropolitana con similares características socio económicas y ubicados en dos distritos con baja incidencia de pobreza (INEI, 2015). Fueron 42.8% mujeres y 57.2% varones organizados en dos grupos de edad: entre 60 y 65 meses (43.75%) y entre 66 y 71 meses (56.25%).

Respecto a los factores familiares y culturales, en la tabla 1 se presentan las características del grupo de acuerdo al nivel educativo y ocupación laboral de los padres así como el número de libros en el hogar.

Tabla 1
Características del entorno familiar y cultural

Nivel Estudios %	Ocupación %	Número de libros %
65.7 alto (estudios superiores concluidos) 33.1 medio (secundaria concluida) 1.1 bajo (secundaria no concluida)	29.1 manual semicualificada 26.9 no manual semicualificada 25.7 cualificada 18.3 básicas	68.8 Entre 0-25 libros 25.5 Entre 26-100 5.7 Más de 101

Estas categorías fueron tomadas del informe español Pisa 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). En el caso del nivel educativo y ocupación laboral de los padres, bastaba con que uno de ellos alcanzara el nivel más alto. Se puede observar por ejemplo un bajo porcentaje de padres que no concluyeron la educación secundaria (1.1%). Por el lado de la ocupación laboral, se consideró en la ocupación cualificada a los cargos desempeñados por profesionales. Un trabajo no manual semicualificado consideraba posiciones técnicas (como telefonista o recepcionista). En la labor semicualificada se consideran los oficios que han requerido una instrucción manual (cosmetología por ejemplo). Por último, en el grupo de las básicas se incluyó a amas de casa, trabajadores del hogar, vendedores o limpiadores.

2.2. Medidas

Para evaluar las habilidades de inicio a la lectura se empleó la **Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (Sellés et al. 2008).** Este instrumento cuenta con 15 pruebas agrupadas en 5 factores y 143 ítems diseñados para evaluar el conocimiento fonológico-CtF (rimas, contar sílabas, contar palabras, aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas); el conocimiento alfabético-CtA (conocimiento del nombre o sonido de las letras); el conocimiento metalingüístico-CtM (reconocer palabras, reconocer frases y funciones de la lectura); las habilidades lingüísticas-HaL (vocabulario, articulación, conceptos básicos y estructuras gramaticales) y los procesos cognitivos-PrC (memoria secuencial auditiva y percepción visual).

Para recoger la información sobre los factores que incidirían en el desarrollo de estas habilidades se diseñó un **cuestionario** dirigido a los padres, basado en los criterios empleados en las evaluaciones PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), para recoger las características demográficas (sexo, edad), nivel educativo, ocupación laboral de los padres y número de libros en el hogar.

2.3. Procedimiento

El pase del instrumento se realizó, previa coordinación, en cada institución educativa a principios del año escolar, disponiéndose para ello de un espacio apartado. Pasada la aplicación, se entregó a cada padre de familia, con el permiso de las docentes responsables, el cuestionario, debiendo proporcionar la información de ambos progenitores. Con los datos obtenidos, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos y comparación de medias (pruebas t y ANOVA). Se empleó para ello el paquete estadístico SPSS (versión 22).

3. Resultados

Edad

Los niños mayores mostraron mejores desempeños en todas las variables: conocimiento fonológico (CtF) (t=-5.77, p=0.000), alfabético (CtA) (t=-2.87, p=0.004), metalingüístico (CtM) (t=-2.41, p=0.017), habilidades lingüísticas (HaL) (t=-3.89, p=0.000) y procesos cognitivos PrC (t=-2.76, p=0.006) (Tabla 2).

Tabla 2
Descriptivos por grupos de edad

Edad	N	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC
>=60;<=65	91	17.92 (5.61)	7.99 (6.70)	8.76 (2.68)	18.26 (4.62)	30.12 (7.75)
>=66;<=71	117	**22.34** (5.38)	**10.77** (7.10)	**9.65** (2.65)	**20.59** (3.77)	**32.91** (6.76)

Sexo

Hay diferencias significativas en el conocimiento metalingüístico (t=-1.98; p=0.049) y procesos cognitivos (t=-2.57; p=0.011) a favor de las niñas (Tabla 3).

Tabla 3
Descriptivos de acuerdo al sexo de los participantes

Grupo	N	CtF	CtA	CtM*	HaL	PrC*
Varón	119	19.79 (5.65)	9.66 (7.15)	8.95 (2.57)	19.55 (4.17)	30.57 (7.77)
Mujer	89	21.23(6.14)	9.42 (6.93)	**9.69 (2.80)**	19.59 (4.51)	**33.18 (6.42)**

Educación de los padres

El nivel educativo de los padres incide en el conocimiento alfabético (F=5.305, p=.006). Los niños cuyos padres tienen el nivel más alto muestran mejor puntuación (Tabla 4).

Tabla 4
Descriptivos por nivel educativo de los padres

Nivel	CtF	CtA*	CtM	HaL	PrC
Bajo	16.25 (9.55)	6.50 (6.36)	7.50 (1.41)	15.50 (5.66)	31.67 (1.41)
Medio	20.10 (5.62)	7.36 (5.85)	9.20 (2.66)	18.73 (3.70)	30.49 (7.19)
Alto	20.64 (5.92)	**10.89 (7.31)**	9.28 (2.79)	20.11 (4.43)	32.11 (7.54)

Ocupación laboral de los padres

Proceder de hogares cuyos padres se desenvuelven en una ocupación cualificada incide significativamente en las habilidades lingüísticas (F=3.577, p=.015) y los procesos cognitivos (F=3.718, p=.013) tal como se observa en la tabla 5.

Tabla 5
Descriptivos por ocupación laboral

Ocupación	CtF	CtA	CtM	HaL*	PrC*
Básicas	19.20 (6.67)	7.66 (7.30)	8.58 (2.65)	18.05 (3.46)	29.29 (7.61)
Manual semicualificada	20.24 (5.25)	9.67 (7.10)	9.04 (2.42)	18.90 (4.22)	29.86 (7.57)
No manual semicualificada	20.60 (6.01)	10.83 (6.71)	9.76 (2.88)	20.18 (4.23)	32.87 (7.04)
Cualificada	21.26 (5.67)	9.80 (6.98)	9.30 (2.86)	**20.83 (4.48)**	**33.60 (6.65)**

Número de libros

Los resultados indican que el acceso a cierto número de libros favorece el conocimiento fonológico (F=4.596, p=.012) y metalingüístico (F=3.735, p=.026). Los niños que cuentan entre 26 y 100 libros se desenvuelven mejor (Tabla 6).

Tabla 6
Descriptivos por número de libros en el hogar

Número de libros	CtF*	CtA	CtM*	HaL	PrC
0-25	19.42 (5.72)	8.84 (6.94)	8.82 (2.77)	19.03 (4.49)	30.94 (7.12)
26-100	**22.68 (5.59)**	10.50 (6.92)	**10.15 (2.38)**	20.65 (4.06)	33.86 (7.72)
101+	19.78 (7.87)	12.56 (8.38)	8.83 (2.30)	20.94 (2.99)	30.70 (7.78)

4. Discusión

Se ha procurado tomar una muestra homogénea, observándose una distribución equiparada en los cuatro niveles de ocupación laboral (básicas, manual semicualificada, no manual semicualificada y cualificada) y el nivel educativo. Causa asombro haber identificado que la mayoría de familias dice no contar con más de 25 libros en el hogar, situación que como se puede observar en estos resultados ha significado bajos desempeños para el conocimiento fonológico y metalingüístico. El formar parte de un entorno con variado material impreso podría estar asociado a la manipulación del mismo. Esto ayudaría a una mayor exploración por parte del niño y para que los adultos promuevan habilidades tempranas de lectura (Neumann, Hood, Ford y Neumann, 2011).

El haber encontrado diferencias significativas en cada una de las habilidades de inicio a la lectura a favor de los niños más mayores, confirma la condición evolutiva tanto del conocimiento fonológico (planteado en otros trabajos como el de Defior y Serrano, 2011), como las otras que forman parte de este trabajo.

A diferencia de otros estudios en los que los niños presentaban mejor desempeño en tareas de procesos cognitivos (Rosselli-Cock et al., 2004), se ha encontrado que las niñas presentan mejores puntuaciones en todas las habilidades (a excepción del conocimiento alfabético) pero las diferencias significativas estuvieron en el ***conocimiento metalingüístico*** y ***procesos cognitivos***. Así, quiénes estaban en mejores condiciones para reflexionar sobre el material impreso y presentaban una mayor facilidad para recordar elementos orales y discriminar información visual fueron las niñas.

El análisis realizado permitió reconocer que tanto el nivel educativo como la ocupación laboral de los padres inciden en los resultados del conocimiento alfabético, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. En el caso del ***conocimiento alfabético***, esto podría deberse a un mayor compromiso sobre este aprendizaje en la etapa previa a la

educación primaria por parte de los padres. El presente estudio aporta evidencias respecto a cómo progenitores con mejores condiciones laborales favorece el desarrollo de las ***habilidades lingüísticas*** y ***procesos cognitivos***. Estos resultados van en la línea de lo encontrado en otro trabajo, donde el puesto laboral de las madres incide en el vocabulario comprensivo y expresivo de los niños (Ávila e Ysla, 2014). Las evidencias del estudio confirmarían también su incidencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales, articulación y conceptos básicos.

5. Conclusiones

Se concluye que estos factores no inciden de la misma manera en todas las habilidades. Esta situación exige por parte de la escuela una intervención directa e intencionada, es por ello la necesidad de especificar desde el currículo acciones pedagógicas que reduzcan su influencia de tal modo que los resultados educativos no se vean afectados de manera significativa.

Por el lado del entorno familiar, futuros análisis deben tomar en cuenta no solo el número y variedad de recursos bibliográficos que se disponen en casa sino básicamente reconocer que actividades se comparten en la familia, de tal modo que se propongan formas de aprovechar el uso del material impreso existente en el hogar, más aun cuando los resultados indican que los niños más afectados son los que reportan menos libros.

Referencias

Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 31(2), 96-105.

Alfonso Gil, S., Deaño Deaño, M., Almeida, L. S., Conde Rodríguez, A. y García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema,* 24 (4), 573-580.

Ávila, V. y Ysla, L. (2014). El papel de la familia, escuela y contexto en el vocabulario y la gramática infantil: el caso de niños peruanos y españoles. XXIX Congreso Internacional AELFA 2014. Póster.

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection, *Nature,* 301, 419-421.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.

Canales, R., Velarde, E., Meléndez M. y Lingán, S. (2014). Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista IIPSI,* 17 (1), 107 – 119.

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.

Dickinson, D.K. y Porche, M.V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870–886.

Dickinson, D. K. y Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 1-25

Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129–155.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing,* 18, 51–79.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2013*. Lima-Perú: INEI.

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46.

Konold, T.R., Juel, C., Mckinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics,* 24, 89–112.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Informe Español. Volumen I: resultados y contexto. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Neumann, M. M., Hood, M., Ford. R. M. y Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy.* 12 (3) 231–258.

Noble, K. G., Farah, M. J. y McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in Reading. *Cognitive Development*, 21, 349–368.

Robins, S., Treiman, R. y Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent–child conversations. *Reading and Writing*, 27, 407–429.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología,* 42, 202-10.

Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V.E., Tangarife-Salazar, G.A., Echeverría-Pulido, S.E., Arbelaez-Giraldo, C., Mejía-Quintero, M., Méndez, L.C., Villa-Hurtado, P.C. y Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38 (8), 720-731.

Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128.

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). Manual Batería de Inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6). Madrid: ICCE.

Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2), 445–460.

Speece, D.L., Ritchey, K.D., Cooper, D.H.,. Roth, F.P. y Schatschneiderd, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 312–332.

Suárez Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13 (1).

Relación entre motivación para aprender, ansiedad y rendimiento académico en una muestra de Bachillerato.

Lozano Barrancos, M.; López Alacid, M.P. y Quirant Erades, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

maria.lozano@ua.es; maria.paz.lopez@ua.es; manuel.quirant.erades@gmail.com

Resumen

En la actualidad nos encontramos en nuestras aulas con un gran porcentaje de alumnos desmotivados por el estudio, pudiendo ser ésta una de las variables que influye en su rendimiento académico. Por otra parte, nos encontramos igualmente con alumnos cuyos niveles de ansiedad también pueden estar influyendo de forma negativa en su éxito académico. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo fundamental determinar el grado en el cual las variaciones en motivación y/o en ansiedad son concomitantes con la variación en el rendimiento académico. La existencia y fuerza de esta relación la determinamos estadísticamente por medio de coeficientes de correlación. Se trata pues de un estudio correlacional entre 3 variables; rendimiento académico, motivación y ansiedad. Los datos han sido extraídos de una muestra de alumnos de 2º de bachillerato de un IES de la ciudad de Elche. El nivel de motivación ha sido medido con el cuestionario MAPAE-II y el nivel de ansiedad con el test STAI.

En este trabajo pretendemos dar respuestas a preguntas de investigación tales como: ¿los alumnos que presentan una mayor motivación obtienen un mayor o menor rendimiento académico? ¿A mayor nivel de ansiedad existe un mayor rendimiento académico?

Palabras clave: rendimiento académico; motivación; ansiedad.

Relationship between motivation to learn, anxiety and academic performance in a baccalaureate sample.

Lozano Barrancos, M.; López Alacid, M.P. and Quirant Erades, M.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

maria.lozano@ua.es ; maria.paz.lopez@ua.es; manuel.quirant.erades@gmail.com

Abstract

Nowadays we find in our classrooms a high percentage of students who are unmotivated for the study, which could be one of the variables that can affect their academic performance. On the other hand, we also find some students whose anxiety levels can also affect negatively their academic success. For that reason, the main objective of this research is to delimit the grade in which variations in motivation and/or anxiety are concomitant with the variation in academic performance. We determine the existence and strength of this relationship statistically using correlation coefficients. Therefore, this is a correlational study between 3 variables; academic performance, motivation and anxiety. The data have been extracted from a 2º of baccalaureate sample in a high school in the city of Elche. The level of motivation has been measured with the questionnaire *MAPAE-II* and the level of anxiety with the test *STAI*.

With this work we expect to give answers to some research questions such as: Do the students who show high motivation obtain higher or lower academic performance? Does a higher level of anxiety imply a better academic performance?

Key words: academic performance; motivation; anxiety.

1. Introducción

El motivo del presente estudio se debe a que en la actualidad nos encontramos en nuestras aulas con un gran porcentaje de alumnos desmotivados por el estudio y a la vez también se detectan alumnos con altos niveles de ansiedad. Es por ello que nos planteamos como objetivo estudiar la posible correlación entre el rendimiento académico, el nivel de ansiedad y el nivel de motivación en un grupo de los alumnos para una posible futura intervención.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de la que hemos extraído los datos consta de 89 sujetos de 2º de bachillerato de un IES de la ciudad de elche, situado en la zona sur. La especialidad de los bachilleratos son de ciencias y de humanidades.

2.2. Medidas

Para la obtención de los datos sobre la motivación de dicho alumnado hemos aplicado el cuestionario M.A.P.E. 2 (Montero y Alonso, 1992) que consta de 6 escalas: 1. Alta capacidad de trabajo y rendimiento, 2. Motivación intrínseca, 3. Ambición, 4. Ansiedad inhibidora del rendimiento, 5. Ansiedad facilitadora del rendimiento, 6. Vagancia; y

de tres dimensiones: D1. Motivación por el aprendizaje, D2. Motivación por el resultado y D3. Miedo al fracaso. En cuanto al nivel de ansiedad lo hemos obtenido aplicando el Test STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 2008) obteniendo dos medidas: STAI-E (ansiedad estado) y STAI-R (ansiedad rasgo). Y por último el rendimiento en Castellano, Historia de España e Historia de la Filosofía lo hemos extraído de la calificación obtenida en dichas asignaturas.

2.3. Procedimiento

La metodología aplicada en el presente trabajo ha sido la correlacional, aplicando a los datos obtenidos el cálculo del Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables indicadas anteriormente.

3. Resultados

Los resultados obtenidos nos muestran:

1. Una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0,05 (bilateral), entre el rendimiento en Historia de la Filosofía, la Ansiedad Estado (STAI-E), la Escala E3 (Ambición) y la Dimensión D2 (Motivación por el Resultado).
2. Una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0,05 (bilateral), entre el rendimiento en Historia de España, la Ansiedad Estado, (STAI-E), la Escala E3 (Ambición) y la Dimensión D2 (Motivación por el Resultado).
3. Una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0.01 (bilateral), entre la escala E3 (Ambición) y la Ansiedad Rasgo (STAI-R).
4. Una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0.01 (bilateral), entre la Dimensión D1 (Motivación por el Aprendizaje) y la Ansiedad Rasgo (STAI-R).
5. Una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0.01 (bilateral), entre la Dimensión D2 (Motivación por el resultado) y la Ansiedad Rasgo (STAI-R).
6. Una correlación negativa, un nivel de significatividad del 0.01 (bilateral), entre la Ansiedad Estado (STAI-E), la escala E4 (Ansiedad Inhibidora del Rendimiento) y la dimensión D3 (Miedo al Fracaso).
7. Una correlación negativa, un nivel de significatividad del 0.01 (bilateral), entre la Ansiedad Rasgo (STAI-R), la escala E6 (Vagancia).

4. Discusión

Los resultados obtenidos nos muestran que, en función de la asignatura, se da una correlación positiva entre el rendimiento y el nivel de ansiedad estado, la ambición del sujeto y su motivación por el resultado. Igualmente se da una correlación positiva entre los niveles de ambición del sujeto y su motivación por el aprendizaje con los niveles de ansiedad rasgo.

Por otro lado se observa una correlación negativa entre la ansiedad estado con la ansiedad inhibidora del rendimiento y con el miedo al fracaso. Así mismo se da es correlación negativa entre la ansiedad rasgo y el nivel de vagancia del sujeto. Es decir, que cuanto menos implicado se halla el sujeto menos niveles de ansiedad.

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos concluímos que sería conveniente evaluar a los alunmos tanto en Ansiedad como en Motivación al iniciar el curso para detectar, lo más tempranamente posible, a aquellos sujetos que, en función de los resultados obtenidos en dicha evaluación, sean proclives a sufrir o experimentar niveles de ansiedad que les puedan perjudicar en su rendimiento y detectar si su nivel de motivación es el adecuado a fin de tener una implicación positiva en sus estudios. Dicha evaluación nos llevaría a una intervención, siempre necesaria, que redundaría en mejorar los niveles de motivación y mejorar el rendimiento académico.

Referencias

Montero, I. y Alonso, T. J. (1992). Cuestionario M.A.P.E. En J. Alonso Tapia (Eds.): *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Ediciones de la Universidad autónoma de Madrid.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (2008). STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (7ª ed. rev.). Madrid: TEA.

Relación entre creatividad, síntomas somáticos y rendimiento académico en una muestra de bachillerato

López Alacid, M.P., Lozano Barrancos, M. y Rico Maestre, C.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

maria.lozano@ua.es ; maria.paz.lopez@ua.es; Orientacionlaasunción@gmail.com

Resumen

En la actualidad nos encontramos en nuestras aulas con un gran porcentaje de alumnos que presentan diversa sintomatología somática, pudiendo ser ésta una de las variables que influye en su rendimiento académico. Por otra parte, nos encontramos igualmente con alumnos cuya creatividad se considera baja o nula. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo fundamental determinar el grado en el cual la sintomatología somática y el nivel de creatividad pueden ser concomitantes con la variación en el rendimiento académico. La existencia y fuerza de esta relación la determinamos estadísticamente por medio de coeficientes de correlación. Se trata pues de un estudio correlacional entre 3 variables; rendimiento académico, sintomas somáticos y creatividad. Los datos han sido extraídos de una muestra de alumnos de 2º de bachillerato de un IES de la ciudad de Elche. La sintomatología somática ha sido medida con la *"Escala de Síntomas Somáticos Intensidad"* y la *"Escala de Síntomas Somáticos frecuencia"*; la creatividad ha sido evaluada con el T*est Torrance*.

En este trabajo pretendemos dar respuestas a preguntas de investigación tales como: ¿los alumnos que presentan una mayor motivación obtienen un mayor o menor rendimiento académico? ¿A mayor nivel de ansiedad existe un mayor rendimiento académico?

Palabras clave: rendimiento académico; motivación; ansiedad.

Relationship between creativity, somatic symptoms and academic performance in a baccalaureate sample

López Alacid, M.P., Lozano Barrancos, M. y Rico Maestre, C.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

maria.lozano@ua.es ; maria.paz.lopez@ua.es; Orientacionlaasunción@gmail.com

Abstract

Nowadays we find in our classrooms a high percentage of students who show diverse somatic symptomatology, which could be one of the variables that can affect their academic performance. On the other hand, we also find some students whose creativity is considered low or absent. For that reason, the main objective of this research is to delimit the grade in which somatic symptomatology and the level of creativity can be concomitant with the variation in academic performance. We determine the existence and strength of this relationship statistically using correlation coefficients. Therefore, this is a correlational study between 3 variables; academic performance, somatic symptoms and creativity. The data have been extracted from a 2º of baccalaureate sample in a high school in the city of Elche. Somatic symptomatology has been measured with the *"Escala de Síntomas Somáticos Intensidad"* and the *"Escala de Síntomas Somáticos Frecuencia"*; creativity has been assessed with the *"Torrance Test"*.

With this work we expect to give answers to some research questions such as: Do the students who show a higher motivation obtain higher or lower academic performance? Does a higher level of anxiety imply a better academic performance?

Keywords: academic performance, motivation, anxiety.

1. Introducción

El motivo del presente estudio se debe a que en la actualidad nos encontramos en nuestras aulas con un gran porcentaje de alumnos que presentan síntomas somáticos por el estudio y a la vez también se detectan alumnos con bajos niveles de creatividad. Es por ello que nos planteamos como objetivo estudiar la posible correlación entre el rendimiento académico, el nivel de creatividad y el nivel de síntomas somáticos en un grupo de los alumnos para una posible futura intervención.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de la que hemos extraído los datos consta de 89 sujetos de 2º de bachillerato de un IES de la ciudad de elche, situado en la zona sur. La especialidad de los bachilleratos son de ciencias y de humanidades.

2.2. Medidas

Para la obtención de los datos sobre los síntomas somáticos de dicho alumnado hemos aplicado la Escala de Síntomas Somáticos Intensidad ESS-I y Frecuencia ESS-F (Sandín y Chorot, 1991). En cuanto al nivel de creatividad

lo hemos obtenido aplicando el Test de Torrance (Torrance, E.P., 1990). Y por último el rendimiento en Castellano, Historia de España e Historia de la Filosofía lo hemos extraído de la calificación obtenida en dichas asignaturas.

2.3. Procedimiento

La metodología aplicada en el presente trabajo ha sido la correlacional, aplicando a los datos obtenidos el cáculo del Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables indicadas anteriormente.

3. Resultados

Los resultados obtenidos nos muestran una correlación positiva, con un nivel de significatividad del 0,05 (bilateral), entre el Test de Creatividad de Torrance, en la escala de Originalidad, y el sistema Neurológico Nensorial (Frecuencia) del Cuestionario Sintomas Somáticos ESS-F (Sandin y Chorot, 1991). Los síntomas manifestados corresponden a los siguientes items:

- Dificultad para dormirse (3).
- Zumbido de oídos (4).
- Vértigos o sensación de vértigo (7).
- Sofocos o sensación de calor (21).
- Mareos o sensación de mareo (23).
- Se Visión borrosa (manchas, etc.) (26).
- Sensación de oleadas de calor y frío (35).
- Sensación de hormigueo o pérdida de sensibilidad en manos, piernas o pies (44).

4. Discusión

Los resultados obtenidos nos muestran que son los alumnos que puntúan alto en creatividad (Escala originalidad) los propensos a manifestar síntomas somáticos en las variables indicadas en el punto anterior.

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos concluímos que sería conveniente evaluar a los alumnos tanto en creatividad como en la presencia de síntomas somáticos al iniciar el curso para detectar, lo más tempranamente posible, a aquellos sujetos que, en función de los resultados obtenidos en dicha evaluación, sean proclives a sufrir o experimentar síntomas somáticos que les puedan perjudicar en su rendimiento y detectar si su nivel de creatividad es el adecuado a fin de tener una implicación positiva en sus estudios. Dicha evaluación nos llevaría a una intervención, siempre necesaria, que redundaría en mejorar los niveles de creatividad y mejorar el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Sandín B,y Chorot P.(1991). *Escala de Síntomas Somáticos*. III Congreso de Evaluación Psicológica. Septiembre 25-28; Barcelona.

Torrance, E.P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking: NormsTechnical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc

Construcción y validación de un cuestionario para la evaluación de las inteligencias múltiples en educación primaria

Martí Quiles, L.

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

lucia.marti@ua.es

Resumen

Es este estudio se presenta un cuestionario para evaluar los puntos fuertes de cada estudiante asociados con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. El instrumento, compuesto por 8 escalas que representan las 8 inteligencias, fue aplicado a una muestra de 177 alumnos y 11 maestros de 4º, 5º y 6º curso de educación primaria de distintos centros públicos de la provincia de Alicante. En el cuestionario, el sujeto valora en una escala Likert de 1 (no me gusta nada) a 5 (me gusta mucho o se me da muy bien) la confianza que posee para realizar cada tarea de cada ítem. Los resultados obtenidos en la investigación muestran que la fiabilidad y validez del instrumento elaborado es elevada y existe correlación entre los resultados obtenidos en la evaluación realizada por parte de los alumnos y los resultados de los maestros. Es conclusión, se trata de un instrumento útil para la evaluación de las inteligencias múltiples en educación primaria, que puede servir como punto de partida para diseñar métodos de enseñanza basados en la teoría de Gardner que tan positivos resultados muestran sobre el rendimiento académico.

Palabras clave: cuestionario, teoría de las inteligencias múltiples, educación primaria, evaluación.

Construction and validation of a questionnaire to the assessment of the multiple intelligences in elementary school

Martí Quiles, L.

Department of Evolutionary Psychology and Didactic, University of Alicante, Alicante, Spain

lucia.marti@ua.es

Abstract

This study presents a questionnaire to assess the strengths of each student associated with the theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner. The instrument, composed of 8 scales representing the 8 intelligences, was applied to a sample of 177 school pupils and 11 teachers of 4th, 5th and 6th grade of elementary public schools at the province of Alicante. In the questionnaire, the individual rated on a Likert scale from 1 (I do not like anything) to 5 (I really like it or I am very skilled) the confidence that he or she had to perform each task of each item. The results of the investigation show high reliability and validity of the developed instrument and there is a correlation between the results of the evaluation made by the students and teachers results. In conclusion, this is an useful instrument for the assessment of multiple intelligences in elementary school, which can serve as starting point for designing teaching methods on the Gardner's theory which shows positive results on academic performance.

Key words: questionnaire, the theory of multiple intelligences, elementary education, assessment.

1. Introducción

Entre los enfoques referidos a la inteligencia, el presente artículo se centra en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (Gardner, 1994), donde expone que hay muchas clases de mentes y que debemos dar respuesta a todas ellas.

Para Gardner la Inteligencia es la capacidad de resolver problemas en una cultura determinada. Esta Inteligencia puede cambiar, ya que no sólo depende de la genética y de los factores biológicos, sino que el ambiente, las experiencias, la educación, la interacción con el medio y la cultura también influyen (Gardner, 1994).

Por tanto la Inteligencia ya no se concibe como unitaria, reduccionista y mesurable, sino que existen múltiples inteligencias que todos poseemos, pero que deben enriquecerse y desarrollarse. Hasta el momento, Gardner ha identificado ocho tipos:

Inteligencia lingüística: la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores.

Inteligencia lógica-matemática: utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos.

Inteligencia espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos o decoradores.

Inteligencia musical: permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores y músicos.

Inteligencia corporal-cinestésica: utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de deportistas, artesanos y bailarines.

Inteligencia intrapersonal: permite entenderse a sí mismo y a los demás; se la suele encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

Inteligencia interpersonal: permite entender a otras personas y trabajar con ellas; se relaciona con políticos, profesores, psicólogos y administradores.

Inteligencia naturalista: utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Cada una de las Inteligencias se potencia si recibe experiencias cristalizantes, o por el contrario bloquearse o no desarrollarse con experiencias paralizantes.

Por tanto, se debe seguir investigando para poder llevar a cabo la teoría de las inteligencias múltiples, de la que tantos beneficios se pueden obtener en el rendimiento del alumnado (individualización de la enseñanza, enseñanza de materias de más de una forma, enseñanza basada en proyectos, enseñanza enfocada desde las actividades artísticas y enseñanza contextualizada).

Teniendo como referencia el primer test psicométrico que surgió para medir las inteligencias múltiples de forma rigurosa (Shearer, 1999) y el Inventario de Autoeficacia de Inteligencias Múltiples para medir intereses vocacionales (Pérez, Beltramino y Cupani, 2003); el propósito de la presente investigación es elaborar un cuestionario para determinar las fortalezas del alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria asociadas con la teoría de las inteligencias múltiples.

Para ello se han planteado los siguientes objetivos:

- Elaborar un cuestionario de 8 ítems para cada una de las inteligencias formuladas por Gardner.
- Garantizar que los ítems seleccionados se adapten a los objetivos de la investigación.
- Identificar a partir de los ítems formulados los puntos fuertes de los alumnos/as en las distintas inteligencias múltiples.
- Examinar la fiabilidad y la validez de los cuestionarios elaborados para determinar las inteligencias múltiples.

Una vez definidos los objetivos, se determinan las Hipótesis de trabajo siguientes:

- El cuestionario elaborado presenta unas características psicométricas adecuadas.
- No existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la evaluación de las IM por parte de los alumnos y los resultados de los maestros/profesores.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 177 alumnos de 4º, 5º y 6º curso de educación primaria de tres colegios públicos de la provincia de Alicante.

El 32,4% del alumnado cursaba 4º curso de primaria (n=59); el 27,5% cursaba 5º curso de primaria (n=50) y el 37,4% cursaba 6º curso de primaria (n=68). En cuanto al sexo, el 51,1% eran alumnos y el 46,2% alumnas.

La muestra de los docentes estuvo compuesta por 11 tutores de la etapa de primaria, de los cuales, el 36,4% impartían 4º curso, el 27,2% impartían 5º curso y el 36,4% impartían 6º curso.

2.2. Medidas

En el estudio se elaboraron dos cuestionarios para determinar las fortalezas de los alumnos teniendo como referente la teoría de las Inteligencias Múltiples.

El cuestionario dirigido a los alumnos, se compone de 8 escalas que representan las 8 inteligencias de Gardner. Incluye un total de 64 ítems relacionados con actividades académicas, donde el sujeto valora en una escala Likert de 1 (no me gusta nada) a 5 (me gusta mucho o se me da muy bien) la confianza que posee para realizar cada tarea de cada ítem.

Los ítems están adaptados para alumnos de 4º, 5º y 6º curso de educación primaria y el orden de aparición de los ítems referidos a las inteligencias múltiples fue elegido totalmente al azar.

Por otro lado, se elaboró un cuestionario para determinar las fortalezas de los alumnos según sus maestros. Este se compone de 8 escalas que representan las 8 inteligencias de Gardner. En total incluye 64 ítems relacionados con actividades académicas, donde el profesor valora en una escala Likert de 1 (no es capaz de realizarlo) a 5 (lo realiza muy bien) la confianza que posee el alumno para realizar cada tarea de cada ítem.

El formato completo de ambos instrumentos se puede solicitar a los autores de este trabajo.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, una vez creado el cuestionario para alumnos y para docentes, se seleccionaron los tres centros públicos de primaria a los que resultaba más fácil acceder por proximidad geográfica.

Seguidamente se comunicó al equipo directivo y a los docentes que impartían clase en los grupos de 4º, 5º y 6º curso las intenciones de la investigación (objetivos, ítems, sesiones de aplicación, lugar de realización, etc.).

Más tarde los tutores aplicaron dentro del aula los cuestionarios para determinar las fortalezas de los alumnos, siguiendo las instrucciones de la investigadora y empleando aproximadamente 60 minutos.

A continuación, los maestros contestaron al cuestionario evaluando las habilidades y capacidades de cada alumno, empleando aproximadamente 120 minutos para cada grupo-clase.

Finalmente se recogieron e informatizaron los resultados de las contestaciones obtenidas de los alumnos y maestros con el paquete estadístico SPSS y se detallaron las conclusiones del estudio.

3. Resultados

Para garantizar que los ítems de los cuestionarios y su formulación estuviesen acordes con la edad de los sujetos, se solicitó a 10 maestros de primaria que los valorasen y se pasó el cuestionario a una clase de 12 alumnos, para comprobar que comprendían en todo momento lo que se le solicitaba.

En esta fase de valoración se cambiaron 9 de los 64 ítems iniciales.

Para conocer la validez de constructo de los ítems del cuestionario, se llevo a cabo un análisis factorial con el fin de agrupar y relacionar los ítems propuestos en diversos factores más reducidos con características comunes. Dentro del análisis factorial, el método utilizado fue el de componentes principales con rotación Varimax.

Se analizó la fiabilidad de cada factor obtenido con el análisis factorial, utilizando el coeficiente de consistencia interna de Cronbach, con el que se eliminaron aquellos que disminuían la fiabilidad.

Por último, para analizar las relaciones entre las respuestas ofrecidas por los alumnos y las obtenidas por parte de los maestros, se realiza el análisis de correlación lineal de Pearson.

Cuestionario de los alumnos

Los resultados obtenidos se sometieron al análisis factorial exploratorio a partir del método de extracción de componentes principales y el método de rotación varimax. Con este análisis, se pretendía averiguar si los resultados muestran las capacidades referidas a cada una de las inteligencias.

Se observa que el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .683, y que la prueba de esfericidad de Bartlett indica que no se mantiene la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas, lo que señala que es factible llevar a cabo el análisis factorial.

La varianza total explicada por los 64 ítems es del 72,434% de la varianza total, por lo se agrupan en 18 factores que explican un alto porcentaje de la variabilidad de las medidas recogidas.

Tras realizar el análisis factorial de los datos del cuestionario de los alumnos, observando el porcentaje de varianza total y eliminando aquellos ítems que mostraban índices de saturación bajos y su enunciado no se correspondía con la inteligencia agrupada, se obtuvieron los factores relacionados con la teoría de las IM de Gardner (Tabla 1).

Tabla 1
Factores relacionados con la Teoría de las Inteligencias Múltiples

Factor 1: Inteligencia lingüística, con una varianza total del 13,699%.
Factor 2: Inteligencia cinestésica-corporal, con una varianza total del 8,029%.
Factor 3: Inteligencia lógico-matemática, con una varianza total del 6,377%.
Factores 4 y 5: Inteligencia musical, con una varianza total del 6,061 y 5,176%.
Factores 6 y 10: Inteligencia viso-espacial, con una varianza total del 4,159 y 2,622%.

Se decidió unir aquellos factores referidos a la misma inteligencia y eliminar los factores que no se referían a ninguna inteligencia en concreto.

A la vez se decide eliminar del cuestionario de alumnos la inteligencia interpersonal, intrapersonal y naturalista, por no obtener relación con los ítems obtenidos del resto de factores.

En cuanto a los resultados encontrados al realizar el análisis de fiabilidad, se observa que los índices obtenidos mediante el coeficiente alpha de Cronbach son altos, sobre todo los de la inteligencia lingüística y corporal-cinestésica con .83 y lógico-matemática con .81 (Tabla 2). Con estos resultados, se afirma que existe un grado alto de consistencia interna del cuestionario para evaluar las inteligencias de Gardner.

Tabla 2
Coeficientes alpha de Cronbach para los distintos factores

Inteligencia lógico-matemática: α de Cronbach .81
Inteligencia lingüística: α de Cronbach .83
Inteligencia corporal-cinestésica: α de Cronbach .83
Inteligencia musical: α de Cronbach .77
Inteligencia viso-espacial: α de Cronbach .72

Cuestionario de los maestros

Se observa que el valor de la medida de adecuación muestral de KMO es de .632, y que la prueba de esfericidad de Bartlett indica que no se mantiene la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas, lo que señala que es factible llevar a cabo el análisis factorial.

Se muestra que la varianza total explicada por los 64 ítems es del 70,768% de la varianza total, lo que indica que todas las variables se agrupan en 22 factores que explican un alto porcentaje de la variabilidad de las medidas recogidas.

Tras realizar el análisis factorial, observando el porcentaje de varianza total y eliminando aquellos ítems que mostraban índices de saturación bajos y su enunciado no se correspondía con la inteligencia agrupada, se obtuvieron los siguientes factores relacionados con la teoría de las IM de Gardner (Tabla 3).

Tabla 3
Factores relacionados con la Teoría de las Inteligencias Múltiples

Factor 1: Inteligencia lógico-matemática, con una varianza total del 10,963%.
Factor 2: Inteligencia lingüística, con una varianza total del 7,135%.
Factor 3: Inteligencia cinestésica-corporal, con una varianza total del 6,062%.
Factor 4 y 5: Inteligencia musical, con una varianza total del 4,557 y 4,087%.
Factor 7: Inteligencia viso-espacial, con una varianza total del 3,123%.

Se deciden unir aquellos factores que se refieren a la misma inteligencia y eliminar los factores que no se refieren a ninguna inteligencia en concreto. A la vez, al igual que con el cuestionario de los alumnos, se decide eliminar la I interpersonal, intrapersonal y naturalista, por no obtener relación con los ítems obtenidos del resto de factores.

En cuanto a los resultados encontrados al realizar el análisis de fiabilidad, se observa que los índices obtenidos mediante el coeficiente alpha de Cronbach son altos, sobre todo los de la inteligencia lingüística, la I corporal-cinestésica, la I musical y la I lógico-matemática (Tabla 4). Por ello, se puede afirmar que existe un grado alto de consistencia interna del cuestionario para evaluar las distintas inteligencias de Gardner.

Tabla 4
Coeficientes alpha de Cronbach para los distintos factores

Inteligencia lógico-matemática: α de Cronbach .75.
Inteligencia lingüística: α de Cronbach .75.
Inteligencia corporal-cinestésica: α de Cronbach .75.
Inteligencia musical: α de Cronbach .73.
Inteligencia viso-espacial: α de Cronbach .56.

Al analizar las relaciones entre la valoración de las inteligencias realizada por los alumnos y los maestros**,** se observa que existe una alta correlación significativa de nivel 0,01 y con valores muy altos que oscilan entre el .925 y el .81.

Por tanto, los resultados indican que las 5 variables obtenidas ofrecen consistencia al cuestionario referida a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

4. Discusión

Estudios actuales (Castejón, Gilar y Pérez, 2007) que evalúan distintos modelos de enseñanza (a. Basado en la teoría de las inteligencias múltiples, b. Basado en el factor general y c. Basado en ambos métodos) determinan que se obtienen mejores resultados en modelos que usan la teoría de las inteligencias múltiples.

El cuestionario elaborado puede servir como punto de partida para diseñar métodos de enseñanza basados en la teoría de las inteligencias multiples que tan positivos resultados muestran sobre el rendimiento. Como ejemplo de

aplicación de esta teoría en el aula se pueden consultar diversas investigaciones. (Douglas, O., Burton, K. & Reese - Durham, 2008) (Jungª, 2005).

5. Conclusiones

El objetivo de este estudio era elaborar y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de los puntos fuertes de estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria relacionados con las inteligencias múltiples de Gardner. Los resultados obtenidos en la investigación están de acuerdo con los objetivos iniciales, ya que la fiabilidad y la validez de los cuestionarios elaborados son adecuados y existe correlación entre los resultados obtenidos en la evaluación de las inteligencias múltiples por parte de los alumnos y los resultados de los maestros.

En conclusión, el cuestionario propuesto es un instrumento adecuado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos, por lo que se propone como herramienta útil en futuras investigaciones y aplicaciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner dentro del aula.

Referencias

Ander-Egg, E. (2007). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Argentina: Eduforma.

Antunes, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.

Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: editorial manantial.

Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Castejón, J.L., Gilar, R. & Pérez, N. (2008). From G "Factor" to Multiple Intelligences: Theoretical Foundations and Implications for Classroom Practice. En A. Valle & J. C. Nuñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resouces & Their Applications in the Classroom* (pp. 3-24). NY: Nova Science Publishers.

Douglas, O., Burton, K. & Reese - Durham, N. (2008). The effects of the multiple intelligence teaching strategy on the academic achievement of eighth grade math students. *Journal of Instructional Psychology*, *35 (2), 182-187.*

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: FCE.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Jungª, T., & Kim, M.-H. (2005). The Application of Multiple Intelligences Theory in South Korea. The Project Spectrum Approach for Young Children. *School Psychology International, 26 (5),* 581-594.

Pérez, E., Beltramino, C., y Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos teóricos y estudios psicométricos. *Evaluar*, n º 3, 35 - 60.

Shearer, B. (1999). *The application of Multiple Intelligences Theory to Career Counseling*. Paper presented in the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal.

Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man.* New York: Macmillan.

Sternberg, R. J. (1985*). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Visser, B. A., Ashton, M. & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence, 34, 487-502.*

Diferencias de género en la orientación de aprendizaje y de resultado

De la Fuente, C., Fernández-Marcos, T., Santacreu, J., Quiroga, MªÁngeles

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

cri6tina@hotmail.com

Resum

La Teoría de Metas de Logro señala la existencia de estas dos estrategias u orientaciones motivacionales: la orientación de resultado y la orientación de aprendizaje. La primera suele asociarse a la búsqueda del resultado exitoso e inmediato y la segunda a la comprensión profunda y largo mayor plazo de las diversas implicaciones de una tarea. Algunos estudios señalan que los varones, en comparación con las mujeres, tienden a desarrollar en mayor medida la orientación de resultado. El Test de Aprendizaje de Categorías (TAC), una prueba de atención y aprendizaje, permite discriminar estas dos modalidades de afrontamiento de la tarea. Para investigar las diferencias de género en estas orientaciones, se evaluó a 502 escolares de 6 a 12 años mediante el TAC. Los resultados confirman la existencia de ambos perfiles, aunque no aparecen diferencias de género. Se plantea que quizás estas diferencias surjan más adelante en la evolución debido al aprendizaje y la socialización. La enseñanza de patrones motivacionales adaptativos a largo plazo puede resultar muy beneficiosa para los niños en edad escolar.

Palabras clave: género; sexo; aprendizaje; estrategias; motivación.

Objective assessment of gender differences in learning strategies

De la Fuente, C., Fernández-Marcos, T., Santacreu, J., Quiroga, MªÁngeles

Department of Biological and Health Psychology, Universidad Autónoma de Madrid,

Madrid, España

Abstract

Goal Theory indicates the existence of two learning strategies and motivational goals: the performance-focused goals and learning-focused goals. The first one is usually associated with the aim of achieving immediate and good results while the second one is associates with deep and long-range comprehension. Some studies show that men, compared with women, tend to develop performance performance-focused goals. The Categories Learning Test (CLT), a test of attention and learning, discriminates these two patterns in children when solving a task. We evaluated 502 schoolchildren of 6-12 years by CLT. The results confirm the existence of both profiles, although not shown gender differences. It argues that these differences may arise later in development due to learning and socialization. Teaching adaptive goals and strategies can be very beneficial for school children.

Key words: sex; gender; learning; strategies; motivation.

1. Introducción

El rendimiento escolar puede ser deficitario debido a motivos de muy diversa índole: desde lesiones cerebrales hasta problemas afectivos y motivacionales (Núñez, González-Pienda y Carbonero, 1998).

Respecto al papel que cumple la motivación en el rendimiento, la Teoría de Metas de Logro (Ames, 1992, Dweck, 1986, Nicholls, 1984) señala la existencia de dos orientaciones motivacionales: la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia el resultado. Estas orientaciones se traducen en diferentes estrategias o estilos a la hora de ejecutar una tarea. Las personas orientadas hacia el aprendizaje están interesadas en adquirir conocimientos y habilidades, esforzándose y aprendiendo efectivamente aunque, inicialmente, tengan que errar para ello. Las personas orientadas hacia el resultado buscan conseguir un buen resultado o puntuación al margen de lo aprendido, tendiendo a evitar el esfuerzo y las valoraciones negativas (Valle y González, 1998).

Varios autores relacionan estas dos orientaciones motivacionales (estrategia de aprendizaje vs estrategia de resultado) con el rendimiento en diferentes tareas. Los extensos análisis de Shi et al. (2001), utilizan la escala Pattern of Adaptative Learning Survey (PALS, Midgley, Maehr y Urdan, 1993) para evaluar las motivaciones de una gran muestra de escolares nacidos y residentes en China. Un análisis factorial confirma la existencia de dos estrategias u orientaciones no relacionadas entre sí: la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia el resultado. Concluyen que las orientaciones de aprendizaje y de resultado se asocian a distintas estrategias cognitivas para la resolución de las tareas. Los escolares con orientación hacia el aprendizaje, mientras resuelven las tareas utilizan estrategias cognitivas, que los autores denominan profundas, como el repaso, la vigilancia controlada de su actuación o la asociación del contenido de la tarea con el conocimiento previo. Sin embargo, los niños orientados hacia el resultado, utilizan atajos como conjeturar, darse por vencido o intentar terminar rápidamente. Además, observan diferencias de género: los niños están más orientados hacia el resultado que las niñas.

Estos dos patrones se asemejan a lo encontrado en la investigación de Santacreu y Quiroga (En prensa), que señalan la existencia de dos estrategias de resolución de tareas diferentes: aprender o conseguir puntos. Utilizan una configuración específica para niños del Test de Aprendizaje de Categorías (TAC, Quiroga, Santacreu, Montoro, Martínez-Molina y Shih, 2011), una tarea informatizada que explicamos con detalle en el apartado de método. La tarea plantea como objetivo pulsar sobre aquellas fichas con las que se obtienen más puntos para poder conseguir la mayor puntuación final posible. Los resultados muestran que un grupo de escolares trata de aprender con qué fichas se obtienen más puntos, trabajando con organización y lentitud, mientras que otro grupo de niños trata de conseguir el mayor número de puntos pulsando el mayor número de fichas posibles en el tiempo estipulado. Paradójicamente, los niños que tratan de aprender, finalmente consiguen tantos puntos o más que los niños que únicamente tratan de conseguir puntos pulsando rápidamente sobre las fichas. En cualquier caso, los resultados muestran que hay estrategias para obtener un buen aprendizaje y estrategias centradas en conseguir puntos que no siempre logran el aprendizaje. En conclusión, el Test de Aprendizaje de Categorías (TAC, Quiroga et al., 2011) parece tener un gran poder discriminativo para diferenciar entre niños con orientación hacia el aprendizaje y niños con orientación hacia el resultado.

El objetivo de este estudio es confirmar los resultados de Shi et al. (2001) obtenidos mediante Pattern of Adaptative Learning Survey (PALS) y determinar si existen diferencias de género, en las estrategias de aprendizaje utilizadas en el Test de Aprendizaje de Categorías en una muestra de escolares.

2. Método

2.1. Participantes

Un total de 502 niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años participaron en el experimento. De ellos, 244 eran chicas y 258 eran chicos. Se distribuían por edades de la siguiente forma, como se muestra en la tabla 1: 58 alumnos de 6 años, repartidos en 33 niñas y 25 niños; 113 alumnos de 7 años, de ellos 48 niñas y 65 niños; 112 escolares de 8 años, de los cuales 56 eran niñas y 56 niños; 103 estudiantes de 9 años, siendo 52 niñas y 51 niños; 46 de 10 años, divididos en 25 niñas y 21 niños; 34 de 11 años, de los cuales 16 eran niñas y 18 niños; y 36 de 12 años, siendo de ellos 14 niñas y 22 niños. Todos ellos cursaban educación primaria en un colegio concertado de Madrid en el momento de la prueba.

Tabla 1
Distribución de la muestra por edades y sexo

Edad	Total	Niñas	Niños
6	58	33	25
7	113	48	65
8	112	56	56
9	103	52	51
10	46	25	21
11	34	16	18
12	36	14	22
Media Edad *DT*		*8,38* *1,655*	*8,47* *1,718*
Total	502	244	258

2.2. Medidas

Los niños fueron evaluados con una configuración específica del Test de Aprendizaje de Categorías. Como ampliamente se explica en Santacreu y Quiroga (En prensa), "El TAC es una tarea en la que el niño ha de aprender a discriminar qué tipo o categoría de figuras se corresponde con el mayor premio". Consta de 8 ensayos o ítems de 25 segundos de duración.

Cada ítem presenta una matriz de 15 por 15 (225 cuadriculas) en las que hay colocadas 105 figuras de distintos tipos que, al pulsarlas, muestran, de manera inmediata, el premio obtenido (9, 3, 1 ó 0 puntos). La matriz contiene 30 fichas con cuadrúpedos (fichas con valor 9 puntos) y 75 fichas con las demás figuras (21 fichas de 3 puntos, 20 fichas de 1 punto y 34 fichas de 0 puntos). Las restantes casillas están en blanco.

El TAC registra sobre qué casilla se produce la pulsación y el momento en que se hace y a partir de estos datos proporciona las siguientes 1. Índice de Organización de la Tarea (*IOT*, secuencia y orden con que se recorre la pantalla pulsando sobre las figuras que se corresponden con los aciertos); 2. Índice de Aprendizaje (*IA*, proporción de aciertos sobre el total de pulsaciones); 3. Velocidad (*V*, número total de pulsaciones por segundo); y 4. Eficacia, *PTOS*, Puntos por ensayo, [9*(pulsaciones sobre fichas de 9 puntos) + pulsaciones sobre el resto de fichas].

2.3. Procedimiento

La prueba se llevó a cabo durante el horario escolar en el aula de informática del colegio, la cual contaba con ordenadores suficiente para todos los niños. Se organizaron en grupos de máximo 25 participantes y tres psicólogos controlaron el adecuado desarrollo de la prueba.

Antes de comenzar la tarea, se proyectaron las instrucciones en una gran pantalla a la vista de todos, y se iba avanzando cuando los niños las comprendían. Además, había un apartado destinado a explicar el funcionamiento del ratón del ordenador. Los niños iban pasando de una a otra pantalla de las explicaciones cuando la experimentadora lo indicaba, todos al mismo tiempo. Así se aseguraba la comprensión de las instrucciones por todos ellos y se comprobaba que todos utilizaran el ratón correctamente.

En resumen estas instrucciones eran: "En este juego, verás un tablero con dibujos de animales y cosas. Al pulsar las fichas ganas puntos. Con unas fichas muchos puntos y con otras pocos. Pero no sabes cuales tienen más… Al pulsar cada ficha verás los puntos que tiene asignados. Fíjate bien porque con algunas obtendrás 0 puntos, pero con otras 1,3,… hasta un máximo de 9 puntos. Tu objetivo es lograr el máximo de puntos con cada tablero. Para ello tienes que aprovechar al máximo tu tiempo procurando pulsar los dibujos que tengan más puntos."

Para manejar la información y realizar los análisis estadísticos se utilizó el paquete IBM SPSS Statistics 22.0.

Una vez registrados los datos se calcularon las puntuaciones de cada niño en cada ensayo, a partir de la salida de datos global generada por la prueba y utilizando las descripciones anteriormente especificadas.

Mediante el procedimiento de K-means, se dividió a la muestra en grupos en función de sus puntuaciones en los ocho ensayos aprendizaje.

La prueba Chi cuadrado se empleó para conocer si la distribución de ambos géneros en los grupos de aprendizaje resultantes del K-means era similar.

Utilizando la prueba T para grupos independientes, se evaluaron las diferencias significativas entre ambos géneros en los índices de aprendizaje, eficacia (puntos obtenidos) y velocidad. El nivel de significación empleado en todos los análisis fue de 0,05.

3. Resultados

Para calcular si había diferencias de sexo en la estrategia empleada para resolver el TAC se aplicaron dos procedimientos. El primero consiste en calcular el porcentaje de niños/niñas de la muestra en cada uno de los niveles de aprendizaje logrado en la tarea. Para ello se realizó un análisis de conglomerados o cluster (procedimiento K-means del SPSS) del que se obtuvieron tres grupos diferenciados de aprendizaje: un grupo que aumenta su aprendizaje muy rápidamente desde los primeros ensayos, otro grupo que lo aumenta progresivamente a lo largo de la prueba, y un último grupo que parece no aprender nada durante el transcurso de la prueba. Al grupo que más rápido aprende lo denominamos con orientación hacia el aprendizaje, ya que además trabaja de forma lenta y organizada, y al grupo que no aprende a lo largo de la prueba, lo consideramos orientado hacia el resultado, ya que trabaja de forma rápida y poco organizada, pulsando muchas fichas indiscriminadamente. El grupo de aprendizaje progresivo presenta puntuaciones intermedias entre ambos grupos.

La prueba Chi cuadrado muestra que no hay diferencias significativas en la distribución por sexo entre los tres grupos de aprendizaje (tabla 2).

Tabla 2
Distribución por sexo de los grupos de aprendizaje

Femenino		Sexo		
		Masculino	Total	
Aprendizaje	Aprendizaje bajo	94 *38,5%*	95 *36,8%*	189
	Aprendizaje medio	62 *25,4 %*	70 *27,1%*	132
	Aprendizaje alto	88 *36,0 %*	93 *36,0%*	181
	Total	244	258	502

Los resultados de la prueba T para grupos independientes señalan, como muestra la tabla 3, que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguna de las variables, excepto en el aprendizaje en el ensayo 1 (ensayo de prueba), en el cual los chicos pulsan menos fichas de 9 puntos que las chicas. Pasado este primer ensayo, como puede observarse en la figura 1, sus trayectorias se igualan y no muestran diferencias significativas. En consecuencia no se cumple la hipótesis de la existencia de diferencia de sexo respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas en el TAC.

Tabla 3
Medias y desviaciones en aprendizaje, puntos promedio, organización y velocidad de ejecución de

Variable	Niñas		Niños	
	Media	DT	Media	DT
Eficacia (puntos)	37,6983	20,94943	38,7408	21,67860
Velocidad	,3673	,21567	,3718	,20105
Organización	2,69	3,034	2,68	2,812
Aprendizaje	,5442	,23621	,5546	,22391

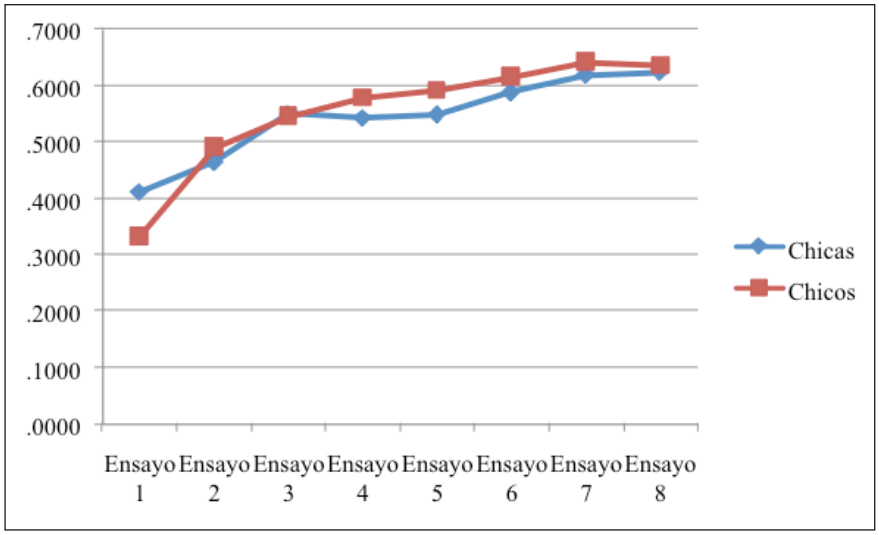


Figura 1. Aprendizaje a lo largo de los ensayos del grupo de chicos y el grupo de chicas

4. Discusión

Los resultados confirman la existencia de dos orientaciones o estrategias de resolución de la tarea diferentes: la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia el resultado. Los niños orientados hacia el aprendizaje muestra una gran evolución a lo largo de la prueba, obteniendo cada vez más aciertos y menos errores. Trabajan de forma más organizada y más despacio que los demás. Los niños orientados hacia el resultado no progresan en su aprendizaje a

lo largo de los ensayos, aunque sí que consiguen cada vez más puntos. Esto lo consiguen aumentando su velocidad y pulsando cada vez más fichas de manera indiscriminada. Así, sacrifican el aprendizaje en pos de conseguir muchos puntos. Además, trabajan de forma menos organizada que los que más aprenden.

La evidencia muestra que el género no está relacionado con la ejecución en esta prueba. Tanto en el grupo de los niños que no aprenden a lo largo de la prueba (orientación hacia el resultado), como en el de los que mejoran su aprendizaje según transcurren los ensayos (orientación hacia el aprendizaje), la muestra estaba formada por aproximadamente el mismo número de varones y de mujeres. La evolución del aprendizaje (proporción de acierto o fichas de 9 puntos pulsadas) a lo largo de los ensayos es similar en ambos sexos. Además, no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguna de las variables evaluadas. Únicamente en el primer ensayo, ensayo de prueba, las niñas pulsan más fichas de 9 puntos que los niños. Sin embargo, esta desigualdad desaparece a partir del segundo ensayo. Una posible explicación a la diferencia encontrada en el primer ensayo es que las fichas de 9 puntos (aciertos) son animales mamíferos, mientras que muchas de las fichas que dan menos puntos (errores) son coches, camiones, tractores, etc. Es posible que los chicos se vean más atraídos por los vehículos y las chicas por los animales, pulsando en un primer momento cada sexo un tipo de fichas diferente. Sin embargo, una vez que los niños comprenden que las fichas que más puntos dan son los mamíferos, dejan de pulsar sobre vehículos, y por ello las pulsaciones de ambos sexos se igualan en el segundo ensayo.

En cualquier caso, en este estudio los niños no presentan una mayor orientación hacia el resultado que las niñas. Esto supone una discrepancia con los resultados encontrados por el estudio de Shi et al. (2001), en el cual señalaban que los varones muestran una mayor orientación hacia el resultado. Es posible que esta discrepancia se deba a las diferencias socioculturales y educativas de las muestras, ya que el estudio de Shi et al. fue realizado en China y el estudio actual ha sido realizado en España. Los autores del estudio consideran que las diferencias de género encontradas reflejan la influencia de la cultura tradicional china, donde estatus social del hombre es mayor que el de la mujer, y son los hombres los que cargan con la responsabilidad de la familia.

Por otra parte, también es necesario tener en cuenta que las edades de los niños de ambas muestras son muy distintas, ya que Shi et al. (2001) encontraron este patrón en niños desde los 12 a los 18 años, y la muestra actual consta de edades de los 6 a 12 años. Por ello, las diferencias de género podrían surgir más adelante en el desarrollo del niño, cuando comienza la pubertad y los roles de género comienzan a estar más definidos. El estudio de Shi et al. (2001) también reveló que los niños, en comparación con las niñas, están más influenciados por sus compañeros y necesitan más la aprobación de los demás. Esto podría deberse, como afirman los autores, a la cultura tradicional donde se espera que los hombres, más que las mujeres, consigan buenos resultados académicos. Sería conveniente replicar esta investigación con una muestra de edades superiores para comprobar si aparecen diferencias en un momento más avanzado del desarrollo del niño, pudiendo estar provocadas por la socialización y la asunción de los roles de género tradicionales.

Cabe señalar que la orientación hacia el aprendizaje parece resultar más adaptativa, ya que a larga produce mejores resultados, y algunos autores como Dweck (1986), Ames (1992), Archer y Scevak (1998), Morgan y Kingston (2010) y Bjørnebekk et al. (2011) indican que dicha orientación hacia el aprendizaje se puede enseñar o socializar. En el caso de que las diferencias de género en estas orientaciones motivacionales existieran y se debieran a la socialización, tendría importantes implicaciones en la enseñanza, ya que fomentar en los niños una mayor orientación hacia el aprendizaje podría redundar en una mejora de los resultados a largo plazo para éstos.

5. Conclusiones

Como conclusión, es importante señalar que en el presente estudio no se han encontrado diferencias de género en las orientaciones motivacionales, en las edades de 6 a 12 años. Es posible que éstas surjan en un momento más avanzado del desarrollo del niño, por lo cual es necesario realizar más investigaciones con otras muestras de diferentes edades.

Referencias

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Joumal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Archer, J. & Schevak, J.J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology, 18*(2), 205-223.

Bjørnebekk, G., Gjesme, T., & Ulriksen, R. (2011). Achievement motives and emotional processes in children during problem-solving: Two experimental studies of their relation to performance in different achievement goal conditions. *Motivation and Emotion, 35,* 351–367. DOI 10.1007/s11031-011-9224-y

Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychological*, *41*(10), 1040-1048.

Midgley, C., Maehr, M. L., & Urdan, T. C. (1993). Patterns of adaptive learning survey

(PALS). Ann Arbor, M.I: University of Michigan.

Morgan, K. & Kingston, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 9*(1), 73-84. DOI:10.3794/johlste.91.236

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivations: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Santacreu, J. & Quiroga, M.A. (En prensa). Some children do not learn even while paying attention: their focus is on winning. *Learning and Individual Differences.*

Quiroga, M.A., Santacreu, J., Montoro, A., Martínez-Molina, A., & Shih, P.C. (2011). Evaluación Informatizada de la Atención para Niños de 7 a 11 Años: El DiViSA-UAM y el TACI-UAM. *Clínica y Salud*, *22*(1), 3-20.

Shi, K., Wang, P., Wang, W., Zuo, Y., Liu, D., Maehr, M.L., Mu, X., Linnenbrink, L., & Hruda, L. (2001). Goals and Motivation of Chinese Students — Testing the Adaptive Learning Model. En F. Salili, C.Y. Chiu, & Y.Y. Hong (Eds.), *Student Motivation. The Culture and Context of Learning* (pp. 249-270). DOI 10.1007/978-1-4615-1273-8

Valle, A., & González, R. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J.A. González-Pineda & J. C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 197-214). Madrid: Pirámide.

Niveles de identificación con el ejercicio físico en una muestra de profesores que se ejercita con Pilates: de la literatura científica a la práctica

Boix-Vilella, S., León, E., y Serrano, M.A.

Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Departamento de Psicobiología. Universitat de València, España

boix_salvil@gva.es

Resumen

Antecedentes: El análisis de la identidad con el ejercicio físico es totalmente necesario para tratar de revertir las actuales tendencias de inactividad física y favorecer la adherencia del profesorado a programas físico-deportivos. Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar los niveles de identificación con el ejercicio físico en un grupo de profesores que practica regularmente Pilates. **Método:**La metodología empleada en esta investigación es transversal y el tamaño muestral es acorde a los estudios previos de intervención que analizan Pilates. La muestra está formada por 52 profesores (39 mujeres y 13 hombres); de ellos 14 se ejercitan exclusivamente con Pilates, 12 combinan Pilates y otras actividades físicas, 13 son considerados sedentarios y los otros 13 se ejercitan con actividades distintas al Pilates, yoga y Taichí. El grupo experimental asiste a Pilates una media semanal de 3.23 días y el grupo control activo 3.54 días. La edad media de la muestra es de 36.98 años. **Resultados:** Los resultados muestran como el grupo de profesores que combina Pilates con otras actividades es el que obtiene los mayores niveles de identificación con el ejercicio físico frente a los grupos control activo y sedentario. Además, las diferencias entre los grupos solo Pilates y control activo con respecto al grupo sedentario también resultan significativas. **Conclusiones:** En función de los resultados encontrados, la técnica Pilates puede ser de gran utilidad entre el profesorado ya que su práctica se asocia con mayores niveles de adherencia. Además, si se combina Pilates con otras actividades físico-deportivas aumenta la probabilidad de permanecer durante más tiempo activo, disfrutando así durante más tiempo de los beneficios que proporciona el ejercicio sobre la salud física, psicológica y social.

Palabras clave: Pilates; profesores; identificación con el ejercicio físico; adherencia.

Levels of identification with the physical exercise on a sample of teachers who exercise with Pilates: scientific literature to practice

Boix-Vilella, S., León, E., y Serrano, M.A.

Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche

Departamento de Psicobiología. Universitat de València

boix_salvil@gva.es

Abstract

Background: The analysis of identity with exercise is absolutely necessary to try to reverse the current trends of physical inactivity and promote the adhesion of physical sports programes. Therefore, the objective of this study is to analyse the levels of identification with physical exercise in a group of teachers who regularly do Pilates. Method: The methodology used in this research is cross-sectional and the sample size is consistent with previous studies that analyse Pilates. The sample consists of 52 teachers (39 women and 13 men); of which 14 exercised exclusively Pilates, 12 combined Pilates and other physical activities, 13 are considered sedentary and the other 13 did other activities different from Pilates, yoga and Tai Chi. The experimental group attended a weekly average of 3.23 days and 3.54 days the active control group Pilates. The average age of the sample is 36.98 years. Results: Statistically significant results show that the group of teachers that combines Pilates with other activities is the one that gets the highest levels of identification with exercise versus active and sedentary controls. Furthermore, differences between Pilates and active groups only with respect to sedentary control group are also significant. Conclusions: According to the results, the Pilates technique can be very useful among teachers because its practice is associated with higher levels of adherence. Also, if Pilates is combined with other physical and sports activities, the probability of remaining active for a longe period of time increases the benefits provided by exercise on physical, psychological and social health.

Key words: Pilates; teacher; identification with physical exercise; adherence

1. Introducción

El análisis de la identidad con el ejercicio físico es totalmente necesario para tratar de revertir las actuales tendencias de inactividad física y favorecer la adherencia del profesorado a programas físico-deportivos. En este sentido, algunos trabajos previos muestran como a mayor identificación con el ejercicio físico se da una mayor frecuencia semanal de ejercicio (Strachan y Brawley, 2008; Strachan, Brawley, Spink y Glazebrook, 2010), una mayor duración y frecuencia de ejercicio vigoroso (Strachan, Woodgate, Brawley y Tse, 2005) y un mayor número de semanas en que el practicante se mantiene activo (Anderson, Cychosz y Franke, 1998).En función del tipo de actividad, otros investigadores señalan que las personas que corrían o hacían actividades enérgicas como culturismo, bicicleta o aerobic puntuaban más alto en identificación con el ejercicio físico, que las que únicamente andaban o no hacían ningún tipo de ejercicio (Anderson y Cychosz, 1995). A pesar de ello, con el paso del tiempo, los individuos pueden variar la fuerza o el grado de apoyo a una determinada identidad (Ryan y Deci, 2003). Aunque, aquellos con elevados niveles de identificación tienen también mayores creencias de eficacia que hace que sean más resistentes a la percepción de incompatibilidad (Strachan y Brawley, 2008)consecuencia de las características inherentes a la actividad y/o de las

necesidades, reales o percibidas, del interesado (Marcus, Eaton, Rossi y Harlow, 1994).Las relaciones entre el método Pilates y la adherencia al ejercicio físico son todavía desconocidas.

Por ello, el objetivo del presente estudio es doble: por una parteconstatar la evolución de estudios científicos en Pilatesy, por otra,analizar los niveles de identificación con el ejercicio físico en un grupo de profesores que practica regularmente Pilates.

2. Método

2.1. Participantes

La metodología empleada en esta investigación es transversal y el tamaño muestral es acorde a los estudios previos de intervención que analizan Pilates. La muestra del estudio está compuesta por 52 profesores (39 mujeres y 13 hombres); de ellos 14 se ejercitan exclusivamente con Pilates, 12 combinan Pilates y otras actividades físicas, 13 son considerados sedentarios y los otros 13 docentes se ejercitan con actividades distintas al Pilates, yoga y Taichí (ver Figura 1). El grupo experimental asiste a Pilates una media semanal de 3.23 días y el grupo control activo 3.54 días. La edad media de la muestra es de 36.98 años.

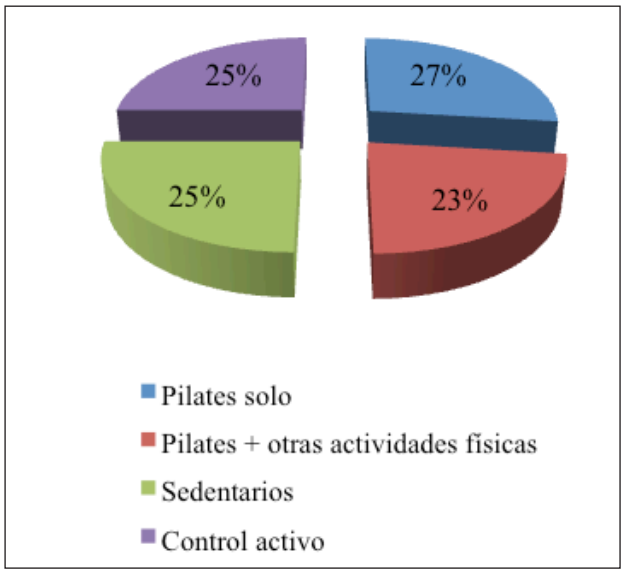


Figura 1. Distribución de la muestra por tipo de ejercicio.

2.2. *Medidas*

Para medir la identificación con el ejercicio se utilizó la versión española, compuesta por nueve ítems, de la *Exercise Identity Scale (EIS*) desarrollada por Modroño, Guillén y González, (2010). Los resultados del análisis de las propiedades psicométricas muestran niveles satisfactorios de consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de ,96.

2.3. Procedimiento

Para realizar el estudio se seleccionaron ocho colegios públicos. En cada colegio se convocó una reunión informativa sobre el funcionamiento básico del estudio. Posteriormente, se concertaron lasfechas con los profesores que voluntariamente accedieron a participar. El horario elegidofue a mediodía, durante la hora de exclusiva, en las distintas salas de profesores enun ambiente tranquilo. Se aseguró la confidencialidad de los datos y se firmó el consentimiento informado por parte de los participantes.

Con el objetivo de analizar la evolución de la literatura científica entorno al Pilates se realizaron sendas búsquedas bibliográficas en las bases de datos Pubmed y Scopus usando ese término como descriptor.

Para el análisis de los datos del estudio se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 20.0). Se elaboró la base de datos y se introdujeron todas las respuestas de los profesores en la misma. Los análisis estadísticos se centraron en descriptivos, ANOVAS de una vía y las comparaciones múltiples Bonferroni para las pruebas post-hoc. El nivel de significación estadística fue establecido en $p < .05$.

3. Resultados

Como puede apreciarse en la Figura 2, el aumento progresivo de publicaciones que se está produciendo entorno al método Pilates en todas las bases de datos, en este caso en Pubmed y Scopus, es notable en los últimos años.Así en 2005 existían 18 publicaciones y diez años después encontramos 226 lo que sin duda le otorga al Pilates un mayor peso específico e importancia dentro de la comunidad científica.

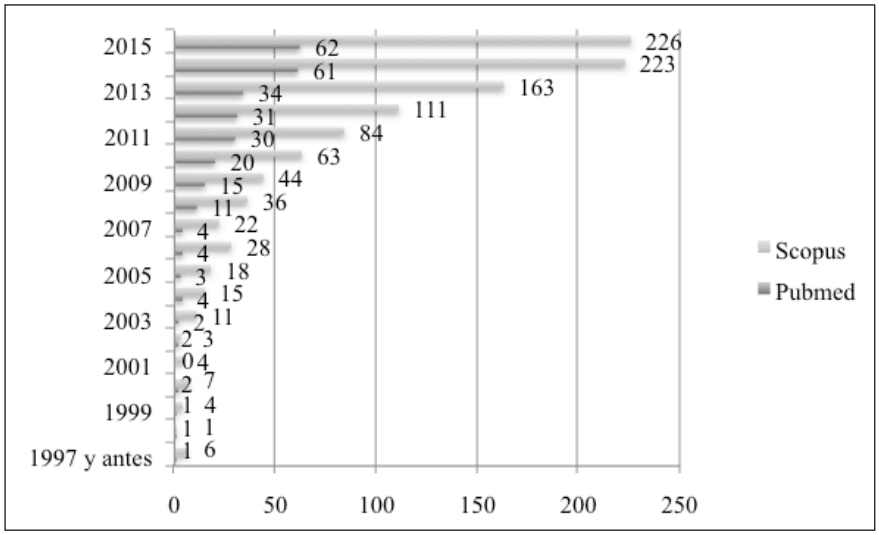


Figura 2. Número de publicaciones con la palabra clave «Pilates» a lo largo de los años.

Por otra parte, con respecto al segundo objetivo del estudio, al comparar los cuatro grupos de profesores con las ANOVAS Bonferrroni se observa como los resultados encontrados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable analizada, identificación con el ejercicio físico ($F_{3,48}$=19.29, p< .000 η^2_p= .547, power = 1.000). Las diferencias de medias se dan entre el grupo de profesores que combina Pilates con otras actividades físico-deportivas frente a los grupos control activo (p= 0.007) y control sedentario (p= 0.000). También existen diferencias entre el grupo de docentes que se ejercita exclusivamente con Pilates con respecto al grupo sedentario (p= 0.000) y del grupo control activo con respecto a los profesores sedentarios (p= 0.004). La Figura 3 muestra los resultados de los análisis estadísticos descriptivos realizados.

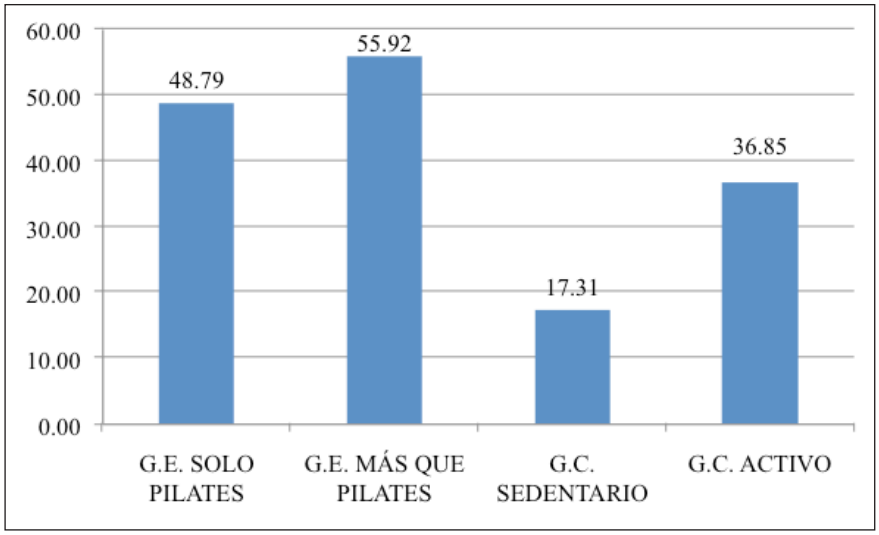


Figura 3. Identificación con el ejercicio físico.

4. Discusión

El objetivo de este trabajo consistió, por una parte, en constatar la evolución de estudios científicos en Pilates y, por otra, en analizar los niveles de identificación con el ejercicio físico en un grupo de profesores que practicaba regularmente Pilates. En relación con el primer objetivo, los resultados encontrados nos indican un aumento progresivo de publicaciones acercadel método Pilates las bases de datos consultadas, lo que indicaría un creciente interés por conocer este método, así como sus efectos sobre la salud, otorgándole mayor importancia dentro de la comunidad científica (Boix, León y Serrano,2014) . Con respecto al segundo objetivo, los datos hallados inciden en la importancia del ejercicio físico sobre la salud en docentes, tal y como anteriores estudios ya han apuntado (Serrano y Boix, 2012). Además, están en consonancia con estudios similares que han hallado quelos elevados niveles de identificación ayuda a los participantes a tener mayores creencias de eficacia que hace que sean más resistentes a la percepción de incompatibilidad (Strachan y Brawley, 2008).

Sin duda, la práctica de ejercicio físico es fundamental en la salud psicosocial de los participantes. Es por ello que la práctica de Pilates, y sus efectos sobre la salud psicosocial de los practicantes, abre un nuevo eje de estudio científico.

5. Conclusiones

En función de los resultados encontrados, la técnica Pilates puede ser de gran utilidad entre el profesorado ya que su práctica se asocia con mayores niveles de adherencia. Por una parte, se ha mostrado un incremento de los estudios científicos entorno al Pilates durante los últimos años. Por otra, si se combina Pilates con otras actividades físico-deportivas, aumenta la probabilidad de permanecer durante más tiempo activo, disfrutando así durante más tiempo de los beneficios que proporciona el ejercicio sobre la salud física, psicológica y social.

Referencias

Anderson, D.F. y Cychosz, C.M. (1995). Exploration of the relationship between exercise behavior and exercise identity. *Journal of Sport Behavior,18*(3), 159-167.

Anderson, D.F., Cychosz, C.M. y Franke, W.D. (1998). Association of exercise Identity with measures of exercise commitment and physiological indicators of fitness in a law enforcement cohort. *Journal of Sport Behavior,21*(3), 233- 241.

Boix, S., León, E. y Serrano, M.A. (2014). ¿Hay beneficios psicosociales por la práctica Pilates? Un análisis de la literatura científica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *14*(3), 117-128.

Marcus, B.H., Eaton, C.A., Rossi, J. S. y Harlow, L.L. (1994). Self-efficacy, decision making and stages of change: an integrative model of physical exercise. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 489-508.

Modroño, C., Guillén, F. y González, J.J. (2010). Validación de la versión española de la Escala de Identificación con el EjercicioFísico. *Revista Mexicana de Psicología, 7*(1), 25-34.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2003). On assimilating identities to the self: A selfdetermination theory perspective on internalization and integrity within cultures. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York: Guilford Press.

Strachan, S., Woodgate, J., Brawley, L.R. y Tse, A. (2005). The relationship of self-efficacy and self-identity to long-term maintenance of vigorous physical activity. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 10*(2), 98-112. doi:10.1111/j.1751-9861.2005. tb00006.x

Strachan, S.M. y Brawley, L.R. (2008). Reactions to a perceived challenge to identity: A focus on exercise and healthy eating. *Journal of Health Psychology,13*, 575-588. doi:10.1177/1359105308090930

Strachan, S.M., Brawley, L.R., Spink, K.S. y Glazebrook, K. (2010). Older adults physically-active identity: Relationships between social-cognitions, physical activity and satisfaction with life. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 114-121. doi:10.1016/j. psychsport.2009.09.002

Serrano, M.A. y Boix, S. (2012). Efectos del tipo y cantidad de actividad física en la salud psicológica percibida de profesoras. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte,* 7(1), 149-161.

¿Cómo perciben su comportamiento los padres y las madres en el fútbol base?

Marco, N.*, León, E. ** and Cantón, E.***

**Academia Juan Carlos Ferrero-EQUELITE, Villena (Alicante). España*

*** Departamento Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández (Elche). España*

**** Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia (Valencia). España*

nestor_villena@hotmail.com

Resumen

Antecedentes: La conducta de los familiares en el ámbito del deporte ha sido objeto de investigación científica desde hace años por la enorme repercusión que ésta tiene sobre los jóvenes deportistas.

Objetivo: El fin del estudio consiste en conocer las diferencias de género en las percepciones que los padres y madres de deportistas tienen respecto a su propio comportamiento en ese contexto.

Método: La muestra estuvo conformada por un total de 30 padres y madres de deportistas cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 35 y 46 años (Ẋ=37.8) y con diferentes niveles de formación. Los participantes contestaron a un cuestionario ad hoc de 40 items que evalúa comportamientos parentales en deporte.

Resultados: Se encontraron diferencias entre algunas de las conductas percibidas por los padres y las madres. Mientras que las madres mostraron mayores puntuaciones que los padres en ítems tales como "acompañar a su hijo a los partidos le aporta cosa positivas" o "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es cómo lo ha pasado" o "Creo que no ir con frecuencia a todos los partidos de mi hijo le generaría tristeza y se sentiría menos apoyado", los padres mostraron mayores puntuaciones en conductas del tipo "dar indicaciones técnico tácticas durante los partidos aunque el entrenador ya las esté dando" o "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es si ha ganado".

Conclusión: La implicación parental y la comunicación paterno-filial se muestran diferentes entre padres y madres. Mientras que los padres muestran conductas más enfocadas hacia el resultado, las madres presentan conductas orientadas a la tarea y al disfrute de sus hijos.

Palabras clave: deporte base; conducta parental; fútbol.

How do the parents perceive their behavior in grassroots football?

Marco, N.*, León, E. ** and Cantón, E.***

**Academy Juan Carlos Ferrero-EQUELITE, Villena (Alicante)Spain*

*** Department of Health Psychology. University Miguel Hernández (Elche). Spain*

**** Department of Basic Psychology. University of Valencia. (Valencia) Spain*

nestor_villena@hotmail.com

Abstract

Background: The family conduct in the sport field has been the subject of scientific researches for years because the huge impact it has on young athletes.

Objective: The aim of the study is to understand gender differences in perceptions that athletes' parents have about their own behavior in that context.

Method: the sample consisted of a total of 30 athletes' parents whose ages were between 35 and 46 years old (Ẋ=38.7) and with different levels of training. The participants answered a questionnaire ad hoc of 40 items that assesses parental behaviors in sport.

Results: Differences between some of the behaviors perceived by fathers and mothers were found. While mothers had higher scores than fathers in items such as "go with her child to the matches gives positive things" or "If I will not see my son to the competition, the first thing I ask when he arrives is how it has fun" or "I do not often go to every match, my son would feel sad and less supported "(t28 = -1.61; p = 0.67), fathers showed higher scores in behaviors such as "give tactical technical indications during matches although the coach is there giving them" or "If I will not see my son to the competition, the first thing I ask when he arrives is if he won "(t28 = 0.71; p = 0.06).

Conclusion: Parental involvement and parent-child communication is different between fathers and mothers. While fathers show behaviors more focused towards the result, mothers have task which are oriented to the behavior and enjoyment of their children.

Key words: grassroots sport, parental behavior, football

1. Introducción

La conducta de los familiares en el ámbito del deporte ha sido objeto de investigación científica desde hace años por la enorme repercusión que aquella tiene sobre los jóvenes deportistas. Sin duda, los familiares han de ser parte activa en el aprendizaje académico además del deportivo (Cantarero, 2013). Sabemos que la implicación parental en el deporte es un factor prioritario para el adecuado desarrollo social de los deportistas jóvenes. En este sentido, los profesionales de la psicología deben disponer de modelos y herramientas, tanto de observación como de aplicación, implementados en la realidad diaria y aplicados en función de ella (León, 2008). Por otra parte, Smoll (2001) asegura que la motivación para la implicación parental podría provenir de tres fuentes distintas: por una parte la motivación personal de los adultos: por otra, de los requerimientos que provienen del niño, del entrenador y de la organización deportiva para la implicación y; finalmente, del contexto vivencial de los progenitores. Dependiendo de la persona y el contexto que le rodee, esta implicación puede tornarse en una participación excesivamente activa y negativa en la realización deportiva del menor (Teques y Serpa, 2009) adquiriendo un cariz diferente en cada tipo de padres, como

los representados en estos cinco perfiles: los desinteresados, los excesivamente críticos, los vociferantes, los entrenadores de grada y los híper-protectores (Smoll, 2001). Debido a estos perfiles, a menudo, las consecuencias para el menor son convertirse en fuente de estrés, añadida a las que ya de por sí puede verse sometido por la competición (Delforge y LeScanff, 2006) además de potenciar un tipo de orientación motivacional de ego o tarea en sus hijos (Duda y Home, 1993).

El *objetivo* de este trabajo consistió en averiguar si existían diferencias en el las conductas que presentan los progenitores y en las percepciones que tienen los padres y madres, diferencialmente, respecto a su propio comportamiento.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 30 familiares de menores jugadores de futbol. El 50% fueron madres y el 50% padres, con edades entre 35 y 46 años (Ẋ=37.8). Su máximo nivel de formación del grupo fue en un 46.42 % de estudios universitarios, un 39.29 % de estudios de Secundaria y de estudios primarios en un 17.86 % de la muestra total.

2.2. Medidas

El instrumento empleado fue construido *ad hoc,* con 40 items que evalúan comportamientos parentales en deporte. Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 "Totalmente de acuerdo" y 5 "Totalmente en desacuerdo".

Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias de las variables sociodemográficas (edad, sexo, formación académica) así como comparaciones de medias utilizando la Prueba T para muestras independientes de los diferentes ítems y de los factores del cuestionario: "Promoción de valores padre-hijo", "Percepción paterna del modo en el que ellos mismos actúan", "Manejo de contingencias (refuerzo/castigo)", "Comunicación paterno-filial" e "Intromisión en la labor del entrenador." El paquete estadístico utilizado para su análisis fue el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20. El nivel de significación de las diferencias fue marcado en 0.05 de error.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron autoadministrados y completados anónimamente a lo largo de un mes. Los participantes fueron informados del objetivo general del estudio, la voluntariedad, y la confidencialidad de las respuestas y del manejo posterior de los datos. Los sujetos firmaron el consentimiento informado. A continuación, se les hizo entrega del formato impreso y los participantes se lo llevaron consigo para contestarlo. Posteriormente, volvieron a establecer contacto telefónico y se procedió a la recogida de dichos cuestionarios, concertando una nueva cita. Posteriormente, se procedió a la elaboración de la base de datos y al procesamiento estadístico de éstos.

3. Resultados

Cuando se analizan las diferencias ítem a ítem, los resultados muestran diferencias significativas entre los padres y las madres en las siguientes conductas: "Considero que el hecho de acompañar a mi hijo a los partidos le aporta cosa positivas"-ítem 1- (t_{28}=-1.9*; p*=0.66*)* (tendencia a la significación) , "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es cómo lo ha pasado" –ítem 32- (t_{28}=*-1.5, p*=0.14*)*. "Creo que no ir con frecuencia a todos los partidos de mi hijo le generaría tristeza y se sentiría menos apoyado" –ítem 33- (t_{28}=*-1.61;*

p=0.67*)*. Para terminar, prosiguiendo con el análisis, se hallaron diferencias significativas en "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es si ha ganado" –ítem 34-(t_{28}=*0.71; p=0.06)*. En todos los tres primeros casos, los padres obtuvieron una menor puntuación y al contrario en el cuarto (ver Tabla 1).

Tabla 1
Diferencias entre padres y madres por conductas

	Padres		Madres			
	Media	**(DT)**	**Media**	**(DT)**	*T*	*p*
Item 1	4.07	(0.07)	4.53	(0.64)	-1.9	0.6
Item 32	3.53	(1.24)	4.1	(0.91)	-1.5	0.14
Item 33	3.13	(1.12)	3.8	(0.14)	-1.61	0.67
Item 34	3.2	(1.47)	2.87	(1.06)	0.71	.06*

*p<0.05 ; ** p<0.01

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los padres y las madres en la variable de "Intromisión en la labor del entrenador" (tabla 2 y figura 1). Los padres mostraron mayores niveles que las madres en esta cuestión.

Las madres mostraron mayores puntuaciones que los padres en ítems: "Acompañar a su hijo a los partidos le aporta cosa positivas" "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es cómo lo ha pasado", "Creo que no ir con frecuencia a todos los partidos de mi hijo le generaría tristeza y se sentiría menos apoyado".

Los padres mostraron puntuaciones significativamente mayores en items: "Dar indicaciones técnico tácticas durante los partidos aunque el entrenador ya las esté dando" " (t_{28}=-1.61; *p*= 0.67) o "Si no voy a ver a mi hijo a la competición, lo primero que le pregunto cuando llega es si ha ganado" (t_{28}=0.71; *p*=0.06).

Tabla 2
Diferencias en factores entre padres y madres

Factores	Niveles de significación
Intromisión	*t28*=2.175; *p=0.038* *
Promoción valores	*t27*=0,356; *p=0.72 (n.s)*
Percepción Parental	*t28*=-0.166; *p=0.86 (n.s)*
Manejo contingencias	*t27*=0.15; *p=1.48 (n.s)*
Comunicación Paterno-Filial	*t28*=0.78; *p=0.27 (n.s)*

*p<0.05 ; ** p<0.01

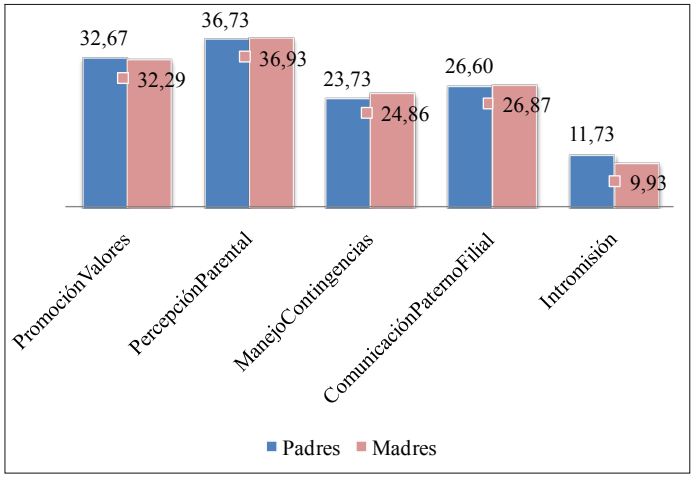


Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas por padres y madres

4. Discusión

Los comportamientos de los familiares en el deporte sigue siendo un tema de actual interés por las consecuencias que pueden tener en la práctica deportiva de los menores. A la luz de los resultados obtenidos, los padres manifiestan más conductas relacionadas con la orientación al ego mientras que las madres se preocupan más de la tarea. Ellas, además, muestran mayores niveles de preocupación por conocer si hijo/a ha disfrutado de la práctica deportiva. Sin duda, la implicación parental de los padres y madres así como la comunicación paterno-filial parecen ser también asignaturas pendientes a la que dedicar más esfuerzo para aumentarlas en el deporte base. En este sentido, Teques y Serpa (2009) encontraron una baja implicación parental en el deporte de sus hijos. En nuestro estudio encontramos que las madres utilizan más comportamientos de comunicación con sus hijos mientras que son ellos los que manifiestan comportamientos intrusivos en la labor del entrenador.

5. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se clasifican en tres. En primer lugar, los padres se perciben con mayor grado de intromisión en la labor del entrenador que las madres. Ellas puntúan de manera significativamente mayor que los ellos en conductas percibidas relacionadas con el apoyo. En segundo lugar, la implicación parental y la comunicación paterno-filial se muestran diferentes entre padres y madres. Mientras que los padres muestran conductas más enfocadas hacia el resultado, las madres presentan conductas orientadas a la tarea y al disfrute de sus hijos. Finalmente, es recomendable ofrecer asesoramiento y formación a los padres en relación a los comportamientos que emiten y la influencia de éstos en sus hijos. Sin duda, el análisis pormenorizado de cada factor implicado en este estudio conforma un nuevo reto. También lo es la comparación de la percepción de conductas por parte de los padres en comparación con la que tienen los entrenadores. La inclusión de estos últimos en este tipo de estudio podría abrir nuevos caminos sobre la investigación del triangulo deportivo, junto con la promoción de valores y conductas, el manejo de contingencias y los aspectos relativos a la comunicación paterno-filial en el ámbito deportivo. Son factores que podrían ser claves para la mejora del desarrollo psicosocial de los deportistas más pequeños.

Referencias

Buceta J.M., López, A., Pérez-Llantada, M.C., Vallejo, M. y Cerviño, M. (2015). Estudio sobre la motivación (283-295). En J.M. Buceta (ed.): *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo*. Madrid.: Dykinson.

Cantarero, L. (2013). *Psicología aplicada al fútbol: Jugar con cabeza.* Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres (147-176). En J. CRUZ (ed.): *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis.

Delforge, C. y Le Scanff, C. (2006). Parental influence on tennis players: Case studies. *Revista de Psicología del Deporte, 15 (2),* 233-248.

Duda, J. L. y Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.

Garrido, M.E., Zagalaz, M.L., Torres, G. y Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10, (2),* 7-21.

León, E.M. (2008). Motivación de las conductas prosociales en la escuela a través del deporte. Tesis doctoral. Valencia. *Universitat de València*.

Sánchez, P. A., Pulido, J. J., Amado, D., Sánchez, D. & Leo, F. M. (2013). Percepción de la conducta de los padres en los comportamientos antisociales mostrados por los jóvenes participantes de deportes colectivos. *Universitas Psychologica, 13 (1),* 299-309.

Smoll, F. (2001). Coach-Parent relationships in youth sports: Increasing and minimizing hassle (151-161). En J. Williams (Ed.): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mountain View, CL: Mayfield.

Teques, P. y Serpa, S. (2009) Implicación parental: Adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista de Psicología del Deporte. 18 (2),* 235-252.

Veroz, R., Yagüe, J.M. y Tabernero, B. (2015). Incidencia de dos modelos de competición de fútbol sobre los valores socio-educativos en prebenjamines. *Retos. 28*, 84-89.

Análisis de la percepción de comportamiento en deporte base: diferencias entre padres versus entrenadores

Marco, N.*, León, E. ** and Cantón, E.***

**Academia Juan Carlos Ferrero-EQUELITE, Villena (Alicante). España*

*** Departamento Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández (Elche). España*

**** Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia (Valencia). España*

nestor_villena@hotmail.com

Resumen

Antecedentes: La importancia y el estudio de las tres partes que componen el deporte base hoy en día (padres, menores entrenadores) se presenta cada vez más como algo ineludible. El entorno que rodea a la actividad deportiva de los menores determinará en buena medida los beneficios que obtendrán de dicha práctica. *Objetivo:* El fin del estudio es tratar de identificar las diferencias existentes entre lo que perciben los familiares y los entrenadores en cuanto a la conducta parental. *Método*: La muestra estuvo conformada por un total de 15 padres y 15 madres de deportistas cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 35 y 46 años (Ẋ=37.8) y 10 entrenadores con una media de edad de 27.5 años. Los participantes contestaron a un cuestionario ad hoc de 29 ítems que evalúa comportamientos parentales en deporte. *Resultados:* Se encontraron diferencias entre algunas de las conductas percibidas por los familiares y los entrenadores. Mientras que los padres y madres mostraron mayores puntuaciones que los entrenadores en ítems como estos: "Doy palabras de ánimo para mi hijo durante los partidos", y "A mi hijo le gusta que le dé mi opinión sobre su actuación", los entrenadores obtuvieron mayores puntuaciones que aquellos en la conducta observada en: "Durante el partido estoy constantemente dando indicaciones técnico-tácticas e mi hijo", "Me agrada realizar indicaciones al entrenador" y "Mis indicaciones y ánimos a mi hijo son más fruto de mi buena voluntad que porque pierda los nervios en un momento dado". *Conclusión:* La intromisión en la labor del entrenador es percibida como mayor por estos que por los propios padres y madres. Estos perciben ejercer una motivación hacia sus hijos más positiva de lo que los entrenadores opinan. Además, estos perciben peor control emocional parental que los padres y madres sobre ellos mismos.

Palabras clave: Deporte base, Entrenadores, Conducta Parental, Intromisión.

Analysis of the perception of behaviour based sport: differences between parents versus coaches

Marco, N.*, León, E. ** and Cantón, E.***

** Juan Carlos Ferrero-EQUELITE Sports Academy, Villena (Alicante). Spain*

*** Department of Health Psichology. Miguel Hernández University (Elche). Spain*

**** Department of Basic Psichology. University of Valencia (Valencia). Spain*

nestor_villena@hotmail.com

Abstract

Background: The importance and the study of the three parts that make up the base sport today (parents, children and coaches) appears increasingly as something inescapable. The environment which surrounds the children sports activity largely determines the benefits which will derive from this practice. *Objective:* The aim of the study was to try to identify the differences between what parents and coaches perceive regarding the parental behavior. *Method*: The sample consisted of a total of 15 fathers and 15 mothers of athletes whose ages were between 35 and 46 years old ($\overline{X}$ = 37.8) and 10 coaches with an average age of 27.5 years old, all with different training levels. Participants responded to an ad hoc questionnaire of 29 items which assesses parental behaviors in sport. *Results*: Differences between some of the behaviors perceived by parents and coaches were found. While the parents showed higher scores than the coaches in the items: 'I give words of encouragement to my son during the matches,' and 'My son likes that I give him my opinion about his match' the coaches had higher scores in the behavior observed in: 'During the match I am constantly giving technical and tactical directions to my son, 'I like to make signs to the coach' and 'my instructions and encouragement to my son are the fruit of my goodwill not because I lose my temper at any given time. *Conclusion*: The interference in the coach work is perceived as greater by the first group than by the fathers and mothers. They perceive that they exert more positive motivation to their children than the coaches think. In addition, the second exert worse emotional parental control than fathers and mothers to themselves.

Keywords: Base Sport, Coaches, Parental Behavior, Intrusion.

1. Introducción

La importancia y el estudio de las tres partes que componen el deporte base hoy en día (padres, menores entrenadores) se presenta cada vez más como algo ineludible, más aún cuando la población diana son estos mismos jóvenes (Garrido, Campos y Castañeda, 2010). El triángulo deportivo propuesto por Cruz (1997) sitúa en cada vértice a cada uno de los integrantes del mismo. En una encuesta realizada en diferentes países con una muestra muy diversa en edades, profesiones y otros datos sociodemográficos, se encontró que las respuestas que con más frecuencia se repetían, eran, entre otras: "Los padres deben aprender a controlar sus emociones" (98%), "Los entrenadores prefieren familiares que se mantengan al margen" (84%), "La ansiedad de los padres en las competiciones se transmite a los hijos" (84%) o "A los niños y adolescentes deportistas les preocupa decepcionar a sus padres" (82%) (Buceta, López, Pérez-Llantada, Fink y Vallejo, 2014). En el primer enunciado se observa una gran mayoría de personas de acuerdo

con ella y es algo significativo que, en más de una veintena de países, casi el total de los encuestados crean o consideren que los padres de los niños y niñas deportistas tienen el autocontrol como asignatura pendiente.

Los padres/madres han de ser conscientes de que el entorno que rodea a la actividad deportiva de sus hijos determinará en buena medida los beneficios que obtendrán de su práctica. Se pasó un cuestionario a padres, niños y técnicos de varios deportes con el objetivo de identificar conductas y actitudes en función de la modalidad deportiva de la que se hable (Garrido, Campos y Castañeda, 2010) y lo que hallaron fue una serie de ítems claramente diferenciados dependiendo del deporte que se practicase. En el ítem "Animo a mi hijo desde la grada para que gane", la mayor tasa de respuesta afirmativa ("Bastantes veces" o "Sí, siempre") se producía en padres de hijos practicantes de fútbol 7, seguidos por voleibol y fútbol sala, siendo llamativo encontrar dos deportes relacionados con el fútbol a la cabeza de dichas conductas. Además, el 44% de los padres cuyos hijos juegan al fútbol 7, afirman que gritan por la propia emoción del partido, evidenciando una falta de autocontrol con respecto a otros deportes tratados en este extenso estudio como son el baloncesto, el voleibol, el balonmano o el tenis. El *objetivo* de este trabajo fue tratar de identificar las diferencias existentes entre lo que perciben los progenitores lo que perciben los entrenadores en cuanto a la conducta parental.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está conformada por 30 padres y madres (15 madres y 15 padres) y 10 entrenadores de un club de fútbol base de la provincia de Alicante. La media de edad en el primer grupo fue de 37.8 años y en el segundo caso de 27.5 años. La formación académica de padres y madres fue predominantemente universitaria (43.3%), seguida con un 39.29 % por estudios de Secundaria y estudios primarios con un 17.86 % En el caso de los entrenadores, hubo una mayoría con Estudios Universitarios (70%).

2.2. Medidas

El instrumento empleado fue construido *ad hoc,* con 29 ítems que evalúan comportamientos parentales en el deporte. Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert del 1 al 5, siendo 5 "Totalmente de acuerdo" y 1 "Totalmente en desacuerdo".

Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias de las variables sociodemográficas (edad, sexo y formación académica) así como comparaciones de medias utilizando la Prueba T para muestras independientes de los diferentes ítems y de los factores del cuestionario: "Percepción paterna del modo en el que ellos mismos actúan", "Manejo de contingencias (refuerzo/castigo)", e "Intromisión en la labor del entrenador". El paquete estadístico utilizado para su análisis fue el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20. El nivel de significación de las diferencias fue marcado en 0.05 de error.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron autoadministrados y completados anónimamente a lo largo de un mes. Los participantes fueron informados del objetivo general del estudio, voluntariedad, absoluta confidencialidad de respuestas y manejo de datos solicitándoles la máxima sinceridad y honestidad en sus respuestas, firmando también el consentimiento informado.

Posteriormente, se volvió a establecer contacto telefónico y se procedió a la recogida de dichos tests, concertando

una nueva cita. Una vez recogido el muestreo en su totalidad se procedió a la elaboración de la base de datos y los correspondientes análisis estadísticos.

3. Resultados

Los resultados consistieron en analizar las diferencias entre medias. Se hallaron los siguientes resultados:

El grupo de entrenadores obtuvo una puntuación media de 3.2*(DT=1.31*), mientras que el grupo de Padres/Madres tuvo una media de 4.4 (*DT=0.62*) en el ítem 3 ("Doy palabras de ánimo para mi hijo antes de los partidos"). La significación fue de 0.016 *(t_{38}=-2.85)*. En todos los ítems se pregunta, en el caso de los padres y madres sobre su comportamiento, y en caso de los entrenadores, sobre el comportamiento de los padres y madres también (los cuestionarios están adaptados para que las afirmaciones en cada grupo no presenten dudas y sean claras para estos). Otra diferencia en medias con una significación de 0.049*(t_{38}=-2.21*) fue la hallada en el ítem 5("Doy palabras de ánimo para mi hijo al terminar los partidos"), en la que los entrenadores obtuvieron una puntuación promedio de 3.6 *(DT=1.17)* y los padres y madres al ser preguntados contestaron de media un 4.5 (*DT=0.68)*. Otro ítem con diferencias fue "Me agrada realizar indicaciones al entrenador" (ítem17). En él, los entrenadores obtuvieron un promedio de 3.4 *(DT=1.01*) y en el grupo de padres se halló una gran diferencia (*t_{38}=4.18,p=0.00),* llegando a una puntuación media de 1.9 (*DT=1.56*). En el ítem 9 ("Sólo refuerzo a mi hijo cuando ha realizado una buena actuación en un partido o entrenamiento"), el grupo de entrenadores tuvo una media de 2.6 (*DT=1.57*), mientras que los padres y madres puntuaron un 2.03 *(DT=0.96)*. La significación tuvo un valor de 0.3 *(t_{38}=1.07)*.Otros ítems con diferencias significativas fueron el 24 y el 27; con una significación respectiva de *p*< 0.5 (*t_{38}=10.01*) y 0.004*(t_{38}=-3.03*). En el primer ítem ("Pagarla con el árbitro cuando se está equivocando hace que mi hijo sepa que estoy de su parte y eso lo motiva a seguir compitiendo"), los entrenadores, en referencia al grupo de padres, tuvo una media de 1.9 puntos (*DT=1.66),* mientras que en estos últimos se dio una puntuación de 1.6 *(DT=0.67*). En el segundo caso ("Me muestro atento a si mi hijo se encuentra feliz en el club donde practica su deporte"), se observaron puntuaciones medias de 3.9 (*DT=1.59)* en el caso de los entrenadores y de 4.83*(DT=0.37*) si nos referimos al grupo de padres y madres. Ya para concluir, el ítem 29, correspondiente a "A mi hijo le gusta que le dé mi opinión sobre su actuación" (*t_{38}=-2.53,p=0.016),* arrojó una diferencia a favor de los padres y madres con un promedio de 3.9 (*DT=0.81*), siendo la puntuación media de los entrenadores de 3.0 (*DT=1.25*).

Tabla 1
Diferencias entre padres/madres y entrenadores por conductas

	Padres/Madres		**Entrenadores**			
	Media	**(DT)**	**Media**	**(DT)**	*T*	*P*
Item 3	4.43	(0.62)	3.20	(1.31)	-2.85	.016*
Item 5	4.46	(0.68)	3.60	(1.17)	-2.21	.049*
Item 9	2.03	(0.96)	2,60	(1.57)	1.07	.30
Item 17	1.90	(1.56)	3.40	(1.01)	4.18	.000*
Item 24	1.56	(0.67)	1.90	(1.66)	10.01	.55
Item 27	4.83	(0.37)	3.90	(1.59)	-3.03	.004**
Item 29	3.87	(0.81)	3.00	(1.25)	-2.53	.016*

*p<0.05 ; ** p<0.01

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los padres y las madres en la variable de "Intromisión en la labor del entrenador" (tabla 2 y figura 1). Los padres y madres mostraron mayores niveles que los entrenadores.

Tabla 2
Diferencias en factores entre padres/madres y entrenadores

Factores	Niveles de significación
Intromisión	*t38=-3.783; p= 0.001***
Percepción Parental	*t38=-0.508; p=0.62 (n.s)*
Manejo contingencias	*t 38*=1.275; *p=0.36 (n.s)*

*p<0.05 ; ** p<0.01

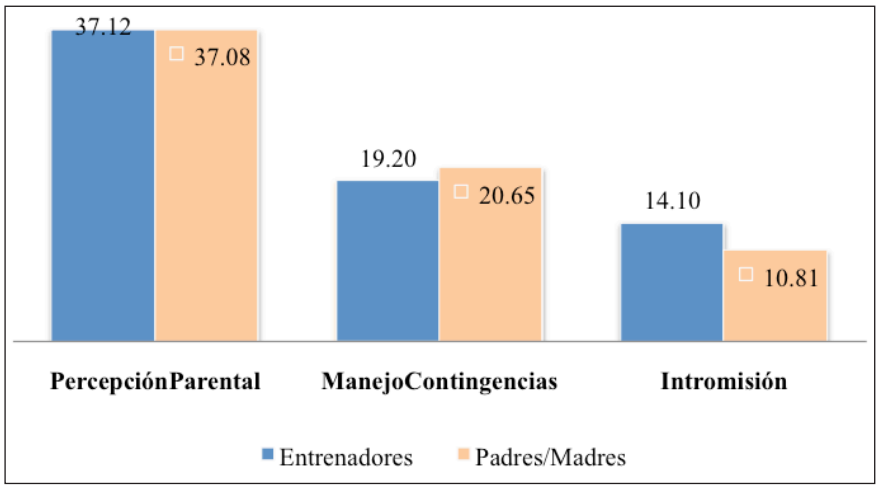


Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas por padres/madres y entrenadores

4. Discusión

La cuestión referida a la forma de animar, de usar los refuerzos y los castigos, y otras estrategias parentales para con la conducta de sus hijos es un punto también de controversia. Encontramos diferencias significativas en los **ítems**: "Doy palabras de ánimo para mi hijo antes de los partidos", y "Doy palabras de ánimo para mi hijo después de los partidos; los cuales obtuvieron puntuaciones más elevadas en el caso de los padres y madres que en los entrenadores. Otro claro ejemplo puede ser el del ítem 29 ("A mi hijo le gusta que le dé mi opinión sobre su actuación"); en el cual podríamos ver otro claro contraste de percepción entre familiares y entrenadores.

Por su parte, en lo que a intromisión en la labor del entrenador se refiere, los padres contestaron con una puntuación mucho más baja que los entrenadores en ejemplos como "Durante el partido estoy constantemente dando indicaciones técnico-tácticas a mi hijo", o "Me agrada realizar indicaciones al entrenador", algo que corrobora el estudio de Garrido, González y Romero (2010). Estos autores hallaron diferencias significativas en la pregunta "Hablo con el técnico en los partidos" (los padres) ya que, en el caso de padres e hijos, el porcentaje de respuesta más elevado fue en "No nunca" con 30% y 34.4% y en el caso de los entrenadores fue "Normalmente" con un 37.8%.Pese a haber aparentemente un buen ambiente en el club, es evidente que las diferencias de opinión entre los técnicos y los padres de éste son palpables. Por tanto, tal y como afirman Iturbide, Abando y Ruiz de Oña (2010), el entrenador es el máximo responsable deportivo del equipo y por ello los progenitores deben dejar que realice su trabajo con tranquilidad y abstenerse de comentar o criticar sin motivo su labor.

En "Me muestro atento a si mi hijo se encuentra feliz en el club donde practica su deporte" donde el grupo de padres y madres volvió a puntuar más alto que los entrenadores podemos volver a observar que la percepción que los segundos tienen sobre la implicación de los primeros en la práctica deportiva de sus hijos difiere en gran medida, poniendo de manifiesto que o bien, los segundos no gozan de suficiente información veraz, o que los progenitores sobrevaloran su grado de implicación en la tarea deportiva de sus niños y niñas. Estudios como el de Veroz, Yagüe y

Tabernero(2015), corroboran que un enfoque prosocial deportivo enfocado al aprendizaje de valores tiene un resultado favorecedor para el desarrollo de la autonomía responsable y el respeto.

5. Conclusiones

Las conclusiones extraíbles del presente trabajo apuntan a que los entrenadores perciben mayor grado de intromisión parental en su labor profesional que los propios padres y madres, hallándose diferencias significativas en el factor "Intromisión". Así pues, no es extraño corroborar la existencia de diferencias en ítems de control emocional. Los entrenadores perciben peor control emocional parental (puntuación media más baja) que los padres y madres sobre ellos mismos, lo que, en caso de que los entrenadores estuvieran en lo cierto, podría desembocar en falta de autocontrol en situaciones tensas de los partidos y conductas inapropiadas que queden lejos de ser un buen ejemplo para los hijos e hijas.

Por su parte, y a tenor de los resultados obtenidos, los padres y madres perciben ejercer una motivación, implicación y manejo de contingencias hacia sus hijos más positiva de lo que los entrenadores opinan.

La responsabilidad de la formación de los niños deportistas recae entonces en las tres partes del triángulo deportivo, jugando el psicólogo del deporte un papel esencial a la hora de formar, ayudar y asesorar a estos tres pilares.

Referencias

Buceta J.M., López, A., Pérez-Llantada, M.C., Fink, C. y Cerviño, M. (2015). Resultados de una encuesta. (257-283). De J.M. Buceta (ed):*Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo.* Madrid.: Dykinson.

Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres (*147-176*). En J. CRUZ (ed*.) Psicología de Deporte,* Madrid: Síntesis.

Garrido, M.E., Zagalaz, M.L., Torres, G. y Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10, (2), 7-21*.

Itubirde, L.M, Abando, J.I, De Oña, M.R. (2006). Cuando son tus hijos e hijas los que están en juego: Guía práctica para padres y madres "De Primera". Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vizcaya.

Smoll, F. (2001). Coach-Parent relationships in youth sports: Increasing and minimizing hassle. En J.Williams (Ed.): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance, 151-161*. Mountain View, CL: Mayfield.

Veroz, R., Yagüe, J.M. y Tabernero, B. (2015). Incidencia de dos modelos de competición de fútbol sobre los valores socio-educativos en prebenjamines. *Retos. 28, 84-89.*

Estrategias psicológicas en educación física para la mejora de la satisfacción y creencias adaptativas del alumnado

González, J.*, Portolés, A.**, López-Mora, C.* y Muñoz, A.J.*

**Universidad de Murcia, España; ** Universidad de Zaragoza, España*

jgonzalez@um.es; alberportol@hotmail.com; claralopezmora@gmail.com; aj.munnoz@gmail.com

Resumen

Introducción. El deporte es un medio para el aprendizaje de habilidades físicas, sociales y personales. En este sentido, el contexto educativo desempeña un importante rol influenciando en la experiencia deportiva y personal de los jóvenes mediante la transmisión de creencias, comportamientos, actitudes y valores. Estudiar cómo los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores y alumnos) intermedian en la consecución de habilidades adaptativas para mantener una práctica deportiva, que fomenten se corresponda con hábitos fuera del contexto escolar, a través de un crecimiento y conciencia de utilidad personal y social. Objetivos. Evaluar la influencia de diferentes formas de metodología docente sobre la respuesta del alumnado en Educación Física. Método. *Participantes*. Profesores de Educación Física y alumnos de educación secundaria. *Instrumentos*. Autoinformes sobre competencia percibida, competitividad, clima social, entrevistas a alumnos y profesores. *Procedimiento.* Diseño de metodología mixta, con evaluación cuantitativa y cualitativa en centros educativos. Resultados. Cuando se practica actividad física, la muestra refleja que los alumnos señalan diferencias en competencia percibida y motivación hacia el éxito, y las alumnas hacia el interés por las relaciones sociales. Por otro lado el profesorado emite muestran una mayor conciencia con sus verbalizaciones, la orientación perfeccionista, y las necesidades para el aprendizaje en la adquisición del hábito de mantenerse activo. Conclusiones. El desarrollo de habilidades en profesores y estudiantes sobre recursos psicológicos específicos, permite un ajuste de percepciones y creencias sobre la actividad física, orientando esta tanto al cumplimiento de contenidos educativos, como al desarrollo de un hábito consolidado mucho más allá del aula de educación física.

Palabras clave: educación física, creencias adaptativas, perfeccionismo, actividad física.

Psychological strategies in physical education in order to improve satisfaction and adaptive beliefs of students

González, J.*, Portolés, A.**, López-Mora, C.* y Muñoz, A.J.*

** University of Murcia, Spain; ** University of Zaragoza, Spain*

jgonzalez@um.es; alberportol@hotmail.com; claralopezmora@gmail.com; aj.munnoz@gmail.com

Abstract

Introduction. Sport is a means for learning physical, social and personal skills. In this sense, educational context plays an important role in influencing sport and personal experience of young people through the transmission of beliefs, behaviors, attitudes and values. Study how those responsible for the teaching-learning (teachers and students) mediate in achieving adaptive skills to keep a sport that encourage correspond with habits outside the school context, through growth and awareness of personal income and social. Objectives. Evaluate the influence of diferents forms in teacher´s methologies over student´s response in physical education. Method. Participants. Physical education teachers and students of secundary. Instruments. Self-reports on perceived competence, competitiveness, social climate, interviews with students and teachers. Process. Mixed design methodology, quantitative and qualitative assessment in schools. Results. When physical activity is practiced, the sample shows that the students point out differences in perceived competence and motivation to success, and the students towards interest in social relations. On the other hand teachers show a greater awareness to issues with their utterances, perfectionist orientation and learning needs in acquiring the habit of staying active. Conclusions. Developing skills in teachers and students on specific psychological resources, allows adjustment of perceptions and beliefs about physical activity, directing is both the fulfillment of educational content, and the development of a consolidated much beyond the classroom physical education habit.

Key words: physical education, adaptives beliefs, perfectionism, physical activity.

1. Introducción

Cada proceso de adaptación implica un desequilibrio entre las demandas y expectativas planteadas por una situación dada y las capacidades de una persona para responder a tales demandas. La magnitud de esta discrepancia determina en parte, la respuesta biológica, psicológica, conductual y social que experimenta el sujeto. El objetivo de las dos primeras es la supervivencia, el mantenimiento de la propia identidad y la autoestima; mientras que la adaptación conductual y social depende de las experiencias socioculturales con la sociedad de la que la persona es miembro. Se trata de un proceso de interacción con el medio que promueve el equilibrio dinámico y el crecimiento.

Definir la personalidad ha sido una constante a lo largo de la, va desde las más concretas (Allport, 1937) hasta otras más abstractas (Millon, 1999); llegando a describir procesos internos del individuo (Catell, 1981; Mishel & Shoda, 1995) o fijando su atención en su interacción con el contexto (Bandura, 1997). Abarcando lo directamente observable o lo que puede ser inferido. Se centra en estudiar lo propio de un individuo, o lo común a la totalidad de los individuos. Además, la personalidad representa las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos tal y como estas se reflejan en sus respuestas características a las situaciones (Romero, 2005).

El aspecto funcional de la personalidad se expresa en las manifestaciones del individuo, entendiéndolas como las posibilidades de los contenidos psicológicos. Es por ello, que también debemos contemplar la existencia de ciertos indicadores funcionales (ver cuadro 1) que faciliten la regulación de la personalidad, entendidos como dimensiones sobre capacidades de los individuo.

Cuadro 1
Descripción de indicadores funcionales de la personalidad

Indicadores funcionales	Descripción de la capacidad
Rigidez-flexibilidad	Reorganizar y revalorar los contenidos psicológicos de su personalidad (capacidades adaptativas);
Estructuración temporal del contenido	Reorganizar los contenidos ante acontecimientos futuros;
Mediatización de las operaciones cognitivas	Utilizar de forma activa, consciente y personalizada reflexión en la regulación del comportamiento
Estructurar el campo de acción	Utilizar información relevante y organizar alternativas
Estructuración consciente y activa	Realizar esfuerzos volitivos estables, búsqueda de la consciencia.

La persona a la vez que recibe efectos del ambiente, actúa sobre él. Por tanto, la constitución de la personalidad se enmarca en un contexto social dinámico que va configurando en el niño, patrones comportamentales más o menos estables. De esta forma, la personalidad se desarrolla mediante ciclos de procesamiento de la información cognitivo-emocional unido al interpersonal (Caprara & Cervone, 2000; Costa & McRae, 1990).

La influencia de la acción orientada hacia el sentido de la utilidad en la adolescencia

Conforme se avanza en el desarrollo evolutivo, las relaciones interpersonales toman importancia a medida que se van configurando socialmente y ejercen una influencia sobre el individuo (padres, familiares, iguales, profesores, etc.) suponiendo un importante recurso referencial en cuanto a conductas, creencias y emociones, interviniendo en el fortalecimiento del autoconcepto (Rivera, Cuevas, Pot, & González, 2015), en los procesos de aprendizaje y crecimiento personal (Caprara, Steca, Cervone, & Artístico, 2003), y en la configuración social (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2011) de cada individuo. Al final de la niñez y de la adolescencia, el mundo de las relaciones interpersonales con los iguales cobra especial relevancia, y el rechazo de los iguales tiene un gran impacto a nivel emocional (Cyranowski et al., 2000).

Por ejemplo, Caprara et al. (2003) proponen un estudio longitudinal (dos años), atendiendo a la línea de investigadores que han establecido la existencia de continuidades significativas en la personalidad a través del curso de vida (Fraley, 2002; Roberts & DelVecchio, 2002), con el propósito de considerar que los avances en las teorías sociocognitivas contribuyen a un desafío empírico constante para la interpretación de factores psicológicos específicos que aportan información al desarrollo de tendencias duraderas en la personalidad, atendiendo principalmente a la autoeficacia percibida.

Por todos estos factores, la adolescencia es considerada una etapa del desarrollo caracterizada por continuos cambios, que influyen en las vivencias de estrés y ansiedad (Hampel & Petermann, 2006;), el sentimiento de eficacia (Bandura, 2004), la autoestima (Moksnes, Moljord, Espnes, & Byrne, 2010), o el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Zimmer-Gembeck, & Skinner, 2011).

La realización de ejercicio físico, en cualquiera de sus manifestaciones, implica dirigir atención y esfuerzo hacia alcanzar estados físicos en los que existe una mayor activación que la habitual o natural para un individuo. Las respuestas psicológicas que de ello se derivan, dependen en gran medida de la interpretación que se realiza sobre lo alcanzado o por alcanzar, del gasto generado, de la utilidad en criterios saludables, sociales o personales, incluso de la importancia social de la actividad realizada.

La competitividad y configuración del contexto de aula como elementos orientadores y mediadores

La competitividad se define como una disposición para esforzarse en satisfacer un estándar de excelencia cuando se hacen comparaciones en la presencia de evaluadores externos (Martens, 1976). Es decir, se constituye en una conducta de logro en un contexto competitivo, donde la evaluación social es el componente clave, siendo la característica de la personalidad que mejor predice la forma en que las personas evaluarán la situación competitiva objetiva (De la Vega, Rosado, & Serpa, 2014).

De esta forma un joven deportista con unas determinadas características personales tenderá a buscar el éxito o a evitar el fracaso, dependiendo fundamentalmente de la probabilidad con que perciba el éxito/fracaso en el entrenamiento o la competición, así como del valor que le otorgue a esa actividad (tanto si consigue el éxito como si fracasa) (Lindley & Joseph, 2005). El empleo de métodos docentes constituye uno de los elementos más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que incide directamente en el clima social dentro del aula (Kirk, 2013). Fomentar la interacción entre iguales, procesos participativos en los que el alumno dispone actitudes de implicación, genera percepción de satisfacción y se produce una mejora significativa del clima de aula (Hastie, Sinelnikov, Wallhead & Layne, 2014; Wallhead, Gran & Vidoni, 2014).

Con el propósito de evaluar los elementos psicosociales que intervienen en el contexto de clase de educación física, y sus procesos de cambio ante diferentes propuestas metodológicas tanto en profesores como en alumnos, se establece una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) transversal y semi-experimental que permita observar las respuestas en cuanto a indicadores de bienestar, adaptación social e intención de mantenimiento de la práctica de ejercicio físico por parte del alumnado.

2. Método

2.1. Participantes

La investigación se realiza varios centros educativos de Secundaria en la Región de Murcia (España), apoyado en una población de N = 132 sujetos, diferenciados en una muestra de profesores (n = 5) y alumnos (n = 127), correspondientes a cinco clases de educación física. Los alumnos participantes se distribuyen por género (54 niños y 73 niñas) y por edad (M = 15.47 años (DT = 2.34). La muestra de profesores se distribuye entre 3 hombres y 2 mujeres, con una media de edad de 34.6 años (DT = 1.72).

2.2. Medidas

Competencia percibida. Se emplea la escala unidimensional de Arias, Alonso, & Yuste (2013) compuesta por 4 ítems (e.g., *"Después de jugar al baloncesto me siento bastante bueno"*). Cada ítem se adapta a la modalidad deportiva desarrollada en la clase, con una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). La fiabilidad interna es de .78.

Entrevistas. Al finalizar cada una de las clases para los estudiantes y al inicio de las mismas para profesores. Todos son entrevistados a través de una entrevista diseñada ad hoc, sobre la percepción de las capacidades y la extrapolación de los aprendizajes adquiridos o por adquirir hacia hábitos fuera del contexto escolar. Los alumnos se agrupan de cinco-seis según recomiendan Ennis y Chen (2012). El guion es revisado por maestros especialistas en educación física, con una experiencia mínima de cinco años, para comprobar el grado de dificultad y de comprensión de cada una de las cuestiones planteadas.

Competitividad. Se utiliza la Escala de Competitividad-10 (C-10; Remor, 2007). Un cuestionario de autoinforme con 10 preguntas sobre la orientación motivacional asociada a la competitividad deportiva. El formato de respuesta es de tipo Likert de 1 (casi nunca) a 5 (siempre), estableciendo dos subescalas: *motivación de éxito* (ítems 2, 3, 5 y 8), y *motivación para evitar el fracaso* (4, 6, 7 y 9). El instrumento muestra una consistencia interna α de .76.

Clima Social Aula. Se aplica la escala Clima Social Aula (Pérez, Ramos, & López, 2009). Compuesta de 10 ítems, con una escala tipo Likert de 1 (*Nunca/Muy en desacuerdo*) a 4 (*Siempre/Muy de acuerdo*); 5 cinco de los cuáles se relacionan con el factor *Relación, interés y comunicación* (e,g., "Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros"), y 5 con el factor *Cohesión y satisfacción* (e.g., "Los alumnos estamos contentos con el grupo de clase"). La consistencia interna ofrece α .81 para el primer factor y .82 para el segundo, respectivamente.

Informe de docente. Tras la realización de la clase se solicita un informe al docente donde se incluyen aspectos, observaciones, comportamientos que consideraran de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.), observaciones que, desde su punto de vista, enriquecen o limitan los objetivos de las actividades realizadas.

2.3. Procedimiento

Para la recogida muestral hubo que ponerse en contacto con los centros educativos, explicar los objetivos del estudio a equipos directivos y a docentes de educación física, y una vez obtenidos los permisos correspondientes de los responsables de los centros, se establecen unas fechas para la explicación a los alumnos, donde se les explicaba la metodología de la clase (cuadro 2), los resultados esperados y, por supuesto, las normas de confidencialidad y anonimato de cada una de sus indicaciones; se les hace entrega también los correspondientes consentimiento informados (Helsinki, 2000), proponiendo una fecha para su entrega con la correspondiente firma de sus tutores, y así administrar definitivamente los instrumentos de evaluación, que se produce siempre para cada grupo al final de la clase realizada.

Cuadro 2
Diseño de sesión de clase

DURACIÓN	DESARROLLO	IMPLICACIONES
5'	Actividad 0. Presentación-explicación de la intencionalidad de la sesión	
10'	Actividad 1. Representar diferentes estados, de ánimo a modo de role-playing, mientras se camina y realiza acción corporal por el aula.	Interrelación, identificación de emociones, expresión de emociones, autoconsciencia, empatía equilibrada
5'	Actividad 2. Acción deportiva simultánea cooperativa vs competitiva	Interrelación, empatía, razonamiento y comportamiento prosocial, competitividad
10'	Actividad 3. Intención paradójica ("ponerse en otro lugar"	Identificación y expresión de emociones y empatía para con otras figuras de la actividad física (entrenador, rival, etc.)
20'	Actividad 4. Dramatización de situaciones morales, competitivas y de reflexión. Improvisación de soluciones.	Interrelación, cooperación ayuda, identificación y expresión de emociones, entendimiento de roles sociales dentro de la actividad deportiva
5'	Cierre. Vuelta a la calma con ejercicios de autoconsciencia.	Conexión con uno mismo, sus intereses, sus intencionalidades, escucha activa,

La metodología cuantitativa, una vez recogidos y codificados los datos, se centra en la obtención de análisis estadísticos de tendencia central y descriptivos (medias y desviación típica), de homogeneidad de varianzas, pruebas t de diferencias de medias intra e intergrupos y análisis de correlación entre las variables objeto de estudio. Todos los análisis han sido realizados con el programa estadístico SPSS.20.

En cuanto al análisis de la información cualitativa, tras la trascripción de cada entrevista obtenida se establecen los métodos de análisis inductivo (Patton, 1990) comparaciones constantes entre los datos aportados y los informes

obtenidos (Lincoln & Guba, 1985), identificando principalmente tres categorías: (I) motivación por la actividad física; (II) utilidad personal de sentirse activo; y (III) autonomía y crecimiento personal.

3. Resultados

Según la condición deportista-no deportista (tabla 1), los análisis de pruebas t y los análisis discriminantes señalan diferencias significativas, según género. La relación univariante, señala que los chicos discriminan significativamente hacia la motivación hacia el éxito (λ=.886; X^2=7.326; p<.006) y la competencia percibida (λ=.382; X^2=4.673; p<.023), y a favor de las chicas en relación, interés y comunicación (λ=.635; X^2=5.134; p<.003), reclasificando correctamente un 74.4%.

Tabla 1
Estadísticos diferenciales (prueba t y análisis discriminantes), según el género de los estudiantes

Condición	Chicos (n=32)	Chicas (n=34)	*t(p)*	*(λ)*	*F*	CE (Sig.)
Competencia percibida	(M=21.21; DT=2.52)	(M=19.73; DT=.64)	6.34*(.023)	.382	5. 756	.173**(<.01)
Motivación hacia el éxito	(M=22.42; DT=.73)	(M=18.87; DT=.64)	2.86**(.006)	.886	8.257	.435**(<.01)
Evitación del fracaso	(M=27.85; DT=.69)	(M=25.16; DT=2.62)				
Relación, interés, y comunicación	(M=31.24; DT=2.63)	(M=34.72; DT=.38)	4.73**(.003)	.635	6.446	-.824**(<.01)
Cohesión y satisfacción	(M=30.25; DT=2.57)	(M=29.57; DT=2.15)				
N= 127. gl1(1); gl2(126)						

Tras las entrevistas e informes analizados, las valoraciones que transmitieron tanto profesores como alumnos (tabla 2), se reflejan en las tablas 6 y 7 las categorías establecidas acerca de actitudes y creencias, así como la discriminación y descripción de las subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados de antemano.

Tabla 2
Categorías de implicación para el desarrollo de hábitos de actividad física

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Motivación por la actividad física (MAF)	*Se refieren esencialmente a la concepción que el estudiante tiene de las metas que debe alcanzar cuando realiza ejercicio físico. Sus capacidades de esfuerzo, su implicación en el desempeño, y actitudes (generales y específicas) orientadas a la consecución de tareas.*
Utilidad personal de sentirse activo (UPSA)	*Se refieren al conocimiento y consciencia con la que el estudiante realiza ejercicio físico, la argumentación mental extrapolada que se realiza a otros contextos del uso y utilidad de sentirse y mantenerse activo*
Autonomía y crecimiento personal (ACP)	*Autojuicios sobre la capacidad y aprendizaje personal que ofrece a los alumnos el sentirse activos. Sentimientos de dependencia-independencia ante los demás, la consecución de tareas y la solvencia sobre la eficacia que aporta el concepto de sí mismo.*

4. Discusión

Como ya se ha argumentado con anterioridad, la práctica de actividad física es considerada como instrumento útil para el desarrollo de "herramientas personales", se entiende como instrumento educativo (equilibrio entre los sistemas familiar, educativo y social, favorece la socialización de las personas) o como modelo de salud (que fomenta la aparición de recursos de resistencia personales y sociales, disminución de factores de riesgo y estresores).

Las creencias implícitas de los profesores hacen posible una transformación de su práctica didáctica, inconscientemente contaminada por el concepto mercantil-elitista del deporte, orientada a la realización de una actividad física basada sobre criterios que fomentan el perfeccionismo y sus valoraciones para un rendimiento académico determinado, y menos donde las propuestas en educación física están obligadas a afrontar los contenidos deportivos desde un

pensamiento esencialmente educativo, orientados en una metodología que considere de manera integral a la persona que practica el deporte (Hanin, 2011).

A través de la práctica del movimiento, es oportuno promover la capacidad del alumnado para ser crítico dentro de un sentido coherente de optar por una actividad que permita cuestionar al joven su propia condición física dentro de un estado saludable, su justicia de valores que tradicionalmente se han asociado al deporte, su pleno desarrollo personal dentro del desarrollo de creencias de posibilidad consigo mismo y ante los demás, así como en cualquier proceso que refuerce internamente la identificación de sí mismos.

Tales indicadores acompañan permanentemente, en forma de feedback, a los procesos de aprendizaje y educación deportiva (Gutiérrez, García, Chaparro, & Fernández, 2014; Romero, 2007), donde las figuras de enseñanza (profesores, entrenadores y padres) deben orientar tales creencias e interpretaciones de los jóvenes hacia el fomento de recursos y habilidades personales en el manejo de la autoconsciencia (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006), la autorregulación (Cooke, Kavussanu, McIntyre, & Ring, 2013; Lane, Thelwell, & Devonport, 2009) y creencias de posibilidad (Crombie, 2011).

5. Conclusiones

Hablar de personalidad es referirse a cualidades que nos diferencian, que nos hacen peculiares a los individuos y que son relativamente estables en la conducta; una conducta que es producida y generada por un sujeto activo, en continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo y con importantes procesos referidos tanto a sí mismo como al exterior, principalmente a otros sujetos humanos, con los que establece unas reglas de interacción pautadas en valores y actitudes que los individuos convierten en comportamientos funcionales o disfuncionales conforme son sus experiencias en cada contexto.

En el plano de la educación física puede comprobarse como el movimiento, la expresión corporal va unido al desarrollo del joven, por lo que igual que debe ser una fuente de comunicación entre padres e hijos, profesores y alumnos, entrenadores y deportistas, etc., para trasmitir y reforzar aspectos sociales y necesarios para conseguir personas con hábitos de vida saludables, actitudinales y comportamentales en todos los sentidos.

Referencias

Allport, G.W. (1937). *Personality. A psychological interpretation.* New York-Buenos Aires: Holt, Rinehart and Winston, Paidos.

Alvarez, L., Cuevas, R., Pot, A., & Hernández, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 27-34.

Arias, J.L., Alonso, J.I., & Yuste, J.L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de disfrute y competencia percibida en baloncesto de iniciación. *Universitas Psychologica, 12*(3), 945-956.

Aunola, K., Stattin, K., & Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*, 205-222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Company.

Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education and Behavior, 31*(2), 143-164.

Caprara, G.V., & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials.* New York: Cambridge University Press.

Caprara, G.V., Steca, P., Cervone, D., & Artístico, D. (2004). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions. *Journal of Personality. 71*(6), 943-970.

Catell, R.B. (1981). The Number of Factors in the 16PF: A Review of the Evidence with Special Emphasis on Methodological Problems. *Educational and Psychological Measurement, 46*(3), 509-522.

Cooke, A., Kavussanu, M., McIntyre, D., & Ring, C. (2013). The Effects of Individual and Team Competitions on Performance, Emotions, and Effort. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 35*(2), 132-143.

Costa, P.T., & McRae, R.R. (1990). Personality disorders and the Five factor Model of Personality. *Journal of Personality Disorders, 4*, 362-371.

Crombie, D. (2011). The Value of Emotional Intelligence for High Performance Coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching, 6*(3), 345-348.

Cyranowski J.M., Frank E., Shear M.K., Swartz H., Fagiolini A., Scott J., & Kupfer D.J. (2005). Interpersonal psychotherapy for depression with panic spectrum symptoms: a pilot study. *Depress Anxiety. 21,* 140–142.

De la Vega, R., Rosado, A., & Serpa, S. (2014). Relaciones entre identidad atlética y personalidad en el deporte de competición. *Revista de Psicología del deporte, 2,* 247-253.

Ennis, C. D., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. *En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), Research Methods in Physical Eduction and Youth Sport. (p. 217-236).* New York: Routledge.

Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Metaanalysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 123–151.

Gutiérrez, D., García, L., Chaparro, R., & Fernández, A. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 131-144.

Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 38*(4), 409-415.

Hanin, J. (2011). The Value of Emotional Intelligence for High Performance Coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching, 6*(3), 341-345.

Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review, 20*(2), 215-228.

Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education.Educational *Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986. http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.785352.

Lane, A. M., Thelwell, R., Devonport, T. (2009). Emotional Intelligence and Mood States associated with Optimal Perfromance. *E-Journal of Applied Psychology, 5*(1), 67-73.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Linley P.A., & Joseph, S. (2005). The human capacity for growth through adversity. *American Psychology, 60,* 262-267. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.3.262b.

Martens R. (1976). *Competitiveness in sport.* Documento presentado en el Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física, Quebec.

Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema, 18*, 79-88.

Millon, T. (1999). Reflections on Psychosynergy: A model for integrating science, theory, classification, assessment, and therapy, 72(3), 437-456.

Mischel. W., & Shoda, Y. 1995. A cognitive affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological. Review, 102*, 246-68.

Moksnes, U.K., Moljord, I.E., Espnes, G.A., & Byrne, D.G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 430-435.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación, 350,* 221-252.

Remor, E. (2007). Propuesta de un cuestionario breve para la evaluación de la competitividad en el ámbito deportivo: Competitividad-10. *Revista de Psicología del Deporte, 16*(2), 167-183.

Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126*, 3–25. doi:10.1037/0033-2909.126.1.3.

Romero, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11*(2), 1-45.

Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología, 21*(2), 244-258.

Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education (2ª ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallhead, T.L., Garn, A.C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 478-487.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 1-17.

La influencia de la personalidad en el desarrollo del autoconcepto en jóvenes

Ballester-Arnal, R.[1]; Ruiz-Palomino, E.[1]; Gil-Llario, MD.[2]; Salmerón-Sánchez, P.[1]

[1]*Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón, España*

[2]*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, Valencia, España*

rballest@uji.es

Resumen

Los rasgos se definen como patrones de pensamientos, emociones o comportamientos relativamente estables a lo largo del ciclo vital. Desde la perspectiva del rasgo, la Teoría de los Cinco Factores de Costa y McCrae ha sido una de las más relevantes. La personalidad, pues, se explica como un sistema en el que las tendencias básicas interactúan con las influencias externas y los factores biológicos para formar o mantener características adaptativas, como la autoestima. Con el objetivo de examinar cómo influyen los cinco factores de la personalidad en la dimensión evaluativa del autoconcepto, se evaluó a 455 jóvenes de la Comunidad Valenciana (x_{edad} = 20,62; DT = 2,14). Se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg y el Inventario de Personalidad NEO PI-R. Los resultados muestran correlaciones negativas estadísticamente significativas entre autoestima y Neuroticismo ($p < .001$) y todas sus facetas. Del mismo modo, se encuentran relaciones positivas significativas a nivel estadístico con Extraversión ($p < .001$), Apertura a la Experiencia ($p = .008$) y Responsabilidad ($p < .001$). También con las facetas de las tres dimensiones, excepto con Estética ($p = .287$). No aparece relacionada de forma estadísticamente significativa la autoestima con la Amabilidad ($p = .173$), pero sí con dos de sus facetas de manera positiva (Confianza, $p < .001$; Altruismo, $p = .046$) y dos de manera negativa (Franqueza, $p = .016$; Modestia, $p < .001$). Los rasgos de la personalidad influyen en la autoevaluación cognitiva y afectiva hacia uno mismo, del mismo modo que la autoestima lo hace en el desarrollo de la personalidad. Dado que ambos constructos han sido considerados indicadores de la salud mental y de las conductas de riesgo para la salud, resulta necesario seguir profundizando en la naturaleza de esta relación.

Palabras clave: personalidad; autoestima; jóvenes; modelo cinco factores.

The influence of the personality on the development of self-concept in young people

Ballester-Arnal, R.[1]; Ruiz-Palomino, E.[1]; Gil-Llario, MD.[2]; Salmerón-Sánchez, P.[1]

[1]*Department of Clinical and Basic Psychology and Psychobiology, Jaume I University, Castellón, Spain*

[2]*Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia, Valencia, Spain*

rballest@uji.es

Abstract

The traits are defined as patterns of thoughts, emotions and behaviors relatively stable throughout the life cycle. The Theory of the Five Factors by Costa and McCrae has been one of the most important models from the trait perspectives. The personality thus is explained as a system in which the basic trends interact with external influences and biological factors to develop or maintain characteristic adaptations, such as self-esteem. This study aims to examine how the five factors influence on evaluative dimension of self-concept. 455 young people of Valencian Community were assessed (M_{age} = 20,62; SD = 2,14). The Rosenberg's Self-Esteem Scale and the Revised NEO Personality Inventory were used. Results show statistically significant negative correlations between self-esteem and Neuroticism ($p < .001$) and all its facets. On the other hand, statistically significant positive correlations were observed between self-esteem and Extraversion ($p < .001$), Openness to Experience ($p = .008$) and Conscientiousness ($p < .001$). It has also obtained significant correlations with the facets of these three dimensions, except Aesthetics ($p = .287$). No significant correlations were found between self-esteem and Agreeableness ($p = .173$), but two facets positively correlated (Trust, $p = .000$; Altruism, $p = .046$) and two negatively (Straightforwardness, $p = .016$; Modesty, $p = .000$). The personality traits influence cognitive and emotional self-evaluation, just as it does self-esteem on personality development. Both constructs have been considered indicators of mental health and risk behaviors, so it is necessary to further deepen the nature of this relationship.

Key words: personality; self-esteem; youth; Five Factor Model.

1. Introducción

La autoestima representa el aspecto valorativo o afectivo del autoconcepto, la actitud positiva o negativa del yo, una experiencia individual, íntima o personal de la propia evaluación de valía (Martín Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo, 2007; Rosenberg, 1989). Tradicionalmente se ha conceptualizado como un índice crítico de la salud mental, un factor protector o de amortiguación, que influye directamente en todas las áreas del desarrollo físico, psicológico y social (Goñi, Esnaola, Rodríguez & Camino, 2015; Shi, Liu, Yang & Wang, 2015; vanDellen, Campbell, Hoyle & Bradfield, 2011; Zeigler-Hill & Wallace, 2012). La autoestima fluctúa en función de la edad, el sexo y las circunstancias específicas que experimentan los jóvenes (Kiviruusu, Huurre, Aro, Marttunen & Haukkala, 2015). Las personas con baja autoestima tienen menor claridad del autoconcepto y tendrían lo que Brockner (1984) denomina *"comportamiento de plástico"*, es decir, comportamientos fuertemente influenciados por factores sociales y estímulos situacionales. Una alta autoestima, por el contrario, se relaciona en general con la capacidad de tolerar el estrés, la

eficacia en el afrontamiento de las experiencias negativas, el locus de control interno, la seguridad ante la presión de los iguales y el bienestar psicológico. Este constructo ha sido el elemento principal de múltiples programas preventivos y de promoción de la salud mental en jóvenes de diferentes países (Sowislo & Orth, 2013; von Soest, Wichstrøm & Kvalem, 2016).

La autoestima es uno de los componentes destacados del Modelo de los Cinco Factores. Este enfoque, basado originalmente en una combinación de la tradición léxica y estadística, se ha convertido en la principal taxonomía de estructura de la personalidad (McCrae, Terraciano & 78 members, 2005; Schmitt, Allik, McCrae, Benet-Martinez, Alcalay, Aluja, et al., 2007). Según McCrae y Costa (2003, p. 25) los rasgos de personalidad son *"las dimensiones de las diferencias individuales que muestran una tendencia hacia un patrón consistente de pensamientos, sentimientos y acciones"*. De acuerdo a los principios del modelo, los individuos reaccionan al ambiente a partir de estas tendencias básicas de pensar, sentir y comportarse, modelando estructuras psicológicas que guían el comportamiento (denominadas *características adaptativas*). Estas características se consideran la parte observable de los rasgos de personalidad y cambian a lo largo del tiempo por su interacción con los factores biológicos y sociales (Anusic & Schimmack, 2015). Entre el gran número de mecanismos psicológicos que se incluye, la autoestima es uno de los más estudiados. La personalidad influye en la forma de percibir y evaluarse a sí mismo, mientras que la autoestima juega un papel fundamental en los procesos de desarrollo de la personalidad encontrándonos por lo tanto ante una relación bidireccional (McCrae y Costa, 2003). En general se observa que la autoestima se encuentra asociada negativamente con neuroticismo y positivamente con extraversión, responsabilidad, amabilidad y apertura a la experiencia, siendo la relación con estas dos últimas débil (Erdle, Gosling & Potter, 2009; Erdle, Irwing, Rushton & Park, 2010; Ignatius & Kokkonen, 2005; Koruklu, 2015; Stempelová & Čmáriková, 2004; Simsek, 2012; Watson, Suls & Haig, 2002; Zeigler-Hill, Besser, Myers, Southard & Malkin, 2012; Zeigler-Hill et al., 2015). Esta relación ha sido ampliamente demostrada en diferentes países. Por lo tanto, el presente trabajo pretende analizar cómo la autoestima se integra en el marco del modelo de los cinco factores en jóvenes españoles.

2. Método

2.1. Participantes

Para la realización del siguiente estudio se evaluaron 455 jóvenes entre 17 y 26 años de la Comunidad Valenciana que participaban o habían participado en actividades organizadas por SaluSex-Unisexsida, de la Universitat Jaume I de Castellón procedentes de distintas Facultades (Ciencias Humanas y Sociales: 58,4%; Ciencias Jurídicas y Económicas: 23,5%; Ciencias Experimentales y Tecnológicas: 18,1%). La muestra estaba compuesta por 274 mujeres (58.7%) y 193 hombres (41.3%). La edad media era 20,62 años (*DT*=2.14) y 19 años era la edad más frecuente (24,4%).

2.2. Medidas

Inventario de Personalidad NEO-PI Revisado (NEO-PI-R) de Costa y McCrae. El cuestionario está formado por 240 ítems contestados en escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta que oscilan entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo". El contenido de los mismos está estructurado para medir las cinco dimensiones del Modelo de los Cinco Factores (Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad) y 30 facetas específicas que se incluyen dentro de las dimensiones (6 facetas por cada dimensión). Para el presente trabajo se utilizó la adaptación en español realizada por Cordero, Pamos y Seisdedos (2008), cuya consistencia interna se encuentra entre 0.83 y 0.92.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE). La escala es un instrumento unidimensional elaborada a partir de una concepción fenomenológica de la autoestima. Compuesta por 10 ítems (enunciados en positivo y negativo), cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de la persona hacia sí mismo/a, y que se puntúan según una escala tipo Likert (de 1 = muy de acuerdo a 4 = totalmente en desacuerdo). Para el presente trabajo, se utilizó la versión en español de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007), con adecuadas propiedades psicométricas: consistencia interna entre .85 y .88 y estabilidad temporal tras un período de cuatro semanas de .84.

2.3. Procedimiento

La obtención de los datos se finalizó en 2014 en el marco de un proyecto de investigación más amplio que tenía como objetivo evaluar la influencia de las variables disposicionales en las conductas de salud y especialmente sexuales y en el cambio comportamental tras una intervención psicológica dirigida a la prevención de la infección por VIH. Los datos del presente estudio corresponden a la fase pretest del proyecto, en la cual, los participantes cumplimentaron una batería de cuestionarios que incluían variables de personalidad, clínicas, de sexualidad y sida. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en papel y tuvo una duración media de 90 minutos. De igual forma, se pidió el consentimiento informado a todos los participantes y se informó de las medidas adoptadas siguiendo las directrices de la Ley Orgánica de Protección de Datos (LOPD) para garantizar la privacidad de los datos obtenidos.

3. Resultados

Más de la mitad de los jóvenes del presente estudio obtienen puntuaciones elevadas en la escala, superiores a 30 puntos (63,9%). Un 26,3% obtienen una autoestima media y un 9,8% una autoestima baja. Existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (t=3.878; p<001), siendo los hombres (x=31,78; DT=4,22) los que puntúan más alto que las mujeres (x=30,25; DT=4,15). No se obtienen relaciones significativas a nivel estadístico con la edad (r=0.075; p=.110).

Como podemos ver en la Tabla 1, la autoestima obtiene relaciones negativas estadísticamente significativas con Neuroticismo (p < .001) y positivas con Extraversión (p < .001), Apertura a la Experiencia (p = .008) y Responsabilidad (p < .001). No aparece relacionada de forma significativa a nivel estadístico con la Amabilidad (p = .173). El análisis de correlaciones muestra relaciones estadísticamente significativas en la misma dirección con todas las facetas del Neuroticismo, destacando una correlación negativa moderada con Depresión (N3). Del mismo modo, se encuentran relaciones positivas significativas a nivel estadístico con todas las facetas de Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad, excepto con Estética (O2), Actitud Conciliadora (A2) y Sensibilidad hacia los demás (A6) (ver Tabla 2).

Tabla 1
Correlaciones entre las dimensiones de personalidad del NEO-PI-R y la autoestima

	N	E	O	A	C	Autoestima
N	1.00	-0.317***	-0.057	-0.223***	-0.551***	-0.505***
E		1.00	0.332***	0.068	0.143***	0.393***
O			1.00	0.120**	0.010	0.125***
A				1.00	0.262***	-0.064
C					1.00	0.244***

Nota: N=Neuroticismo, E=Extraversión, O=Apertura a la Experiencia, A=Amabilidad, C=Responsabilidad
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabla 2
Correlaciones entre las facetas de las dimensiones de personalidad del NEO-PI-R y la autoestima

N	Autoestima	E	Autoestima	O	Autoestima	A	Autoestima	C	Autoestima
N1	-0.363***	E1	0.234***	O1	0.093*	A1	0,220***	C1	0,374***
N2	-0.271***	E2	0.150***	O2	-0.050	A2	-0,112**	C2	0,123***
N3	-0.610***	E3	0.315***	O3	0.124***	A3	0,093*	C3	0,145***
N4	-0.425***	E4	0.276***	O4	0.146***	A4	-0,004	C4	0,238***
N5	-0.193***	E5	0.114**	O5	0.150***	A5	-0,348***	C5	0,217***
N6	-0.476***	E6	0.364***	O6	0.089	A6	-0,038	C6	0,124***

Nota: N1=Ansiedad, N2=Hostilidad, N3=Depresión, N4=Ansiedad Social, N5=Impulsividad, N6= Vulnerabilidad, E1= Cordialidad, E2=Gregarismo, E3=Asertividad, E4=Actividad, E5=Búsqueda de Emociones, E6=Emociones Positivas, O1=Fantasía, O2=Estética, O3=Sentimientos, O4=Acciones, O5=Ideas, O6=Valores, A1=Confianza, A2=Franqueza, A3=Altruismo, A4=Actitud Conciliadora, A5=Modestia, A6= Sensibilidad a los demás, C1=Competencia, C2=Orden, C3=Sentido del deber, C4=Necesidad de logro, C5=Autodisciplina, C6=Deliberación
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

En el análisis de regresión resultaron predictores significativos el Neuroticismo, la Extraversión y la Amabilidad. Estos factores explicaban en conjunto un 34,2% de la varianza de la autoestima (F=79.747, p=.001), destacando el porcentaje de varianza explicado únicamente por la dimensión Neuroticismo (25,3%) (ver Tabla 3).

Tabla 3
Análisis de regresión lineal de la autoestima (cinco factores)

Predictores		t	R^2 (corregida)
Modelo 1			.255 (.253)
Neuroticismo	-.205	-12.438***	
Modelo 2			.314 (.311)
Neuroticismo	-.172	-10.263***	
Extraversión	.111	6.277***	
Modelo 3			.347 (.342)
Neuroticismo	-.189	-11.265***	
Extraversión	.111	6.399***	
Amabilidad	-.080	-4.719***	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

4. Discusión

Durante los últimos 20 años la autoestima ha sido uno de los mecanismos psicológicos más estudiados en la investigación de las diferencias individuales debido a su relación con la salud mental y ajuste psicológico de las personas en la edad adulta (Shi et al., 2015; von Soest et al., 2016; Zeigler-Hill & Wallace, 2012). Aunque el rasgo autoestima a menudo se ha tratado como un constructo independiente, nuestros resultados demuestran que las dimensiones básicas de la personalidad explican un porcentaje significativo de la varianza, como también se ha observado en estudios anteriores (Erdle et al., 2010). Nuestros resultados son coherentes con la dirección y magnitud de las relaciones encontradas en la literatura científica. El Neuroticismo ha sido la dimensión más relevante en nuestro estudio, como aparece en otras investigaciones en las que incluso se ha llegado a plantear que la autoestima representara un rasgo de segundo orden del Neuroticismo (Ignatius & Kokkonen, 2005; Stempelová & Čmáriková, 2004; Zeigler-Hill et al., 2015). Así pues, una baja autoestima puede influir en la inestabilidad emocional, del mismo modo que la tendencia a experimentar estados de ánimo negativos puede predisponer a las personas a realizar autoevaluaciones negativas sobre sí mismas. En concreto, el rasgo Depresión, es el que presenta una asociación más fuerte. Shi et al. (2015) o Watson et al. (2002) han demostrado cómo la intervención sobre la autoestima previene o reduce la sintomatología depresiva en dos muestras de estudiantes. Diferentes estudios indican la relación positiva entre autoestima, extraver-

sión y responsabilidad (Koruklu, 2015; Stempelová & Čmáriková, 2004; Zeigler-Hill et al., 2012). La tendencia hacia el sentido del deber y la experiencia de afecto positivo puede determinar la aceptación social, y esto a su vez, favorecer la evaluación personal. Por otra parte, la Apertura a la Experiencia se relaciona positivamente con la autoestima aunque de forma débil como sugieren otros estudios (Erdle et al. 2009). El interés y la curiosidad hacia nuevos aprendizajes podrían asociarse a sentirse mejor con uno mismo. Por último, la amabilidad ha sido la única dimensión que no ha obtenido relaciones significativas con la autoestima, al contrario de lo encontrado en otras investigaciones que han mostrado relaciones bajas, y que lo explican refiriendo que este rasgo por sí solo no es una característica de autoevaluación positiva ni predice una mayor aceptación social (Erdle et al. 2009; Zeigler-Hill et al., 2015).

5. Conclusiones

En la adolescencia y juventud se desarrollan una serie de factores físicos, psicológicos y sociales que influirán en la configuración de la personalidad en la adultez. Algunos autores han enfatizado la característica estable y la influencia genética de las tendencias básicas de la personalidad, otros han demostrado que pese a lo anterior, sigue habiendo al menos un 56% explicado por el dinamismo y el cambio (Anusic & Schimmack, 2015). Dada la interrelación de la autoestima con los factores de personalidad, se considera necesaria la formación en habilidades sobre cómo pensar, sentir y comportarse de manera adaptativa desde la infancia, por su importancia en la prevención de los trastornos psicológicos y su implicación en el bienestar psicológico.

Referencias

Anusic, I. & Schimmack, U. (2015). Stability and Change of Personality Traits, Self-Esteem, and Well-Being: Introducing the Meta-Analytic Stability and Change Model of Retest Correlations. *Journal of Personality and Social Psychology.* Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000066.

Brockner, J. (1984). Low self-esteem and behavioral plasticity: Some implications for personality and social psychology. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 237-271). Beverly Hills, CA: Sage.

Cordero, A., Pamos, A. y Seisdedos, N. (2008). *NEO PI-R Manual. Adaptación Española (3ª edición)*. Madrid: TEA Ediciones.

Erdle, S., Gosling, S.D. & Potter, J. (2009). Does self-esteem account for the higher-order factors of the Big Five? *Journal of Research in Personality, 43*, 921-922.

Erdle, S., Irwing, P. Rushton, J.P. & Park, J. (2010). The General Factor of Personality and its relation to Self-Esteem in 628,640 Internet respondents. *Personality and Individual Differences, 48*, 343–346.

Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A. & Camino, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema, 27*(1), 52-58.

Kiviruusu, O., Huurre, T., Aro, H., Marttunen, M. & Haukkala A (2015). Self-esteem growth trajectory from adolescence to mid-adulthood and its predictors in adolescence. *Advances in Life Course Research, 23*, 29-43.

Koruklu, N. (2015). Personality and social problem solving: The mediating role of self-esteem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 15*(2), 481487.

Ignatius, E. & Kokkonen, M. (2005). How the big five personality traits explain trust and self-esteem. *Psykologia, 40*(2), 133-144.

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(2), 458-467.

McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (2003). *Personality in adulthood. A Five-Factor Theory perspectiva (2a Ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.

McCrae, R. R., Terracciano, A. & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(3), 547-561.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image. Revised edition.* Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Schmitt, O. P., Allik, J., McCrae, R. R., Benet-Martinez, V., Alcalay, L., Aluja, L., et al. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 173-212.

Shi, M., Liu, L., Yang, Y. & Wang, L. (2015). The mediating role of self-esteem in the relationship between big five personality traits and depressive symptoms among Chinese undergraduate medical students. *Personality and Individual Differences, 83*, 55-59.

Simsek, Ö. F. (2012). Higher-order factors of personality in self-report data: Self-esteem really matters. *Personality and Individual Differences, 53*, 568–573.

Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213-240.

Stempelová, J. & Čmáriková, A. (2004). Personality factors of the big five and self-esteem in existential analysis. *Studia Psychologica, 46*(2), 137-143.

vanDellen, M. R., Campbell, W. K., Hoyle, R. H. & Bradfield, E. K. (2011). Compensating, resisting, and breaking: a meta-analytic examination of reactions to self-esteem threat. *Personality and Social Psychology Review, 15*(1), 51-74.

von Soest, T., Wichstrøm, L. & Kvalem, I. L. (2016). The development of global and domains pecific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(4), 592-608.

Watson, D., Suls, J. & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83,* 185-197

Zeigler-Hill, V., Besser, A., Myers, E. M., Southard, A. C. & Malkin, M. L. (2012). The status-signaling property of self-esteem: the role of self-reported self-esteem and perceived self-esteem in personality judgments. *Journal of Personality, 81*(2), 209-220.

Zeigler-Hill, V., Holden, Ch. J., Enjaian, B., Southard, A. C., Besser, A., Li, H. & Zhang, Q. (2015). Self-Esteem Instability and Personality: The Connections Between Feelings of Self-Worth and the Big Five Dimensions of Personality. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(2) 183-198.

Zeigler-Hill, V. & Wallave, M. T. (2012). Self-esteem instability and psychological adjustment. *Self and Identity, 11*, 317-342.

Percepción de estrés e indicadores de perfeccionismo en estudiantes de Secundaria

**Muñoz, A. J., **López-Mora, C., *Portolés, A., y **González, J.

***Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Murcia, Murcia, España.*

**Departamento de Fisiatría y Enfermería, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.*

aj.munnoz@gmail.com

Resumen

El contexto educativo es un ámbito que puede predisponer para que el alumno perciba situaciones como estresantes por la evaluación de conocimientos, el cumplimiento de plazos, situaciones nuevas, sobrecarga académica…pero a la misma vez, puede ser utilizado para que los estudiantes adquieran y entrenen aquellas competencias necesarias para situaciones que hallará de forma semejante durante el ciclo vital y conozca cómo afrontarlas funcionalmente según las demandas de la situación. De lo contrario no sólo dificultará el rendimiento académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que interferirá sobre el bienestar psicológico del alumno, pudiendo acabar en la evitación temporal y el absentismo escolar. Por otro lado, en el desarrollo del perfeccionismo se ha considerado la adolescencia un momento clave, siendo los estilos de crianza y expectativas parentales junto con el sistema educativo relevante en su mantenimiento. Así bien, los indicadores disfuncionales del perfeccionismo se han asociado de forma positiva con ansiedad, depresión y preocupación rasgo. Esta investigación pretende identificar qué indicadores de perfeccionismo efectúan su influencia sobre la percepción de estrés. En el presente trabajo, los participantes (N=127) son estudiantes de Secundaria de entre 13 y 17 años (M=14.56; DT=1.57), utilizando cuestionarios de perfeccionismo (FMPS) y de percepción de estrés (PSS). Los resultados señalan una asociación entre la percepción de estrés del alumnado y la percepción de que los propios padres tienen expectativas elevadas sobre uno o existe preocupación por los errores derivados de la calidad en la ejecución, ambos indicadores de perfeccionismo desadaptativo. Además, una tendencia a percibir elevadas las expectativas paternas y presentar miedo a cometer errores, predice de forma significativa la percepción de estrés del alumnado, influyendo sobre la manifestación de estrés. Estos resultados permiten confirmar que la adquisición por parte del alumnado de habilidades de auto-regulación permite alcanzar los objetivos establecidos entendiendo el estrés de forma adaptativa.

Palabras clave: percepción de estrés; perfeccionismo adaptativo; perfeccionismo desadaptativo; estudiantes.

Perception of stress and indicators of perfectionism in secondary school students

Muñoz, A.J., López-Mora, C., Portolés, A., and González, J.

Department, University, City, Country

aj.munnoz@gmail.com

Abstract

The educational context is an area that may predispose the student to perceive as stressful situations, due to continuous assessments, deadlines, new situations, academic overload ... but at the same time, it can be used for students to learn and train those skills necessary for situations that will take place during the life cycle and knowing how to deal functionally according to the demands of the situation. Otherwise, not only will difficult the academic performance and teaching-learning process, it will also interfere on the psychological well-being of the student, and even it might cause school temporary avoidance and absenteeism. On the other hand, during the development of perfectionism, the adolescence has been considered a key moment, being the parenting styles and expectations along with the relevant educational system important for its maintenance. Therefore, the adaptative perfectionism indicators have been positively associated with anxiety, depression and trait concern. This research aims to identify which indicators of perfectionism have influence over the perception of stress. In the current study, the participants (N = 127) are secondary school students aged 13 to 17 years (M = 14.56, SD = 1.57), using perfectionism (FMPS) and perceived stress (PSS) questionnaires. The results show a connection between perceived stress of students and the perception of parents having high expectations from them, or there is concern about the mistakes arising from the quality of execution, both indicators of perfectionism desadaptative. Moreover, a tendency to perceive high parental expectations and fear of making mistakes, predicts significantly the students perception of stress, influencing the manifestation of it. These results confirm that the acquisition by students of skills of self-regulation can achieve the objectives set by understanding stress adaptively.

Key words: perception of stress; perfectionism adaptative; perfectionism desadataptive; students.

1. Introducción

El contexto educativo es un marco que puede predisponer para que el alumno perciba e interprete situaciones como estresantes por la interacción de acontecimientos, agentes y procesos de cambio que en él intervienen. Sucesos tales como: evaluación de conocimientos, cumplimiento de plazos, situaciones nuevas y sobrecarga académica, posibilitan afrontar y aprender de forma adaptativa a través de ellos. Además, existe un período evolutivo especialmente relevante como es la adolescencia, por la cantidad de cambios que existen tanto físicos, psicológicos como sociales. Es por ello, que algunos autores reconocen que es una etapa relevante para hacer frente a los retos y adquirir conductas y hábitos relacionados con la salud, transferidos a situaciones vitales y períodos evolutivos posteriores. La importancia de resolver de forma adaptativa estas tareas evolutivas como llaman algunos autores (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), supone en el individuo, bienestar psicológico y un ajuste satisfactorio para el futuro. Por otro

lado, han sido relacionados algunos componentes del perfeccionismo con indicadores de bienestar psicológico y buen ajuste psicológico (Stoeber y Otto, 2006).

Estrés en el marco educativo

Es posible hallar cuantiosas definiciones de la variedad de investigaciones que existen sobre dicho constructo, sin embargo, no todas tienen un carácter científico, ya que es un término cotidianamente utilizado (Putwain, 2007). En su teoría general sobre el estrés, Lazarus y Folkman (1986), lo definen como el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno, siendo evaluado por el primero como amenazante o desbordante de sus recursos. El modelo de estrés bidimensional propone que los estímulos o ambientes no son estresantes en sí mismos, siendo el sujeto el que los percibe o no como tales. Este proceso perceptivo se produce según un doble proceso de evaluación donde el individuo percibe e interpreta el ambiente que le genera estrés; y seguidamente, pone en práctica aquellas estrategias de afrontamiento de las que dispone.

Desde dicho modelo teórico, se ha diseñado un instrumento para su medición denominado *Escala de Estrés Percibido* (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983) utilizado en numerosos estudios (Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro, 2009; Remor y Carrobles, 2001) y traducido en distintas lenguas. La adaptación de la versión inglesa (PSS) al español (EEP) ha sido llevada a cabo por Remor y Carrobles (2001). En la actualidad se dispone de dos versiones de esta Escala: la original, que presenta 14 ítems (EEP-14) y una versión más breve de 10 ítems (EEP-10), mostrando ambas una buena consistencia interna.

Ahora bien, partiendo que cualquier sujeto sin distinción de raza, sexo, edad o posición social puede interpretar una situación como estresante y que es considerado como un proceso o respuesta adaptativa, existen ciertas particularidades. Hernández, Ehrenzeweig y Navarro (2009) han hallado que las personas mayores encuentran menos situaciones estresantes que los jóvenes. Por otro lado, resultan numerosos las investigaciones que analizan la relación entre estrés y género, concluyendo que las mujeres tienden a manifestar puntuaciones superiores de estrés y a demandar mayor apoyo emocional que sus compañeros (Barra-Almagia, 2009; Dixon y Chung, 2007).

De forma más específica el estrés académico se ha definido como aquel proceso que se produce en la interacción del entorno escolar y el alumno, cuando éste no posee los suficientes recursos para hacer frente a las demandas que se le hacen desde el primero. Arribas (2013) considera que el estrés académico lo conforman cuatro dimensiones: trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura. Es en el contexto educativo, donde los resultados de las investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre niveles elevados de estrés y la obtención de peores resultados académicos (Akgun y Ciarrochi, 2003) y sus efectos perjudiciales sobre la salud (Micin y Bagladi, 2011), cuando se cronifica y los niveles no son los adecuados.

Familia y el desarrollo del perfeccionismo

En la actualidad, las evidencias han demostrado aspectos positivos, funcionales o adaptativos del perfeccionismo (Slaney, Rice, Mobley, Trippi y Ashby, 2001) pese a que tradicionalmente se le ha considerado un rasgo de personalidad desadapativo. Entre los aspectos funcionales con los que se ha relacionado, entre otros, se encuentran: afecto positivo (Bieling, Israeli y Antony, 2004), satisfacción con la vida (Bergman, Nyland y Burns, 2007) y valoraciones para hacer frente activo al desafío (Stoeber y Rennert, 2008).

De manera generalizada, existe acuerdo desde el punto de vista teórico sobre cuáles son los componentes básicos del constructo perfeccionismo. Los modelos que han dominado la investigación en las últimas décadas (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990; Hewitt y Flett, 1991), consideran el perfeccionismo como un constructo multidimensional y que han incluido en sus respectivos instrumentos de medida (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale*

[FMPS] y *Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale* [HMPS] en inglés). Con independencia del marco teórico, existen dos componentes comunes en la definición del perfeccionismo, como son: altos estándares y preocupaciones perfeccionistas. El primero de los componentes hace referencia a la búsqueda de la perfección y al establecimiento de altas expectativas de logro; mientras que el segundo componente, incluye las preocupaciones por cometer errores, el miedo a la evaluación negativa y las discrepancias entre las propias expectativas y el rendimiento (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada y Fernández-Río, 2014).

Carrasco, Belloch y Carrasco (2010) han propuesto para la medición del perfeccionismo una modificación de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (FMPS) de Frost (1990), validándola con población española adulta y estudiantes. Los seis factores de la escala original han sido agrupados en cuatro: exigencias personales y organización, y la fusión en un solo factor de las dimensiones preocupación por errores y dudas sobre acciones, y de expectativas y críticas paternas, por otro. De forma semejante, otros autores (Khawaja y Armstrong, 2005; Vieira, Nascimiento Junior y Vieira, 2013) sugieren dos subescalas: perfeccionismo desadaptativo (preocupación por errores, dudas sobre acciones y expectativas, críticas paternas) y perfeccionismo adaptativo (estándares personales y organización).

Los teóricos han propuesto que los estilos de crianza y expectativas parentales están asociados con el núcleo y etiología del perfeccionismo (Bieling y col., 2004; Frost, Lahart y Rosenblate, 1991). Se define el estilo de crianza como el conjunto global de actitudes y valores, transmitidos al adolescente a través de una variedad de entornos y contextos (Sapieja, Dunn y Hoit, 2011). Distintas investigaciones han hallado que el perfeccionismo disfuncional se halla relacionado específicamente con el control psicológico paterno (Soenens, Vansteeenkiste, Luyten, Duriez y Goossens, 2005b) y que el control psicológico, desempeña un papel importante como variable interviniente en la transmisión intergeneracional del perfeccionismo (Soenens, Elliot, Goossens, Vansteenkiste, Luyten y Duriez, 2005a).

Por el contrario, se ha manifestado que los padres autoritativos influyen en el desarrollo de orientaciones perfeccionistas saludables a través de la exigencia en sus expectativas de logro o estándares personales, aunque estas demandas no son tan excesivas y dejan mayor capacidad de autorregulación al adolescente. Además, siendo más emocionales y afectivos a las necesidades de sus hijos, con independencia del éxito o fracaso, permiten que sus hijos puedan dirigir el proceso de establecimiento de normas.

Sumado a ello, el nivel de perfeccionismo también se ha demostrado que influye en aspectos como las relaciones interpersonales. Gilman, Adams y Nounopoulos (2010) han comparado tres grupos compuestos por: perfeccionistas adaptativos, perfeccionistas desadaptativos y no perfeccionistas, hallando que los perfeccionistas, tanto adaptativos como desadaptativos, presentan mayores comportamientos prosociales y relaciones interpersonales que los no perfeccionistas, siendo corroborado por padres y compañeros. En cambio, los perfeccionistas adaptativos y desadaptativos no eran igualmente del agrado de sus compañeros, impidiendo sus comportamientos particulares que ambos lleguen a niveles semejantes de popularidad. En concreto, los perfeccionistas desadaptativos muestran alta auto-crítica, falta de participación en actividades, a menos que el éxito esté asegurado, y comportamientos auto-limitantes; aspectos que comprometen la aceptación social y popularidad entre sus compañeros.

Finalmente, partiendo de los objetivos de este estudio y estado de la investigación previa, se han planteado las siguientes hipótesis:

1. La existencia de diferencias en la percepción de estrés, según el género y el curso académico.
2. Los indicadores desadaptativos de perfeccionismo se relacionen de forma positiva con la percepción de estrés; mientras que los indicadores adaptativos lo hagan de forma negativa con la percepción de estrés.
3. Los indicadores de perfeccionismo permitan predecir la percepción de estrés.

2. Método

2.1. Participantes

Se ha contado con una muestra de estudiantes (*N*=127) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a un centro privado de la provincia de Alicante, con edades comprendidas entre 13 y 17 años (*M*=14.56; *DT*=1.57). Se distribuían según el curso académico, en 1º ESO (35.9%), 2º ESO (17.5%), 3º ESO (26.2%), 4º ESO (20.4%), durante el curso 2014-2015. De los participantes, 82 son varones (64.6%) y 45 mujeres (35.4%), con un nivel socioeconómico de sus familias medio-alto.

2.2. Medidas

Cuestionario sociodemográfico elaborado ad hoc. El cuestionario recopila información relacionada con el sujeto, respecto a edad, género y curso académico. El formato de respuesta consiste en preguntas cerradas en referencia a la información objeto de estudio. Asimismo, el formato de respuesta según las variables que se han tratado, han sido: edad (12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18), género (masculino o femenino) y nivel de estudios (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO y 4º ESO).

Escala de Estrés Percibido de Cohen (PSS; Cohen y col., 1983): para la evaluación de la percepción de estrés, se ha utilizado la versión adaptada en población española (Remor y Carrobles, 2001) que está formada por catorce ítems (siete redactados de forma positiva y los otros siete de forma negativa). Las puntuaciones totales se han obtenido sumando todas las respuestas (invertidos los ítems correspondientes) con valores que oscilan desde 0 a 56, indicando un mayor nivel de estrés percibido aquellas más altas. Los participantes puntuaron su nivel de acuerdo con cada ítem mediante una escala tipo Likert y cinco opciones de respuesta (desde 0=*nunca* hasta 4=*muy a menudo*). En esta investigación, el coeficiente alfa de Cronbach para esta escala es de α=.79.

Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost (FMPS): para la medición de la variable de Perfeccionismo, se ha administrado la versión adaptada por Carrasco y col. (2010) para población española. La escala está compuesta por 35 ítems que evalúan los siguientes cuatro indicadores: miedo a errores (11 ítems), influencias paternas (9 ítems), expectativas de logro (9 ítems) y organización (6 ítems). Para responder se utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1=*en total desacuerdo* hasta 5=*completamente de acuerdo*). A través de la suma de los valores absolutos de los ítems se puede calcular las dos subescalas propuestas por Khawaja y Armstrong (2005) como *perfeccionismo adaptativo* (expectativas de logro y organización) y *perfeccionismo desadaptativo* (miedo a los errores e influencias paternas). En cuanto al índice de consistencia interna hallado para esta muestra es α=.89, encontrando valores muy semejantes a los de otros estudios (Carrasco y col., 2010).

2.3. Procedimiento

Para la administración de los instrumentos y realizar el estudio, se contactó con la dirección del centro escolar y se le explicaron los propósitos de la investigación. La propuesta se trasladó a través del departamento de Orientación a los tutores-profesores de cada curso, para que dispusieran el consentimiento informado a los padres y madres de los adolescentes pertenecientes a la muestra. La muestra ha sido elegida por sus características específicas y por el convenio entre el centro educativo y los investigadores. Se expusieron las instrucciones con claridad para cada grupo y los instrumentos se administraron de forma grupal y en su aula habitual, informando de la confidencialidad y anonimato de los datos, para asegurar una mayor sinceridad. Finalmente, recogidos los datos se codificaron y analizaron con el programa estadístico SPSS 22.0.

3. Resultados

De forma visual en el Gráfico 1 se aprecian diferencias respecto a la percepción de estrés según el género, siendo en todos los cursos mayor la media de percepción de estrés en mujeres, excepto en 2º ESO. Sin embargo, la diferencia de medias respecto a la percepción de estrés, según el curso académico y el género, no es significativa.

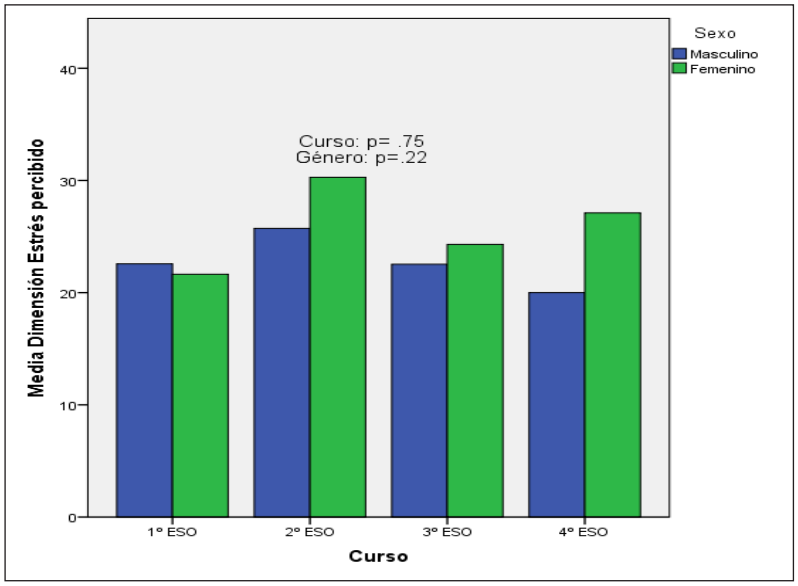


Gráfico 1. Diferencia de medias en percepción de estrés, según curso y género.

En la Tabla 1 se observan los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), prueba de normalidad y coeficientes de correlación (r de Pearson) entre las variables de interés. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov determinó que el Estrés Percibido (p=.20) y los indicadores de Perfeccionismo: Organización (p=.20), Estándares Personales (p=.20), Expectativas paternas (p=.20) y Miedo a errores (p=.07) se ajustan al supuesto de normalidad. El estrés percibido se relaciona de forma positiva con los indicadores desadaptativos: Miedo a errores y Expectativas paternas.

Tabla 1
Correlaciones entre indicadores de perfeccionismo y estrés percibido.

	K-S	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1Organización	.20	--	**.19*** **(.03)**	.01 (.84)	-.03 (.71)	-.12 (.15)
2Estándares personales	.20		--	**.46**** **(.00)**	**.50**** **(.00)**	.11 (.20)
3Miedo a errores	.07			--	**.59**** **(.00)**	**.40**** **(.00)**
4Expectativas paternas	.20				--	**.28**** **(.00)**
5Estrés percibido	.20					--
N=127						

Además, en la Tabla 1, se observan relaciones entre los indicadores de perfeccionismo pertenecientes a la misma categoría, y entre indicadores adaptativos con desadaptativos. Así bien, en primer lugar, las relaciones observadas entre los indicadores de la misma categoría Organización y Estándares personales y entre Miedo a errores y Expectativas paternas. En segundo lugar, entre indicadores adaptativos y desadaptativos se ha hallado, Estándares personales y Miedo a errores, y Estándares personales y Expectativas paternas.

Tabla 2
Modelo de regresión multivariante como variable dependiente estrés percibido.

Variable independiente		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	R^2	R^2 Corregida
		B	Error típ.	β				
1	(Constante)	17.33	3.36		5.15	.00	.18	.17
	P. Desadaptativo	.29	.05	.46	5.31	.00		
	P. Adaptativo	-.14	.07	-.17	-1.96	.05		

Finalmente, en la Tabla 2 se realiza el análisis de regresión lineal siendo la variable dependiente la percepción de estrés y hallando que es un predictor significativo el Perfeccionismo desadaptativo. El porcentaje de varianza explicada por el modelo es del 17% (ver Tabla 2).

De las variables investigadas, el mejor predictor de la percepción de estrés ha sido el Perfeccionismo desadaptativo (β=-.46; p=.00); mientras que el Perfeccionismo adaptativo no ha resultado ser predictor significativo (β=-17.; p=.05).

4. Discusión y Conclusiones

La preparación del alumnado tanto para contextos educativos posteriores como para su desarrollo autónomo e independiente en su vida a nivel laboral, personal y social, es parte de los propósitos que se trabajan desde la escuela y la familia, de forma conjunta. De ahí la relevancia por comprender la influencia de los rasgos de personalidad en el proceso de percepción de estrés, que se ha demostrado interfiere sobre el bienestar físico y psicológico cuando no se tienen los recursos suficientes para afrontarlo de forma adaptativa, al margen de los efectos en los resultados académicos sobre los que también se ha demostrado interfiere (Portolés y González, 2015).

Los resultados de esta investigación han mostrado en la muestra seleccionada que no existen diferencias significativas en la percepción de estrés, según el género de los participantes, como señalaban investigaciones previas (Barra-Almagia, 2009; Dixon y Chung, 2007). También cabe señalar que no se han observado diferencias según la edad, en este estudio asociada al curso académico, reflejo de haber superado las competencias tanto académicas como personales para superarlo.

Por otro lado, se ha hallado una asociación entre la percepción de estrés del alumnado y las expectativas paternas o la existencia de una preocupación por los errores derivados de la calidad en la ejecución, ambos indicadores de perfeccionismo desadaptativo. Además, una tendencia a percibir elevadas las expectativas paternas y presentar miedo a cometer errores, predice de forma significativa la percepción de estrés del alumnado, influyendo sobre la manifestación de estrés.

Para finalizar, estos resultados permiten confirmar que la adquisición por parte del alumnado de habilidades de auto-regulación permite alcanzar los objetivos o metas establecidos entendiendo el estrés de forma adaptativa. De este modo, es relevante conocer cómo modulan o protegen en el alumnado los indicadores de perfeccionismo internos (exigencias personales, organización y miedo a errores) y externos (expectativas paternas), ya que, la adolescencia se ha identificado como aquella etapa donde se configuran las exigencias personales y se formulan metas, dimensiones que regulan y motivan las conductas del individuo en un futuro.

Referencias

Akgun, S. y Ciarrochi, J. V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*, 287-294.

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación, 360*, 533-556.

Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica, 8*, 175-182.

Bergman, A. J., Nyland, J. E. y Burns, L. R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, *43*, 389-399.

Bieling, P. J., Israeli, A. L. y Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences, 36*, 1373-1385.

Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan, 9*(3), 271-280.

Carrasco, A., Belloch, A. y Perpiñá, C. (2010) La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y modificación de conducta, 36*(153), 49-65.

Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior, 24*(4), 385-396.

Dixon, A. y Chung, K-Y (2007-2008). Revisiting First Year College Students' Mattering: Social Support, Academic Stress, and the Mattering Experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 9*, 21-37.

Frost, R. O., Lahart, C. M., y Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: a study of daughters and their parents. *Cognitive therapy and research, 15*, 469-489.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research, 14*(5), 449-468.

Gilman, R., Adams, R., y Nounopoulos, R. (2010). The interpersonal relationships and social perceptions of adolescent perfectionists. *Journal of research on adolescence, 21*(2), 505-511.

Hernández, Z. E., Ehrenzeweig, Y., y Navarro, A. M. (2009). Factores psicológicos, demográficos y sociales asociados al estrés y a la Personalidad Resistente en adultos mayores. *Pensamiento psicológico, 5*(12), 13-27.

Hewitt, P. L., y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-47.

Khawaja, K. Y., y Armstrong, K. A. (2005). Factor structure and psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale: Developing shorter versions using an Australian sample. *Australian Journal of Psychology, 57*(2), 129-138.

Lazarus, R. S y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., y Fernández-Río, J. (2014). El modelo de perfeccionismo disposicional 2x2 en la adolescencia: una comprobación en el contexto de la Educación física. *Universitas psychologica, 13*(4), 1333-1343.

Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica, 28*, 53-64.

Putwain, D. (2007). Researching academics stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*, 207-219.

Remor, E., y Carrobles, J. A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés, 7*(2-3), 195-201.

Sapieja, K. M., Dunn, J. G. H., y Hoit, N.L. (2011). Perfectionism and perceptions of parenting styles in male youth soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*, 20-39.

Slaney, R. B., Rice, K. G, Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 130-145.

Soenens, B., Elliot A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., y Duriez, B. (2005a). The intergenerational transmission of perfectionism: parents´ psychological control as an intervening variable. *Journal of family psychology*, 19(3), 358-366.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., y Goossens, L. (2005b). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.

Stoeber, J., y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295-319.

Stoeber, J., y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping, 21*, 37-53.

Vieira, L. F., Nascimiento Junior, J. R. y Vieira, J. L. (2013). Perfeccionismo y nivel de cohesión de grupo de deportistas adultos de fútbol sala. *Revista de Psicología del Deporte, 22*(2), 331-336.

Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología, 25*(2), 316-329.

Conocimientos y percepciones de los estudiantes de psicología frente al trastorno del espectro autista

*Serrano Chover, C., *García Ros, R. y **Martinez Sanchis, S.

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; **Psicobiología. Universidad de Valencia, Valencia, España*

carla.serrano.chover@gmail.com

Resumen

Numerosas investigaciones evidencian que se necesita mayor conciencia sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y mayor conocimiento de éste debido al aumento de casos en estos últimos años. Se destaca la importancia de los conocimientos y las percepciones en la educación de los niños encontrándose ambigüedades, contradicciones y confusiones respecto a este trastorno. Por ello, es fundamental conocer la formación que reciben los psicólogos para realizar un diagnóstico e intervención de calidad en los centros educativos.

El objetivo principal de este estudio es detectar los conocimientos y percepciones acerca del TEA en estudiantes de psicología y analizar las diferencias entre distintos cursos. En este estudio, participaron 100 estudiantes de psicología de la Universidad de Valencia de 1º y 3º curso, los cuales respondieron a un cuestionario en el que hemos identificado las principales lagunas y errores conceptuales sobre la temática, constatando que la formación académica mejora los conocimientos acerca de este trastorno destacando que la dimensión con menores diferencias entre cursos es "rol en la educación de los niños con TEA". A pesar de esto, es fundamental conocer que continúan existiendo ambigüedades y creencias erróneas entre los estudiantes, ya que los resultados reflejan dudas y errores importantes en los métodos de intervención como por ejemplo el desconocimiento del mayor uso de los métodos conductistas.

Estos resultados demuestran la importancia de la formación en TEA para un diagnóstico e intervención adecuados de alumnos con este trastorno y ponen de manifiesto las carencias formativas que existen en los estudiantes de psicología.

Palabras clave: conocimientos; percepciones; TEA; estudiantes; psicología.

Knowledge and perceptions of psychology students about autism spectrum disorder

*Serrano Chover, C., *García Ros, R. and **Martinez Sanchis, S.

**Department of Developmental Psychology and Education; **Psychobiology. University of Valencia, Valencia, Spain*

carla.serrano.chover@gmail.com

Abstract

Numerous studies show that greater awareness and knowledge about Autism Spectrum Disorder (ASD) are necessary because the cases are increasing. The knowledge and perceptions in the education of the children have ambiguities, contradictions and confusions about this disorder. Therefore, it is essential to know the training that the psychologists received for they do diagnosis and intervention quality in schools.

The main objective of this study is to identify the knowledge and perceptions of ASD in psychology students and analyze the differences between courses. In this study, 100 students of psychology at the University of Valencia 1st and 3rd course responded to a questionnaire in which we have identified the main gaps and misconceptions on the subject. We have obtained that academic education improves knowledge about this disorder noting that the dimension with minor differences between courses is "role in the education of children with ASD". Although, it is essential to know that there are still ambiguities and misconceptions among students. Since the results reflect doubts and significant errors in the methods of intervention for example unfamiliarity with the increased use of behavioural methods.

These results demonstrate the importance of training in ASD for a proper diagnosis and intervention of students with this disorder. These also show the training deficiencies that exist in psychology students.

Key words: knowledge; perceptions; ASD; students; psychology.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es el trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación e interacción social y, por presentar patrones de conducta, intereses o actividades repetitivas cuya prevalencia ha aumentado en estos últimos años (OMS, 2000; APA, 2014). Algunos estudios destacan como posibles causas: la incidencia de factores físicos capaces de producir cambios genéticos en la población, la modificación de los criterios diagnósticos y la mayor precisión en los métodos de detección (López, Rivas y Taboada, 2009; CDC, 2010). Estas dificultades pueden impedir, en cierta medida, el aprendizaje en contexto educativo por lo que es vital conocer cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje con estos niños.

Hoy en día, se pretende alcanzar una educación inclusiva ya que supone un cambio en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr alcanzar los niveles de equidad en nuestros centros educativos implicando a todos los agentes que intervienen (Verdugo y Parrilla, 2009).

En estudios previos se ha comprobado que la aplicación de los métodos de diagnóstico/intervención dependen de múltiples factores entre los que destaca la actitud de los profesionales. Siendo los predictores de ésta: la formación,

el contacto con personas con TEA y los recursos de apoyo disponibles (Saldaña, et. al, 2008; Imran, et. al, 2011; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou, 2012). Sin embargo, en uno de los estudios previos se demuestra que la percepción de la formación académica actual no está relacionada con el conocimiento real y prácticas inclusivas frente al alumnado con TEA, lo que difiere con otros estudios (Hayes, et. al., 2013).

Estudios previos destacan que los maestros que han intentado modificar sus técnicas de enseñanza para poder adaptarlas a la comunicación, lenguaje y comportamiento de sus alumnos con TEA reflejan un aumento de estrés por la carga de trabajo que esto supone. Esto se ha visto relacionado con la falta de material y con el desconocimiento de las mejorías que pueden haber en los estudiantes con TEA, percibiendo los maestros que necesitan más información y apoyo social para llevar a cabo buenas prácticas (Rodríguez, Saldaña y Moreno, 2012; Soto-Chodiman, Pooley, Cohen y Taylor, 2012).

Algunos estudios, concluyen que los maestros deberían recibir formación en prácticas educativas efectivas para atender al alumnado con TEA ya que se detectan contradicciones, ambigüedades y confusiones, sobre todo respecto a la naturaleza y métodos de intervención del TEA (Rodríguez, Saldaña, Moreno, 2012; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou, 2012; Haimour y Obadiat, 2013).

En lo referido a otros profesionales del ámbito educativo, algunos autores han centrado sus estudios en la formación que reciben los logopedas observando que la formación les ofrecía conocimientos generales sobre el TEA pero no conocimientos sobre la evaluación e intervención de este trastorno (Cascella y Colella, 2004). Otros autores evaluaron la formación académica de psicólogos los cuales obtuvieron las mismas conclusiones que los autores anteriores, la formación les ofrecía información general sobre el TEA pero escasa competencia respecto a los métodos de intervención (Small, 2012).

Por lo tanto, la formación de los profesionales es crucial en las buenas prácticas ya que implica una mejora en el conocimiento teórico y en la comprensión práctica de las necesidades, lo que supone mayor confianza y eficacia. Por ende, existe la necesidad de mejorar el nivel de apoyo en la escuela y la formación de los profesionales teniendo a los psicólogos como un punto de referencia para llevar a cabo las prácticas educativas (Small, 2012; Soto-Chodiman, Pooley, Cohen y Taylor, 2012; Hayes, et. al., 2013).

Consecuentemente, vamos a evaluar la formación que reciben los psicólogos en la universidad dada la importancia del trabajo que realizan (asesorar a los profesores y familiares de los alumnos, diagnosticar e intervenir), la escasa investigación previa respecto a este colectivo y, la relevancia de la formación para predecir una actitud positiva y una práctica educativa eficaz. Teniendo en cuenta estos antecedentes, los objetivos de este estudio son examinar las necesidades formativas que presentan los estudiantes de psicología respecto al TEA para, posteriormente, mejorar la formación académica que reciben.

2. Método

2.1. Participantes

En nuestra investigación participaron 100 estudiantes de psicología, los cuales pertenecían a 1º curso (50 sujetos) y 3º curso (50 sujetos) de grado en psicología de la Universidad de Valencia. La muestra estaba compuesta por 21 hombres y 79 mujeres de nacionalidad española. La edad media de los sujetos era de 19,68 años (DT= 2.16). De estos estudiantes, 92 tenían como estudios previos bachillerato y 8 formación profesional. El 77% no habían tenido ningún contacto con personas con TEA, el 8% de manera profesional (monitor de tiempo libre, clases particulares…) y el 15% de manera personal.

2.2. Medidas

Las variables a considerar en este estudio han sido sociodemográficas (sexo, edad, curso y contacto con personas con TEA), percepción y conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista.

Hemos utilizado el cuestionario "Teachers' perceptions and knowledge of ASD" de Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou (2012) traducido al castellano. Es una escala de estimación compuesta por 25 ítems de tres alternativas de respuesta (en desacuerdo, de acuerdo, no lo sé). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas:

a) Naturaleza y características del TEA: evalúa el grado de conocimiento sobre las características del TEA. Consta de 7 ítems como por ejemplo "El TEA es un trastorno hereditario".

b) Evaluación de los niños con TEA: valora el grado de conocimiento sobre los criterios diagnósticos del TEA incorporando 5 ítems como por ejemplo "El TEA puede ser diagnosticado en la infancia".

c) Tratamiento de los niños con TEA: valora el grado de conocimiento acerca de los métodos de intervención. Consta de 8 ítems como por ejemplo "El conductismo es un método obsoleto en el alumnado con TEA".

d) Rol del maestro en la educación del niño con TEA: evalúa el grado de conocimiento sobre el papel del maestro en los centros educativos. Consta de 5 ítems como por ejemplo "Los maestros de alumnado con TEA deben cooperar con los especialistas".

Nuestros análisis arrojaron un índice de alfa de cronbach de 0.514, una fiabilidad escasa. Por esta razón, hemos realizado un análisis factorial en el que hemos obtenido 0.501 en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin confirmando la escasa fiabilidad de la escala.

2.3. Procedimiento

Para la realización de este estudio, hemos elaborado una revisión bibliográfica a través de las palabras clave, tanto en castellano como en inglés: "conocimiento", "percepción", "TEA", "psicólogo educativo", "estudiantes de psicología", "profesionales".

Nos hemos puesto en contacto con los profesores de la Universidad de Valencia que impartían clase en 1º y 3º curso de grado en psicología, y hemos administrado el cuestionario dando instrucciones precisas para cumplimentarlo. La administración de los cuestionarios, de forma voluntaria y anónima, se ha realizado en el aula dónde se imparte clase entre el 6 y 13 de noviembre de 2015.

Tras recoger la muestra, hemos trabajado con los datos a través del programa estadístico SPSS versión 19 para realizar los análisis oportunos. Hemos elaborado, en primera instancia, análisis de los estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas; después, alfa de cronbach y análisis factorial para comprobar la fiabilidad de la escala; y, análisis de frecuencias de los ítems y anova entre grupos.

3. Resultados

En los participantes de 1º curso (tabla 1), se destacan los ítems 8, 10, 13, 18, 19, 21 y 24. En el ítem 8, un 92% de los participantes está de acuerdo en que el TEA puede ser diagnosticado en la infancia; en el ítem 10, un 76% considera que los niños con TEA pueden adquirir habilidades excepcionales en un campo en particular; en el ítem 13, un 84% no sabe si los métodos psicoanalíticos son beneficios o no para las personas con TEA; en el ítem 18, un 76% no sabe si los métodos de enseñanza auditivos son superiores a los visuales en alumnado con TEA; en el ítem 19, "el conductismo es un métodos obsoleto en alumnado con TEA", un 72% de los participantes presentan dudas sobre esto;

Tabla 1
Porcentajes sujetos 1er curso

	Desacuerdo	Duda	De acuerdo
i1	68	28	6
i2	22	52	26
i3	38	34	28
i4	60	38	2
i5	64	30	6
i6	42	48	10
i7	68	24	8
i8	8	0	92
i9	14	34	52
i10	4	20	76
i11	22	36	42
i12	6	54	40
i13	8	84	8
i14	32	26	42
i15	16	36	48
i16	56	40	4
i17	10	50	40
i18	14	76	10
i19	18	72	10
i20	28	36	36
i21	2	4	94
i22	56	32	12
i23	24	46	30
i24	8	18	74
i25	44	40	16

Tabla 2
Porcentajes sujetos 3er curso

	Desacuerdo	Duda	De acuerdo
i1	94	6	0
i2	34	30	36
i3	68	8	24
i4	70	14	16
i5	94	2	4
i6	48	24	28
i7	90	8	2
i8	4	4	92
i9	66	14	20
i10	4	10	86
i11	48	24	28
i12	20	50	30
i13	42	58	0
i14	52	14	34
i15	70	14	16
i16	74	22	4
i17	14	34	52
i18	40	50	10
i19	20	76	4
i20	56	24	20
i21	0	0	100
i22	66	24	10
i23	24	22	54
i24	14	16	70
i25	62	22	16

y en los ítems 21 y 24, un 94% y un 74% respectivamente están de acuerdo con otorgarle un papel más relevante al maestro en el tratamiento de los niños con TEA.

Con respecto a los participantes de 3º curso (tabla 2) podemos destacar los ítems 1, 5, 7, 8, 10 y 21. En el ítem 1 vemos que un 94% considera que el TEA no es el trastorno más grave de salud mental. En el ítem 5, un 94% considera que el TEA no es una forma de esquizofrenia. En el ítem 7, un 90% considera que los niños con TEA no son siempre hiperactivos. En el ítem 8, un 92% considera que el TEA puede ser diagnosticado en la infancia. En el ítem 10, podemos ver que un 86% considera que los niños con TEA pueden adquirir habilidades excepcionales en un campo particular. En el ítem 21, el 100% de los participantes está de acuerdo con que los maestros de alumnos con TEA deben cooperar con los especialistas.

Para comparar las dimensiones del cuestionario entre los grupos hemos realizado el análisis de varianza ANOVA adoptando un intervalo de confianza del 95%. Los resultados arrojan que no hay diferencia de varianzas ya que obtenemos en la prueba de Levene una significación mayor a 0,05. Por esto, consultamos el ANOVA dónde la significación en naturaleza y características del TEA, evaluación de los niños con TEA e intervención (tratamiento) de niños con TEA es menor a 0,05 y la dimensión rol del maestro en la educación del niño con TEA tiene una significación mayor a 0,05. Esto indica que hay diferencias significativas entre grupos en las dimensiones de: naturaleza y características del TEA, evaluación e intervención de niños con TEA.

4. Discusión

Analizando los resultados de los estudiantes de 1º curso, vemos que respecto a la dimensión de naturaleza y características del TEA existe un porcentaje alto de duda, correspondiendo los porcentajes más bajos a los participantes que tienen conocimientos erróneos. En lo referido a la dimensión de evaluación, vemos que los resultados han sido mejores que en la anterior dimensión, ya que el porcentaje de duda es menor. Respecto a la intervención (tratamiento), concluimos que no presentan conocimiento adecuado de las metodologías dado que el porcentaje de duda y de

error es elevado. Y finalmente, en relación al rol en la educación de estos niños vemos que se necesita una atención conjunta de los maestros y especialistas, y que sería conveniente dar un rol más importante al maestro en la intervención con las personas con TEA.

Examinando los resultados de los estudiantes de 3º curso, vemos como en la dimensión de naturaleza y características del TEA el porcentaje de duda no supera en ningún caso el 40%, siendo el porcentaje de aciertos en muchos ítems de entre 60%-90%. En relación a la dimensión de evaluación, vemos como este curso conoce las características para llegar al diagnóstico de TEA aunque es necesario destacar que consideran que los maestros no son capaces de reconocer los rasgos del TEA en un niño. Respecto a la intervención adecuada, vemos que tan sólo un 42% sabe que los métodos psicoanalíticos no son los más beneficiosos para el TEA, y un 20% considera que el conductismo no está obsoleto. Únicamente un 52% considera que los niños deberían ser educados en centros ordinarios frente a 34% que considera que deberían ir a un centro específico, y un 56% considera que es mejor que acudan a un centro de educación secundaria que a un centro ocupacional frente a un 20% que considera que esto no debería ser así. Respecto al rol de los maestros en la educación de niños con TEA, consideran que es necesaria una atención conjunta en el aula, dando más importancia al rol del maestro y teniendo en cuenta que no creen que este colectivo sea el grupo de estudiantes más complicado.

Los resultados revelan diferencias significativas entre los grupos en las dimensiones de naturaleza y características, evaluación y tratamiento/intervención. Esto nos indica que la formación académica mejora los conocimientos en estas dimensiones. Mientras que en la dimensión referida al rol del maestro en la educación del niño no presenta diferencias significativas entre los grupos, destacando así que existen menos creencias erróneas en este aspecto.

6. Conclusiones

Los objetivos fundamentales de nuestro estudio fueron examinar los conocimientos y creencias de estudiantes de psicología sobre el TEA (dimensiones: naturaleza y características del TEA, diagnóstico, evaluación y rol en la educación). Analizamos los datos obtenidos de 1º y 3º curso de estudiantes de grado en psicología de la Universidad de Valencia para comprobar si la formación académica mejoraba las puntuaciones en las dimensiones anteriores, obteniendo diferencias significativas en naturaleza y características del TEA, evaluación y tratamiento. Aunque, a pesar de estos resultados, hemos llegado a la conclusión de que continúan existiendo ambigüedades y confusiones tras la formación.

Este estudio confirma los resultados obtenidos en otras investigaciones en las que se ha comprobado que la formación mejora los conocimientos pero que continúan existiendo confusiones respecto a este trastorno (Rodríguez, Saldaña, Moreno, 2012; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou, 2012; Haimour y Obadiat, 2013). Esta mejoría en los conocimientos predice una actitud positiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con TEA lo que, a su vez, mejorará la aplicación de los métodos de diagnóstico e intervención (Saldaña, et. al, 2008; Imran, et. al, 2011; Syriopoilou-Delli, Cassimos, Tripsianis, Polychronopoulou, 2012). Sin embargo, dadas las confusiones detectadas también confirmamos que es necesario mejorar la formación a través de actividades prácticas y de una mayor concienciación de la importancia de la educación inclusiva (Rodríguez, Saldaña, Moreno, 2012; Soto-Chodiman, Pooley, Cohen y Taylor, 2012; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou, 2012; Haimour y Obaidat, 2013).

Como conclusión podemos decir que aunque la formación mejora el conocimiento y las percepciones ante las personas con TEA, continúan existiendo confusiones y creencias erróneas que indican la necesidad de mejorar la

formación de los psicólogos ya que van a ser el punto de referencia de los maestros de los centros educativos y de los padres de los alumnos.

No podemos generalizar los resultados ya que la escala escogida no ha alcanzado una fiabilidad razonable y el número de participantes no ha sido suficientemente grande. Por ello, se recomienda ampliar la muestra para que pueda ser más representativa, utilizar otro cuestionario para evaluar la formación sobre el TEA, y realizar comparaciones con otros colectivos de profesionales con la finalidad de examinar qué creencias concretas presentan, ya que finalmente todos ellos formaran parte de la evolución académica de las personas con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Cascella, P. W., y Colella, C. S. (2004). Knowledge of Autism Spectrum Disorders Among Connecticut School Speech–Language Pathologists. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19 (4), 245-252.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Autism Spectrum Disorder. Date & Statistics (Prevalence). Recuperado en:

http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Haimour, A. I. y Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers` Knowledge about Autism in Arabia Saudi. *World Journal of Education,* 3 (5), 45-56.

Hayes, J. A., Casey, L. B., Williamson, R., Black, T., y Winsor, D. (2013). Educators' readiness to teach children with autism spectrum disorder in an inclusive classroom. *The Researcher,* 25 (1), 67-78.

Imran, N., Chaudry, M. R., Azeem, M.W., Bhatti, M.R., Choudhary, Z. I. y Cheema, M.A. (2011). A survey of Autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *BMC Pediatrics*, 11 (107) 1-6.

López, S., Rivas, R. M., Taboada, E. M. (2009). Revisiones sobre el Autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 41 (3), 555-570.

Organización Mundial de la Salud (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento con glosario y criterios diagnósticos de investigación, CIE-10.* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Rodríguez, I., Saldaña, D., Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers` Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment,* 1-8.

Saldaña, D., Álvarez, R.M., Aguilera, A., Moreno, E. J., Moreno, M. y De los Reyes, I. (2008). ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo? *Infancia y Aprendizaje,* 31 (1), 67-78.

Small, S. (2012). Autism Spectrum Disorders (ASD): Knowledge, Training, Roles and Responsibilities of School Psychologists. *Graduate Theses and Dissertations.* University of South Florida. http://scholarcommons.usf.edu/etd/4225

Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L. y Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian Classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36 (2) 97–111.

Syriopoilou-Delli, C., Cassimos, D., Tripsianis, G., Polychronopoulou, S. (2012). Teachers` Percepcions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Development Disorder,* 42, 755-768.

Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

Educación alimentaria y nutricional en la formación inicial de maestros en España

de Paz-Lugo, Patricia

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España

E-mail: patricia.depaz@unir.net

Resumen

Es evidente que en las últimas décadas hemos asistido a un cambio social que ha conllevado importantes modificaciones en los hábitos alimentarios de la población española.
La incorporación de la mujer al mundo laboral, la urbanización creciente o el desarrollo de los medios de transporte y de comunicación son factores que han propiciado el fácil acceso a la comida rápida, la escasez de comidas en familia o el abuso de comidas fuera de casa.
Los hábitos alimentarios se comienzan a adquirir en torno a los 3-4 años, consolidándose a partir de los 11 años. La escuela se ha convertido en un ámbito obligado de educación para la salud y el maestro en un agente de educación para la salud, con la enorme responsabilidad de influir en los hábitos saludables de los niños.
Pero, ¿están realmente preparados para ello? En este trabajo se analizan los planes de estudio del Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria con el objetivo de comprobar si nuestros futuros maestros adquieren a lo largo de sus estudios la formación suficiente como para inculcar hábitos alimentarios saludables en los niños.
Palabras clave: educación para la salud (EpS); formación de maestros; hábitos saludables; educación nutricional; educación alimentaria.

Food and Nutritional Education in degree studies of future teachers in Spain

de Paz-Lugo, Patricia

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, Spain

E-mail: patricia.depaz@unir.net

Abstract

It is obvious that in the last decades, we have suffered social changes that have led to important modifications in the spanish population's eating habits.
The incorporation of women in the working world, the rising urbanization and the development of transport and communications are just some of the factors that have led to easy Access to fast food and drop in family meals and an increase in eating out.
Eating habits start to be acquired at the age of 3 or 4, and they are consolided at around 11. Due to this, school has become an essential area in health education, where the teacher has also become and agent in health education with great influence on the acquisition of healthy habits by children.
But, are they really prepared for such a task? In this Project we analyze the study plan of degree studies of future teachers of pre-primary and primary education to find out whether these future teachers acquire enough knowledge during their education to inculcate healthy eating habits to their pupils.
Key words: health education; teacher training; healthy habits; nutritional education; food education.

1. Introducción

1.2. Concepto de salud

La salud es un término muy difícil de precisar, como lo demuestra la gran cantidad de definiciones que se le han otorgado a lo largo del tiempo; entre otras razones porque es un concepto multidimensional y cambiante que depende de la historia, la cultura, las condiciones socioeconómicas y las perspectivas de futuro de cada sociedad.

La definición más aceptada hoy en día del término *salud* es la adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1946, en su Carta Constitucional: «estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» (OMS, 2014, p. 1), en la que por primera vez se definía la salud en términos positivos y bajo una visión integral del ser humano, ya que no solo se consideraba el estado físico. Sin embargo, varios autores la consideran una definición utópica, porque el completo estado de bienestar es difícilmente alcanzable; estática, pues supone que la salud es un estado y no un proceso dinámico variable; y subjetiva, al no tener en cuenta el aspecto funcional del individuo (Salleras, 1985).

En 1980, Milton Terris, médico de Salud Pública y epidemiólogo estadounidense, propuso definir la salud como un «estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento, y no únicamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Según el concepto dinámico de salud, adaptado a partir del concepto de Terris, puede coexistir un cierto nivel de bienestar con algunas afecciones que en estadios iniciales no limitan al individuo. La sa-

lud y la enfermedad forman un continuo cuyos extremos son la muerte prematura por un lado y un elevado nivel de bienestar físico, social y mental con capacidad de funcionamiento por otro (Figura 1).



Figura 1. El continuo salud-enfermedad. Fuente: Salleras (1985, p. 17).

Por tanto, la salud no es un estado permanente sino que varía en función de diferentes factores.

1.2. Factores que determinan nuestra salud: importancia de los estilos de vida

Desde que el ministro de Sanidad canadiense Marc Lalonde publicara su informe de carácter político-económico-sanitario en 1974, son varios los estudios que no han dejado de demostrar que nuestro nivel de salud depende fundamentalmente de los *hábitos de vida* que adoptamos y del *medio ambiente* en el que estamos inmersos, siendo los *factores genéticos* y la *asistencia sanitaria* elementos secundarios (Figura 2).

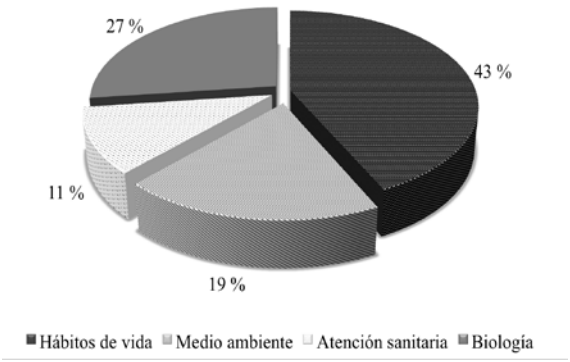


Figura 2. Efecto relativo sobre la salud de cada uno de los determinantes de la misma.

Entre dichos estilos de vida, destacan los hábitos alimentarios, que además son modificables y, por tanto susceptibles de ser educados –sobre todo en edad escolar–, a través de programas de Educación para la Salud (EpS).

Importancia de la escuela y el maestro en la EpS de niños y adolescentes

La EpS, es decir, los procesos y experiencias de aprendizaje que tienen como finalidad mejorar el conocimiento sobre la salud de la población y promover la adquisición de estilos de vida saludables, puede ir dirigida hacia individuos enfermos o sanos. En el primer caso, la educación se desarrolla en hospitales, centros de salud o en el domicilio de los enfermos; mientras que en el caso de las personas sanas, existen tres ámbitos principales de acción de la EpS: la educación sanitaria en el medio laboral, en la comunidad (agrupaciones cívicas, religiosas, asociaciones de vecinos, Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, etc.) y en la escuela.

Los programas de EpS en la escuela son los más eficaces y rentables por diversas razones:

a) los niños son los educandos más receptivos a la hora de aprender y asimilar conceptos sobre el cuidado y la higiene corporal, ya que están formando su personalidad y aún están a tiempo de modificar o incorporar nuevos hábitos

de salud, de hecho se estima que los hábitos saludables se comienzan a adquirir a los 3-4 años y se consolidan a los 11-12 años, siendo más difíciles de modificar en la edad adulta;

b) los niños pasan cada vez más tiempo en la escuela, se incorporan a temprana edad y pasan muchas horas en el centro escolar, realizando en él 1, 2, 3 o incluso 4 comidas al día;

c) el colegio es un poderoso ambiente de socialización, en el que se pueden aprovechar educativamente las interacciones positivas que se establecen entre los alumnos;

d) la escuela permite acceder a un gran número de niños simultáneamente, e incluso permite intervenir de forma indirecta sobre sus familiares;

e) por último, el ámbito educativo cuenta con una red de agentes de EpS de primer nivel, ya que disponen de una alta cualificación pedagógica: los maestros.

Por todo ello, la escuela debería integrar la EpS en sus proyectos educativos y en sus programaciones, incluyendo los contenidos de promoción de la salud en el currículo escolar de la educación obligatoria (de Paz-Lugo, 2015). Sin embargo, en Educación, la promoción de los hábitos alimentarios se encuentra difusa entre los contenidos escolares. Los propios maestros han expresado la necesidad de información y formación específica sobre nutrición y dietética y sobre cómo educar a los escolares para que adquieran hábitos alimentarios saludables (Merino, 2006).

La alimentación y la salud

Entre los estilos de vida que contribuyen a nuestro nivel de salud destaca la alimentación. A pesar de que hoy en día tenemos gran cantidad de información sobre cómo debe ser una dieta saludable, el 43 % de los escolares presenta exceso de peso (sobrepeso + obesidad) (AECOSAN, 2014), siendo su frecuencia más acusada en los grupos con menor nivel socioeconómico y educativo. A su vez, la obesidad es la causa de alteraciones del metabolismo, hipertensión, diabetes tipo 2, síndrome metabólico, alteraciones psicológicas, complicaciones cardiovasculares y procesos cancerígenos, siendo esencial para su prevención una alimentación equilibrada y evitar una vida sedentaria (Dalmau, Alonso, Gómez, Martínez y Sierra, 2007; Serra y Aranceta, 2001). Desgraciadamente, la infancia ya está siendo afectada por enfermedades crónicas de tipo cardiovascular o diabetes tipo 2 que anteriormente solo aparecían en adultos.

Aunque la obesidad es un trastorno multifactorial en cuya etiopatogenia intervienen factores genéticos, metabólicos, psicosociales y ambientales, la rapidez con la que está incrementando su prevalencia parece estar relacionada con los hábitos alimentarios poco saludables, junto a una disminución de la actividad física.

¿Qué está ocurriendo? Los cambios sociales producidos en las últimas décadas, entre los que destacan la incorporación de la mujer al mercado laboral, la urbanización creciente, el auge de los medios de transporte, de los medios de comunicación o la gran influencia de la publicidad, han provocado que se dedique menos tiempo a la compra de alimentos, a la preparación de los mismos e incluso a su consumo, propiciando por el contrario el abuso de comidas preparadas y la frecuencia de comidas en establecimientos de restauración. Todo esto conlleva el seguimiento de dietas desequilibradas, junto a la adopción de hábitos poco saludables como el sedentarismo.

Si el problema es grave hoy en día, las previsiones de futuro no son nada halagüeñas. ¿Qué podemos hacer? La tendencia actual del cuidado de la salud, según la OMS, se enfoca hacia el alcance del mayor potencial posible de salud, a lo largo de la vida de la persona, dando prioridad a la prevención y promoción frente a la curación y el tratamiento de la enfermedad. Por tanto, los esfuerzos deberían centrarse en prevenir estas enfermedades a través de la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) (Fundación Española de la Nutrición, 2013).

Aunque el hogar es el primer ámbito de EpS del niño y los padres los primeros agentes de EpS, cuyas conductas y comportamientos los niños tienden a imitar, en este contexto social expuesto con anterioridad, la escuela se convierte en un escenario obligado para la educación alimentaria de la sociedad.

La Educación Alimentaria y Nutricional

La EAN ha ido irrumpiendo como una de las temáticas de la EpS que más interés social suscita hoy en día (González-Rodríguez, 2009, Pérez de Eulate y Ramos, 2009). Puede definirse como el conjunto de métodos y estrategias que ayudan a que el individuo y la población mejoren su salud llevando a cabo una alimentación saludable (Martínez, Palencia, Serrano y Villarino, 2007).

Respondiendo a la preocupación de las autoridades sanitarias e internacionales por la ascendente evolución de la prevalencia de la obesidad, en febrero de 2005, el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación presentan la estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (estrategia NAOS) con el objetivo de fomentar una alimentación saludable y promover la práctica de actividad física. Como fruto de esta estrategia, en 2006, la AECOSAN incorpora entre sus funciones la de promocionar la salud en el ámbito de la nutrición, en especial en la prevención de la obesidad.

A partir del curso 2007/08, la estrategia NAOS desarrolló un programa experimental denominado PERSEO (Programa piloto Escolar de Referencia para la Salud y el Ejercicio contra la Obesidad), que expone la necesidad de un trabajo conjunto de padres, educadores y sanitarios en la lucha contra la obesidad infantil.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y el Ministerio de Sanidad (2008) en el primer *Informe Diagnóstico sobre los avances y retos en Promoción y Educación para la Salud en España* recoge entre los obstáculos para conseguir generalizar la Promoción y Educación para la salud en los centros educativos el que el profesorado no reconoce su papel como agente de EpS o la falta de formación del profesorado en EpS. En dicho informe también se señala la importancia de la inclusión explícita y desarrollada de la EpS dentro de la ley de educación.

Entre los fines del sistema educativo español, señalados en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se encuentra el desarrollo de hábitos saludables, y entre los objetivos de la Educación Primaria destaca valorar la higiene y la salud. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en su disposición adicional cuarta indica que las administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil, siendo el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos el responsable de diseñar, coordinar y supervisar las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo.

Por otro lado, la actual Ley de Seguridad Alimentaria y Nutrición (LSAN, 2011), en el capítulo VII, titulado *Alimentación saludable, actividad física y prevención de la obesidad,* contempla medidas dirigidas a menores, particularmente en el ámbito escolar, por entender que en la lucha contra la obesidad son fundamentales las actuaciones educativas. El artículo 40 dice literalmente:

Las autoridades educativas promoverán la enseñanza de la nutrición y alimentación en las escuelas infantiles y centros escolares, transmitiendo a los alumnos los conocimientos adecuados, para que estos alcancen la capacidad de elegir, correctamente, los alimentos, así como las cantidades más adecuadas, que les permitan componer una alimentación sana y equilibrada y ejercer el autocontrol en su alimentación. A tal efecto, se introducirán contenidos orientados a la prevención y a la concienciación sobre los beneficios de una nutrición equilibrada en los planes formativos del profesorado.

Consecuentemente, entre las estrategias para ayudar a mitigar la epidemia de obesidad, destaca la mejora de la formación inicial de los futuros profesores (en especial estudiantes del grado en maestro) en cuestiones alimentarias y nutricio-

nales (Ejeda, 2008; González-Rodríguez, 2009; López-Nomdedeu, 2010; Martínez et al., 2007; Mijancos, 2013; Pérez de Eulate y Ramos, 2009; Rodrigo, Ejeda, González y Mijancos, 2014; Vidal, Díaz-Santos, Jiménez y Quejigo, 2012).

Objetivo

En el presente trabajo se analiza la presencia de la educación alimentaria y nutricional en los planes de estudio, tanto del grado en maestro de Educación Primaria como de Educación Infantil, en todas las universidades españolas.

Método

El análisis de los planes de estudio del grado en maestro de educación se ha desarrollado durante los primeros meses del año 2016. La mayoría de universidades tienen a disposición de todos los usuarios los planes de estudio de sus grados en sus páginas web, así como las guías docentes de sus asignaturas. Para acceder a las guías docentes de las asignaturas que no estaban disponibles en la web se contactó a través de correo electrónico y vía telefónica con los responsables de cada facultad.

Los planes de estudio analizados han sido el del grado en maestro de Educación Primaria y el del grado en maestro de Educación Infantil. Para cada universidad, se observó la presencia o ausencia de asignaturas con contenidos de EpS y se investigó si dichas asignaturas eran de formación básica u obligatoria o bien asignaturas optativas. Asimismo, se han analizado en detalle las guías docentes de estas asignaturas para comprobar si entre los contenidos de EpS se incluía educación alimentaria y nutricional.

4. Resultados

En la web del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), a fecha de 26 de abril de 2016, hay 64 títulos de grado en maestro de educación publicados en el BOE que habilitan para la profesión de maestro en Educación Primaria y 64 títulos de grado en maestro que habilitan para la profesión de maestro en Educación Infantil.

Tras analizar los planes de estudio y las guías docentes de las asignaturas, se observa que, del total de universidades que imparten el grado en maestro de Educación Primaria en España, tan solo un 15,9 % incluyen en su plan de estudios contenidos sobre EAN, en concreto un 4,8 % de forma obligatoria y un 11,1 % de forma optativa, el 84,1 % restante no incluye ninguna asignatura específica sobre EpS en la que se desarrollen contenidos de EAN (Figura 3).

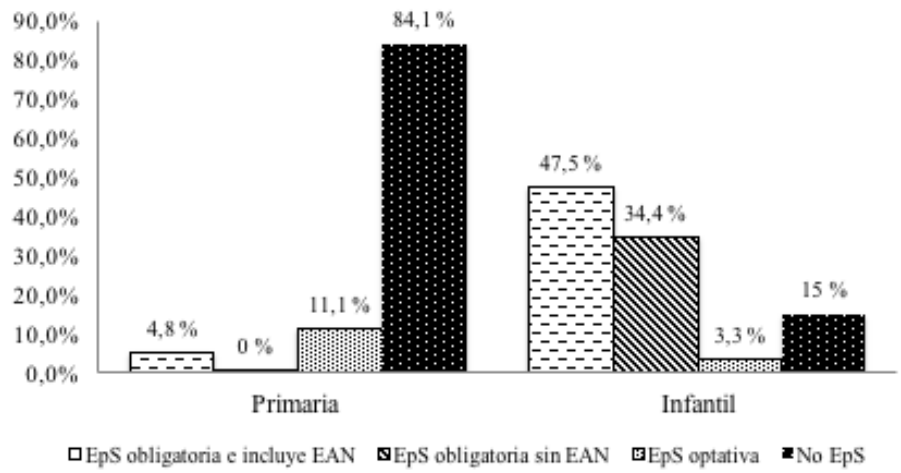


Figura 3. Contenidos de EpS y EAN en el grado en maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria en España.

Del total de facultades que imparten el grado en maestro de Educación Infantil, el 85 % incluye contenidos de EpS en sus planes de estudio. Examinando los contenidos de las asignaturas correspondientes se observa que un 3,3 % de las facultades incluyen esta asignatura de forma optativa y del 82 % restante, que sí los incluye de forma obligatoria, un 34,4 % no lo hacen de forma completa, pues aunque incluyen contenidos de Educación para la Salud, la alimentación y la nutrición infantil no se desarrollan en absoluto o no lo hacen suficientemente (Figura 3).

4. Discusión

El denominado proceso de Bolonia ha supuesto un cambio en la organización de las enseñanzas universitarias y, por tanto, en todos los planes de estudio, incluidos los de maestro. En este nuevo paradigma, todo título se diseña sobre la base de las competencias que debe alcanzar el perfil profesional correspondiente. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que sean las universidades las que elaboren sus propios planes de estudios con el fin de promover la diversificación curricular. Sin embargo, el Ministerio es el encargado de formular las competencias básicas mínimas que se deben adquirir en cualquier título de Grado y, en el caso de los títulos profesionalizantes, como los de maestro, el Ministerio también fija unas competencias específicas mínimas.

Las órdenes ministeriales que establecen los requisitos para la verificación del título de Maestro en Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) y en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre) fijan una estructura modular similar: el primer módulo está más relacionado con las materias de carácter psico-socio-pedagógico, el segundo con las didáctico-disciplinares y el tercero con el prácticum. En dichos módulos también se detallan competencias: 12 para Infantil y 12 12 para Primaria.

De las 24 competencias, tan solo una tiene relación con la EpS, se trata de la competencia 8 del grado en maestro de Educación Infantil, que hace referencia a la necesidad de «Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles».

Respecto a los módulos de Educación Infantil, es en el de Formación Básica, al que la Orden Ministerial otorga un mínimo de 100 créditos, concretamente en el submódulo de *Infancia, Salud y Alimentación,* donde se describen también competencias de educación para la salud: «Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables», «Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual», «Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos» y «Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado del estudiante».

En los módulos, submódulos y competencias del grado en maestro de Primaria no se hace alusión a la EpS, ni mucho menos a la EAN.

5. Conclusiones

La salud es un bien preciado que depende fundamentalmente de nuestros hábitos o estilos de vida, entre ellos los hábitos alimentarios, factor fácilmente educable, sobre todo durante la edad escolar. La situación social actual ha relegado gran parte de la función de educación en hábitos alimentarios a la escuela, por lo que es apremiante que esta tome medidas que contribuyan a mitigar las altas tasas de obesidad infantil y juvenil que están azotando nuestro país. Para ello, es necesario que los maestros adquieran competencias en nutrición y alimentación infantil. Esta situación está reconocida en la orden ministerial que regula el título de maestro en Educación Infantil, pero no así en la de Educación Primaria, lo que hace que prácticamente ninguna facultad incluya asignaturas con contenidos de EpS y EAN en los planes de estudio del grado en maestro de Educación Primaria.

A la luz de estas aportaciones consideramos necesario revisar la normativa vigente y adaptarla a las exigencias de la sociedad actual con el fin de que todos los maestros adquieran competencias en EAN; de lo contrario, la salud de nuestras generaciones venideras se presenta incierta.

Referencias

Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición (AECOSAN). (2014). *Estudio ALADINO 2013. Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Dalmau, J., Alonso, M., Gómez, L., Martínez, C. y Sierra, C. (2007). Obesidad infantil. Recomendaciones del Comité de Nutrición de la Asociación Española de Pediatría. *Anales de Pediatría, 66*(3), 294-304.

Ejeda, J.M. (2008). *El conocimiento sobre Alimentación en la Formación Inicial de Maestros* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Fundación Española de la Nutrición. (2013). *Libro blanco de la nutrición en España.* Madrid: Autor.

González-Rodríguez, A. (2009). Concepciones y práctica reflexionada de docentes y enfermeras sobre la promoción de la alimentación saludable en la escuela. *Investigación en la Escuela, 69,* 87-98.

De Paz-Lugo, P. (2015). *Alimentación, Higiene y Salud. Manual para maestros.* Logroño: UNIR Editorial.

Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians. A working document.* Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.

Ley 17/2011, de 5 de julio, de *Seguridad Alimentaria y Nutrición.* Boletín Oficial del Estado, 160, de 6 de julio de 2011.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *mejora de la calidad educativa.* Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

López-Nomdedeu, C. (2010). La Educación Nutricional como instrumento en la prevención de la enfermedad y promoción de la salud. Nuevos planteamientos. *Alimentación Nutrición y Salud, 17*(29), 55-60.

Martínez, J.R., Palencia, A., Serrano, L. y Villarino, A. (2007). Educación alimentaria escolar y extraescolar. Programas y didáctica. En J.R. Martínez e I. Polanco (coords.), *El libro blanco de la alimentación escolar*. Madrid: Interamericana.

Merino, M. (2006). La promoción de la alimentación saludable en la infancia desde una perspectiva intercultural. *Index Enferm., 15*(55), 54-58.

Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Informe: diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Mijancos, M.T. (2013). *Un estudio sobre conocimientos y hábitos alimentarios en maestros en formación en la UNIR* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Ministerio de Sanidad. (2008). *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos de promoción y educación para la salud en la Escuela en España.* Madrid: Autor.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los *requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los *requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.* Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Documentos básicos.* 48ª edición. Ginebra: Autor. Recuperado de http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7

Pérez de Eulate, L. y Ramos, P. (2009). Educación Alimentaria: una investigación con padres de adolescentes. *Enseñanza de las Ciencias, 27*(3), 361-368.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la *ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007.

Rodrigo, M., Ejeda, J.M., González, M.P. y Mijancos, M.T. (2014). Concepciones sobre alimentación en estudiantes de magisterio y enfermería. Construcción del conocimiento pedagógico en cuestiones dietéticas. *Teor. Educ., 26*(1), 187-209.

Salleras, L. (1985). *Educación Sanitaria. Principios, métodos, aplicaciones.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Serra, L. y Aranceta, J. (2001). *Obesidad Infantil y Juvenil. Estudio EnKid (Vol. 2).* Barcelona: Masson.

Terris, M. (1980). *La revolución epidemiológica y la medicina social.* México D.F.: Siglo XXI Editores.

Vidal, M.M., Díaz-Santos, A., Jiménez, C y Quejigo, J. (2012). Modificación de ciertas actitudes frente a la alimentación en estudiantes de enfermería tras cursar la asignatura de nutrición y dietética. *Nutrición Clin. Diet. Hosp., 32*(1), 49-58.

Valoración de metodologías activas empleadas en estudiantes universitarios

Morales-Rodríguez, F. M. [1], Narváez-Peláez, M. A. [2]

[1]*Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España*

[2]*Departamento de Fisiología Humana y de la Educación Física y Deportiva, Universidad de Málaga, Málaga, España*

E-mail: framorrod@uma.es, mnarváez@uma.es

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa Nuevas metodologías de evaluación formativa de competencias transversales en la docencia práctica, con el apoyo de TIC y campus virtual, en las ramas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y en la docencia de ámbito Internacional *(PIE13-031)*. El objetivo es presentar una evaluación de los métodos de enseñanza/aprendizaje que se consideran más apropiados para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura así como para la evaluación de los objetivos y competencias que se han de adquirir en la misma. Para ello en las clases prácticas se han analizado las implicaciones educativas y perspectivas psicológicas desde las que se puede justificar el empleo de una metodología además de aplicar de forma voluntaria un cuestionario sobre posibles métodos de enseñanza/aprendizaje. Los participantes han sido 48 estudiantes universitarios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga, más del 50% mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años. Los resultados demuestran que el 23.63% desean que el método de enseñanza más empleado se base en el trabajo y dinámicas de grupo; el 17.85% consideran que los métodos de enseñanza/aprendizaje que esperan que sean más probablemente aplicados son precisamente la enseñanza basada en trabajo en grupo y dinámica de grupo. Asimismo el 19.26% rechazan el empleo de la clase magistral. Estos datos se consideran de utilidad para uno de los objetivos de dicho proyecto relacionado con aspectos tales como la evaluación de posibles beneficios y problemas de cada uno de los métodos de evaluación, valoración del aprendizaje que han podido adquirir con cada uno de ellos y el análisis de si constituyen una buena herramienta para valorar las competencias que se pretenden fomentar.

Palabras clave: métodos de enseñanza/aprendizaje/; evaluación; universitarios;

Considering the methods used in college students

Morales-Rodríguez, F. M. [1], Narváez-Peláez, M. A. [2]

[1]*Department of Developmental and Educational, University of Malaga, Malaga, Spain*

[2]*Department of Human Physiology and Physical-Sports Educacional, University of Malaga, Malaga, Spain*

E-mail: framorrod@uma.es, mnarváez@uma.es

This work is part of the Educational Innovation Project New methodologies formative assessment of transferable skills in practical teaching, with the support of ICT and virtual campus, in the branches of knowledge of Sciences, Health Sciences, Social Sciences and Law and teaching of international *(PIE13-031)*.The goal is to present an evaluation of the methods of teaching / learning considered most appropriate for the teaching / learning of the subject and to evaluate the objectives and competencies to be acquired in the same. To do this in practical classes have been analyzed the educational implications and psychological perspectives from which can justify the use of a methodology also voluntarily applied a questionnaire on possible methods of teaching / learning. Participants were 48 university students of the Degree in Education at the University of Malaga, more than 50% women, aged between 20 and 25 years. The results show that 23.63% want the most widely used teaching method is based on the work and group dynamics; 17.85% consider the methods of teaching / learning are more likely to expect precisely applied are based teaching teamwork and group dynamics. 19.26% also reject the use of the lecture.These data are considered useful for one of the objectives of the project related to aspects such as assessment of potential benefits and problems of each of the methods of evaluation, assessment of learning that have been acquired with each and analysis whether they constitute a good tool to assess the competencies to be encouraged.
Keywords: methods of teaching / learning /; Rating; university.

1. Introducción

En las enseñanzas universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior se requiere el desarrollo de distintas competencias transversales y específicas que aparecen contempladas en las distintas guías y programaciones didácticas; muchas de las cuales se van a ir perfilando o tratando de mejorar su aplicación y/o evaluación. Considerando estos aspectos se viene plantando en la literatura científica (Fernández, 2006; Fidalgo, Arias-Gundín, García, Álvarez y Robledo, 2008) la necesidad de aplicar distintos tipos de metodologías o métodos más activos de evaluación bajo la perspectiva de la implicación y atractivo que generan los mismos en el alumnado; en lugar de los que se centran más en el profesorado que imparte las distintas materias. Además de analizar las posibles ventajas e inconvenientes del empleo de distintas metodologías, se ha puesto de manifiesto en algún estudio (Álvarez, Fidalgo, Arias-Gundín y Robledo, 2009) cómo el empleo de una u otra metodología incide en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

A continuación se muestran algunos estudios en los que se aplican en el ámbito universitario distintas metodologías activas para la adquisición de competencias transversales y/o específicas; tratando de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

López-Pérez (2011) aplicó para la adquisición y/o consolidación de competencias transversales en el alumnado la metodología activa del aprendizaje basado en problemas. Para ello se propone al alumnado trabajar y debatir sobre

casos reales cotidianos. Los resultados evidencian que el empleo de esta metodología permite un aprendizaje más significativo y mejor rendimiento académico de los estudiantes. Puede destacarse que tanto el alumnado como los docentes ponen de manifiesto la percepción de mejoras en el aprendizaje con la aplicación de esta metodología, que ayuda a la asimilación de los contenidos y de algún modo permite el fomento de otras competencias demandadas en el mundo profesional, como las relacionadas con el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Otros autores (Varquerizo y Gonzalo, 2012) han desarrollado experiencias mediante el empleo de metodologías activas de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de la plataforma virtual y evaluación continua para la consecución de las competencias transversales y específicas establecidas en la asignatura; tratando de incrementar el atractivo que genera la misma en los estudiantes. Concretamente participaron 60 estudiantes universitarios durante el período de Prácticas encontrándose que para el alumnado el empleo de esta metodología genera un alto grado de satisfacción y permite un aprendizaje más situado; aunque también perciben dificultades tales como la necesidad de mayor tiempo para la exposición final del proyecto y para su participación en las discusiones.

Un interesante estudio interuniversitario previo que nos ha servido de referencia para este trabajo enmarcado en el proyecto de innovación educativa (PIE-031) es el realizado por García-Berbén (2008). En dicho estudio participaron un total de 2429 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 17 y 52 años, la mayoría mujeres, pertenecientes a las titulaciones de Psicología, Psicopedagogía y Magisterio. Se encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes respecto a las metodologías de enseñanza/aprendizaje en función de la Universidad de procedencia y de la titulación mientras que no se destacan diferencias en función de la nacionalidad (españoles vs británicos). Concretamente se demuestra que los estudiantes de Psicología desean y esperan que el método más aplicado sea un método más individualista y que implican en menor medida el trabajo en grupo como es el de la *lección Magistral*; en comparación con la muestra de Magisterio que desea que se aplique en mayor medida un método más activo como es la *dinámica de grupo*. Los estudiantes de Psicopedagogía rechazan el empleo de la *lección magistral.* También puede destacarse que se pone de manifiesto que los estudiantes que confían más en su capacidad para *hablar en público, responder/preguntar sobre la materia* muestran expectativas de enseñanza menos tradicional (*rechazan más la lección magistral, valoran menos los exámenes*) y desean una enseñanza más centrada en el estudiante como *dinámica de grupo, dramatizaciones y exposiciones orales*.

Otro estudio (Learreta, Montil, González-Álvarez y Asensio, 2009) analiza con una metodología de investigación cualitativa mediante entrevistas en profundidad la opinión del alumnado sobre las metodologías de enseñanza implementadas en las aulas. Encuentran que el alumnado reconoce actitudes más pasivas por su parte cuando se emplean metodologías de enseñanza más tradicionales como la lección magistral. En cambio, ponen de manifiesto que el alumnado reconoce que las metodologías más activas (donde el alumno colabora más en grupo, comenta un texto o analiza un vídeo en clase, etc) permiten más participación, el desarrollo de competencias sociales y otras relacionadas con la gestión y tratamiento de la información. En estas entrevistas, el alumnado señala posibles dificultades o inconvenientes (por ejemplo, para acostumbrarse a hablar en público) y describe que entre las metodologías que prefieren que utilice el profesorado están aquellas que fomenten la participación del alumnado mediante dinámicas de grupo (metodologías que, como se pone de manifiesto en este trabajo, requiere el desarrollo de la capacidad empática por parte del profesorado). El alumnado también sugiere de forma explícita la importancia de que en las clases presenciales se fomenten aspectos tales como hablar más en público, reforzar la sesiones prácticas y el trabajo con casos reales.

En nuestro contexto universitario aún son escasos los estudios que profundizan en el análisis las metodologías más o menos activas de enseñanza/aprendizaje por la que se decantan los estudiantes.

El presente trabajo se enmarca en el *Proyecto de Innovación Educativa Nuevas metodologías de evaluación formativa de competencias transversales en la docencia práctica, con el apoyo de TIC y campus virtual, en las ramas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y en la docencia de ámbito Internacional (PIE13-031)*. El objetivo de este trabajo se enmarca precisamente en el análisis realizado durante las clases de las implicaciones educativas que se derivan del empleo de determinadas metodologías activas de aprendizaje. Asimismo se presenta una evaluación de los métodos de enseñanza/aprendizaje que se consideran más apropiados por los estudiantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura así como para la evaluación de los objetivos y competencias que se han de adquirir en la misma.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 48 estudiantes universitarios de la asignatura de Psicología de la Educación del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga, más del 50% mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años.

2.2. Medidas

1) Valoraciones, comentarios, opiniones y/o reflexiones reflejadas en los Puntos de debate y/o wiki.

2) Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios. (USET, U. Cardiff. U.K., Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King, David Coates, 2000; Versión Castellana, U. Almería, Jesús De la Fuente, 2002). Se ha reflexionado en un punto de debate y en un seminario sobre las implicaciones educativas que derivan de distintas perspectivas psicológicas del desarrollo (constructivismo social, constructivismo cognitiva, procesamiento de la información, etc) y se ha propuesto de forma voluntaria la aplicación de algunas de las preguntas del citado instrumento *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios* que hacen referencia a los métodos que por parte del alumnado se prefieren, rechazan y esperan que van a ser aplicados en la docencia. Para ello también hemos consultado el estudio que hemos localizado de *García-Berbén (2008)* en el que se ha aplicado este instrumento. Estas actividades, seminarios e instrumento consultado han servido de referencia para debatir y preguntar al alumnado sobre las metodologías activas de aprendizaje por la que se decantan; aspecto que hemos considerado de interés para los proyectos de innovación educativa que se viene desarrollando sobre

2.3. Procedimiento

Durante la docencia práctica se han analizado las implicaciones educativas y perspectivas psicológicas desde las que se puede justificar el empleo de una metodología además de aplicar de forma voluntaria un cuestionario sobre posibles métodos de enseñanza/aprendizaje. Para completar este análisis también se han propuesto al alumnado algunas lecturas y/o visionado de alguna película para lo que se ha creado también una wiki donde reflejar posibles valoraciones, comentarios y sugerencias relacionadas con esta línea temática. Para dicha aplicación se dieron las instrucciones y pautas informativas correspondientes. Se enfatizó la confidencialidad y el tratamiento global de los datos que fueron introducidos en el programa SPSS con números.

3. Resultados

Además de los amplios puntos de debate, seminarios e incluso conferencias especializadas en el tema; uno de los excelentes trabajos de referencia para debatir en clase y en el que se aplica el instrumento *Cuestionario sobre las*

expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios. (USET, U. Cardiff. U.K., Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King, David Coates, 2000; Versión Castellana, U. Almería, Jesús De la Fuente, 2002) es la magnífica tesis doctoral realizada por García-Berbén, A. B. (2008).

Se presenta a continuación algunas reflexiones y porcentajes más relevantes sobre las percepciones que tiene esta muestra de estudiantes de la Universidad de Málaga que ha participado en el Proyecto de Innovación Educativa sobre los *métodos de enseñanza/aprendizaje* que prefieren, los que rechazan, los que esperan que sean aplicados y, en términos generales, consideran que se están aplicando en bastantes asignaturas de dicha titulación.

En términos generales, puede señalarse que el alumnado considera que una de las metodologías que más se aplica en las distintas asignaturas es el trabajo en grupo y/o dinámicas de grupo.

A continuación en las tablas 1, 2 y 3 se muestran los porcentajes respecto al grado en que el alumnado desea que se apliquen, espera que se aplique y rechazan o no desea que se apliquen distintos métodos de evaluación.

Tabla 1. *Métodos que desean que se aplique según percepción alumnado participante en Proyecto de Innovación Educativa (%)*

Metodología	Porcentajes
Dinámicas de grupo	23.63%
Enseñanza basada en trabajo en grupo	16.36%
Clase magistral	11.81%
Lección interactiva	14.54%
Enseñanza centrada en el alumnado	14.54%
Exposición del alumnado	7.27%
Tutorización	0%
Trabajo personal	7.27%
Dramatizaciones	4.54%

Tabla 2. *Métodos que esperan que se apliquen en las asignaturas según percepción alumnado participante PIE (%)*

Metodología	Porcentajes
Dinámicas de grupo	17.85%
Enseñanza basada en trabajo en grupo	17.85%
Clase magistral	13.39%
Lección interactiva	6.25%
Enseñanza centrada en el alumnado	12.50%
Exposición del alumnado	16.96%
Tutorización	3.57%
Trabajo personal	10.71%
Dramatizaciones	0.89%

Tabla 3. *Métodos que no desean o rechazan que se apliquen en las asignaturas según percepción alumnado participante en el PIE (%)*

Metodología	Porcentajes
Dinámicas de grupo	5.50%
Enseñanza basada en trabajo en grupo	6.42%
Clase magistral	19.26%
Lección interactiva	8.25%
Enseñanza centrada en el alumnado	4.58%
Exposición del alumnado	15.59%
Tutorización	15.59%
Trabajo personal	10.09%
Dramatizaciones	14.67%

A continuación en la Tabla 4 se muestran los métodos que el alumnado percibe que son más eficaces para evaluar la consecución de los objetivos de las asignaturas.

Tabla 4. Modos más efectivos para evaluar los objetivos de las asignaturas según alumnado (%)

Métodos	Porcentajes
Exámenes	17.27%
Trabajos de ensayos	10.90%
Trabajo de laboratorio	5.45%
Proyectos de investigación	21.81%
Presentaciones de póster o carteles	13.63%
Expresiones orales	10.00%
Curso diario	14.54%
Ejercicios de cálculo	0%
Problemas y/o ejercicios	6.36%

Estos resultados se han considerado útiles para al buen desarrollo del proyecto de innovación educativa centrado en una temática relacionado con el desarrollo de nuevas metodologías activas de aprendizaje.

Es importante señalar que, en las discusiones en grupo o debates celebrados en clase, el alumnado de 1º Curso de Grado en Pedagogía, otorga mucha importancia y muestra su predisposición a que se apliquen metodologías constructivistas consistentes en el aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en problema y método de casos. Aunque no lo identificaban con ese nombre, de algún modo el alumnado valora y manifiesta también en dichos puntos de debate la importancia de que se fomente el aprendizaje servicio y la atención a colectivos desfavorecidos socioculturalmente en el ámbito universitario.

El alumnado señala que hoy en distintos contextos hay toma de conciencia de que es necesario utilizar metodologías más activas que fomenten el pensamiento divergente y la creatividad en lugar de un aprendizaje memorístico y únicamente de conocimientos científico-técnicos.

4. Discusión

La mayoría de los estudiantes perciben que las metodologías que implican el trabajo en grupo (dinámicas de grupo, trabajos en grupos colaborativos y cooperativos, con el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación) se están empleando frecuentemente en distintas asignaturas de esta titulación. Otra magnífica investigación previa (García-Berbén, 2008) que hemos consultado, recomendado su lectura al alumnado y que nos ha servido de referencia para este trabajo también encuentra que el alumnado de Ciencias de la Educación, concretamente el alumnado de la titulación de Magisterio, se decantan o desean que se apliquen en su proceso de enseñanza/aprendizaje metodologías más activas e interactivas tales como la dinámica de grupos en lugar de la clase magistral. Es necesario seguir analizando en nuestro contexto las diferencias existentes entra distintos cursos y titulaciones con respecto a las métodos que los estudiantes esperan, desean o rechazan que se apliquen en el *proceso de enseñanza/aprendizaje.*

Es importante señalar que al alumnado que ha participado en este trabajo, como protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, le genera un alto grado de satisfacción y percibe la utilidad de la aplicación de estos métodos de trabajo. En algún punto de debate algún grupo ha planteado que quizás al ser el trabajo y dinámicas de grupo uno de los métodos más empleados en algunas asignaturas, de algún modo se genera la expectativa de que se trata uno de los métodos más eficaces que se puede aplicar en las mismas.

Al alumnado las *metodologías expositivas* no son de las que más interés y satisfacción les genera. No obstante, puede señalarse que en las reuniones de los equipos docentes de algunos Grados se ha puesto de manifiesto, entre otros aspectos, la importancia de fomentar más desde los primeros cursos la participación activa, la capacidad para debatir/exponer públicamente y generar ideas por parte del alumnado de Grado que ha de afrontar para superar su Título la defensa pública de un Trabajo Fin de Grado.

Resulta de interés que el alumnado del Grado en Pedagogía desde el primer curso manifiesta en sus debates la importancia de una responsabilidad social universitaria, por ejemplo, en aspectos relacionados con la atención a la diversidad. Hoy se incide en distintos trabajos (por ejemplo, De la Herrán-Gascón, 2000) en la importancia de la transversalidad como estrategia para la formación en el ámbito universitario. Se insiste en la transversalidad como estrategia curricular en la que se incluyen temas transversales como la educación en valores como la solidaridad y el trabajo a favor de otros. De algún modo en este enfoque de la transversalidad en la universidad subyace la búsqueda de la verdadera utilidad y aplicación práctica. Para De la Herrán-Gascón (2000) puede destacarse la necesidad de educar mejor y ajustarse más a lo que la sociedad pide centrándose no solo en los contenidos científico-técnicos de un área o materia sino que también han de contemplarse cuestiones tales como *la orientación tutorial, evaluación didáctica, la metodología de enseñanza, la enseñanza para la creatividad y la educación en valores.* Se plantea asimismo que para la mejora de la calidad del trabajo didáctico del profesorado universitario es necesario a nivel metodológico, entre otros aspectos, el *percibir menos dificultades a la hora de conjuntar enseñanza y orientación del aprendizaje en un contexto de formación didáctica de carácter integral* y para el crecimiento personal.

Los puntos de debate, reflexiones y respuestas a las preguntas planteadas nos sirven de referencia y las consideramos muy útil para ir perfilando en la docencia teórica y práctica algunos de los objetivos que se han propuesto en el *PIE13-031* relacionados con la aplicación y desarrollo de *Nuevas metodologías de evaluación formativa de competencias transversales en la docencia práctica, con el apoyo de TIC y campus virtual, en las ramas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y en la docencia de ámbito Internacional (PIE13-031)*.

5. Conclusiones

Puede concluirse que los datos obtenidos son útiles para los objetivos del proyecto de innovación educativa relacionados con la reflexión sobre la evaluación y desarrollo de nuevas metodologías formativas para la adquisición de competencias específicas y transversales en los actuales títulos de Grado.

El análisis de estas percepciones puede ser un buen comienzo para seguir profundizando en las ventajas e inconvenientes de cada uno de los métodos de evaluación, valoración del aprendizaje que han podido adquirir con cada uno de ellos y el análisis de si constituyen una buena herramienta para valorar las competencias que se pretenden fomentar.

Referencias

Álvarez, M. L., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. y Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de Magisterio. En *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxia* (pp. 1083-1094). Braga, Portugal, Universidade do Minho.

De la Fuente, J., Nievas, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionarios de expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios* (no publicado). Universidad de Almería, Almería, España.

De la Herrán Gascón, A. (Coord.) (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros.* Huelva: Hergué Editorial.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24,* 35-36.

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., García, J. N., Álvarez, M. L. y Robledo, P. (2008). Estudio comparativo de la eficacia de las metodologías activas: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), expertos y estudio dirigido. En O. García y E. Icarán (Coords.), *V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (p.11). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

García-Berbén, A. B. (2008). *Procesos de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Learreta, B., Montil, M., González-Álvarez, A. y Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso. *Apunts Educación Física y Deportes, 1º trimestre*, 92-98.

López-Pérez, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la Química. *Revista de Enseñanza Universitaria, 37,* 13-22.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

PIE13-031. *Proyecto de Innovación Educativa Nuevas metodologías de evaluación formativa de competencias transversales en la docencia práctica, con el apoyo de TIC y campus virtual, en las ramas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y en la docencia de ámbito Internacional* (PIE13-031). Coordinador: Manuel Alejandro Narváez Peláez. Málaga: Universidad de Málaga.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students´ expectation teaching. *Studies in Higher Education, 25,* 309-323.

Varquerizo, M. B. y Gonzalo, H. (2012, Julio). Experiencia de aprendizaje con metodologías activas y evaluación continua. *En Actas Simposio-Taller JENUI*, Ciudad Real, España.

Prácticas de enseñanza en el aprendizaje inicial de la lectura: un estudio con docentes peruanas de educación infantil

Ávila Clemente, V.*, Ysla Almonacid, L. **

**ERI-Lectura, Universitat de València, Valencia, España.*

**IESPP CREA, Lima, Perú

Vicenta.Avila@uv.es, liz.ysla@gmail.com

Desde el campo de la investigación educativa ha surgido un particular interés por estudiar las prácticas pedagógicas vinculadas con el aprendizaje inicial de la lectura. Con el empleo de cuestionarios y registros de observación se ha identificado qué métodos de enseñanza prevalecen en la educación infantil y en los primeros grados de primaria, así como la presencia de tres perfiles pedagógicos (situacional, instruccional y multidimensional).

El presente trabajo exploratorio revisa los patrones de enseñanza de un grupo de docentes de la ciudad de Lima. Para ello se diseñó un cuestionario (escala de Likert) con un apartado de valoración a las acciones pedagógicas. Cada pregunta tenía tres alternativas correspondientes a un tipo de perfil. Las 60 docentes consultadas debían valorar, en una escala de 0 a 3, las situaciones planteadas.

Aunque no se encontró predominancia hacia un perfil determinado, si fue posible identificar a qué acciones prestaban mayor atención. Mediante un análisis factorial, se encontraron tres factores centrales que explicaban el 40.3% de la varianza. El primero estuvo referido al empleo de material diverso y desarrollo de actividades literarias. En el segundo factor saturaban ítems vinculados al interés de las docentes por promover el desarrollo de habilidades fonológicas. Por último, la forma cómo se dispone la interacción niños-profesora y la manipulación de material escrito conformaron el tercer factor.

Los resultados sugieren que las maestras muestran especial interés en tres aspectos centrales: la exposición a medios impresos, la promoción del conocimiento fonológico y la interacción en el aula, cuyo rol en el aprendizaje inicial de la lectura es ampliamente reconocido. Este estudio debe considerarse como una primera mirada a la percepción docente. Trabajos posteriores, apoyados en procedimientos como la entrevista y la observación, podrían centrarse en las bases conceptuales y las estrategias específicas trabajadas en clase.

Palabras clave: habilidades prelectoras; prácticas pedagógicas; alfabetización inicial, docentes educación infantil

Teaching practices in early reading learning: a study with Peruvian preschool teachers

Ávila Clemente, V. * & Ysla Almonacid, L. **

**ERI-Lectura, University of Valencia, Valencia –Spain*

*** IESPP CREA, Lima - Peru.*

Vicenta.Avila@uv.es; liz.ysla@gmail.com

From field of educational research has emerged a particular interest in recognising teaching practices related to early reading learning. Questionnaires and observation records were applied to identify not only which teaching methods prevail in preschool education and first grades of primary but also demonstrate the existence of three pedagogical profiles (situational, instructional and multidimensional profile).
This exploratory research reviews teaching patterns from a group of professionals of Lima city. It was designed a questionnaire, Likert scale, with a section to value pedagogical activities. Each question had three options that corresponding to a type of profile. The 60 teachers had value, on a scale of 0 to 3, all situations.
Although there was no predominance to a specific profile, it was possible to identify what actions teachers paid more attention. Through factorial analysis, three main factors were found (these explained a 40.3 percent variance). The first was based on the use of different material and literary activities executed. On the second factor there were items related to the interest of teachers about promoting phonological skills. Finally, the way they dispose interaction between children and teacher and manipulation of printed material were part of third factor.
Results suggest that teachers show special interest in three central subjects: the exposure to printed material, phonological knowledge and interaction in classroom, whose role in early reading learning is widely recognised.
It must consider this report as a first sight of teacher perception. Future works could focus on the conceptual foundations and specific strategies in classroom, with support from other procedures as interview and observation.

Key words: prereading skills; teaching practices; literacy; preschool teachers

1. Introducción

Desde el campo de la investigación educativa ha surgido un particular interés por estudiar las prácticas pedagógicas vinculadas con el aprendizaje inicial de la lectura. En la actualidad es posible encontrar trabajos que han considerado el entrenamiento de las docentes de aquellos niños en quienes se pretendía mejorar los predictores de la lectura (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2011; González, Martín y Delgado, 2011) así como estudios que indagan sobre las propias prácticas en la enseñanza inicial de la lectura (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; González, Buisán y Sánchez, 2009; Barragán y Medina, 2008; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014; Rodríguez y Clemente, 2013; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012; Alonso-Cortés y Llamazares, 2009). En esta línea, la revisión de las prácticas pedagógicas mediante el empleo de cuestionarios o registros de observación ha permitido identificar la presencia de tres perfiles pedagógicos: situacional, instruccional

y multidimensional (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008; Fons y Buisán, 2010).

Bajo un perfil *situacional* los docentes organizan actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, aprovechan las situaciones que surgen en las clases, programan junto a otros maestros, deciden qué vocabulario enseñar, evalúan el progreso a partir de la observación y utilizan diversidad de material impreso; desde el *instruccional* promueven actividades explícitas de enseñanza del código, manifiestan una preocupación frecuente por los productos del aprendizaje, priorizan la velocidad y ritmo en la lectura y emplean textos para programar las tareas; y el perfil *multidimensional* manifiesta una preocupación frecuente por la producción escrita y exactitud lectora, determina un tiempo específico para las actividades de acceso al código, aprovecha las experiencias que aportan niños y niñas en la clase y opta por emplear material escrito diverso (Barragán y Medina, 2008).

Al revisar estos perfiles, González et al. (2009) encontraron en las docentes de educación infantil una tendencia a las prácticas situacionales y en las de primaria por las instruccionales. Ello se explicaría por la exigencia en la educación primaria de acceder al código, mientras que en la infantil se enfatiza la consolidación del lenguaje oral.

El interés por las prácticas pedagógicas es reciente y no busca determinar necesariamente cuáles son las mejores. Los trabajos consultados han logrado establecer cómo ciertos factores incidirían más en un tipo de perfil. Por ejemplo, la edad de las docentes (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009) y la asistencia a cursos de capacitación sobre la enseñanza de la lectura y escritura (González et al., 2009; Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2010) se vincularían con un modelo situacional. Por su parte, un perfil multidimensional estaría más ligado al incremento de la experiencia en la enseñanza (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2012).

En el presente trabajo exploratorio se revisan los patrones de enseñanza de un grupo de docentes de la ciudad de Lima a partir de las respuestas proporcionadas en un cuestionario diseñado de acuerdo a los trabajos previamente citados (Alba et al., 2008; González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008).

2. Método

2.1. Participantes

Formaron parte de este estudio 60 docentes de educación infantil provenientes de escuelas públicas (80%) y privadas (20%) de la capital peruana. Todas mujeres mayores de 25 años. El 83.3% contaba con más de 10 años de experiencia profesional.

2.2. Medidas

Se diseñó un cuestionario, tipo escala de Likert, con dos apartados. El primero recogía datos personales (edad), laborales (institución educativa, aula, turno, gestión y años de experiencia en aulas de infantil) así como información sobre su formación inicial (centro de formación, año de egreso y título obtenido) y formación continua (actividades de formación en lectura y estudios posteriores al título), lo que ayudó a caracterizar a las participantes de este estudio.

El segundo apartado contenía preguntas sobre su práctica profesional de acuerdo a los tres perfiles planteados en estudios previos (González et al., 2009). Las 60 docentes debían valorar su práctica en una escala de 0 a 3 (nunca, pocas veces, a veces y siempre) de acuerdo a las situaciones que se muestran en la tabla 1. En cada una de las 9 afirmaciones, se planteaban tres alternativas correspondientes a un tipo de perfil.

Tabla 1. Situaciones planteadas en el cuestionario a docentes

Item	Situaciones planteadas
1	Respecto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación…
2	Cuando planifica las sesiones de comunicación, toma en cuenta…
3	Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en…
4	Para familiarizar a los niños con las actividades literarias opta por…
5	Para hacer participar a los niños a las actividades literarias, regularmente…
6	Durante las actividades literarias se asegura que…
7	Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja…
8	Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona…
9	Respecto al espacio físico de libros en el aula …

2.3. Procedimiento

Se solicitaron los permisos correspondientes a los centros en los que las maestras dictaban clases. Para identificar el perfil de las prácticas fueron empleados los descriptivos de frecuencias y en el caso de los patrones se empleó el análisis factorial. Todo el procesamiento se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 22.

3. Resultados

Las docentes asignaron similares valores a las actividades de cada perfil:

En el perfil *multidimensional*, el 90% afirmó realizar las acciones planteadas siempre, el 8.3% lo hacía casi siempre y el 1.7% pocas veces.

En el caso del perfil *situacional*, el 80% de las docentes indicó que siempre aplicaba las acciones de este perfil, el 5% a veces y el 4% pocas veces.

Por último, un 73.3% manifestó realizar las prácticas del perfil *instruccional* siempre, el 13% a veces y el 3% pocas veces.

En la tabla 2 se observa cuáles son las prácticas con mayor frecuencia correspondientes a cada perfil.

Tabla 2. Acciones promovidas con mayor frecuencia

Perfil	Ítem	Acciones	%
Instruccional	1	Respecto a la planificación del área de comunicación: sigue los lineamientos que se proponen desde el ministerio de educación	78
	4	Para familiarizarlos con las actividades literarias opta por: programar por lo menos dos veces por semana la narración de cuentos u otras producciones literarias	82
	5	Para hacer participar a los niños en actividades literarias: presenta material gráfico relacionado al tema	78
Situacional	2	Cuando planifica las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, toma en cuenta: el marco curricular del ministerio de educación	87
	5	Para hacer participar a los niños a las actividades literarias: los coloca en media luna mirando a la profesora	85
	9	Respecto al espacio físico de libros: supervisa el uso de los materiales	87
Multidimensional	1	Respecto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación: participa en reuniones de programación con el equipo de docentes de su escuela	87
	3	Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en: la comprensión del mensaje	85
	5	Para hacer participar a los niños a las actividades literarias: inicia con una asamblea conectada a la historia	78

Con la valoración que las docentes asignaron a cada tarea se identificaron las acciones a las que prestaban mayor atención. Mediante un análisis factorial, se encontraron tres factores centrales que explicaban el 40.3% de la varianza (Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser). El primero estuvo referido *al empleo de material diverso*

y desarrollo de actividades literarias. En el segundo factor saturaban ítems vinculados al *interés de las docentes por promover el desarrollo de habilidades fonológicas*. Por último, la forma cómo se dispone la *interacción niños-profesora y la manipulación de material escrito* conformaron el tercer factor (Tabla 3).

Tabla 3. Patrones de la práctica pedagógica

Prácticas pedagógicas	Factor 1 Actividades literarias	Factor 2 Habilidades fonológicas	Factor 3 Interacción y materiales
I3 Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el análisis de sonidos de las palabras del texto		.712	
I4 Para familiarizar a los niños con las actividades literarias programa por lo menos dos veces por semana la narración de cuentos u otras producciones literarias	.723		
I5 Para hacer participar a los niños a las actividades literarias les presenta material gráfico relacionado al tema	.839		
I7 Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja el reconocimiento de las letras y sus sonidos		.714	
I8 Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona relatos que permitan trabajar los segmentos de las palabras (sílabas, fonemas)		.740	
S5 Para hacer participar a los niños a las actividades literarias los coloca en media luna mirando a la profesora			.825
S9 Respecto al espacio físico de libros, supervisa el uso de los materiales	.879		
M4 Para familiarizar a los niños con las actividades literarias y trabaja una variedad de textos como periódicos, cuentos, poemas, rimas, adivinanzas			.635
M7 Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja el análisis de los sonidos de las palabras significativas		.785	
M9 Respecto al espacio físico de libros, los niños acudan a él en sus tiempos libres	.730		

Los ítems S9, I5, M9 e I4 saturan en el Factor 1 (*empleo de material y el desarrollo de actividades literarias*). Los ítems M7, I8, I7 e I3 saturan en Factor 2, (*promoción del desarrollo de las habilidades fonológicas*). Para el factor 3 saturan los ítems S5 y M4 referidos a la forma como dispone la *interacción niños-profesora y con el material escrito*.

4. Discusión

La confluencia de los factores 1 y 3, referidos a la realización de actividades literarias y la interacción y empleo de materiales, respondería a los propósitos del sistema educativo peruano, que desde el año 2013 viene promoviendo acciones de monitoreo y seguimiento al trabajo de aula, con la implementación de la reforma del currículo escolar (Ministerio de Educación, 2013) y el énfasis de estos dos aspectos en el trabajo de aula. Por su parte, la preocupación por el desarrollo de las habilidades fonológicas, recogida por el factor 2, más bien estaría relacionada con los fundamentos que se promueven desde los espacios de formación y capacitación y sería un claro indicador del interés de las profesoras por incorporar en su práctica aquello que han aprendido y está acorde a los avances en la didáctica de la lectoescritura.

El no presentarse una predominancia hacia uno de los perfiles en este grupo de docentes se explicaría por un currículo eminentemente orientado a la consolidación del lenguaje oral en la etapa preescolar. Asimismo, si bien se trata de una muestra pequeña y muy contextualizada en la ciudad de Lima, difiere de lo encontrado en otros estudios en los que la tendencia en docentes de infantil va hacia las prácticas situacionales (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; González et al., 2009). En este caso no se encuentra una tendencia hacia ninguno de ellos. Un estudio que considere otros procedimientos como el registro de observación y la entrevista ayudaría a esclarecer si estamos ante perfiles

delimitados por ciertos factores asociados (como la edad o los años de servicio) o si por el contrario correspondería a lineamientos propios del sistema educativo peruano.

5. Conclusiones

La información que se presenta es un primer acercamiento de las prácticas pedagógicas en la educación infantil. El procedimiento seguido permite conocer qué acciones se encuentran presentes en esta etapa previa a la alfabetización formal. Los resultados sugieren que las maestras muestran especial interés a tres aspectos centrales: la exposición a medios impresos, la promoción del conocimiento fonológico y la interacción en el aula, cuyo rol en el aprendizaje inicial de la lectura es ampliamente reconocido.

Este estudio debe considerarse como una primera mirada a la percepción docente. Se trata de un procedimiento que no busca calificar la práctica en términos de aprobación o desaprobación sino comprender qué aspectos son priorizados. De este modo sería mucho más factible promover acciones de capacitación y formación continua. Estudios posteriores, apoyados en procedimientos como la entrevista y observación, podrían centrarse en las bases conceptuales de la enseñanza en la alfabetización inicial y las estrategias específicas trabajadas en clase, información que podría contrastarse con lo propuesto desde el currículo.

Referencias

Alba, C., Tolchinsky, L. y Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. [En línea] Bulletí LaRecerca, 10. Secció de Recerca, Institut de Ciències de l'Educació. http://ice.ub.es/recerca/butlleti/llistat.htm

Alonso-Cortés, M. D. y Llamazares, M. T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. SEDLL, Lenguaje y Textos, 29, 153-164.

Barragán, C. y Medina, Ma. M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. 149-165. XXI. *Revista de Educación*, 10, 149-165.

Clemente, M., Ramírez. E. y Sánchez, M-C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328.

Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá,* 27(1), 79-96.

Fons, M. y Buisán, C. (2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. II Congreso Internacional de Didàctiques CiDd.

González, Mª J., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 43 (1), 35-44

González, X-A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir, *Infancia y Aprendizaje*: *Journal for the Study of Education and Development,* 32 (2), 153-169.

Ministerio de Educación (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial.* Perú: Ministerio de Educación.

Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447.

Rodríguez, I., y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (1), 41-54.

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4 (1), 55-65.

Tolchinsky, L., Bigas, M. y Barragán, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27(1), 41-62.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. Constitucional del Callao – Perú. *Investigación Educativa*, 15 (27), 53-73.

Burnout académico en estudiantes universitarios de diferentes cursos

Arias-Gundín, O., Vizoso-Gómez, C. M.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

o.arias.gundin@unileon.es, cvizg@unileon.es

Recientemente, se ha propuesto que los estudiantes universitarios que se enfrentan a situaciones complicadas relacionadas con sus responsabilidades académicas pueden llegar a padecer estrés crónico, también denominado burnout académico. Estos estudiantes suelen presentar niveles elevados de cansancio emocional y también de cinismo junto con bajos niveles de eficacia académica percibida. Sin embargo, no se ha determinado si el burnout académico se mantiene estable en los cuatro cursos que componen los estudios de Grado. El objetivo de este estudio es analizar si los niveles de las tres dimensiones que definen al burnout académico son diferentes en función del curso que estén afrontando los estudiantes. La muestra evaluada estaba compuesta por 532 estudiantes (82.3% mujeres y 17.7% hombres) de la Universidad de León matriculados en 1º (23.5%), 2º (22.9%), 3º (29.5%) y en 4º curso (24.1%) de distintas titulaciones. Para determinar los niveles de cansancio emocional, cinismo y eficacia se empleó la versión española del Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS). En líneas generales, los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos en los niveles de burnout académico experimentado. En concreto, se encontró que los estudiantes de cuarto curso presentan niveles de cansancio emocional y de cinismo significativamente superiores a los informados por los estudiantes de primer curso. Sin embargo, la percepción de eficacia académica resultó ser similar entre los estudiantes de todos los cursos académicos.

Palabras clave: burnout académico, eficacia, estudiantes universitario

Academic burnout in university students from different academic year

Arias-Gundín, O., Vizoso-Gómez, C. M.

Psychology, Sociology and Philosophy Department, University of León, León, Spain

o.arias.gundin@unileon.es, cvizg@unileon.es

Recently, it has been proposed that university students, who cope with difficult situations related to their academic responsibilities, could suffer chronic stress, which is also called academic burnout. These students often have high levels of emotional exhaustion and cynicism but low levels of perceived academic efficacy. However, it has not been determined whether academic burnout remains stable across the four grades that typify graduate studies. The aim of this study is to examine whether the levels of the three dimensions that define the academic burnout are different depending on the grade that students are performing. The sample consisted of 532 students (82.3% female and 17.7% male) from the University of Leon, from 1st (23.5%) in 2nd (22.9%) in 3rd (29.5%) and in the 4th university grade (24.1%) of different degrees. Spanish version of the Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) was used to determine the levels of emotional exhaustion, cynicism and efficacy. Overall, the results show that there are significant differences between students from different academic grade on burnout levels. In particular, it was found that fourth grade students have significantly higher levels of emotional exhaustion and cynicism than those reported by first-grade university students. However, perceived academic efficacy is similar among students of all grades.

Key words: academic burnout, efficacy, university students, grades

1. Introducción

En los últimos años se viene considerando el estudio de las situaciones del ámbito académico que pueden causar ansiedad o estrés en los estudiantes universitarios. Así, se ha evidenciado que distintos factores como por ejemplo los exámenes y las evaluaciones, la sobrecarga de tareas o los límites temporales para la realización de trabajos obligatorios representan los estresores percibidos con más frecuencia por los estudiantes (Arribas, 2013; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014; Muñoz, 2004). Si las situaciones de estrés se mantienen en el tiempo y valoran que no poseen los recursos necesarios para hacerles frente, los estudiantes podrían experimentar un estrés continuado o crónico. En este sentido, del mismo modo que se defiende que las personas sometidas a estrés de forma reiterada en el ámbito laboral "se queman" por su trabajo y desarrollan el denominado síndrome de burnout (Freudenberger, 1974; Gil-Monte y Peiró, 1997; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001), recientemente se ha propuesto que los estudiantes pueden "quemarse" por sus estudios; es decir, padecer burnout académico (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002; Schauffeli y Salanova, 2007; Walburg, 2014). Concretamente, tal y como describen estos autores, el burnout académico se determina por tres dimensiones: el cansancio emocional, el cinismo y la eficacia académica. La dimensión de cansancio emocional hace referencia a la fatiga o agotamiento físicos y al desgaste emocional que padecen los estudiantes a causa de las demandas que requieren sus estudios. Respecto a la dimensión de cinismo, se postula que se corresponde con una indiferencia o falta de interés hacia los estudios, poniendo en duda la trascendencia de su valor. Finalmente, la dimensión de eficacia académica se asocia a la percepción de aptitud o competencia para realizar con éxito las tareas académicas, por lo que, en este caso, se atiende a la pérdida de eficacia. De este modo, los estudiantes que padecen burnout académico muestran altos niveles de cansancio emocional o agotamiento y también de cinismo hacia los estudios junto con una

baja eficacia académica (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Manzano, 2002, 2004; Martínez, Marques, Salanova y Lopez da Silva, 2002; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schauffeli y Salanova, 2007). Cabe señalar también que el burnout académico está relacionado con altos niveles de estrés percibido (Extremera, Durán y Rey, 2007), con una baja autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005), con un bajo rendimiento académico (Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schauffeli y Salanova, 2007), con una mayor tendencia al abandono (Manzano, 2002; 2004) y con bajos niveles de felicidad académica (Salanova, Martínez et al., 2005).

Al realizar una revisión de la literatura científica existente sobre el burnout académico, se encuentra que hasta el momento no se ha determinado de forma concluyente si existen diferencias en los niveles de burnout experimentados por los estudiantes universitarios de los diferentes cursos que componen los estudios de Grado. Es más, no existe estudio alguno en el que se considere el curso de los estudiantes de títulos de Grado para estudiar el burnout en España. Por este motivo, el objetivo del presente estudio es analizar si existen diferencias entre los estudiantes de primer, segundo, tercero y cuarto cursos de diversos títulos de Grado en los niveles de cansancio emocional, cinismo y autoeficacia.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra analizada en este estudio está formada por 532 estudiantes de la Universidad de León. En la Tabla 1 se detallan las características específicas de la distribución por curso y por titulación. La edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 52 años (M = 22.1; DT = 2.19). Del conjunto total de la muestra, el 82.3% de los estudiantes son mujeres y el 17.7% son hombres, correspondiendo su distribución a la habitual en las titulaciones analizadas, tal y como han concluido recientes estudios (Gratacós y López-Jurado, 2016; Manzanares y Martínez, 2014; Mendo-Lázaro, León, Felipe-Castaño, Polo y Palacios-García, 2016). En lo que hace referencia a la distribución de la muestra por cursos, el 23.5% de los estudiantes están matriculados en primero; el 23%, en segundo; el 29.5%, en tercero, y el 24% en cuarto curso.

Tabla 1. Características de la muestra

Titulación	Curso				Total
	1º	2º	3º	4º	
Educación Social	31	35	39	30	135
Educación Infantil	61	65	74	58	258
RRLL y RRHH	33	22	44	40	139
Total	125	122	157	128	532

2.2. Medidas

Para evaluar el burnout académico se empleó la versión española del *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002). Este instrumento se compone de 15 ítems mediante los cuales se evalúa el grado en que el estudiante estima que está "quemado". El MBI-SS se estructura en tres dimensiones: *Cansancio Emocional* (ej. "Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad"), *Cinismo* (ej. "Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios") y *Eficacia Académica* (ej. "Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad"). La escala de respuesta es de tipo Likert y oscila entre 0 (nunca) y 6 (siempre).

Específicamente, el burnout está determinado por altas puntuaciones en las dimensiones de cansancio emocional y cinismo y bajas puntuaciones en la dimensión de eficacia académica. Los coeficientes de fiabilidad para los diferentes factores, medidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscilan entre .74 y .79 (Schaufeli et al., 2002).

2.3. Procedimiento

Se aplicó el cuestionario en una sesión para cada curso de cada titulación en horario de clase, una vez recibido el consentimiento del profesorado. Sistemáticamente, antes de entregar el cuestionario a los estudiantes para ser respondido, se les aportaba información sobre las características de la investigación: participación voluntaria, carácter confidencial y anónimo de la información aportada e intención de difundir los resultados obtenidos. Durante toda la sesión, estaba presente una psicóloga experta con el fin de clarificar las dudas que los estudiantes tuviesen a la hora de responder al cuestionario.

El período de aplicación comprendió las primeras semanas del segundo semestre del curso porque es una época en la que no se realizan exámenes, eliminándose el posible estrés relacionado con la evaluación. Además, se eligió el segundo semestre porque así los alumnos de primer curso pueden aportar la nota media correspondiente al primer semestre y pueden opinar sobre los estresores que conlleva realizar los estudios universitarios a partir de su experiencia en este ámbito.

3. Resultados

Para la realización del análisis de datos se empleó el programa estadístico SPSS, versión 20. Para comprobar las relaciones existentes entre las dimensiones del burnout se realizó un análisis de correlaciones. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las tres dimensiones del burnout.

Tabla 2 . Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las dimensiones del Burnout

	M	**DT**	**Cansancio**	**Cinismo**	**Eficacia**
Cansancio	2.22	1.08	-		
Cinismo	1.75	1.12	**.588****	-	
Eficacia	4.02	.84	**-.325****	**-.358****	-

**p<0.01; * p<0.05

Tal y como se esperaba, los datos indican que existe una relación significativa y positiva entre las dimensiones de cansancio emocional y cinismo; es decir, altos niveles de cansancio están relacionados con altos niveles de cinismo. Sin embargo, la relación entre la eficacia académica y los otros dos componentes del burnout es significativa pero negativa; es decir, altos niveles de eficacia se asocian con bajos niveles de cansancio y de cinismo.

Por otra parte, para evaluar las posibles diferencias en los niveles de cansancio, cinismo y eficacia en función del curso académico se realizaron análisis de varianza. En la Tabla 3 se incluye la significación estadística de las diferencias entre cursos. Posteriormente, para determinar entre cuáles de los cursos existen diferencias significativas, se realizaron comparaciones *post hoc* a posteriori (Scheffé).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y significación estadística entre cursos para cada dimensión del Burnout

	Curso									
	1º		**2º**		**3º**		**4º**		*F*	*p*
Dimensión	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Cansancio	1.99	.94	2.10	1.06	2.31	1.06	2.45	1.21	4.883	**.002**
Cinismo	1.40	1.00	1.54	1.07	1.84	1.04	2.18	1.20	13.11	**.000**
Eficacia	3.98	.83	4.17	.79	3.89	.89	4.02	.84	2.41	.067

De este modo el análisis multivariado de la varianza reveló que existen diferencias significativas en los niveles de burnout académico entre los estudiantes de los distintos cursos ($F(3,530)=5.019$; $p=.000$). En concreto, se encontró que los alumnos de los distintos cursos presentan diferencias en los niveles de cansancio emocional ($F(3,530)=4.883$; $p=.002$) y de cinismo ($F(3,530)=13.11$; $p=.000$). Sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas entre los estudiantes de los distintos cursos en los niveles de eficacia académica.

Por último, los contrastes *post-hoc* revelaron que los estudiantes de cuarto curso presentan niveles de cansancio emocional superiores a los manifestados por los estudiantes de primer curso [$M_{4º}=2.45$; $M_{1º}=1.99$; $p=.008$]. Además, se encontró que los estudiantes de cuarto curso presentan niveles de cinismo superiores a los informados por los estudiantes de primero y segundo [$M_{4º}=2.18$; $M_{1º}=1.40$; $p=.000$] y [$M_{4º}=2.18$; $M_{2º}=1.54$; $p=.000$], y que los estudiantes de tercero presentan niveles de cinismo superiores a los informados por los estudiantes de primero [$M_{3º}=1.84$; $M_{1º}=1.40$; $p=.000$]. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en los niveles de eficacia académica entre los estudiantes de los diferentes cursos.

4. Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se pretende determinar si existen diferencias en los niveles de burnout entre los estudiantes de los cuatro cursos que construyen los estudios de los títulos de Grado. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que sí existen diferencias entre los estudiantes de los diferentes cursos en los niveles de burnout académico; dichas diferencias se manifestaron en las dimensiones del cansancio emocional y de cinismo, no evidenciándose ningún tipo de diferencia en lo que hace referencia a la eficacia académica. Concretamente, se ha puesto de manifiesto que los niveles de cansancio emocional son superiores para los estudiantes de cuarto curso que en los estudiantes de primer curso. Del mismo modo, los estudiantes de cuarto curso también presentan niveles de cinismo hacia los estudios superiores a los manifestados por los estudiantes de primero y segundo. Sin embargo, los niveles de eficacia académica no son sustancialmente diferentes entre los estudiantes de los cuatro cursos.

Tal y como se ha señalado previamente, hasta el momento no se han publicado estudios en los que se analice si existen diferencias en los niveles de burnout experimentados por los estudiantes universitarios de los diferentes cursos que componen las titulaciones de Grado. Partiendo de esta circunstancia, tal vez se podría contrastar los resultados obtenidos con los descritos por Salanova, Martínez et al. (2005) en un trabajo en el que evaluaron los niveles de burnout en estudiantes matriculados en diferentes licenciaturas y diplomaturas. Estos autores, a pesar de no presentar los resultados obtenidos, concluyen que a mayor curso académico se observan mayores niveles de cinismo debido al ascendente desencanto a lo largo de la socialización del estudiante en la universidad. Este efecto podría ser considerado como congruente con el obtenido en el presente trabajo en cuanto al cinismo. No obstante, cabe señalar que la comparación entre ambos estudios debe ser tomada con cautela porque el número total de cursos que componen las licenciaturas, las diplomaturas y los grados es diferente y esto podría afectar a los niveles de burnout experimentados por los estudiantes.

En síntesis, se puede concluir que los estudiantes universitarios de último curso presentan un cansancio emocional y un nivel de cinismo superior al manifestado por los estudiantes de primer curso. Para tratar de prevenir este incremento en los niveles de cansancio y cinismo, sería necesario diseñar programas de intervención, especialmente orientados a los alumnos de primer curso, mediante los cuales se pretenda hacer frente el desarrollo del burnout académico. En este sentido, se ha demostrado que los alumnos que muestran una mayor inteligencia emocional presentan menores niveles de estrés y de burnout académico (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Hay que mencionar, además, que recientemente se ha señalado la relevancia del desarrollo de

programas diseñados para incrementar la autoestima de los estudiantes universitarios para la prevención del burnout académico (Cabanach, R.G., Fernández, R., Souto, A. J. y González, L. (2016).

Para terminar, hay que señalar que el presente trabajo tiene limitaciones que deberían ser subsanadas en futuras investigaciones. Así, en este estudio solamente se ha incluido a los estudiantes matriculados en tres títulos de Grado (Educación Social, Educación Infantil y RRLL y RRHH) pero, teniendo en cuenta que pueden existir diferencias entre titulaciones en los niveles de burnout (Martínez y Salanova, 2003) en los próximos trabajos se debería considerar un número mayor de titulaciones. Además, en el futuro sería necesario tratar de seleccionar a una muestra más equilibrada respecto a la variable género porque en algunos estudios se defienden que existen diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de burnout (Manzano, 2002; Martínez et al., 2002; Martínez y Salanova, 2003). Finalmente, en un futuro podría completarse este trabajo realizando un estudio longitudinal mediante el cual se pudiese analizar la evolución de los niveles de burnout en una única muestra de estudiantes a través de los distintos cursos que componen los títulos de Grado.

Referencias

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación, 360*, 533-556.

Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355.

Cabanach, R.G., Fernández, R., Souto, A. J. y González, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación, 30,* 95-113.

Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 7*, 43-57.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema, 18*, 1-6.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.

Gil-Monte, P.R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación, 372*, 87-110.

Manzanares, D. y Martínez, S. (2014). Rúbrica y evaluación recíproca en el trabajo de grupo en la asignatura Historia de las Relaciones Laborales. *Trabajo, 30*, 137-161.

Manzano, G. (2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social, 17*, 237-249.

Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología, 35*, 399-415.

Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Lopez da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés, 8*, 13-23.

Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330*, 361-384.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.

Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M. I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 139-156.

Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés, 11*, 215-231.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping, 23*, 53-70.

Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*, 170-180.

Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies, 33*, 464-481.

Schauffeli, W. B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy believes. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*. 28–33.

Causas de estrés académico en estudiantes universitarios

Arias-Gundín, O., Vizoso-Gómez, C. M.

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, España

o.arias.gundin@unileon.es, cvizg@unileon.es

Los estudiantes universitarios tienen que afrontar determinadas situaciones académicas que representan un reto difícil de superar. En ocasiones, los estudiantes perciben que las demandas que requieren estas situaciones sobrepasan los recursos de los que disponen, convirtiéndose así en fuentes de estrés académico. En esta investigación se pretende analizar cuáles son las principales situaciones percibidas con más frecuencia como causa de estrés académico en estudiantes universitarios y, además, determinar si estas situaciones son percibidas como estresantes con la misma frecuencia por los estudiantes de los distintos cursos académicos. Para ello, se evaluó a una muestra de estudiantes de la Universidad de León, 438 mujeres y 94 hombres, matriculados en los grados de Educación Infantil (48.5%), Educación Social (25.4%) y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (26.1%). Para medir las situaciones que provocan estrés en los estudiantes se empleó la Escala de Estresores Académicos (E-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico, y que evalúa nueve factores: deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, clima social negativo, falta de control sobre el propio rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, baja autoestima académica, exámenes y falta de participación en el propio trabajo académico. En términos generales, los resultados obtenidos revelan que las situaciones relacionadas con los exámenes son las que causan estrés académico con más frecuencia. Además, la relevancia de algunas situaciones que causan estrés es significativamente diferente en los distintos cursos. Concretamente, las situaciones referidas a las deficiencias metodológicas del profesorado, a los exámenes y a una carencia de valor de los contenidos son percibidas como causa de estrés con frecuencias diferentes en cada curso. Por último, se proponen posibles medidas para tratar de reducir el estrés académico en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: estrés académico, estresores, estudiantes universitarios

Academic stressors in university students

Arias-Gundín, O., Vizoso-Gómez, C. M.

Psychology, Sociology and Philosophy Department, University of León, León, Spain

o.arias.gundin@unileon.es, cvizg@unileon.es

University students have to cope certain academic situations that represent a difficult challenge to overcome. Sometimes, students perceive that demands requirered from these situations exceed their resources, becoming academic stress generators. The aim of this research is to analyze which are the main and more often perceived situations generating academic stress in university students and to determine whether these stressful situations are perceived as often by students fron different grades. For this, the sample consisted of students from the University of León, 438 women and 94 men, studying Infant Education (48.5%), Social Education (25.4%) and Labor Relations and Human Resources (26.1%). These stress generating situations were measured with Academic Stress Questionnaire, which forms part of the Academic Stress Questionnaire, and that assesses nine factors: teacher methodological shortcomings, student overload, public participation, negative social climate, lack of control about own academic achievement, lack of value from the contents, low academic self-esteem, exams and lack of participation about own academic work. Overall, the results show that the situations related to exams caused academic stress more often. In addition, the relevance of some situations that cause stress is significantly different in the different grades. Specifically, the situations referred to teacher methodological shortcomings, exams and a lack of value from the contents are perceived as stressful with different frequencies in each grade. Finally, possible actions trying to reduce academic stress in college students are proposed.
Key words: academic stress, stressors, university students

1. Introducción

El estrés puede aparecer ante cualquier situación percibida como amenazante por un individuo que considera que carece de los recursos necesarios para afrontarla (Lazarus, 2000). Por lo tanto, es posible experimentar estrés en múltiples contextos a causa de a las circunstancias adversas que pueden acontecer en la vida cotidiana (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981). Así, los estudiantes universitarios pueden también calificar como estresantes ciertas situaciones que deben afrontar en el ámbito académico. En esta línea, León y Muñoz (1992, p. 429) definieron por primera vez el estrés académico como "el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno organizacional: la Universidad". Posteriormente, Muñoz (2004) señaló que las principales condiciones académicas que suelen provocar estrés en los estudiantes serían los conflictos, los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo, la sobrecarga de trabajo, la evaluación y las relaciones entre profesor y estudiante. Recientemente, Arribas (2013) presentó un estudio en el que evaluó a estudiantes de enfermería y encontró que los generadores de estrés académico más relevantes son la sobrecarga de tareas, los límites de tiempo para presentar trabajos y las evaluaciones. En conclusión, estableció que el estrés académico se especifica en cuatro dimensiones: trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura. Por su parte, Cabanach y colaboradores publicaron una serie de trabajos en los que participó una muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud y describieron situaciones que los estudiantes podrían percibir como estresantes y observaron que los exámenes y las intervenciones en público eran las descritas como amenazantes con una frecuencia mayor; en contraste, las malas relaciones personales

en el ámbito académico y las limitaciones para participar en las decisiones relativas al trabajo académico eran percibidas como estresantes con escasa frecuencia (Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y Freire, 2010; Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán, 2007; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

El estudio del estrés académico cobra especial importancia debido a que su padecimiento conlleva graves consecuencias tanto a corto como a largo plazo. En particular, Martín (2007) indica que los efectos de este tipo de estrés se pueden agrupar en tres categorías: cognitiva, conductual y fisiológica. Respecto al plano cognitivo, la valoración de la realidad varía sustancialmente en los períodos estresantes, incidiendo especialmente en la percepción del autoconcepto. A nivel conductual, cuando incrementa el nivel de estrés, los estudiantes alteran sus hábitos de vida (consumo excesivo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas, etc.), lo que deriva en problemas de salud. Por último, respecto a los efectos psicofisiológicos, destaca la vulnerabilidad del organismo ante posibles enfermedades a causa del debilitamiento del sistema inmunitario y las alteraciones en el sueño. Por todo ello, el estudio del estrés académico y de las circunstancias que lo provocan para tratar de paliarlo se convierte en una necesidad de primer orden.

El presente estudio tiene como objetivo, por una parte, determinar cuáles son las situaciones académicas que causan estrés con más frecuencia y, por otra parte, evaluar si existen diferencias en la percepción de estrés en dichas situaciones en función del curso académico en el que estén matriculados los estudiantes. Por último, se proponen diversas estrategias de intervención para tratar de reducir la incidencia del estrés académico en los estudiantes universitarios.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra empleada está compuesta por 532 estudiantes de la Universidad de León matriculados en diferentes titulaciones (ver Tabla 1); 125 pertenecientes al primer curso, 122 al segundo curso, 157 a tercero y 128 estudiantes a cuarto curso. Los estudiantes presentan edades comprendidas entre los 18 y los 52 años (M = 22.1; DT = 2.19). De la totalidad de la muestra, 438 estudiantes son mujeres (82.33%) y 94 son hombres (17.67%), lo que supone una fiel representación de la distribución habitual por género en las titulaciones analizadas (Gratacós y López-Jurado, 2016; Manzanares y Martínez, 2014; Mendo-Lázaro, León, Felipe-Castaño, Polo y Palacios-García, 2016).

Tabla 1. Características de la muestra

Grado	Curso			
	1º	2º	3º	4º
Educación Infantil	61	65	74	58
Educación Social	31	35	39	30
RRLL y RRHH*	33	22	44	40

*Relaciones Laborales y Recursos Humanos

2.2. Medidas

Las situaciones que provocan estrés fueron evaluadas mediante el empleo la *Escala de Estresores Académicos* (E-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2008; Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010). La E-CEA está compuesta por 54 ítems en los que se describen diferentes circunstancias del contexto académico que el estudiante puede percibir como una amenaza o un peligro. Este instrumento se estructura en nueve factores: 1. *deficiencias metodológicas*, 2. *sobrecarga del estudiante*, 3. *intervenciones*

en público, 4. *clima social negativo*, 5. *falta de control sobre el propio rendimiento académico*, 6. *carencia de valor de los contenidos*, 7. *baja autoestima académica*, 8. *exámenes* y 9. *falta de participación en el propio trabajo académico* (ver Tabla 2). Las respuestas a cada ítem se registran en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 representa nunca y 5 equivale a siempre). Los coeficientes de fiabilidad para los distintos factores, medidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscilan entre .79 y .96 (Cabanach et al., 2007).

Tabla 2. Factores de la E-CEA

Factor	**"Me pongo nervioso o me inquieto …**
(DM) Deficiencias metodológicas del profesorado	… cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos."
(SC) Sobrecarga del estudiante	…por las demandas excesivas y variadas que se me hacen."
(IP) Intervenciones en público	…cuando tengo que salir a la pizarra."
(CS) Clima social negativo	…cuando hay favoritismos en clase."
(FC) Falta de control sobre el propio rendimiento académico	…cuando no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo."
(CV) Carencia de valor de los contenidos	…cuando lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura."
(AE) Baja autoestima académica	…cuando no creo que pueda lograr los objetivos propuestos."
(EX) Exámenes	…cuando preparo los exámenes."
(FP) Falta de participación en el propio trabajo académico	…porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría."

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante las primeras semanas del segundo semestre del curso por los siguientes motivos: es un período en el que los alumnos no tienen que realizar exámenes, evitándose así el posible estrés asociado a la evaluación y porque en este momento los estudiantes de primero conocen las situaciones académicas que provocan estrés y pueden comunicar la nota media obtenida en el primer semestre.

El cuestionario se aplicó en una sesión grupal en horario de clase de una asignatura de cada curso, contando con el consentimiento del profesor/a. Los estudiantes participaron voluntariamente en el estudio después de recibir información sobre el propósito de divulgar los resultados obtenidos. Sistemáticamente, la sesión empezaba con una aclaración sobre la confidencialidad y el anonimato de la información proporcionada por los estudiantes. Asimismo, durante toda la sesión, estaba presente una psicóloga experta para resolver las dudas que los estudiantes pudiesen tener.

3. Resultados

Se empleó el programa estadístico SPSS, versión 20, para efectuar el análisis de datos. Concretamente, para identificar las situaciones académicas que causan estrés con más frecuencia se obtuvo los estadísticos descriptivos (media y desviación típica). En cuanto a la evaluación de las posibles diferencias en la percepción de estrés en dichas situaciones en función del curso académico se realizaron análisis de varianza y comparaciones *post hoc* a posteriori (Scheffé).

En la Tabla 3 se presenta los estadísticos descriptivos y la significación estadística de las diferencias entre los estudiantes de los cuatro cursos académicos respecto a la percepción de cada uno de los nueve estresores académicos evaluados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y significación estadística entre cursos para cada estresor

			Curso									
	Total		1º		2º		3º		4º		F	*p*
Estresores	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
1. DM	3.29	.78	3.12	.74	3.29	.74	3.36	.77	3.36	.83	2,673	**.047**
2. SC	3.11	.68	3.05	.64	3.20	.58	3.18	.67	3.01	.77	2.397	.067
3. IP	3.22	1.16	3.27	1.15	3.38	1.21	3.24	1.17	3.00	1.09	2.418	.065
4. CS	2.87	.82	2.83	.83	2.91	.82	2.91	.77	2.82	.85	.503	.680
5. FC	2.88	.81	2.94	.83	2.95	.72	2.88	.82	2.75	.84	1.587	.192
6. CV	2.94	.88	2.63	.81	2.90	.80	3.09	.89	3.12	.92	8.788	**.000**
7. AE	2.70	.85	2.76	.86	2.80	.85	2.68	.86	2.60	.82	1.402	.241
8. EX	3.36	.93	3.51	.88	3.48	.87	3.44	.91	3.04	.98	7.484	.000
9. FP	2.85	.847	2.77	.77	2.77	.80	2.92	.83	2.91	.96	1.213	.304

Los datos indican que la situación percibida como estresante con más frecuencia es la relacionada con los exámenes, seguida de las deficiencias metodológicas del profesorado, las intervenciones en público y la sobrecarga del estudiante, todas ellas con medias superiores al valor de 3 sobre 5. Por el contrario, la situación percibida como estresante con menor frecuencia es la relacionada con la baja autoestima académica.

Por otra parte, el análisis de la varianza reveló que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las situaciones estresantes entre los estudiantes de los distintos cursos ($F(3,530)=3.328$; $p=.000$). Concretamente, se encontró que los alumnos de los distintos cursos perciben con diferente frecuencia las deficiencias metodológicas del profesorado ($F(3,530)=2.673$; $p=.047$), la carencia de valor de los contenidos ($F(3,530)=8.788$; $p=.000$), y las situaciones relativas a los exámenes ($F(3,530)=7.484$; $p=.000$). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de los distintos cursos en la percepción de estrés a causa de la sobrecarga, las intervenciones en público, el clima social negativo, la falta de control sobre el propio rendimiento, la baja autoestima académica o la falta de participación en el propio trabajo académico.

Examinando los contrastes *post-hoc* realizados entre los cursos, en la carencia de valor de contenidos se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer curso con respecto a los estudiantes de tercer y cuarto curso [$M_{1º}=2.63$; $M_{3º}=3.09$; $p=.000$] y [$M_{1º}=2.63$; $M_{4º}=3.12$; $p=.000$]. Por otro lado, en relación con los exámenes se constataron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de cuarto curso en relación con el resto de los cursos [$M_{4º}=3.04$; $M_{1º}=3.51$; $p=.001$], [$M_{4º}=3.04$; $M_{2º}=3.48$; $p=.002$] y [$M_{4º}=3.04$; $M_{3º}=3.44$; $p=.003$]. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en la percepción de estrés debido a las deficiencias metodológicas del profesorado entre los estudiantes de los diferentes cursos, a pesar de que la percepción de estrés va incrementando curso a curso.

4. Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se analizan diferentes situaciones académicas que pueden ser percibidas como estresantes por los estudiantes universitarios. Además, se evalúa si existen diferencias en la frecuencia de percepción del estrés entre los estudiantes de los cuatro cursos que componen los estudios de las titulaciones de grado.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las situaciones académicas relacionadas con la realización de los exámenes son las percibidas como estresantes con más frecuencia por los estudiantes universitarios. En esta línea, existen diversos estudios en los que se defiende que la preparación y realización de exámenes de evaluación representan circunstancias que generan elevados niveles de estrés en los estudiantes universitarios (Cabanach et al., 2014; Cabanach, Valle et al., 2010; Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Rosado y Lánger, 2016; Piemontesi

y Heredia, 2009). Asimismo, las intervenciones en público, las deficiencias metodológicas del profesorado y la sobrecarga del estudiante, también causan estrés en los estudiantes con bastante frecuencia. Estos resultados son congruentes con los descritos por otros estudios en los que se ha evaluado el estrés académico (Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010; Cabanach et al., 2014). Por último, cabe destacar que la situación percibida como estresante con menor frecuencia es la relacionada con la baja autoestima académica, confirmando lo expuesto en la literatura (Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010; Cabanach, Valle et al., 2010; Cabanach et al., 2007;). En suma, se concluye que los estudiantes, a pesar de no estar preocupados por sus capacidades o valor académico, perciben como estresantes las situaciones en las que se sienten evaluados (exámenes e intervenciones en público) y también perciben estrés por las excesiva carga de trabajo que se les exige y por las deficiencias metodológicas del profesorado. Dado que tanto la evaluación como la carga de trabajo y la metodología son factores impuestos por el profesor, estos efectos podrían deberse a que los estudiantes sientan una escasa autonomía y responsabilidad hacia sus estudios.

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes de los distintos cursos perciben con distinta frecuencia las distintas situaciones estresantes. En concreto, se observa que los estudiantes de primer curso perciben la carencia de valor de los contenidos como estresante con menor frecuencia que los estudiantes de tercero y cuarto cursos. Este resultado puede estar reflejando un creciente desencanto a medida que se van superando los cursos sin alcanzarse las expectativas que los estudiantes tenían hacia los estudios. En futuras investigaciones sería necesario evaluar esta variable para determinar su relevancia. Por último, se concluye que los estudiantes de cuarto curso perciben las situaciones relacionadas con los exámenes como estresantes con una frecuencia inferior que los estudiantes de primero, segundo y tercer curso. Este hallazgo coincide con los aportados por otros estudios en los que se evalúa la ansiedad ante los exámenes (Herrera, Jiménez y Castro, 2011).

Teniendo en cuenta los resultados descritos, se pone de manifiesto que es necesario llevar a cabo estrategias de intervención diseñadas para lograr que los estudiantes desarrollen destrezas que les permitan afrontar el estrés y mejorar así su salud y bienestar. Diversos estudios han revelado que el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y controlar las emociones, está relacionado con el manejo del estrés académico (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007). En esta línea, Bisquerra (2006, p. 15) describe la educación emocional como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social".

Además, es importante involucrar a la comunidad educativa para que realice una revisión de los estresores de los que son responsables, como la metodología docente y la relevancia de los contenidos, atendiendo a las consideraciones de los estudiantes. Una medida que podría atender a este problema sería el empleo de metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos (Fernández, 2006). A través de esta metodología, los estudiantes podrían participar de forma activa en la especificación de los objetivos, en la programación del proyecto y en su ejecución desde la comunidad, comprobando directamente el significado y el valor de los contenidos académicos.

Para finalizar, cabe destacar que una limitación de este estudio es haber considerado solamente a los estudiantes de tres titulaciones de grado (Educación Infantil, Educación Social y RRLL y RRHH) a pesar de que pueden existir diferencias en la percepción de estresores entre titulaciones (Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010). Por lo tanto, en investigaciones futuras debería incluirse una variedad de grados mayor.

En conclusión, a través de este estudio se ha confirmado que las situaciones asociadas a la realización de los exámenes son las que causan estrés académico con más frecuencia en los estudiantes universitarios. Además, se ha puesto de manifiesto que existen diferencias entre los distintos cursos en cuanto a la percepción de estrés en algunas situaciones, concretamente, en las referidas a las deficiencias metodológicas del profesorado, a los exámenes y a la carencia de valor de los contenidos. Para tratar de instruir a los alumnos para que puedan afrontar estas situaciones estresantes, se incluyen algunas propuestas de actuación.

Referencias

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación, 360*, 533-556.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación, 11*, 9-25.

Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia, 32*, 151-158.

Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Millán, P. G. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta, 36*, 3-16.

Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 7*, 43-57.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 3*, 75-87.

Durán, A., Extremera, N. E., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164.

Extremera, N. E., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 35-56.

Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Rosado, A. y Langer, A. I. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 87-101.

Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación, 372*, 87-110.

Herrera, L., Jiménez, G. y Castro, A. (2011). Learning in university students in the first and last year of Psychology and Education degrees. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*, 659-692.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. y Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1-39.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

León, J. M. y Muñoz, F. J. (1992). Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada, 45*, 429-437.

Manzanares, D. y Martínez, S. (2014). Rúbrica y evaluación recíproca en el trabajo de grupo en la asignatura Historia de las Relaciones Laborales. *Trabajo, 30*, 137-161.

Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25*, 87-99.

Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M. I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 139-156.

Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Piemontesi, S. y Heredia, D. E. (2009) Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología, 25*, 102-111.

¿Coinciden padres y profesores en la valoración de las necesidades afectivo-sexuales de los adolescentes con TEA?

Gil-Llario, M. D.[1], Giménez-García, C.[2], Díaz-Rodríguez, I.[1], Morell-Mengual, V.[1]

[1]*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, Valencia, España*

[2]*Dpto. de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón, España*

E-mail: dolores.gil@uv.es

Resumen

Los adolescentes con TEA añaden a las necesidades de educación afectivo sexual que tiene cualquier adolescente, las derivadas de sus déficits a la hora de identificar e interpretar la información de tipo social. Debido a las dificultades que se generan, tanto padres como profesores manifiestan su preocupación. La cuestión es si ambos agentes educativos identifican las mismas necesidades o por el contrario no coinciden en su percepción de las dimensiones del problema. El presente trabajo tiene como objetivo comparar la percepción que padres y profesores tienen sobre las necesidades en cuanto a educación afectiva-sexual de los adolescentes. Para ello, cumplimentaron por separado la Escala de Comportamiento Sexual de Adolescentes con TEA los padres y profesores de 10 estudiantes de entre 13 y 17 años que asisten al aula de comunicación y lenguaje (CyL) de un instituto de secundaria. Padres y profesores coinciden en que la educación sexual beneficiaría a los adolescentes ya que carecen de conocimientos adecuados pero sobre todo coinciden en la valoración de su comportamiento social (.770*). Difieren significativamente, sin embargo, en dos cuestiones: la valoración que ambos hacen del comportamiento sexual de los adolescentes (t= -2.18; p= .044) puntuando los profesores (M= 7.6, DT= 5.4) muy por encima de los padres (M= 3; DT= 2.5), así como en la preocupación por la sexualidad de los adolescentes (t= -2.12; p= .049) mostrando los padres mayor preocupación que los profesores (M_{padres}= 6; DT= 1.9; $M_{profesores}$= 3.4; DT= 2.9). Es decir, aunque ambos coinciden en la valoración de sus déficits sociales, los profesores ven más comportamientos sexuales que los padres aunque éstos viven la situación de forma más ansiosa. Por tanto, los programas de intervención deben atender a estos resultados proporcionando a los padres una visión más cercana de la sexualidad de sus hijos tranquilizándolos al mismo tiempo.

Palabras clave: educación afectivo-sexual; discapacidad intelectual; padres; profesores; adolescentes

Do parents and teachers agree on the evaluation of the affective - sexual needs in adolescents with ASD?

Gil-Llario, M. D.[1], Giménez-García, C.[2], Díaz-Rodríguez, I.[1], Morell-Mengual, V.[1]

[1] *Department of Developmental and Education Psychology, Universitat de València, Valencia, Spain*

[2] *Department of Basic and Clinical Psychology and Psychobiology, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, Spain*

E-mail: dolores.gil@uv.es

Abstract

Adolescents with ASD increase to the needs of affective sexual education than any adolescent has, those derived from their deficits to identify and interpret social information. Due to the problems caused, parents and teachers report their concern. The question is whether both educators identified the same needs or they do not agree on the dimensions of the problem. This study aims to compare the perception that parents and teachers have about the affective -sexual education needs of adolescents. For this purpose, the Scale of Sexual Behavior for Adolescents with ASD was filled, separately, by parents and teachers of 10 students, aged 13 to 17, who attend the language and communication class (L&C) at high school. Parents and teachers agree that sex education would benefit adolescents because their lack of knowledge, although they mainly agree on the evaluation of their social behavior (.770*). However, they significantly differ on two aspects: their estimation of adolescents' sexual behavior ($t = -2.18$; $p \leq .044$) exceeding teachers ($M = 7.6$, $SD = 5.4$) the scores of parents ($M = 3$, $SD = 2.5$), as well as their concern about adolescents' sexuality ($t = -2.12$; $p \leq .049$) exceeding parents the scores of teachers ($M_{parents} = 6$, $SD = 1.9$; $M_{teachers} = 3.4$, $SD = 2.9$). That is, even if both of them agree on their social deficits' evaluation, teachers perceived more sexual behaviors than parents did. However, the last ones are more anxious for this situation. Therefore, intervention programs must focus on these results providing parents a realer perspective of their adolescent's sexuality, as well as a supportive view.

Key words: affective sexual education; intellectual disabilities; parents; teachers; adolescents

1. Introducción

En la actualidad la comprensión de la sexualidad de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es limitada al disponer de muy pocos estudios empíricos que nos permitan determinar sus comportamientos, conocimientos y/o actitudes (Ballan, 2012; Stokes y Kaur, 2005). Esta falta de información se debe a que tradicionalmente las personas con TEA han sido consideradas como individuos asexuados caracterizados por la presencia de déficits socioafectivos que impiden el desarrollo de una sexualidad madura y plena (Konstantareas y Lunsky, 1997). La investigación existente indica que muchos individuos con TEA, sobre todo las personas con un buen funcionamiento intelectual, muestran tanto interés por las relaciones sexuales como por el establecimiento de vínculos afectivos (Byers, Nichols, y Voyer, 2013; Byers, Nichols, Voyer, y Reilly, 2013; Hellemans, Colson, Verbraeken, Vermeiren, y Deboutte, 2007).

Las deficiencias en comunicación e interacción social y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades son, según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), las principales características de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, siendo estas habilidades extremadamente importantes para el correcto desarrollo sexual (Dewinter, Vermeiren, Vanwesenbeeck, Lobbestael y Van Nieuwenhuizen, 2015). A consecuencia de estas limitaciones, las personas con TEA pueden presentar conductas sexuales inadecuadas, como desnudarse o masturbarse en público o comportamientos de cortejo intrusivos o atípicos como, tocar zonas íntimas de otra persona o intentos de besar o acariciar sin consentimiento (Hellemans, Roeyers, Leplae, Dewaele, y Deboutte, 2010; Stokes y Kaur 2005) .

La educación afectivo-sexual es fundamental para el fomento de conductas saludables, la prevención de embarazos no deseados e infecciones de trasmisión sexual y el desarrollo de habilidades que permitan distinguir entre conductas e interacciones sexuales adecuadas e inadecuadas (Sullivan y Caterino 2008). En este sentido, los expertos recomiendan que sean los padres y profesores quienes proporcionen educación-afectivo sexual (Holmes y Himle, 2014; Tullis y Zangrillo, 2013), entendiendo que cada agente se centrará en unos aspectos determinados. Los padres en la adopción de conductas de autoprotección y en el establecimiento de relaciones de intimidad, y los profesores en el reconocimiento de las respuestas sexuales físicas y en las relaciones sociales con los compañeros de clase.

Específicamente, los padres de los jóvenes con TEA expresan una serie de preocupaciones relacionados con la sexualidad. Ruble y Dalrymple (1993) entrevistaron a 100 padres de jóvenes con TEA. Las preocupaciones más comunes eran que otra persona pudiese malinterpretar la conducta como si tuviera un contenido sexual que realmente no es intencionado (84% de los padres de varones y 76% de los padres de mujeres), que el comportamiento sexual pudiese ser malinterpretado (76% de los padres de varones y 72% de los padres de mujeres), que su hijo/a fuese víctima de abusos sexuales (80%) y que su hijo/a no encontrase un compañero/a sentimental (48% de los padres de mujeres y el 64% de los padres de varones). Además muchos padres informaron de comportamientos sexuales inadecuados como, tocarse zonas privadas del cuerpo en público (65%), desvestirse públicamente (28%) o masturbarse en público (23%).

Más recientemente, Nichols y Blakeley-Smith (2010) realizaron un estudio con 21 padres de adolescentes con TEA. Los padres verbalizaron estar preocupados por las dificultades que presentaban sus hijos para la comprensión de las señales sociales, la privacidad, los límites y el espacio personal. A su vez, muchos padres refirieron estar preocupados porque su hijo/a fuese explotado/a sexualmente o exhibiese comportamientos sexuales inapropiados. Por su parte, Ballan (2012) encontró preocupaciones similares con un grupo de 18 padres de niños con TEA.

Kalvya (2010) encontró que los maestros reportaron mayores niveles de preocupación relacionados con la sexualidad en los alumnos con TEA de bajo funcionamiento. Además los docentes perciben comportamientos sociales menos adaptativos, menor comprensión de la privacidad, menores conocimientos sobre sexualidad y conductas sexuales inapropiadas en alumnos con diagnóstico comórbido de TEA y discapacidad intelectual.

Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo, por un lado evaluar la percepción que padres y profesores tienen sobre las necesidades en cuanto a la educación afectivo-sexual de los adolescentes con TEA, y por otro lado averiguar si existen diferencias en la información aportada por ambas fuentes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 8 padres y 10 profesores de un grupo de 10 adolescentes (4 hombres y 6 mujeres) que asiste al aula de Comunicación y Lenguaje (CyL) de un instituto de secundaria, con edades comprendidas entre 13 y 17 años (M = 15.10; DT = 1.29).

2.2. Medidas

Escala de Comportamiento Sexual para Padres y Escala de Comportamiento Sexual para Profesores. Ambos instrumentos surgen de la *Sexual Behaviour Scale* diseñada por Stokes y Kaur (2005) con el objetivo de evaluar distintas áreas de la sexualidad en padres de adolescentes con TEA. Nuestra versión para padres es una traducción del instrumento original. La versión para profesores incluye diversos cambios como, la substitución del término "hijo" por "alumno", la modificación de la estructura de algunas oraciones o la modificación de las alternativas de respuesta, incluyendo la opción "no me consta". Ambas versiones son completamente paralelas y están compuestas por 47 reactivos (por ejemplo, «*cree que su hijo/a o alumno/a es consciente de los cambios físicos que ocurren durante la pubertad*» o «*está preocupado porque su hijo/a o alumno/a tenga ideas equivocadas acerca del sexo*») que evalúan cinco dimensiones relacionadas con la sexualidad: 1) conducta social, 2) privacidad, 3) educación sexual, 4) conducta sexual, y 5) preocupación general. La consistencia interna de las diferentes escalas oscila entre .55 y .88.

2.3. Procedimiento

Para recoger la muestra se contactó con el equipo de orientación del IES Bobalar de Castellón de la Plana proporcionándoles información sobre el estudio que nos disponíamos a desarrollar y solicitando la colaboración de aquellos padres y profesores con un hijo/alumno que asistiese al aula CyL. Las tres profesoras implicadas en el estudio (orientadora, profesora de Pedagogía Terapéutica y Educadora) respondieron conjuntamente una escala para cada alumno. Por lo que respecta a los padres, el centro se encargó de proporcionarles los cuestionarios y, posteriormente, recogerlos.

3. Resultados

Como se puede ver en la tabla 1, los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en función de quien proporciona la información. Concretamente, los profesores informan de más comportamientos sexuales que los padres ($t = -2.18$; $p < .05$), mientras que los padres muestran mayor preocupación general que los docentes ($t = -2.12$; $p < .05$).

La visión de padres y profesores correlaciona de manera positiva tanto en la valoración sobre la gestión que los adolescentes tienen de su privacidad ($r = .56$; $p = .895$) como en el comportamiento social, llegando a ser, en este último caso, estadísticamente significativa ($r = .770$; $p = .026$). Sin embargo, padres y profesores presentan una correlación negativa sobre la percepción de la conducta sexual de los alumnos que, a veces, resulta desadaptativa ($r = -.133$; $p = .753$). En cuanto a la preocupación general sobre las posibles relaciones afectivas de los adolescentes y la malinterpretación de su conducta afectivo-sexual, también se observa una correlación negativa entre padres y profesores ($r = -.333$; $p = .420$).

Tabla 1. Comparación entre profesores y padres en la Escala de Comportamiento Sexual

	Profesores		**Padres**		**t**	**P**
	M	**DT**	**M**	**DT**		
Conducta social	11.10	6.40	10.75	4.95	.127	.898
Privacidad	11	2.83	9.25	2.87	1.297	.213
Educación sexual	4.10	3.21	4.88	2.80	-.538	.598
Conducta sexual	7.60	5.48	3	2.56	**2.352**	**.035**
Preocupación general	3.40	2.99	6	1.93	**-2,126**	**.049**

La tabla 2 recoge la información proporcionada por padres y profesores con respecto a los ítems que componen la subescala de conducta sexual. Al 11.8% de la muestra le consta que su hijo/a o alumno/a ha tocado de forma inade-

cuada a otra persona (ej: intentos de besar, acariciar, tocar zonas íntimas,...), siendo este porcentaje significativamente mayor en los padres (25%) ($X^2 = 6.053$, $p < .05$). El 11.8% de las personas evaluados reconoce haber visto a su hijo/alumno tocarse zonas privadas de su cuerpo en público, aunque los porcentajes no revelan diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesores ($X^2 = 4.776$, $p > .05$). Por lo que se refiere al resto de comportamientos como, masturbarse en público, desvestirse de forma inadecuada en público o mostrar comportamientos sexuales no apropiados, tanto padres como profesores refieren no tener constancia de la presencia de dichas conductas.

Tabla 2. Comparación entre profesores y padres en la escala de conducta sexual

		Sí	No	No sé	X^2
Tocar inadecuadamente a otra persona	Profesor	0%	55.6%	44.4%	6.053*
	Padre	25%	75%	0%	
Tocarse zonas privadas del cuerpo en público	Profesor	11.1%	44.4%	44.4%	4.776†
	Padre	12.5%	87.5%	0%	
Masturbarse en público	Profesor	0%	55.6%	44.4%	4.650†
	Padre	0%	100%	0%	
Desvestirse de forma inadecuada en público	Profesor	0%	66.7%	33.7%	2.872†
	Padre	0%	100%	0%	
Mostar interés romántico por otra persona	Profesor	0%	66.7%	33.3%	4.958†
	Padre	25%	75%	0%	
Mostar comportamientos sexuales no apropiados	Profesor	0%	65.2%	37.5%	1.333†
	Padre	0%	87.5%	12.5%	

*p < .05; † No significativo

En la tabla 3 presentamos la información proporcionada por padres y profesores con respecto a los ítems que componen la subescala de preocupación general. El 11.8% de los participantes están muy preocupados porque otra persona pueda malinterpretar la conducta de su hijo/alumno como si tuviese un contenido sexual que realmente no es intencionado, siendo este porcentaje mayor entre padres (12.5%) que entre profesores (11.1%). Respecto a la preocupación porque el adolescente no encuentre un compañero sentimental, los padres refieren un nivel de preocupación muy superior (62.5%) al que presentan los docentes (28.6%).

Tabla 3. Comparación entre profesores y padres en la escala de preocupación general

		Nada	Un poco	A mendo	Siempre	X^2
Se malinterprete su conducta como si tuviera contenido sexual	Profesor	33.3%	55.6%	0%	11.1%	1.036†
	Padre	12.5%	75%	0%	12.5%	
El comportamiento sexual pueda ser malinterpretado	Profesor	33.3%	55.6%	0%	11.1%	1.036†
	Padre	12.5%	75%	0%	12.5%	
Tenga ideas erróneas sobre sexo	Profesor	22.2%	33.3%	33.3%	11.1%	2.650†
	Padre	0%	25%	62.5%	12.5%	
No encuentre un compañero sentimental	Profesor	42.9%	28.6%	28.6%	0%	3.951†
	Padre	12.5%	25%	25%	37.5%	

†No significativo

4. Discusión

El objetivo de este estudio es, por un lado, evaluar la percepción que padres y profesores tienen sobre las necesidades en cuanto a la educación afectivo-sexual de los adolescentes con TEA, y por otro averiguar si existen diferencias en la información aportada por ambas fuentes.

Los resultados revelan que tanto los padres como los docentes de adolescentes con TEA expresan numerosas preocupaciones relacionadas con la sexualidad, al igual que observamos en otros estudios similares como el de

Nichols y Blakeley-Smith (2010) o el Ballan (2012), especialmente por lo que se refiere a la conducta sexual, la conducta social y la privacidad.

En general, los padres muestran mayor preocupación que los docentes, especialmente en aquellos temas relacionados con el establecimiento de vínculos sentimentales y la incapacidad del individuo para encontrar un/a compañero/a sentimental. En este sentido, la vinculación afectiva existente entre padre e hijo determina que el grado de preocupación sea mayor que el que presente un profesor. Por este motivo, los expertos recomiendan que sean los padres quienes proporcionen parte de la educación-afectivo sexual (Holmes y Himle, 2014; Tullis y Zangrillo, 2013), principalmente la centrada en el establecimiento de relaciones de intimidad.

Uno de cada cuatro padres informa que su hijo/a ha tocado de forma inadecuada a otra persona. Nuestros resultados siguen la misma línea que otros estudios que determinan la presencia de este tipo de conductas (Nichols y Blakeley-Smith, 2010; Ruble y Dalrymple, 1993). Según Hellemans at al. (2010) y Stokes y Kaur (2005) esta conducta puede ser atribuible a las deficiencias en interacción social que presentan las personas con TEA. No obstante, según los informantes evaluados, sus hijos/alumnos no presentan otros comportamientos sexuales inapropiados como intentos de masturbación en público o desvestirse de forma inadecuada en público. Estos datos difieren significativamente de los obtenidos por Ruble y Dalrymple (1993) y Ballan (2012). Posiblemente esto se deba por una parte, al cambio de paradigma imperante que ya no considera la persona con TEA como un ser asexuado incapaz de desarrollar una sexualidad plena (Konstantareas y Lunsky, 1997), y por otra, a la introducción de programas de educación sexual que permiten distinguir entre conductas e interacciones sexuales adecuadas e inadecuadas (Sullivan y Caterino 2008).

5. Conclusiones

Aunque en los últimos años se ha empezado a reconocer la sexualidad de las personas con TEA todavía no se están implementado programas educativos adecuados, detectando algunas conductas incorrectas como tocarse zonas privadas del cuerpo en público o tocar de forma inadecuada a otra persona (ej., intentos de besar o acariciar, tocar zonas íntimas,...).

Para la implementación de programas de educación sexual será necesario adaptar los conocimientos y la información transmitida a las necesidades y características específicas que presentan las personas con Trastorno del Espectro del Autismo en cuanto a su nivel de comunicación e interacción social, y a sus patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Además será necesario implicar a todos los agentes (ej., padres, profesores, cuidadores,…) involucrados en mayor o menor medida la educación y cuidado de estos jóvenes.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Médica Panamericana.

Ballan, M. S. (2012). Parental Perspectives of Communication about Sexuality in Families of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(5), 676-684. doi: 10.1007/s10803-011-1293-y

Byers, E. S., Nichols, S. y Voyer, S. D. (2013). Challenging stereotypes: sexual functioning of single adults with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(11), 2617-2627. doi: 10.1007/s10803-013-1813-z

Byers, E. S., Nichols, S., Voyer, S. D. y Reilly, G. (2013). Sexual well-being of a community sample of high-functioning adults on the autism spectrum who have been in a romantic relationship. *Autism, 17*(4), 418-433. doi: 10.1177/1362361311431950

Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J. y Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorder: Self-reported Behaviours and Attitudes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), 731-741. doi: 10.1007/s10803-014-2226-3

Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R. y Deboutte, D. (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 260-269. doi: 10.1007/s10803-006-0159-1

Hellemans, H., Roeyers, H., Leplae, W., Dewaele, T. y Deboutte, D. (2010). Sexual behavior in male adolescents and young adults with autism spectrum disorder and borderline/mild mental retardation. *Sexuality and Disability, 28*(2), 93-104. doi: 10.1007/s11195-009-9145-9

Holmes, L. G. y Himle, M. B. (2014). Parent-Child Sexuality Communication and Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2964-2970. doi: 10.1007/s10803-014-2146-2

Kalyva, E. (2010). Teachers' perspectives of the sexuality of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(3), 433-437. doi: 10.1016/j.rasd.2009.10.014

Konstantareas, M. y Lunsky, Y. (1997). Sociosexual Knowledge, Experience, Attitudes, and Interests of Individuals with Autistic Disorder and Developmental Delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(4), 397-413. doi: 10.1023/A:1025805405188

Nichols, S. y Blakeley-Smith, A. (2010). I'm not sure we're ready for this…: working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Social Work in Mental Health, 8*(1), 72-91. doi: 10.1080/15332980902932383

Ruble, L. A. y Dalrymple, N. J. (1993). Social/sexual awareness of persons with autism: a parental perspective. *Archives of Sexual Behavior, 22*(3), 229-240. doi 10.1007/BF01541768

Stokes, M. A. y Kaur, A. (2005). High-functioning autism and sexuality. A parental perspective. *Autism, 9*(3), 266-289. doi: 10.1177/1362361305053258

Sullivan, A. y Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, *31*(3), 381-394.

Tullis, C. A. y Zangrillo, A. N. (2013). Sexuality education for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools, 50*(9), 866-875. doi: 10.1002/pits.21713

Estudio comparativo de las vulnerabilidades de integración sensorial de los niños con TEA en función del contexto de socialización

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., González-Sala, F., Salgado-Burgos, C., y Cano-Fernández, J. R.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

Pilar.Sanz-Cervera@uv.es

Resumen

Introducción: Las vulnerabilidades de integración y modulación sensorial en los niños con TEA posiblemente no se manifiesten por igual en los diferentes contextos de socialización, dadas las limitaciones en la generalización y la hiperselectividad que habitualmente caracteriza a este trastorno. Objetivo: Comparar la percepción por parte de los padres (entorno familiar) y la percepción por parte de los maestros (entorno escolar) de un grupo de niños con TEA (n=41), en tres tipos de vulnerabilidad de modulación sensorial (hiperresponsividad, hiporesponsividad y búsqueda de sensaciones) en las diferentes modalidades sensoriales. Método: Se utilizó el Sensory Processing Measure (SPM) -versión hogar y versión escuela- y se realizó un análisis por ítems para poder obtener las puntuaciones en cada tipo de vulnerabilidad dentro de cada sistema sensorial, para cada contexto. Resultados: En el entorno familiar se obtuvieron puntuaciones más disfuncionales solo en las medidas de búsqueda sensorial en visión y conciencia corporal, mientras que en el entorno escolar se obtuvieron puntuaciones más disfuncionales en las medidas de hiperresponsividad olfatoria y gustativa, hiporesponsividad visual y búsqueda sensorial en tacto, olfato y gusto. Conclusión: En el contexto escolar parecen darse más vulnerabilidades de integración y modulación sensorial que en el contexto familiar, especialmente en las modalidades sensoriales del olfato y gusto. En definitiva, se confirma la presencia de diferencias en las distintas vulnerabilidades de integración y modulación sensorial en algunas modalidades sensoriales en función del contexto. Es por ello que resulta necesario evaluar cada tipo de vulnerabilidad en cada uno de los diferentes contextos de socialización de los niños con TEA.

Palabras clave: contextos de socialización, perfil sensorial, Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Comparative study of the sensory integration vulnerabilities of children with ASD based on the socialization context

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., González-Sala, F., Salgado-Burgos, C., y Cano-Fernández, J. R.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

Pilar.Sanz-Cervera@uv.es

Abstract

Introduction: Sensory integration and modulation vulnerabilities of children with ASD may not manifest equally in the different contexts of socialization, given the limitations in the generalization and the hyper-selectivity that usually characterizes this disorder. Objective: To compare the parents (family environment) and the teachers (school environment) perception of a group of children with ASD (n = 41) in three types of sensory modulation vulnerability (over-responsivity, under-responsivity and sensation seeking) in the different sensory modalities. Method: The Sensory Processing Measure (SPM) -home version and classroom version- was used and analysis was performed item by item in order to obtain scores for each type of vulnerability in each sensory system for each context. Results: In the family environment more dysfunctional scores were obtained only in the measures of sensory seeking in vision and body awareness, while in the school environment more dysfunctional scores were obtained in the measures of olfactory and gustatory over-responsivity, visual under-responsivity and sensory seeking in touch, smell and taste. Conclusion: In the school environment more sensory integration and modulation vulnerabilities seem to be present than in the family environment, especially what refers to the smell and taste sensory modalities. In short the presence of differences in the different sensory integration and modulation vulnerabilities of some sensory modalities depending on the context is confirmed. That is why it is necessary to evaluate each type of vulnerability in each of the different socialization contexts of children with ASD.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), sensory profile, socialization contexts.

1. Introducción

En el DSM-5 (APA, 2013), la posible presencia de criterios sensoriales (hiper o hipo-reactividad a estímulos sensoriales, o interés inusual en los aspectos sensoriales del ambiente) se incluye dentro del segundo criterio diagnóstico ("patrones de conducta, intereses o actividades repetitivos o restringidos") del Trastorno de Espectro Autista (TEA). El procesamiento sensorial hace referencia al modo en que el sistema nervioso maneja la información sensorial. La Teoría de la Integración Sensorial (Ayres, Robbins y McAtee, 1979) propone que el procesamiento y la integración de los estímulos sensoriales afecta al desarrollo de la persona, de manera que las dificultades sensoriales conllevan una disfunción neurológica que condiciona las respuestas que se emiten ante los estímulos sensoriales. En los niños, los problemas conductuales, las dificultades del aprendizaje, las dificultades en la coordinación motora, los problemas de atención, e incluso los problemas de funcionamiento social y de falta de adaptación, en algunos casos podrían ser

atribuibles a disfunciones en el procesamiento sensorial, puesto que las dificultades sensoriales podrían estar a la base de dificultades en funciones cognitivas de orden superior (Chien, Rodger, Copley, Branjerdporn y Taggart, 2016; Humphry, 2002). En el caso de los niños con TEA, los estudios informan de una elevada prevalencia de dificultades en el procesamiento sensorial (Costa y Lampreia, 2012), dificultades que son superiores a las de los niños de desarrollo típico (Ben-Sasson et al., 2009; Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez, 2015; Lai, Chung, Chan y Li-Tsang, 2011).

Un tipo de disfunciones o vulnerabilidades del procesamiento sensorial son los problemas de modulación sensorial, que se definen como dificultades en la regulación y organización del tipo e intensidad de respuestas conductuales a los estímulos sensoriales para ajustarse a las demandas ambientales (Miller, Anzalone, Lane, Cermak y Osten, 2007) y que se han clasificado en tres categorías: hiperresponsividad (respuesta excesiva o exagerada a la estimulación sensorial), hiporresponsividad (falta de respuesta a la estimulación sensorial) y búsqueda de sensaciones (deseo e interés en tener experiencias sensoriales prolongadas o intensas). La búsqueda de sensaciones muchas veces se asocia a la hiporresponsividad, dado que habitualmente la búsqueda de elevados niveles de estimulación sensorial constituye un intento de compensación de la falta de respuesta a la misma; pero también puede ir asociada a la hiperresponsividad, por una falta o una limitación de experiencias sensoriales en el pasado debido al exceso de responsividad a las mismas.

Algunos estudios sobre modulación sensorial en el TEA han hallado que, de los tres tipos de vulnerabilidad de modulación sensorial, la hiporesponsividad era el que presentaba la mayor diferencia con respecto al desarrollo típico, seguido de la hiperresponsividad y, por último, la búsqueda sensorial (véase el meta-análisis de Ben-Sasson et al., 2009). De acuerdo con Rogers y Ozonoff (2005), la hiporesponsividad es el síntoma sensorial más destacado y exclusivo de las personas con TEA y se ha asociado –en mayor medida que la hiperresponsividad- con la severidad de los déficits socio-comunicativos del TEA (Patten, Ausderau, Watson y Baranek, 2013). No obstante, la hiperresponsividad se ha asociado en mayor medida con las conductas repetitivas (Boyd et al., 2010).

Apenas hay estudios sobre los diferentes tipos de vulnerabilidades de modulación sensorial en función del contexto de socialización en niños con TEA. Dado que el comportamiento se ve influido por el contexto, esta variable resulta importante en el estudio del procesamiento sensorial. Cada contexto contiene características sensoriales únicas e inherentes (Dunn, Saiter y Rinner, 2002), de manera que los escasos estudios existentes sobre procesamiento sensorial en niños con TEA en los que se ha considerado el contexto, han obtenido bajas correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el entorno familiar y las obtenidas en el entorno escolar (Brown y Dunn, 2010; Lai et al., 2011; Parham, Ecker, Kuhaneck, Henry & Glennon, 2007), o bien diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas entre ambos contextos (Fernández-Andrés et al., 2015).

El objetivo del presente trabajo fue comparar la percepción por parte de los padres (entorno familiar) y la percepción por parte de los maestros (entorno escolar) de un grupo de niños con TEA en los tres tipos de vulnerabilidad de modulación sensorial (hiperresponsividad, hiporesponsividad y búsqueda sensorial) en los distintos sistemas sensoriales. Nuestra hipótesis era que las vulnerabilidades de modulación sensorial en los niños con TEA posiblemente no se manifiesten por igual en los diferentes contextos de socialización, dadas las limitaciones en la generalización y la hiperselectividad que habitualmente caracteriza a este trastorno. Considerando los resultados obtenidos en los estudios previamente mencionados (p. ej. Fernández-Andrés et al., 2015), esperábamos que estas vulnerabilidades se presentaran en mayor medida en el contexto escolar que en el contexto familiar.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron los padres y maestros de 41 niños con TEA, de los cuales 36 eran niños (87.8%) y 5 eran niñas (12.2%), con una media de edad de 6.09 años (DT=1.06; rango: 5-8 años) y una media de CI no-verbal de 97.88 (DT= 20.47) obtenido mediante el test Raven (Raven, 1996). Todos los niños habían recibido un diagnóstico clínico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) por parte del Servicio de Neuropediatría según los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR (APA, 2000) y se encontraban dentro del nivel 2 del DSM-5 (APA, 2013), habiendo obtenido un índice de autismo mayor o igual a 85 (M = 98.65, DT= 9.99) en la Escala del Autismo de Gilliam (GARS-2; Gilliam, 2006). Todos ellos estaban escolarizados en Aulas de Comunicación y Lenguaje (Aulas CyL) de diversos centros públicos ordinarios de la provincia de Valencia (España). En cuanto a las familias, de las 41 que participaron en el estudio la mayoría fueron madres (el 85.4%), con una media de edad de 38.95 años (DT=4.39). En cuanto a los docentes, un total de 18 maestros de Aulas CyL (17 de ellos maestras) cumplimentaron los cuestionarios de sus alumnos. La media de edad de los docentes era de 34.56 años (DT=6.79) y la media de experiencia docente era de 9 años (DT=7).

2.2. Medidas

El **Test de Matrices Progresivas Raven Color (CPM)** (Raven, 1996) constituye una de las mejores estimaciones de la capacidad deductiva y del factor "g" de la inteligencia general. Se trata de un test no verbal que se administra a niños de 4 a 9 años. Contiene 36 elementos, en los cuales el niño debe elegir la pieza faltante de la matriz de entre una serie de 6 propuestas. Este test se administra a niños desde los 4 a 9 años de edad. Se utilizó con el fin de medir la capacidad intelectual al comparar formas y razonar analogías independientemente de los conocimiento adquiridos.

La **escala de Evaluación del Autismo de Gilliam (GARS-2)** (Gilliam, 2006) se trata de un test estandarizado y diseñado para detectar, evaluar y diagnosticar el TEA. La prueba consta de tres categorías, que son conductas estereotipadas, comunicación e interacción social. Se puede administrar de los 3 a los 22 años y ofrece un índice global de autismo que permite estimar la severidad de la sintomatología de TEA, teniendo en cuenta el sumatorio de las puntuaciones obtenidas en las tres categorías mencionadas anteriormente. Este índice global clasifica a los sujetos como improbable (<70), posible (entre 70 y 85) o probable (>85) TEA.

El **Sensory Processing Measure (SPM)** (Parham et al., 2007) es una escala basada en la Teoría de Integración Sensorial de Ayres et al. (1979), que evalúa las características del procesamiento sensorial, participación social y praxis en niños entre 5 y 12 años. En este estudio utilizamos una versión traducida al español (no publicada) del SPM original. Los diferentes ítems que se incluyen en las versiones utilizadas del SPM (Hogar y Escuela) se agrupan en torno a varias subescalas: Participación social (SOC), Planificación e Ideas (PLA), Visión (VIS), Audición (HEA), Tacto (TOU), Conciencia corporal (BOD), Equilibrio y Movimiento (BAL), más varios ítems adicionales relativos al procesamiento del gusto y olfato. Los ítems se puntúan en una escala de tipo Likert que va de 1 a 4, de manera que cuanto mayor es la puntuación que se obtiene, mayor es la diferencia con respecto al funcionamiento normativo o adaptado.

Además de las subescalas mencionadas, la mayor parte de los ítems del SPM (exceptuando los ítems de las subescalas SOC y PLA, y algunos ítems de otras subescalas) se pueden agrupar de otra manera: en torno a las diferentes vulnerabilidades de modulación sensorial (hiperresponsividad, hiporresponsividad y búsqueda de sensaciones). Por tanto, en el SPM el estudio de estas vulnerabilidades requiere un análisis ítem a ítem. A partir de la propuesta que se recoge en el propio manual del SPM (Parham et al., 2007) sobre los ítems que puntuarían en cada tipo de vulnerabilidad dentro de cada sistema sensorial, hemos extraído tres subescalas (hiperresponsividad, hiporresponsividad y

búsqueda sensorial) en cada modalidad sensorial, de manera que hemos obtenido una puntuación en cada una de estas tres subescalas dentro de cada sistema sensorial, incluyendo –según el caso- tanto las modalidades externas (visión, audición, tacto, gusto, olfato) como internas (conciencia corporal, equilibrio y movimiento), en cada contexto.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, todos los centros con Aulas CyL de la provincia de Valencia fueron invitados a participar en el presente estudio. De los centros participantes, 67 niños con TEA entre 5 y 8 años fueron seleccionados, pero 6 de ellos fueron descartados al no podérseles administrar el test Raven. De estas 61 familias, solo 41 participaron en el estudio. Cada niño fue evaluado individualmente por el orientador escolar en un espacio alejado de distracciones. Tanto a los padres como a los maestros se les pidió que participaran en una entrevista con los orientadores de los centros para obtener la información demográfica y cumplimentar las escalas GARS-2 y SPM.

3. Resultados

El análisis de los datos se realizó con el SPSS versión 19 para Windows. Se llevaron a cabo tres análisis multivariantes de la varianza (MANOVAs), uno para cada tipo de vulnerabilidad de modulación sensorial: hiperresponsividad, hiporresponsividad y búsqueda sensorial. En cada MANOVA se compararon las puntuaciones obtenidas en los diferentes sistemas sensoriales entre los dos contextos de socialización: casa y colegio. En los casos de la hiperresponsividad y la hiporesponsividad, la comparación entre los dos contextos solo se pudo realizar para las diferentes modalidades sensoriales externas, pero no internas (dado que en el caso del SPM versión Escuela no había ítems en estos dos tipos de vulnerabilidad para las modalidades internas). En el caso de la búsqueda sensorial, la comparación entre los dos contextos sí que se pudo realizar para las modalidades sensoriales externas e internas.

Diferencias entre contextos en hiperresponsividad.

El MANOVA realizado con las puntuaciones obtenidas en hiperresponsividad en los distintos sistemas sensoriales (externos) reveló la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos contextos de socialización (Lambda de Wilk's λ) = .659; $F_{(4,37)} = 4.79$; $p = .003$; $\eta^2 p = .341$). Como se muestra en la Tabla 1, la diferencia entre los dos contextos se produjo solo en el caso del procesamiento del gusto y olfato, que fue evaluado con un mayor grado de hiperresponsividad en el caso de los maestros que en el caso de los padres.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y valores de F en HIPERRESPONSIVIDAD

	CASA		COLEGIO		$F_{(4,37)}$	p	η^2_p
	M	DT	M	DT			
Visión	5.66	2.13	6.46	1.86	2.58	.116	.061
Audición	11.17	4.42	9.80	4.24	3.39	.073	.078
Tacto	11.80	3.54	11.82	4.85	.001	.982	.000
Gusto y Olfato	2.90	.99	3.90	2.19	8.20**	.007	.170

*$p<.05$; **$p<.01$

Diferencias entre contextos en hiporesponsividad.

El MANOVA realizado con las puntuaciones obtenidas en hiporesponsividad en los distintos sistemas sensoriales (externos) reveló la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos contextos de socialización (Lambda de Wilk's (λ) = .357; $F_{(4,37)} = 16.69$; $p = .000$; $\eta^2 p = .643$). Como se muestra en la Tabla 2, la diferencia entre los dos contextos se produjo solo en el caso del procesamiento de la visión, que fue evaluado con un mayor grado de hiporesponsividad en el caso de los maestros que en el caso de los padres.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y valores de F en HIPORESPONSIVIDAD

	CASA		COLEGIO		$F_{(4,37)}$	p	η^2_p
	M	DT	M	DT			
Visión	1.59	.81	3.00	.84	65.70**	.000	.622
Audición	1.59	.95	1.54	.67	.08	.777	.002
Tacto	3.44	1.43	3.76	1.66	.97	.332	.024
Gusto y Olfato	1.66	.94	1.54	.84	.40	.529	.010

*p<.05; **p<.01

Diferencias entre contextos en BÚSQUEDA SENSORIAL.

El MANOVA realizado con las puntuaciones obtenidas en búsqueda sensorial en los distintos sistemas sensoriales (externos e internos) reveló la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos contextos de socialización (Lambda de Wilk's (λ) = .401; $F_{(6,35)} = 8.70$; $p = .000$; $\eta^2 p = .599$). Como se muestra en la Tabla 3, la diferencia entre los dos contextos se produjo, por un lado, en los casos del procesamiento de la visión y conciencia corporal, que fueron evaluados con un mayor grado de búsqueda sensorial en el caso de los padres que en el caso de los maestros; y por otro lado, en los casos del procesamiento del tacto, gusto y olfato, que fueron evaluados con un mayor grado de búsqueda sensorial en el caso de los maestros que en el caso de los padres.

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y valores de F en BÚSQUEDA SENSORIAL

	CASA		COLEGIO		$F_{(6,35)}$	p	η^2_p
	M	DT	M	DT			
Visión	6.59	2.59	5.20	1.93	12.72**	.001	.241
Audición	2.00	1.14	2.02	.85	.01	.935	.000
Tacto	1.24	.54	1.55	.57	7.46**	.009	.157
Gusto y Olfato	2.49	.93	3.07	1.85	4.76*	.035	.106
Conciencia corporal	8.00	2.78	6.63	2.51	7.82**	.008	.164
Equilibrio y movimiento	1.73	.98	1.80	.69	.16	.693	.004

*p<.05; **p<.01

4. Discusión

Los resultados de nuestro trabajo -en la línea de los anteriores (Brown y Dunn, 2010; Fernández-Andrés et al., 2015; Lai et al., 2011; Parham et al., 2007)- indicaron que las vulnerabilidades de modulación sensorial en los niños con TEA no se manifiestan por igual en el entorno familiar que en el entorno escolar. Exceptuando las vulnerabilidades de modulación en el caso de la audición, en la que no hubo diferencias entre ambos contextos (posiblemente debido a que los problemas de procesamiento auditivo en niños con TEA se dan de manera bastante generalizada, tal y como indican algunos estudios, p. ej. Fernández-Andrés et al., 2015), en el resto de modalidades sensoriales, en mayor o menor medida, sí que hubo diferencias entre los dos contextos.

Así, la búsqueda sensorial en visión y conciencia corporal se manifestó en mayor medida en el entorno familiar que en el escolar, pero en el entorno escolar se manifestó una mayor hiperresponsividad olfatoria y gustativa, una mayor hiporesponsividad visual y una mayor búsqueda sensorial en tacto, olfato y gusto, que en el entorno familiar. De forma general podemos decir, por tanto, que los maestros de los niños con TEA informaron en mayor medida -que sus padres- de la presencia de vulnerabilidades de modulación sensorial, especialmente en las modalidades sen-

soriales del olfato y gusto, en las cuales se obtuvo en el contexto escolar una mayor hiperresponsividad y una mayor búsqueda sensorial, lo que podría asociarse con una falta o una limitación de experiencias gustativas y olfatorias en el pasado debido al exceso de responsividad a las mismas en este contexto.

Específicamente, la búsqueda sensorial en el olfato y gusto podría manifestarse en un interés inusual por oler y/o chupar objetos no comestibles, un tipo de conducta denominado "pica", común en niños con TEA, que podría aparecer en mayor medida en el colegio que en casa posiblemente debido a que en el entorno escolar la cantidad, variedad y "atractivo" de los posibles objetos sea mayor (p. ej. pegamento, plastilina…). En el caso de la hiperresponsividad en el olfato y el gusto ésta podría manifestarse a través de reacciones exageradas ante ciertos alimentos, comidas y/o bebidas en el comedor escolar, reacciones que posiblemente no se den por igual en casa porque la comida de casa se suele ajustar más a los gustos y preferencias del niño.

En el contexto escolar, además, se obtuvo una mayor búsqueda sensorial en el tacto (en comparación con el contexto familiar), lo que iría en la línea del estudio de Fernández-Andrés et al. (2015), en el que se obtuvo una mayor disfunción en el entorno escolar que en el familiar en el caso de esta modalidad sensorial (el tacto), siendo además la modalidad más afectada en el entorno escolar pero la menos afectada en el entorno familiar. El tacto se caracteriza por una elevada adaptabilidad sensorial, de manera que generalmente los niños se acostumbran al contacto físico frecuente con las personas de su entorno familiar, dado el clima de proximidad, cercanía y confianza que caracteriza a este entorno. Sin embargo, en el entorno escolar los niños con frecuencia están expuestos a estímulos táctiles que pueden en algunos casos llegar a resultarles incómodos o invasivos (Dunn et al., 2002), p. ej. el contacto físico con otros compañeros. La búsqueda sensorial en el tacto podría asociarse a una necesidad de buscar el contacto físico activo con otros elementos o agentes diferentes a aquellos que les resultan incómodos o molestos.

En lo que respecta a las vulnerabilidades de modulación en el caso de la visión, en el entorno escolar se manifestó una mayor hiporresponsividad mientras que en el entorno familiar se manifestó una mayor búsqueda sensorial. Posiblemente, la búsqueda de elevados niveles de estimulación visual que se produce como respuesta activa en el hogar constituya un intento de compensación de la falta de respuesta a este tipo de estimulación que se produce en el colegio, aunque esto es una hipótesis que habría que evaluar. Por último, en lo que respecta a las modalidades sensoriales internas, en el contexto familiar se produjeron mayores niveles de búsqueda en el caso de la conciencia corporal (en comparación con el contexto escolar). Por tanto, en el hogar el niño busca más activamente estimulación que le ayude a tomar conciencia de su propio cuerpo, aunque no hubo diferencias entre los dos contextos en equilibrio y movimiento.

5. Conclusiones

Se confirma la presencia de diferencias en las distintas vulnerabilidades de modulación sensorial en la mayor parte de modalidades sensoriales en función del contexto de socialización. En general, en el contexto escolar se darían más vulnerabilidades que en el contexto familiar, lo cual se podría deber en parte a las mayores demandas y exigencias que habitualmente plantea el entorno escolar (en comparación con el familiar), las mayores oportunidades que tienen los maestros (en comparación con los padres) de comparar el funcionamiento del niño con el de sus iguales y la presencia de factores ambientales que llevan a que el entorno sensorial sea más variado, abundante e impredecible en el caso del colegio (que en el caso del hogar). Por todo ello, resulta conveniente evaluar cada tipo de vulnerabilidad sensorial en cada uno de los diferentes contextos de socialización de los niños con TEA.

Agradecimientos: Los autores agradecen a las familias, los maestros y la pediatra Montserrat Gracia García por su participación en esta investigación, así como al gobierno valenciano por proporcionar los recursos financieros [GV/2014/066] y humanos [ACIF/2015/218] necesarios.

Referencias

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Ayres, A. J., Robbins, J., & McAtee, S. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder*, *39*, 1–11.

Boyd, B. A., Baranek, G. T., Sideris, J., Poe, M. D., Watson, L. R., Patten, E., & Miller, H. (2010). Sensory features and repetitive behaviors in children with autism and developmental delays. *Autism Research*, *3*(2), 78–87.

Brown, N. B., & Dunn, W. (2010). Relationship between context and sensory processing in children with autism. *The American Journal of Occupational Therapy*, *64*, 474–483.

Chien, C. W., Rodger, S., Copley, J., Branjerdporn, G., & Taggart, C. (2016). Sensory Processing and Its Relationship with Children's Daily Life Participation. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *36*(1), 73-87.

Costa, R., & Lampreia, C. (2012). Findings on sensory deficits in autism: Implications for understanding the disorder. *Psychology & Neuroscience*, *5*(2), 231–237.

Dunn, W., Saiter, J., & Rinner, L. (2002). Asperger syndrome and sensory processing a conceptual model and guidance for intervention planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17*(3), 172–185.

Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2015). A comparative study of sensory processing in children with and without autism spectrum disorder in the home and classroom environments. *Research in Developmental Disabilities*, *38*, 202–212.

Gilliam, J. E. (2006). Gilliam Autism Rating Scale (2nd ed.). Madrid, Spain: Symtéc.

Humphry, R. (2002). Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. *The American Journal of Occupational Therapy*, *56*(2), 171–179.

Lai, C. Y., Chung, J. C., Chan, C. C., & Li-Tsang, C. W. (2011). Sensory processing measure-HK Chinese version: Psychometric properties and pattern of response across environments. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(6), 2636–2643.

Miller, J. L., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, *61*, 135–140.

Parham, L. D., Ecker, C., Kuhaneck, H., Henry, D. A., & Glennon, T. J. (2007). *Sensory Processing Measure (SPM): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Patten, E., Ausderau, K. K., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2013). Sensory response patterns in nonverbal children with ASD. *Autism Research and Treatment*. doi: 10.1155/2013/436286

Raven, J. C. (1996). *Matrices Progresivas. Escala CPM Color.* Madrid: TEA Ediciones.

Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(12), 1255-1268.

Afrontamiento en familias con niños con Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Down y Desarrollo Típico

Tijeras-Iborra, A., Botella-Pérez, P., Pérez-Molina, D., Sanz, P., Fernández, I.

Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

M.Amparo.Tijeras@uv.es

Resumen

Antecedentes. La crianza conlleva una serie de responsabilidades que en ocasiones son percibidas por los padres-madres o cuidadores como situaciones que sobrepasan sus propios recursos. En el caso particular de aquellos niños y niñas que presenten un trastorno las demandas derivadas de la paternidad son aún mayores, pudiendo, por tanto, derivar en estrés parental. Objetivo: analizar qué estilos y estrategias de afrontamiento al estrés se desarrollan en padres y madres de niños que presenten un Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down o que tengan un Desarrollo normalizado y si existen diferencias entre ellos. Participantes: participaron en el estudio un total de 97 familias, 23 familias con hijos con síndrome de Down, 32 familias con TEA y 42 de desarrollo típico (DT). Se administró bien a los padres o a las madres un cuestionario de Afrontamiento que evaluaba reevaluación positiva, reacción depresiva, negación, planificación, conformismo, desconexión cognitiva, desarrollo personal, control emocional, distanciamiento, actividades distractoras, refrenar afrontamiento, evitar afrontamiento, resolver problema, apoyo social, desconexión comportamental, expresión emocional apoyo social emocional, respuesta paliativa. Resultados: se realizó un MANOVA, con las variables que hemos mencionado anteriormente y se encontraron diferencias significativas entre los grupos en el MANOVA; sin embargo, en la comparación entre grupos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables, siendo marginalmente significativa en las variables reacción depresiva, conformismo, resolver problema y apoyo social, entre los grupos DT y el grupo Down; y, en reacción depresiva entre el grupo DT y TEA. Conclusiones: Conocer los estilos y estrategias de afrontamiento frente a los problemas o dificultades derivados de la paternidad de las familias cuyos hijos o hijas presenten TEA o Síndrome de Down podría ser un medio de protección frente al estrés y podría mejorar la programación de las intervenciones.
Palabras clave: Afrontamiento; Estrés parental; Síndrome de Down; Trastorno del Espectro Autista.

Coping in Families with children with Autism Spectrum Disorder, Down syndrome and Typical Development

Tijeras-Iborra, A., Botella-Pérez, P., Pérez-Molina, D., Sanz, P., Fernández, I.

Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

M.Amparo.Tijeras@uv.es

Abstract

Background. Raising a children has responsibilities that are sometimes perceived by parents-mothers or caregivers and situations that exceed their own resources. In the case of those children who present a disorder claims arising from parenthood are even higher and can therefore lead to parental stress. Objective: to analyze what styles and strategies of coping with stress develop in parents of children who present an Autistic Spectrum Disorder (ASD), Down syndrome or have a standardized development and any differences between them. Participants: in the study a total of 97 families, 23 families with children with Down syndrome, 32 families with ASD and 42 typically developing (TD). It was administered to mothers or fathers either a Coping questionnaire evaluating positive reappraisal, depressive reaction, denial, planning, conformity, cognitive disconnect, personal development, emotional control, distancing, distracting activities, curb coping, avoidance coping, problem solving, social support, behavioral disengagement, emotional expression emotional social support, palliative response. Results: A MANOVA was performed with the variables mentioned above. Significant differences between groups in the MANOVA were found however in the comparison between groups no statistically significant differences were found in the variables, being marginally significant in the variables depressive reaction, conformism, problem solving and social support among TD - Down groups; and depressive reaction between TD - ASD groups. Conclusion: Knowing the styles and coping strategies address the problems or difficulties arising from the parenting of the families whose children presented ASD or Down syndrome could be a means of protection against stress and improve programming assistance.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Coping; Down syndrome; Parental stress.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según su *quinta edición* (DSM-5) es un Trastorno del Desarrollo Neurológico considerado como un continuo en el que las personas que lo padecen manifiestan persistentes deficiencias en la comunicación e interacción social en diversos contextos, además de manifestar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2013).

Junto a estos síntomas nucleares aparece otra serie de problemas de conducta asociados: hiperactividad, labilidad emocional, hipersensibilidad, agresividad, trastornos de la alimentación y del sueño. De esta forma, también las familias de las personas con autismo poseerán un perfil con unas necesidades y características particulares (Weitlauf, Vehorn, Taylor y Warren, 2014).

El impacto que produce la presencia de un hijo o hija en la dinámica familiar es claro, ya que las características particulares de alteración en el desarrollo social y comunicativo de la persona con TEA puede provocar sentimientos de frustración, ansiedad y estrés en los progenitores (Johnson, Frenn, Feetham y Simpson, 2011; Rao y Beidel, 2009). La investigación sobre familias de personas con TEA ha estado en el centro de atención desde que Kanner publicase su obra, siendo en la actualidad uno de los temas de investigación más estudiados. En nuestro estudio, en concreto, incluimos las necesidades de las familias relacionadas con el estrés y afrontamiento de las mismas.

Por otro lado, el Síndrome de Down (SD) es el trastorno de origen genético más común, con una prevalencia de 1 por cada 691 nacimientos (Parker et al., 2010). Este síndrome provoca discapacidad intelectual (DI en adelante), y conlleva, además, problemas comunicativos y comportamentales (Roberts, Price y Malkin, 2007). Según la *9a edición del Manual de la Asociación Americana del Retraso Mental* y de acuerdo con Verdugo y Shalock (2010), se considera la DI desde un enfoque multifactorial como una condición en la que influyen diversos factores de riesgo que interactúan a lo largo de la vida del individuo y entre generaciones. Por tanto, afecta de forma global al individuo y es consecuencia no sólo incluye limitaciones en el desarrollo personal sino también limitaciones debidas a las influencias del contexto.

La identidad familiar se crea a partir de las características que cada uno de los miembros aporta a dicho sistema, así como a las percepciones que familiares tienen de dichos atributos (Cuskelly, Hauser-Cram y Van Riper, 2008). De esta manera, el impacto que pueda producir la crianza de un hijo/a con un trastorno del desarrollo o necesidad específica tendrá una repercusión mayor o menor en la dinámica familiar en función de los recursos económicos, puesto que trae consigo una serie de desventajas económicas (Muir y Strnadová, 2014), así como de las características de cada familia y sus estrategias personales de afrontamiento a los problemas.

Desde un enfoque cognitivo, destaca la propuesta realizada por Lazarus y Folkman (1984), perspectiva desde la que se define el afrontamiento como un proceso psicológico compuesto por un contínuum de elementos conductuales y cognitivos, cambiante, y con fines de adaptación, en el cual el sujeto y el medio interactúan de manera permanente, multicausal, dado que depende de la interacción entre los diferentes factores, tanto propios de la persona como contextuales, que interactúan en cada situación, donde las estrategias de afrontamiento son modificadas en función del tipo de problema a resolver. Por tanto, las estrategias de afrontamiento no son un ente estático sino el conjunto de respuestas que una persona activa para hacer frente a situaciones que causan estrés (Amarís et al., 2013) en función de la situación de partida.

A partir de una revisión de las estrategias identificadas a lo largo de la literatura científica, Fernández-Abascal (1997) identificó 18 estrategias: Reevaluación positiva, Reacción depresiva, Negación, Planificación, Conformismo, Desconexión cognitiva, Desarrollo personal, Control emocional, Distanciamiento, Supresión de actividades distractoras, Refrenar el afrontamiento, Evitar el afrontamiento, Resolver el problema, Apoyo social al problema, Desconexión comportamental, Expresión emocional, Apoyo social emocional y Respuesta paliativa.

El uso personal de las estrategias, la manera en que afrontan las situaciones de acuerdo a sus creencias, habilidades de interactuar con los demás, valores y capacidades, es lo que conforma los estilos de afrontamiento. Fernández-Abascal y Palmero (1999) clasificaron los estilos de afrontamiento dentro de tres dimensiones básicas:

El método empleado en el afrontamiento, en cuya dimensión encontraríamos el estilo activo (movilizar todo esfuerzo para lograr la solución), el estilo pasivo (no intervenir, esperar a que cambien las condiciones) y el estilo de evitación (evitar o huir).

La actividad movilizada, donde podemos diferenciar el estilo cognitivo (análisis, búsqueda de alternativas, anticipación de consecuencias…) y el estilo conductual (comportamientos que activa o pasivamente buscan adaptarse a la situación).

La focalización del afrontamiento, donde el estilo puede ser dirigido al problema, (alterar las condiciones responsables de la amenaza), dirigido a la respuesta emocional (generada por la situación) y dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación (reevaluación del conflicto).

El *afrontamiento emocional*, aparece en aquellas personas que al sentirse sobrepasados por la situación recurren a un conjunto de estrategias cognitivas para minimizar los daños como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas así como dotar de valores positivos a situaciones negativas (Amarís et al., 2013).

Por otro lado, el *afrontamiento dirigido al problema,* aparece principalmente cuando la persona considera que puede revertir la situación a partir de la evaluación de las condiciones particulares de la situación (Amarís et al., 2013).

Sin embargo, afrontar una situación no es suficiente para garantizar revertirla y conseguir éxito (Fernández-Abascal, 1997; Amaris et al., 2013). Puede que, pese a conseguir eliminar el estresor, aparezcan efectos secundarios tales como la sobregeneralización o la fatiga. Por ello, las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o desadaptativas, disminuyendo e incrementando el estrés de manera progresiva (Van der Veek et al., 2009).

En este sentido, es grande la variabilidad de estudios que intenta arrojar luz acerca de las estrategias de afrontamiento que son movilizadas por los progenitores dependiendo de la casuística de los hijos e hijas y sus circunstancias.

En un estudio de Abbeduto et al. (2004) determinaron que las madres de adolescentes con X-Frágil, TEA y SD utilizaban estrategias centradas en el problema con mayor frecuencia que estrategias centradas en la emoción, relacionándolo con una menor aparición síntomas depresivos y, en la misma línea, Dabrowska y Pisula (2010) remarcan que este tipo de afrontamiento correlaciona positivamente con menos estrés, y que además es un fuerte predictor del mismo en padres y madres de niños con SD.

No obstante, otros estudios, como el de Lai, Goh, Oei y Sung (2015) con padres/madres de niños/as con TEA, muestran que el grupo de padres con hijos con TEA presenta un afrontamiento centrado en la emoción, como la evitación, en mayor medida que el grupo de padres con desarrollo típico, siendo consistente con estudios previos realizados con padres y madres de niños/as con problemas del desarrollo, incluido el TEA (Piazza et al., 2014; Sivberg, 2002; Wang et al., 2011). Además, estudios, como el de Woodman y Hauser-Cram (2013), comprobaron que el uso de estrategias centradas en la emoción, como la negación, la reinterpretación positiva o el crecimiento eran también muy frecuentes en madres y podían considerarse como adaptativas.

Las propias estrategias de afrontamiento utilizadas por los padres son las principales responsables del ajuste hacia el reto de educar a un niño con discapacidad (Woodman y Hauser-Cram, 2013).

El objetivo de este trabajo es conocer qué estrategias y estilos de afrontamiento se diferencian en padres y madres de niños/as con TEA, con SD y con un Desarrollo Típico, con el fin de señalar qué estrategias son las más utilizadas por estos padres y madres y cómo podemos orientar el uso de aquellas más adaptativas y protectoras.

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio han participado un total de 97 madres y padres de escolares de 5 a 9 años de edad distribuidos en tres grupos. El Grupo con SD estaba compuesto por 23 familias, el grupo con TEA lo formaban 32 y el grupo de desarrollo típico (DT) por 42 familias. Los niños del grupo SD tienen una media de 8,43 años de edad, y está compuesto por 15 chicos y 8 chicas, el grupo TEA está compuesto por 3 chicas y 29 chicos y el grupo de DT está compuesto por 8 chicas y 34 chicos.

El perfil de los padres se especifica en la tabla siguiente (Tabla 1):

Tabla 1.- Datos demográficos de los padres o madres.

	DT n=42	**TEA n=32**	**DOWN n=23**
Edad (media)	39,10	39,09	40,6
Género (%)			
masculino	21,40	15,60	17.86
femenino	78,60	84,40	82,14
Nivel económico (%)			
Sin ingresos	11,90	9,40	-
Bajo	7,10	18,80	10,71
Medio-bajo	21,40	15,60	7,14
Medio	59,50	53,10	71,44
Medio-alto	0,0	3,10	10,71
Nivel educativo (%)			
Sin estudios	0,0	31,10	-
Primarios/básicos	28,60	21,90	14,28
Medios	31,00	37,50	17,86
Superiores	40,50	37,50	67.86

2.2. Medidas

Cuestionario de estilos y estrategias de afrontamiento (Fernández-Abascal, 1997)

Está compuesto de 72 ítems destinados a evaluar 18 estrategias de afrontamiento. Se responde utilizando una escala de tipo likert que oscila de 0 "nunca" a 3 "siempre".

Tabla 2.- Explicación de las variables del cuestionario de Afrontamiento.

Reevaluación positiva: estrategias de carácter activo dirigidas a crear un nuevo significado de la situación del problema, sacando la parte positiva.	10. *Supresión de actividades distractoras:* dejar de realizar actividades para centrar recursos en buscar información para valorar el problema.
Reacción depresiva: sentirse superado por la situación, tener una actitud pesimista.	11. *Refrenar el afrontamiento:* aplazar el cualquier estrategia hasta no tener mejor información sobre el problema.
3.*Negación*: no aceptar el problema, evitación por distorsión como por desfiguración del mismo en el momento de valorarlo	*Evitar el afrontamiento*: suprimir actuación con el fin de no empeorar la situación así como por determinar que el problema no tiene solución.
Planificación: se da cuando movilizamos recursos para alterar la situación, a partir de un análisis racional del problema.	*Resolver el problema:* llegar a una conclusión racional sobre una acción para poder solucionar la situación.
Conformismo: tendencia a la pasividad y la aceptación de las consecuencias debido a la creencia de no poder controlar las situaciones.	*Apoyo social al problema:* buscar apoyo y pedir consejos a para conseguir información sobre como revertir el problema.
Desconexión cognitiva: movilización de pensamientos distractores que se utilizan para desviar la atención del problema.	*Desconexión comportamental:* no poner en marcha ningún mecanismo de respuesta o solución a la situación.
7.*Desarrollo personal:* considerar el problema de manera relativa, de autoestímulo, para tratar de promover un aprendizaje positivo de la situación.	*Expresión emocional:* guiar el afrontamiento mediante manifestaciones expresivas hacia otras personas a partir de la reacción emocional que causa el problema.
Control emocional: se refiere a movilizar y enfocar recursos destinados regular y esconder los sentimientos propios.	*Apoyo social emocional:* buscar en otras personas apoyo y comprensión para revertir la situación.
Distanciamiento: busca suprimir de manera cognitiva los efectos emocionales que generan las situaciones.	*Respuesta paliativa:* estrategia de evitación, realizando otras actividades (beber o comer) para sentirse mejor.

Por otro lado, las diferentes estrategias de afrontamiento se agrupan en estilos de afrontamiento, que se agrupan en tres dimensiones básicas: método (activo, pasivo y de evitación), focalización (al problema, emocional y de evaluación inicial o respuesta) y actividad (cognitiva y conductual), las cuales ya hemos explicado en el apartado de la fundamentación teórica.

2.3. Procedimiento

Para los grupos DT y TEA se solicitaron autorizaciones a la Conselleria d'Educació y a los padres. Una vez que se tuvo la autorización de los padres la psicóloga de los centros de infantil y primaria de modo entrevista administró el cuestionario a padres y madres de los diferentes alumnos.

El grupo SD se seleccionó de las Asociaciones de Síndrome de Down de Valencia (ASINDOWN), Fundación Síndrome de Down de Castellón, el Centro Privado de Educación Especial APADIS de Villena y la Asociación AS-PRODIS del municipio de Elda. Tras dar su consentimiento para participar en la investigación se concretó una cita en los locales de las entidades colaboradoras para cumplimentar el cuestionario de Afrontamiento.

3. Resultados

Se realizó un MANOVA y se analizaron los respectivos ANOVAs y la comparación entre grupos. El resultado para el MANOVA fue *Wilks' Lambda (Λ) = .484,* $F_{(36, 154)} = 1.873$ $p = .005$ $\eta^2_p = .305$Los resultados de los ANOVAS y comparación por pares se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Media, desviación típica, valor de las ANOVAs, significación, eta parcial al cuadrado y diferencia entre los tres grupos.

		SD (n=23)	TEA (n=32)	DT (n=42)	$F_{(1, 65)}$	*P*	η^2_P	Diferencia entre grupos
Reevaluación positiva	M	8.17	8.03	7.26	1.55	.216	.032	ns
	DT	2.22	2.71	2				
Reacción depresiva	M	3.91	3.88	4.74	**3.19**	**.045**	.064	DT> SD>TEA
	DT	1.67	1.87	1.39				
Negación	M	1.83	2.09	1.67	.861	.426	.018	ns
	DT	1.37	1.44	1.35				
Planificación	M	8.17	8.03	7.69	.470	.627	.01	ns
	DT	1.74	2.58	1.81				
Conformismo	M	7.48	7.31	6.24	**3.66**	**.029**	.072	SD>TEA > DT
	DT	1.9	2.23	2.03				
Desconexión cognitiva	M	2.87	3.69	3.64	1.58	.210	.033	ns
	DT	1.42	2.2	1.79				
Desarrollo personal	M	10.35	9.59	9.29	1.86	.161	.038	ns
	DT	1.84	2.29	2.13				
Control emocional	M	4.87	4.44	4.95	.594	.554	.012	ns
	DT	2.28	1.88	2.11				
Distanciamiento	M	4.78	5.16	4.52	1.07	.344	.022	ns
	DT	1.93	2.05	1.59				
Supresión actividades	M	5.26	5.09	4.62	.830	.439	.017	ns
	DT	2.17	2.54	1.68				
Refrenar afrontamiento	M	5.83	5.5	6.29	1.41	.247	.029	ns
	DT	1.85	1.98	2.11				
Evitar afrontamiento	M	4.26	3.78	4.1	.659	.520	.014	ns
	DT	0.96	1.71	1.77				
Resolver problema	M	9.39	8.59	8.17	2.74	.069	.055	ns
	DT	1.9	2.06	2.03				
Apoyo social problema	M	4	3.63	3.1	**3.12**	**.049**	.062	SD>TEA > DT
	DT	1.65	1.51	1.26				
Desconexión comportamental	M	1.35	2.38	2.24	2.58	.081	.052	ns
	DT	1.02	2.31	1.6				
Expresión emocional	M	6.48	6.5	6.52	.004	.996	.000	ns
	DT	1.95	1.76	2.01				
Apoyo social emocional	M	6.48	5.31	6.26	1.89	.157	.039	ns
	DT	2.67	2.7	2.17				
Respuesta paliativa	M	2	1.88	1.55	.785	.459	.016	ns
	DT	1.27	2.01	1.17				

Además de las variables estadísticamente significativas mencionadas en la tabla anterior podemos destacar que existen algunas variables que son marginalmente significativas como la de Resolver problemas (*p = 0,69)* y Desconexión comportamental (*p = 0,81*).

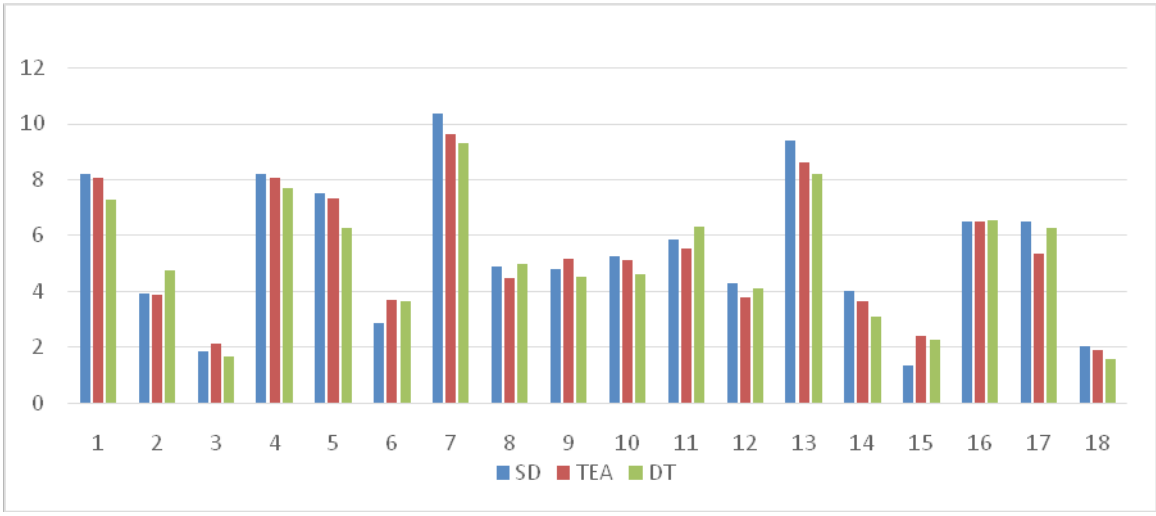


FIGURA 1. Media de las variables de Afrontamiento. Significado de las variables: ***1*** Reevaluación positiva, ***2***Reacción depresiva, ***3*** Negación, ***4*** Planificación, ***5*** Conformismo, ***6*** Desconexión cognitiva,***7*** Desarrollo personal, ***8*** Control emocional,***9*** Distanciamiento, ***10*** Supresión actividades, ***11*** Refrenar afrontamiento, ***12*** Evitar afrontamiento,***13*** Resolver problema, ***14*** Apoyo social problema, ***15*** Desconexión comportamental, ***16*** Expresión emocional, ***17*** Apoyo social emocional, ***18*** Respuesta paliativa.

4. Discusión

En general las variables de afrontamiento evaluadas de los diferentes grupos se comportan de la misma manera, si bien es cierto que aparecen algunas diferencias, algunas de ellas significativas como las de *Reacción depresiva*, *Conformismo* y *Apoyo social al problema*.

En *Reacción depresiva* el grupo que alcanza mayores puntuaciones respecto al resto es el grupo DT, lo que parece mostrar que, efectivamente, hay una menor tendencia a emplear estrategias centradas en la emoción por parte de los grupos TEA y SD , como ya señalaba Abbeduto et al. (2004), y por tanto una menor aparición de síntomas depresivos. Además, y en la línea de algunas investigaciones como la de Dabrowska y Pisula (2010), podría tener cierta influencia en este resultado el hecho de percibir que la presencia de un hijo/a con TEA y SD puede aportar elementos positivos y de crecimiento personal, haciendo de elemento protector frente a esta reacción.

Por otro lado, en la variable *Conformismo,* el grupo SD, seguido por el grupo TEA, obtiene un resultado mayor estadísticamente significativo frente al grupo DT. Esto podría explicarse por la percepción de no poder controlar determinadas situaciones, e incluso, como señalaba Van der Veek et al. (2009), que, pese a abordar de forma racional la situación estresante, la fatiga conduzca a actuar también de manera pasiva.

Asimismo, en la variable *Apoyo social al problema* también puntúa el grupo SD, seguido por el grupo TEA, por encima del grupo DT, lo que resalta el efecto positivo que la ayuda social juega en el desarrollo de la función parental.

Por último, aunque las variables *Resolver el problema* y *Desconexión comportamental* nos reporten resultados marginalmente significativos y debamos interpretarlos con cautela, cabe señalar las diferencias entre grupos ya que son, junto con la variable *Apoyo social al problema*, características de un estilo conductual de tarea, que buscan poder

adaptarse a la situación sea de una forma activa como pasiva. Y, en este caso, en *Resolver el problema*, estrategia que busca priorizar una acción racional para resolver un problema, vuelve a puntuar por encima el grupo SD, seguido de TEA frente al grupo DT. Sin embargo, para la variable Desconexión comportamental, estrategia que consiste en no poner en marcha ningún mecanismo de respuesta a un problema, los grupos TEA y DT puntúan muy por encima del grupo SD, una estrategia totalmente evitativa que en muchas ocasiones puede no conducir a un resultado satisfactorio, resultado que, en el caso del grupo TEA, va en la línea de investigaciones como las de Piazza et al. (2014), Sivberg, (2002) y Wang et al. (2011).

5. Conclusiones

En conclusión, y dado el efecto positivo de la ayuda social, parece relevante seguir investigando acerca de las fortalezas y debilidades presentes en este tipo de familias para poder diseñar intervenciones que minimicen el efecto la crianza de niños con TEA y SD y que faciliten estrategias de afrontamiento a los problemas eficaces y racionales para preservar su bienestar emocional y que puedan dar una respuesta real a sus necesidades particulares.

Agradecimientos: Agradecemos la colaboración de padres y madres que han participado en el estudio, centros ordinarios públicos de la provincia de Valencia y a la Asociaciones de Síndrome de Down de Valencia (ASINDOWN), Fundación Síndrome de Down de Castellón, el Centro Privado de Educación Especial APADIS de Villena y la Asociación ASPRODIS del municipio de Elda, así como la financiación por parte de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

Referencias

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G. y Murphy, M. M. (2004). Psychological Well-Being and Coping in Mothers of Youths with Autism, Down Syndrome, or Fragile X Syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 3,* 237-254.

Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, 30,* 123-145.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). Washington, DC: APA.

Cuskelly, M., Hauser-Cram, P., & Van Riper, M. (2008). Families of children with Down syndrome: What we know and what we need to know. doi:10.3104/reviews.2079

Dabrowska, A. y Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54,* 266-280.

Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En Fernández-Abascal, E. G., Chóliz, M., Palmero, F. y Martínez, F. (Eds.). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.

Fernández-Abascal, E. G. (1999). El estrés: aspectos básicos y de intervención. En Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (Coords.). *Emociones y salud* (pp. 327-348). Barcelona: Ariel Psicología.

Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S. y Simpson, P. (2001). Autism Spectrum Disorder: Parenting Stress, Family Functioning and Health-Related Quality of life. *Families, Systems & Health, 29*(3), 232-252.

Lai, W. W., Goh, T. J., Oei, T. P., & Sung, M. (2015). Coping and well-being in parents of children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of autism and developmental disorders, 45*(8), 2582-2593.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Muir, K. y Strnadová, I. (2014). Whose responsibility? Resilience in families of children with developmental disabilities. *Disability & Society, 29*, 922-937

Parker, S. E., Mai, C. T., Canfield, M. A., Rickard, R., Wang, Y., Meyer, R. E. y Correa, A. (2010). Updated national birth prevalence estimates for selected birth defects in the United States, 2004–2006. *Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology, 88*, 1008-1016

Piazza, V. E., Floyd, F. J., Mailick, M. R., & Greenberg, J. S. (2014). Coping and psychological health of aging parents of adult children with developmental disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 119*(2), 186-198.

Rao, P y Beidel, D. (2009). The Impact of Children with High-functioning Autism on Parental Stress, Sibling Adjustment and Family Functioning. *Behaviour Modification, 33* (4), 437-451.

Roberts, J. E., Price, J. y Malkin, C. (2007). Language and Communication Development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13*, 26-35.

Sivberg, B. (2002). Family System and Coping Behaviors a comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism, 6*(4), 397-409.

Van der Veek, S. M., Kraaij, V., y Garnefski, N. (2009). Cognitive coping strategies and stress in parents of children with Down syndrome: A prospective study. *Journal Information, 47*, 295-306.

Verdugo, M. A. y Shalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41*, 7-21.

Wang, P., Michaels, C. A., & Day, M. S. (2011). Stresses and coping strategies of Chinese families with children with autism and other developmental disabilities. *Journal of autism and developmental disorders, 41(6)*, 783-795.

Weitlauf, A., Vehorn, A., Taylor, J., y Warren, Z. (2014). Relationship satisfaction, parenting stress and depression in mothers of children with autism. *Autism, 18*(2), 194-198.

Woodman, A. C. y Hauser-Cram, P. (2013). The role of coping strategies in predicting change in parenting efficacy and depressive symptoms among mothers of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*, 513-530.

Internet y discapacidad intelectual: riesgos y preocupaciones desde la perspectiva de las familias y de los profesionales

Chiner, E.[1], Gómez Puerta, J. M.[2], Merma Molina, G.[3], Lozano, I.[3]

[1] *Departamento Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, Alicante, España*

esther.chiner@ua.es

[2] *Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España*

marcos.gomez@ua.es

[3] *Departamento Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante, Alicante, España*

gladys.merma@ua.es, ines.lozano@ua.es

En pleno siglo XXI el riesgo de exclusión digital de las personas con discapacidad intelectual es cada vez menor gracias, entre otras cosas, al fácil acceso a Internet a través de distintos dispositivos electrónicos como el teléfono móvil, las tabletas y, por supuesto, los ordenadores. Sin embargo, este mayor acceso a las nuevas tecnologías y a Internet supone ciertos riesgos para este colectivo al cual se le considera especialmente vulnerable debido, fundamentalmente, a su ingenuidad y credulidad social, incluso en la etapa adulta. Si bien se han realizado estudios acerca del uso de Internet y de sus riesgos, son pocos los que se centran en las personas con discapacidad intelectual y es por ello que en este estudio analizamos la seguridad y los riesgos de Internet y las preocupaciones desde la perspectiva de sus familiares y de los profesionales. Para ello, se contó con la participación de 66 profesionales y familiares de personas con discapacidad intelectual que contestaron al *Cuestionario sobre uso, riesgos y seguridad en Internet de las personas con discapacidad intelectual*. Los resultados muestran una clara preocupación de las familias y profesionales respecto al uso de Internet por parte de las personas con discapacidad intelectual. El 96% de los participantes considera Internet poco o nada seguro para las personas con discapacidad intelectual. Les preocupa, sobre todo, que usen su información personal de forma inapropiada (66%), que se les pida información o fotos (64%), así como que digan cosas desagradables sobre él o ella, sea bloqueado en un grupo o actividad de Internet o pierda dinero (49%). Se sienten, además, poco o nada preparados para prevenir los problemas (60%) o para afrontarlos (53%). Urge, pues, poner en marcha programas de formación que preparen a las familias y profesionales para hacer frente a los riesgos que aparecen en Internet.

Palabras clave: Internet; Discapacidad Intelectual; Familia; Profesionales

Internet and intellectual disability: risks and concerns from a family and professional view

Chiner, E.[1], Gómez Puerta, J. M.[2], Merma Molina, G.[3], Lozano, I.[3]

[1] *Department of Health Psychology, University of Alicante, Alicante, Spain*

esther.chiner@ua.es

[2] *Department of Developmental Psychology and Teaching, University of Alicante, Alicante, Spain*

marcos.gomez@ua.es

[3] *Department of General and Specific Didactics, University of Alicante, Alicante, Spain,*

gladys.merma@ua.es, ines.lozano@ua.es

In the 21st century, the risk of digital exclusion of people with intellectual disabilities has decreased due to, among other things, the easy access to the Internet through a variety of electronic devices, such as mobile phones, tablets, and of course, computers. However, the greater access to new technologies and to the Internet may pose a risk to this group, which is considered to be particularly vulnerable due to their social naivety and credulity, even when adults. Although studies regarding the use and the risks on the Internet have been carried out, there are very few that focus on people with intellectual disabilities. For this reason, this study analyses the safety, the risks, and the concerns on the Internet from a family and professional perspective. For this purpose, 66 professionals and families of people with intellectual disabilities completed the *Use, Risks, and Safety on the Internet of People with Intellectual Disabilities Questionnaire*. Results show a clear concern of families and professionals regarding the use of Internet. Almost all the participants (96%) consider that the Internet is none or little safe for people with intellectual disabilities. They are particularly worried about someone using their personal information in an inappropriate way (66%), being asked about information or photographs (64%), as well as somebody saying unpleasant things about him or her, being blocked in a group or activity or losing money on the Internet (49%). Families and professionals also feel none or very little prepared to prevent the problems (60%) or to address them (53%). Training programmes should be implemented to prepare families and professionals to face the risks on the Internet.

Key words: Internet; Intellectual Disability; Family; Professionals

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en elementos necesarios en nuestra vida diaria, considerándose una "herramienta de supervivencia en la sociedad" (Chadwick, Wesson y Fullwood, 2013, p. 378). Las TIC, y especialmente Internet, han introducido cambios significativos en la forma de relacionarnos, de acceder al conocimiento, a los servicios y al empleo, ofreciendo mayores oportunidades no sólo a la población general, sino a las personas con discapacidad y, en particular, a las personas con discapacidad intelectual (DI). Tal como sugieren Wehmeyer et al. (2008), hoy en día el uso de las tecnologías no es simplemente por conveniencia,

sino que es un requisito si se quiere funcionar con éxito en cualquier ámbito de nuestra vida, fomentando una mayor calidad de vida y mejores resultados.

A pesar de que Internet puede ofrecer grandes oportunidades para las personas con DI, favoreciendo, entre otros, su autodeterminación, aprendizaje, entretenimiento y socialización (Chadwick et al., 2013), tradicionalmente, este colectivo se ha visto marginado o excluido de un acceso pleno a las TIC, generándose una brecha digital entre la población. La investigación muestra un menor uso de las tecnologías por parte de las personas con DI (e.g., Carey, Friedman y Bryen, 2005; Gutiérrez y Martorell, 2011; Palmer, Wehmeyer, Davies y Stock, 2012; Wehmeyer, Smith, Palmer y Davies, 2004; Wehmeyer et al., 2008), identificándose como principales barreras aspectos económicos que limitan el acceso a Internet, las actitudes y la exclusión social, la falta de verdaderas políticas que favorezcan la inclusión digital, la falta de formación y apoyo en el uso de Internet, las limitaciones individuales de las personas con DI (e.g., limitaciones lingüísticas y de comunicación) y la falta de accesibilidad de los dispositivos tecnológicos (Chadwick et al., 2013). A todo ello hay que sumarle la falta de conocimiento, en muchas ocasiones, de las familias (Lindstrand, 2002) y de los profesionales (Brodin, 1997; Lesar, 1998).

Investigaciones como la de Palmer et al. (2012) sugieren que los familiares y los profesionales son el principal apoyo para las personas con DI en el uso de las tecnologías. Las familias y profesionales constituyen un vínculo importante para este colectivo hasta tal punto que la autodeterminación e independencia de las personas con DI se pueden ver limitadas por las relaciones que establezcan con ellos (Molin, Sorbring y Löfgren-Mårtenson, 2014). Generalmente, los familiares y el personal de apoyo muestran fuertes sentimientos de responsabilidad que se manifiestan en diferentes formas de control y/o restricciones. Además, los medios de comunicación se suelen centrar en los riesgos que se derivan de Internet y en el fácil acceso a contenidos inapropiados (Löfgren-Mårtenson, 2008), lo que genera una mayor preocupación respecto a cómo las personas con DI deben utilizar Internet. Si a esto sumamos la ingenuidad y la credulidad que caracterizan el comportamiento social de las personas con DI (Luckasson et al., 2002), este colectivo es visto como especialmente vulnerable a los riesgos que se derivan del uso de Internet.

En general, los estudios relacionados con el uso de las tecnologías y de Internet por personas con DI son más bien escasos y, en la mayoría de las ocasiones, se han centrado en aspectos como la frecuencia de uso y el tipo de dispositivos que utilizan (e.g., Gutiérrez y Martorell, 2011; Palmer et al., 2012; Wehmeyer et al., 2004, 2008). Sin embargo, poco se sabe sobre las preocupaciones que manifiestan las personas que tienen a su cargo personas con DI (familiares y profesionales), los riegos a los que se pueden ver expuestas y la capacidad para prevenir y/o hacer frente a dichos riesgos. Un mayor conocimiento de estos aspectos permitirá establecer estrategias adecuadas que promuevan el uso de Internet de un modo seguro por parte de las personas con DI.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el propósito del presente estudio es explorar las percepciones que tienen los profesionales y familiares acerca del uso de Internet por las personas con discapacidad intelectual. Concretamente, se trata de responder a las siguientes preguntas de investigación:

• ¿En qué medida consideran Internet los profesionales y familiares de personas con discapacidad intelectual un entorno seguro?

•¿Cuáles son los principales temores y preocupaciones que tienen los profesionales y los familiares acerca del uso de Internet por parte de personas con discapacidad intelectual?

•¿En qué medida se sienten los profesionales y los familiares preparados para prevenir y/o afrontar problemas en Internet?

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estaba compuesta por 66 participantes de los cuales 40 (61%) eran familiares de personas con discapacidad que pertenecían a la asociación APSA de Alicante y 26 (39%) eran profesionales de dicha asociación con una antigüedad media en la entidad de 13.3 años (*DT* = 8.3). Del total de participantes, el 40% eran mujeres (*n* = 26) y el 60% restante hombres (*n* = 39) y sus edades oscilaban entre los 26 y los 85 años (*M* = 51.38, *DT* = 13.46).

En cuanto al uso de Internet, el 77% de los participantes (*n* = 51) afirmaba utilizar Internet y, de estos, el 62% (*n* = 41) lo utilizaba todos los días, el 9% (*n* = 6) una o dos veces a la semana, el 5% (*n* = 3) una o dos veces al mes, el 11% (*n* = 7) casi nunca y el 14% (*n* = 9) nunca.

2.2. Medidas

Para la recogida de información se diseñó *ad hoc* el *Cuestionario sobre uso, riesgo y seguridad en Internet de las personas con discapacidad intelectual*, el cual incluía una serie de afirmaciones acerca los riesgos y principales preocupaciones sobre el uso de Internet por parte de personas con discapacidad intelectual. Para la elaboración del cuestionario se tomó como referencia el instrumento *EU Kids Online II* desarrollado por la red europea *EU Kids Online* (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011). Se elaboraron dos versiones del mismo cuestionario, una para los familiares y otra para los profesionales, en las que se modificaban, fundamentalmente, las cuestiones relacionadas con la información sociodemográfica de los participantes. Los ítems debían ser respondidos siguiendo una escala Likert de cuatro puntos (1 = *nada*, 2 = *poco*, 3 = *bastante*, 4 = *mucho*).

2.3. Procedimiento

Se distribuyó una copia del cuestionario, junto con una carta de presentación y otra de consentimiento, a la muestra inicial del estudio. En el caso de los profesionales, se facilitó en mano una copia de los documentos y, en el caso de los familiares, se les envió por correo postal. Posteriormente, tras un plazo de dos semanas, debían hacer llegar a la asociación los cuestionarios respondidos. Se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

3. Resultados

Los resultados se organizan en torno a las tres grandes cuestiones planteadas a los participantes acerca de la seguridad en Internet, los principales temores y preocupaciones sobre Internet y el nivel de preparación de los familiares y profesionales para evitar o afrontar los conflictos en Internet por parte de las personas con discapacidad intelectual. Para ello, se llevaron a cabo diversos análisis descriptivos.

Grado de seguridad de Internet para las personas con discapacidad intelectual

En general, los familiares y los profesionales consideran que Internet es un entorno poco seguro, especialmente para las personas con discapacidad intelectual (Tabla 1). Si solamente el 9% (*n* = 5) de los respondientes opina que Internet es nada seguro para personas adultas sin discapacidad intelectual, este porcentaje aumenta a medida que el colectivo al que se refiere es más vulnerable. Así, por ejemplo, el 42% (*n* = 24) de los participantes considera que Internet es nada seguro para personas adultas con DI, el 51% (*n* = 29) piensa lo mismo para menores que tienen una DI y esta valoración alcanza el 75% (*n* = 43) cuando nos referimos a menores con DI. Estos porcentajes llegan al 96% (*n* = 55) en el caso de menores con y sin discapacidad intelectual cuando las respuestas “nada seguro” y “poco seguro” se consideran de forma conjunta y hasta un 91% (*n* = 50) en el caso de personas adultas con discapacidad intelectual.

Tabla 1. Grado de seguridad de Internet

	Nada seguro		Poco seguro		Bastante seguro		Muy seguro	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Personas adultas sin discapacidad intelectual	5	9	14	25	34	59	4	7
Personas adultas con discapacidad intelectual	24	42	28	49	4	7	1	2
Menores sin discapacidad intelectual	29	51	26	45	1	2	1	2
Menores con discapacidad intelectual	43	75	12	21	-	-	2	4

Temores y preocupaciones sobre el uso de Internet

Cuando se preguntó a los profesionales y familiares de personas con discapacidad su grado de preocupación ante determinadas situaciones que se podrían dar en Internet, a un 66% ($n = 31$) de los participantes les preocupaba bastante o mucho que alguna persona pudiera utilizar la información personal de las personas con discapacidad y a un 64% ($n = 30$) le preocupaba que les pidieran información o fotos. Casi a la mitad de los respondientes, el 49% ($n = 23$), les preocupaba que dijeran cosas desagradables sobre la persona con discapacidad intelectual, que fueran bloqueados en algún grupo o actividad de Internet o que perdieran dinero a través de la Red. A un 45% ($n = 26$) les preocupaba que alguien quisiera quedar con la persona con DI y un 43% ($n = 20$) temía que fueran insultados por Internet o que alguien usase su contraseña para hacerse pasar por él o ella. En menor medida, pero aún al 31% ($n = 29$), le preocupaba que alguien pudiera enviar fotos o vídeos sexuales a las personas con discapacidad intelectual. El detalle de estos resultados se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Temores y preocupaciones sobre Internet para las personas con DI

	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Que intenten ligar con él	13	28	17	36	11	23	6	13
Que le pidan información o fotos	8	17	9	19	19	41	11	23
Que quieran quedar con él en persona	11	23	15	32	9	19	12	26
Que le insulten por Internet	8	17	19	40	14	30	6	13
Que digan cosas desagradables sobre él	7	15	17	36	19	40	4	9
Que sea bloqueado en un grupo o actividad de Internet	7	15	17	36	19	40	4	9
Que le amenacen por Internet	8	17	12	26	17	36	10	21
Que le envíen fotos o vídeos sexuales	6	13	12	26	18	38	11	23
Que le intenten vender cosas	12	26	17	36	10	21	8	17
Que usen su información personal	8	17	8	17	18	38	13	28
Que pierda dinero en Internet	16	34	8	17	14	30	9	19
Que alguien use su contraseña para hacerse pasar por él	14	29	13	28	13	28	7	15

Nivel de preparación para evitar y afrontar problemas en Internet

Finalmente, se preguntó a los profesionales y familiares en qué medida consideraban ellos que estaban preparados para afrontar o evitar los posibles problemas que pudieran encontrarse las personas con discapacidad intelectual al utilizar Internet. En la Tabla 3 se puede observar cómo un 60% ($n = 27$) de los participantes considera que está poco o nada preparado para evitar o prevenir los problemas que se puedan presentar en Internet. Además, el 53% ($n = 24$) se siente, igualmente, poco o nada preparado para afrontar o solucionar dichos problemas.

Tabla 3. Nivel de preparación para evitar o afrontar problemas en Internet en personas con DI

	Nada		**Poco**		**Bastante**		**Mucho**	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Preparado para evitar / prevenir los problemas	3	7	24	53	14	31	4	9
Preparado para afrontar o solucionar los problemas	4	9	20	44	17	38	4	9

4. Discusión

El objetivo de este estudio era explorar la perspectiva de los familiares y personal de apoyo de las personas con discapacidad intelectual acerca de los principales riesgos que conlleva el uso de Internet, el grado de seguridad del mismo y la capacidad para hacer frente a los problemas en Internet.

Los resultados muestran una clara preocupación de los profesionales y de los familiares hacia el uso de Internet por parte de las personas con DI. Si bien la preocupación es mínima cuando se refiere a la población adulta en general, dicha preocupación aumenta hasta alcanzar el 90% de los participantes al referirnos a colectivos más vulnerables como son los menores sin DI y las personas con DI (adultos y menores). En definitiva, tanto profesionales como familiares consideran Internet un entorno poco seguro para las personas con DI. En un estudio llevado a cabo por Molin et al. (2014), tanto profesores como familiares muestran una cierta ambivalencia respecto al uso de Internet por parte de las personas con DI. Por un lado, consideran que Internet ofrece grandes oportunidades de participación en distintos contextos, pero por otro lado, muestran una clara ansiedad respecto a los problemas o situaciones peligrosas con las que se pueden encontrar las personas con DI cuando acceden a Internet, alegando que su ingenuidad les puede crear problemas, ya que no son capaces de ver las consecuencias de sus acciones ni entender la naturaleza de Internet. La ingenuidad y credulidad que apuntaba Luckasson (2002) es un aspecto a tener en cuenta a la hora de promover el uso de Internet, ya que les convierte en un colectivo especialmente vulnerable. A través de la formación de todos los agentes implicados (personas con DI, familiares y profesionales) se puede fomentar el acceso a un entorno seguro y aprovechar al máximo el potencial de Internet para lograr la autodeterminación, la socialización y la inclusión de las personas con DI.

En el presente estudio también se observa una clara preocupación hacia determinadas acciones que se pueden dar en Internet y que pueden tener un efecto adverso sobre las personas con DI. Cuestiones como utilizar la información personal de la persona con DI, pedirle información o fotos, decirle cosas desagradables, ser bloqueados, perder dinero, usar su contraseña para suplantar su identidad en la Red o que desconocidos quieran quedar en persona con él o ella preocupa en mayor o menor medida a los profesionales y los familiares. Además, ante estos u otros conflictos, los participantes del estudio consideran que no están lo suficientemente preparados para prevenirlos (60%) o afrontarlos (53%). Haría falta más evidencia empírica, ya que la literatura referente a estas cuestiones es prácticamente inexistente. En el estudio de Molin et al. (2014) se hace referencia a la responsabilidad que adoptan los profesores y familiares ante los problemas en Internet. De acuerdo con los resultados del estudio,

los profesores suelen adoptar una actitud proactiva y reactiva ante los conflictos en Internet, a través, por ejemplo, de la formación e información a los alumnos con DI sobre cómo comportarse y escribir en Internet y cuáles son las principales consecuencias de sus acciones en la Red. Sin embargo, los padres consideran que dicha orientación acerca del uso de Internet debe ser llevaba a cabo por las escuelas y que su apoyo debe ir más encaminado hacia el uso de nuevas o más avanzadas tecnologías. En nuestro estudio, el análisis se ha llevado a cabo considerando ambos colectivos de forma conjunta por lo que sería interesante que en futuros trabajos se analizaran las perspectivas de los familiares y de los profesionales por separado para comparar sus valoraciones respecto a la seguridad y riesgos de Internet en las personas con DI.

Si bien el presente estudio supone una interesante aproximación al uso de Internet por parte de las personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de los familiares y profesionales, en particular respecto a la seguridad, riesgos y preocupaciones en la Red, los resultados deberían ser considerados con cautela. En primer lugar, el tamaño de la muestra ($n = 66$), así como el contexto particular en el que se recogieron los datos (la asociación APSA) limitan considerablemente la generalización de los resultados. Se necesitarían muestran más grandes y que abarcaran una mayor variedad de escenarios para poder generalizar los resultados a la población. Por otro lado, debemos considerar que las respuestas de los participantes se basan en autoinformes por lo que existe el riesgo de que se dé cierta deseabilidad social a la hora de valorar, por ejemplo, su capacidad para prevenir o hacer frente a los conflictos de las personas con DI en Internet.

5. Conclusiones

Tal como afirman Palmer et al. (2012), las familias y los profesionales constituyen los apoyos esenciales en el uso de las tecnologías por parte de las personas con DI. A través del presente estudio hemos llegado a conocer algunas de las preocupaciones que tienen dichos familiares y profesionales acerca del uso de Internet por personas con DI, así como el grado en que se sienten preparados para afrontar los conflictos en Internet. No obstante, se debe hacer un mayor esfuerzo por conocer no sólo el uso que estas personas hacen de la TIC, sino también cómo las actitudes, miedos y conocimientos de las familias y de los profesionales pueden favorecer o, por el contrario, inhibir el uso de las TIC, y en particular de Internet. Además, cuestiones como la seguridad, los riegos y la protección en Internet para las personas con DI apenas ha sido tratada por la literatura científica, lo que puede llevar a dificultar el acceso de estas personas a Internet (Chadwick et al., 2013). Asimismo, se deberían investigar también, desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual, sus patrones de uso de Internet, los conflictos en este entorno y las acciones que adoptan para hacer frente a los problemas. En definitiva, urge poner en marcha estudios que ahonden en esta problemática con el fin de tomar las medidas oportunas que favorezcan la inclusión digital y, por extensión, la participación plena en la sociedad.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Alicante (GRE13-05).

Referencias

Brodin, J. (1997). Aspects on implementation of new technology at day centers. Comunicación presentada en la Center on Disabilities Technology and Persons With Disabilities Conference. Northridge, CA, Estados Unidos.

Carey, A. C., Friedman, M. G. y Bryen, D. N. (2005). Use of electronic technologies by people with intellectual disabilities. *Mental Retardation, 43*(5), 322-333.

Chadwick, D., Wesson, C. y Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: inequalities and opportunities. *Future Internet, 5*, 376-397. doi: 10.3390/fi5030376.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Univertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.

Gutiérrez, P. y Martorell, A. (2011). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Comunicar, 28*(36), 173-180.

Lesar, S. (1998). Use of assistive technology with Young children with disabilities: current status and training needs. *Journal of Early Intervention, 21*, 146-159.

Lindstrand, P. (2002). ICT (information and communication technology): a natural part of life for children with disabilities? *Technology and Disability, 14*, 75-83.

Löfgren-Mårtenson, L. (2008). Love in Cyberspace. Swedish young people with intellectual disabilities and the Internet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(2), 125-138.

Molin, M. Sorbring, E. y Löfgren-Mårtenson, L. (2014). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils wit intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(1), 22-33.

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Davies, D. K. y Stock, S. E. (2012). Family members' reports of the technology use of family members with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(4), 402-414. doi: 0.1111/j.1365-2788.2011.01489.x.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Smith, S. J., Davies, D. y Stock, S. (2008). The efficacy of technology use by people with intellectual disability: a single-subject design meta-analysis. *Journal of Special Education Technology, 23*, 21-30.

Wehmeyer, M. L., Smith, S. J., Palmer, S. B. y Davies, D. K. (2004). Technology use by students with intellectual disabilities: an overview. *Journal of Special Education Technology, 19*(4), 7-21.

Sexualidad y abuso sexual en hombres y mujeres con discapacidad intelectual

Morell-Mengual, Vicente[1], Gil-Llario, María Dolores[1], Díaz-Rodríguez, Irene[1], Castro-Calvo, Jesús[2], Ceccato, Roberta[1].

[1]*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, Valencia, España*

[2]*Dpto. de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España*

E-mail: vicente.morell@uv.es

Resumen

Tradicionalmente las personas con discapacidad intelectual han sido consideradas como personas no aptas para la expresión libre su sexualidad. La educación afectivo-sexual implementada en este colectivo únicamente ha intentado controlar sus impulsos sexuales sin aportar información que les permita identificar situaciones y escenarios que puedan concluir en abuso sexual. El objetivo de este estudio es describir algunos aspectos de la sexualidad y el abuso sexual, indagando en la posible existencia de diferencias de género en adultos con DI. La muestra está compuesta por 100 hombres de entre 21 y 53 años (M = 36.81; DT = 10.26) y 100 mujeres de entre 19 y 55 años (M = 34.11; DT = 11.48). A todos los participantes se les administró una entrevista estructurada sobre sexualidad y abusos sexuales desarrollada ad hoc. Los resultados indican que el 82% de la muestra ha mantenido relaciones sexuales en alguna ocasión, siendo este porcentaje significativamente mayor entre las mujeres (89%) que entre los hombres (75%) (X^2 = 6.640; p = .008). En el momento de la evaluación, el 78% de los hombres y el 88% de las mujeres mantenían relaciones con una pareja estable. Por lo que se refiere al deseo de hablar sobre sexualidad, el 90.5% de los participantes manifiesta querer hablar de sexualidad con mayor frecuencia, siendo este deseo más frecuente entre los hombres (94%) que entre las mujeres (87%) (X^2 = 2.850; p = .073). Respecto a la experiencia de abuso sexual, existen diferencias significativas por género (X^2 = 7.354; p = .006) siendo mayor el porcentaje de mujeres (17%) que refieren haber sufrido abusos que el de varones (5%). Estos resultados subrayan la necesidad de desarrollar programas de educación afectivo-sexual con contenidos diferenciados en función del género que permitan identificar situaciones y escenarios que puedan concluir en abuso sexual.

Palabras clave: discapacidad intelectual; sexualidad; abuso sexual

Sexuality and sexual abuse in men and women with intellectual disabilities

Morell-Mengual, Vicente[1], Gil-Llario, María Dolores[1], Díaz-Rodríguez, Irene [1], Castro-Calvo, Jesús[2], Ceccato, Roberta[1].

[1]*Department of Developmental and Education Psychology, Universitat de València, Valencia, Spain*

[2]*Department of Basic and Clinical Psychology and Psychobiology, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, Spain*

E-mails: vicente.morell@uv.es

Abstract

Traditionally, people with intellectual disabilities have been considered unsuitable for their sexuality free expression. Affective-sexual education implemented in this group only has tried to control their sexual impulses without providing information to identify situations that may end in sexual abuse. The aim of this study is to describe some aspects of sexuality and sexual abuse, exploring the gender differences in adults with ID. The sample involve 100 men aged between 21 and 53 (M = 36.81 and SD = 10.26) and 100 women aged between 19 and 55 years (M = 34.11 and SD = 11.48). All participants answered an ad hoc structured interview about sexuality and sexual abuse. The results indicate that 82% of participants have had sex, being this percentage significantly greater for women (89%) than for males (75%) (X^2 = 6.640; p = .008). At the evaluation time, 88% of women and 78% of men had relations with a partner. With regard to the desire of speaking about sexuality, 90.5% of participants report wanting to talk about sexuality more frequently, being this desire more common for men (94%) than for women (87%) (X^2 = 2.850; p = .073). Concerning the sexual abuse experience, there are significant differences by gender (X^2 = 7.354; p = .006), women who have suffered abuse show a higher percentage (17%) than men (5%). These findings underscore the need to develop affective-sexual education programs with adjusted content by gender to identify situations that may finish with sexual abuse.

Key words: intellectual disability; sexuality; sexual abuse

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud considera la sexualidad como un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de toda la vida, que abarca el sexo, la identidad, los roles de género, el erotismo y el placer. La sexualidad empieza con el nacimiento y está presente durante todo el ciclo vital independientemente del grado de capacidad cognitiva presentado. En este sentido, las personas con discapacidad intelectual (DI) tienen las mismas necesidades sexuales que cualquier otra persona (Leutar y Mihokovic, 2007). A pesar de ello, tradicionalmente estas personas han sido consideradas como seres asexuados no aptos para la expresión libre de su sexualidad por requerir apoyo y protección por parte de otros (Díaz, Gil, Ballester, Morell y Molero, 2014; Murphy y Young, 2005). Por el contrario, otras personas consideran que las personas con DI presentan conductas sexuales agresivas debido a su falta de control de impulsos (López, Navarro y Torrico, 2010).

La comprensión de cómo se desarrolla y funciona la sexualidad en las personas con DI es fundamental para la implementación de programas de educación afectivo-sexual efectivos (Bernert, 2011). En la actualidad existen pocas investigaciones en este campo que permitan determinar de forma fehaciente las conductas y los conocimientos sobre sexualidad que poseen estas personas (Kijak, 2013). La sexualidad de las personas con DI sigue siendo un aspecto muy descuidado, rodeado de prejuicios, mitos y falsas creencias (Isler, Tas, Beytut y Conk, 2009; Pownall, Jahoda y Hastings, 2012). Según López et al. (2010) no es hasta los años 90 cuando se reconoce la dimensión sexual de las personas con discapacidad intelectual y se hacen explícitos los problemas y las necesidades que tienen en relación con su educación afectivo-sexual.

Los conocimientos sobre sexualidad permiten a todas las personas, y especialmente a los discapacitados intelectuales, disfrutar de las relaciones sexuales y protegerse de las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados (Isler et al., 2009; McDaniels y Fleming, 2016). Desafortunadamente la educación dirigida a este colectivo ha centrado su interés en controlar los impulsos sexuales de forma represiva sin aportar información sensible sobre prácticas de riesgo, uso de métodos anticonceptivos o identificación de situaciones que puedan concluir en abuso sexual (Díaz et al., 2014).

Las personas con DI constituyen una población de riesgo para la experiencia de abusos sexuales (Liou, 2014). Esta mayor vulnerabilidad no se debe a factores relacionados con su cociente intelectual o su falta de interés sexual, sino a factores extrínsecos relacionados con el grado de dependencia, la sumisión ante terceras personas y la falta de información sexual (Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002). Las estimaciones sobre prevalencia de abuso sexual en personas con DI son inconsistentes a consecuencia de las diferencias culturales, las fuentes de datos empleadas y los criterios empleados para determinar la presencia de abuso sexual (Liou, 2014). No obstante algunas investigaciones hallan tasas que oscilan entre el 8% y el 61% (Brown, Stein y Turk, 1995; McCarthy y Thompson, 1997). De acuerdo con diversos estudios, la mayor parte de las víctimas de abusos sexuales son mujeres y la mayoría de los agresores hombres (Cambridge, Beadle-Brown, Milne, Mansell y Whelton, 2011; Verdugo et al., 2002). Por último, con respecto al grado de discapacidad, Balogh et al. (2001) determinan que existen mayores tasas de victimización en personas con discapacidad intelectual leve.

Por tanto, el objetivo de este estudio es describir y analizar algunos aspectos de la sexualidad y el abuso sexual en adultos con discapacidad intelectual leve o moderada, indagando la existencia de posibles diferencias en función del género.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 200 personas adultas con discapacidad intelectual, concretamente 100 hombres y 100 mujeres, con edades comprendidas entre 19 y 55 años (M = 35.46; DT = 10.97); 5 de ellos eran menores de 20 años, 81 tenían entre 20 y 29 años, 25 entre 30 y 39 años, 74 entre 40 y 49 años, y 15 eran mayores de 50 años. El 95.5% se autoidentificó como heterosexual (95% hombres y 96% mujeres) y el 4.5% como homosexual (5% hombres y 4% mujeres). Respecto al grado de discapacidad, el 41% presentaba un grado leve y el 59% un grado moderado. Por tipo de vivienda, el 60% residía en una vivienda tutelada y el 35.5% en un centro residencial, mientras que solo el 4.5% vivía en su unidad familiar.

2.2. Medidas

A todos los participantes se les aplicó mediante la técnica de entrevista un instrumento de evaluación de la historia sexual elaborada *ad hoc* que se compone de 29 ítems que se responden en unos casos de forma dicotómica (Si/No),

en otros mediante una escala tipo Likert siendo un tercer grupo de elección múltiple. Este instrumento recoge información sobre su orientación sexual e intereses sexuales (5 ítems), educación sexual recibida (5 ítems), experiencias sexuales previas (8 ítems), prácticas sexuales realizadas (2 ítems), uso de métodos anticonceptivos (3 ítems) y experiencia de abusos sexuales (6 ítems).

2.3. Procedimiento

Para recoger la muestra se contactó con los psicólogos y/o directores de los centros proporcionándoles información sobre el estudio que nos disponíamos a desarrollar. Tras obtener los permisos oportunos de la Junta Directiva de cada centro se procedió a la evaluación. Las entrevistas se realizaron en la sala de usos múltiples de cada centro en sesiones individuales de entre 90 y 120 minutos. Los criterios de inclusión en el estudio fueron: poseer el certificado de discapacidad intelectual leve o moderada, contar con suficientes competencias verbales para poder responder las preguntas y tener capacidad para dar consentimiento libremente.

3. Resultados

Perfil sexual general

Los resultados indican que el 82% de la muestra ha mantenido relaciones sexuales en alguna ocasión, siendo este porcentaje significativamente mayor entre las mujeres (89%) que entre los hombres (75%) ($X^2 = 6.640$; $p < .05$). En el momento de la evaluación, el 78% de los hombres y el 88% de las mujeres mantenían relaciones con una pareja estable. Al preguntar por la vivencia de fantasías sexuales nos encontramos que el 87.5% de la muestra refiere haber tenido dicha experiencia, siendo este porcentaje significativamente mayor en hombres (94%) que en mujeres (81%) ($X^2 = 7.726$; $p < .05$).

Por lo que se refiere al tipo de prácticas sexuales, el 99% de los encuestados manifestaba dar besos o caricias, el 81% realizaba sexo oral, el 86% practicaba coito vaginal y el 9% practicaba coito anal. Las diferencias entre sexos son estadísticamente significativas en el caso del sexo oral (75% en los varones vs. 87% en las mujeres; $X^2 = 4.678$, $p < .05$) y en el coito vaginal (81% en los varones vs. 91% en las mujeres; $X^2 = 4.153$, $p < .05$).

Tabla 1. Perfil general e historia sexual

		Hombre	Mujer	Total	X^2	p
¿Te has sentido alguna vez sexualmente atraído por alguien?	No	1%	3%	2%		
	Alguna vez	17%	13%	15%	1.557	.459
	Muchas veces	82%	84%	83%		
¿Has tenido pareja alguna vez? (Sí)		95%	98%	96.5	1.332	.222
¿Ahora tienen pareja? (Sí)		78%	88%	83%	3.544	**.045**
Has mantenido alguna vez relaciones sexuales (Sí)		75%	89%	82%	6.640	**.008**
¿Qué tipo de relaciones sexuales?	Besos-caricias	100%	98%	99%	2.020	.249
	Sexo oral	75%	87%	81%	4.678	**.023**
	Coito vaginal	81%	91%	86%	4.153	**.033**
	Coito anal	7%	11%	9%	.977	.230
¿Has tenido despierto o dormido fantasías o sueños sexuales? (Sí)		94%	81%	87.5%	7.726	**.005**
¿Te has masturbado alguna vez? (Sí)		90%	92%	90.5%	0.58	.500

Educación sexual y uso de anticonceptivos

Por lo que se refiere a la educación afectivo-sexual recibida (ver tabla 2), más del 99% de los sujetos ha hablado sobre sexualidad con alguien, siendo las fuentes de información más comunes: otros familiares distintos a los padres (36.9%), educadores (24.2%) y los propios padres (20.2%). En cuanto al deseo de hablar sobre sexualidad, el 90.5%

de los participantes refiere querer hablar de sexualidad con mayor frecuencia, siendo este deseo más frecuente entre los hombres (94%) que entre las mujeres (87%).

Tabla 2. Educación sexual y uso de anticonceptivos

	Hombre	Mujer	Total	X^2	p
¿Alguien te ha hablado sobre sexualidad sin que tú le preguntaras? (Sí)	98%	100%	99%	2.020	.497
¿Le has preguntado a alguien sobre sexualidad? (Sí)	91%	93%	92%	.272	.795
¿Te gustaría hablar más sobre sexualidad? (Sí)	94%	87%	90.5%	2.850	.073
¿Sabes qué son los anticonceptivos? (Sí)	93%	96%	94.5%	.537	.269
¿Utilizas anticonceptivos? (Sí)	91%	97%	94%	3.191	.134

Respecto al uso de anticonceptivos, el 94% afirma utilizarlos de forma habitual, no existiendo diferencias de género ($X^2 = 3.191$; $p > .05$). Concretamente el anticonceptivo más utilizado por los hombres es el preservativo (84.6%); mientras que los anticonceptivos más utilizados por las mujeres son la pastilla anticonceptiva (34%) y el parche transdérmico (27.8%).

Abusos sexuales

Respecto a la experiencia de abuso (ver tabla 3), el 11% de la muestra refiere haber sufrido abusos sexuales, siendo este porcentaje significativamente mayor en mujeres (17%) que en hombres (5%) ($X^2 = 7.354$; $p < .05$). Destaca negativamente que sólo el 35.3% de las mujeres confiaron en alguna persona para contarle su experiencia. Un 33.3% optó por contárselo a un familiar cercano, un 83.3% a un educador y un 16.7% a un amigo. Ante la revelación de dicha información, el 83.3% de las mujeres obtuvieron muestras de comprensión y apoyo mientras que el 16.7% obtuvo muestras de incredulidad al no ser considerados ciertos los hechos relatados. En cuanto a los hombres, el 80% decidió contar su experiencia de abuso. Un 50% eligió contárselo a su padre o madre, un 25% a un educador y otro 25% a un familiar cercano. Ante la revelación de dicha información todos ellos fueron culpabilizados como los causantes de que dicho suceso sucediese.

Tabla 3. Prevalencia del abuso sexual en personas con discapacidad intelectual

	Hombre	**Mujer**	**Total**	X^2	**p**
¿Alguna vez alguien ha intentado tener relaciones sexuales contigo a pesar de que tú no quisieras? (Sí)	5%	17%	11%	7.354	**.006**
¿Te hizo daño? (Sí)	100%	82.4%	86.4%	1.022	.442
¿Se lo dijiste a alguien? (Sí)	80%	35.3%	45.5%	3.115	.105

4. Discusión

El objetivo de este estudio es describir y analizar algunos aspectos de la sexualidad y el abuso sexual en adultos con discapacidad intelectual leve o moderada, indagando la existencia de posibles diferencias en función del género. Los resultados de nuestro estudio muestran una situación preocupante en lo que respecta a los abusos sexuales de las personas con DI. A pesar de que prácticamente todas las personas han recibido en alguna ocasión educación afectivo-sexual, ésta carece de contenidos relevantes en lo que se refiere a la identificación de situaciones y escenarios que puedan concluir en abuso sexual.

Al igual que se destaca en otros estudios como el de López et al. (2010), a día de hoy la mayor parte de las personas con discapacidad intelectual reciben o han recibido educación sexual. No obstante, los conocimientos trasmitidos no son siempre los esperados o deseados (Díaz et al., 2014), ya que más de la tercera parte de los participantes manifiestan deseos de hablar más sobre sexualidad. La relevancia de la educación afectivo-sexual en la prevención de las prácticas de riesgo y el uso de métodos anticonceptivos es tal que algunos estudios como el de Bernert (2011) determinan que para la

implementación de programas educativos no basta con transmitir conocimientos, sino que la información proporcionada debe adaptarse a las necesidades y las características específicas que presentan estas personas.

Otro dato destacable en nuestro estudio es que el uso de anticonceptivos es una práctica habitual, de hecho nueve de cada diez personas encuestadas afirman utilizarlos en sus relaciones sexuales. Respecto al uso concreto del preservativo, solo dos de cada diez mujeres lo utilizan sistemáticamente ya que el resto utiliza otros métodos anticonceptivos que no protegen de las infecciones de transmisión sexual. El bajo índice de uso del preservativo puede estar motivado por el mayor interés que suscita la prevención de los embarazos no deseados en detrimento de otras cuestiones relacionadas con la salud sexual (van Schrojenstein, Rook y Maaskant, 2011). Por otra parte, a menudo el uso de anticonceptivos por parte de las mujeres con DI es elegido unilateralmente por los padres o cuidadores al pensar que estas personas no son capaces de decidir sobre cuestiones tan importantes por sí mismas (Quint 2003).

Respecto a la experiencia de abuso, nuestros resultados revelan que aproximadamente una de cada diez personas con DI refiere haber sufrido abusos sexuales. A pesar que las estimaciones sobre prevalencia e incidencia son muy inconsistentes a consecuencia de las diferencias culturales, nuestros datos relevan tasas congruentes con otros estudios similares (Brown et al., 1995; McCarthy y Thompson, 1997). Específicamente en mujeres, dos de cada diez relatan haber sido víctimas de abusos sexuales, destacando negativamente cómo sólo la tercera parte confiaron en alguna persona para contarle su experiencia. Nuestros resultados siguen la misma línea que otros estudios que determinan mayores tasas de abusos sexuales en mujeres que en hombres (Cambridge et al., 2011; Verdugo et al., 2002).

5. Conclusiones

En resumen, la investigación realizada sobre sexualidad y abuso sexual en personas con discapacidad intelectual nos está informando de que estamos ante un colectivo que no ha sido suficientemente atendido. El número de personas que mantienen relaciones sexuales es elevado mientras que el uso sistemático del preservativo es bajo. Y ni siquiera la información transmitida en los programas de educación afectivo-sexual es del todo adecuada ya que nos encontramos con un gran número de personas que manifiestan explícitamente un deseo de hablar más sobre sexualidad. El hecho de que estemos ante un colectivo con alto grado de dependencia y mucha sumisión ante terceras personas, hace que las personas con discapacidad intelectual sean un blanco fácil para sufrir abusos sexuales y que, por tanto, sea urgente realizar intervenciones educativas y preventivas.

Además queremos destacar la importancia de introducir un enfoque de género en los programas educativos que se implementen en este colectivo ya que hemos encontrado numerosas diferencias significativas en diversas variables. Las mujeres frente a los hombres parecen tener menos sueños o fantasías sexuales, menor deseo de hablar sobre sexualidad, mayor práctica de sexo oral, coito vaginal y coito anal, mayor uso de métodos anticonceptivos y mayores tasas de abuso sexual.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido realizada gracias a un proyecto de investigación financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto PSI2014-53546-R).

Referencias

Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., Worsley, C. y Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(3), 194-20. doi: 10.1046/j.1365-2788.2001.00293.x

Bernert, D. J. (2011). Sexuality and Disability in the Lives of Women with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability, 29*(2), 129-141. doi: 10.1007/s11195-010-9190-4

Brown, H., Stein, J. y Turk, V., (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities: report of a second two-year incidence survey. *Mental Handicap Research, 8*(1), 3-24. doi: 10.1111/j.1468-3148.1995.tb00139.x

Cambridge, P., Beadle-Brown, J., Milne, A., Mansell, J. y Whelton, B. (2011). Patterns of risk in adult protection referrals for sexual abuse and people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*(2), 118-132. doi: 10.1111/j.1468-3148.2010.00574.x

Díaz, I., Gil, M. D., Ballester, R., Morell, V. y Molero, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(3), 415-422.

Isler, A., Tas, F., Beytut, D. y Conk, Z. (2009). Sexuality in Adolescents with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability, 27*(1), 27-34. doi: 10.1007/s11195-009-9107-2

Kijak, R. (2013). The Sexuality of Adults with Intellectual Disability in Poland. *Sexuality and Disability, 31*(2), 109-123. doi: 10.1007/s11195-013-9294-8

Leutar, Z. y Mihokovic, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability, 25*(3), 93-109. doi: 10.1007/s11195-007-9046-8

Liou, W. Y. (2014). An Illustrated Scale Measuring the Sexual-Abuse Prevention Knowledge of Female High School Students with Intellectual Disabilities in Taiwan. *Sexuality and Disability, 32*(2), 135-151. doi: 10.1007/s11195-013-9312-x

López, M., Navarro, Y. y Torrico, E. (2010). Programa de intervención psicosexual en personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad, 4*(2), 75-92.

McCarthy, M. y Thompson, D. (1997). A prevalence study of sexual abuse of adultes with intellectual disabilities referred for sex education. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 10(2), 105-124. doi: 10.1111/j.1468-3148.1997.tb00012.x

McDaniel, B. y Fleming, A. (2016). Sexuality Education and Intellectual Disability: Time to Address the Challenge. *Sexuality and Disability*. doi: 10.1007/s11195-016-9427-y

Murphy, N. y Young, P. C. (2005). Sexuality in children and adolescents with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 47*(9), 640-644. doi: 10.1111/j.1469-8749.2005.tb01220.x

Pownall, J. D., Jahoda, A. y Hastings, R. P. (2012). Sexuality and Sex Education of Adolescents with Intellectual Disability: Mothers' Attitudes, Experiences, and Support Needs. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*(2), 140-154. doi: 10.1352/1934-9556-50.2.140

Quint E. H. (2003). The conservative management of abnormal bleeding in teenagers with developmental disabilities. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology 16*(1), 54–6. doi:10.1016/S1083-3188(02)00213-9

Van Schrojenstein, H. M. J., Rook, F. y Maaskant, M. A. (2011). The use of contraception by women with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(4), 434-440. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01395.x

Verdugo, M. A., Alcedo, M. A., Bermejo, B. y Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema, 14*(s1), 124-129.

Relaciones padres-hijos en alumnado con y sin dificultades del desarrollo

Seva, C., Rodríguez-Salazar, M.C., Robledo-Ramón, P. & Carrero, B.,

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, mrodrs03@estudiantes.unileon.es, probr@unileon.es, beacd23@gmail.com

Resumen

La forma de responder de los padres ante un niño con necesidades específicas de apoyo educativo, cuyas características son diferentes al resto, puede diferir de unos padres a otros. Este proceso de afrontamiento de la dificultad del niño es importante ya que la relación que los padres establezcan con sus hijos va a estar influenciada en parte por las reacciones y sentimientos que éstos desarrollen ante la dificultad de sus hijos pudiéndose producir tendencia al rechazo, indiferencia, percepciones alteradas de las cualidades y capacidades del hijo, problemas matrimoniales o injustificadas reacciones hacia la comunidad, sin olvidar el sentimiento de culpa (Nazir y Naz, 2012). Desde esta perspectiva, los objetivos que se plantean en el presente estudio son conocer las actitudes más frecuentes de los padres hacia sus hijos en términos de aceptación-rechazo y estilo educativo en función de las diferentes tipologías de sus hijos siendo estas: necesidades educativas especiales, otras necesidades específicas de apoyo educativo y sin dificultades de aprendizaje ni desarrollo y establecer una comparación entre ellas. Para ello, 75 familillas de alumnos de las diferentes tipologías han respondido al cuestionario *Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire* (Rohner y Khaleque, 2005). Los resultados muestran diferencias en los sentimientos de aceptación-rechazo de los padres y sus estilos de control en función de las características tipológicas de sus hijos.

Palabras clave: aceptación-rechazo; Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; estilo de control; padres

Parent-child relationship in student with and without difficulties of development

Seva, C., Rodríguez-Salazar, M.C., Robledo-Ramón, P. & Carrero, B.,

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

cseval00@estudiantes.unileon.es, mrodrs03@estudiantes.unileon.es, probr@unileon.es, beacd23@gmail.com

Abstrac

How to respond to parent a child with special educational needs whose characteristics are different from the rest, you may differ from other parents. This process of coping with the difficulty of the child is important because the relationship that parents establish with their children will be influenced in part by the reactions and feelings they develop given the difficulty of their children being able to produce trend of rejection, indifference, altered perceptions of the qualities and abilities of the child, marital problems or unjustified reactions to the community, not to mention the guilt (Nazir and Naz, 2012). From this perspective, the objectives proposed in this study are to know the most common attitudes of parents towards their children in terms of acceptance-rejection and educational style based on the different types of children which are: special educational needs, other specific educational support and without learning and development and make a comparison between them. To do this, 75 students familillas of different types have responded to the questionnaire Parental Acceptance-Rejection / Control Questionnaire (Rohner and Khaleque, 2005). The results show differences in feelings of acceptance and rejection of parents and their styles of control depending on the typological characteristics of their children.
Key words: acceptance, control style, parents, rejection, Students with Special Needs

1. Introducción

Existen evidencias de que todos los padres se hacen una imagen mental de su hijo en concordancia con determinados valores sociales considerados positivamente y esperan por tanto que el niño sea así (Femenías y Sánchez, 2003). Tener un hijo es, generalmente, un suceso familiar feliz que se convierte en decepción cuando la familia se entera de que el niño posee necesidades especiales. Se forma entonces una distorsión de la imagen previamente concebida, apareciendo una situación crítica de estrés que se puede mantener en el tiempo y que no solo influye sobre los padres, sino en el resto de la familia (Ortega, Torres, Garrido y Reyes, 2006). Esta situación puede diferir de unos casos a otros, si bien, ante estas situaciones los padres pueden reaccionar de formas distintas, pueden aceptar la situación, puede que la oculten o pueden negarla (Ortega, et al., 2006).

Así pues, la manera de responder de los padres ante un niño cuyas características son diferentes puede variar de unos padres a otros. No obstante, cabe destacar la importancia del proceso de afrontamiento de la deficiencia del hijo ya que la relación que los padres establezcan con sus hijos va a estar considerablemente influida por las reacciones y los sentimientos que éstos desarrollen ante la dificultad de sus hijos destacando de forma general: tendencia al rechazo, indiferencia, percepciones alteradas de las cualidades y capacidades del niño, problemas matrimoniales, injustificadas reacciones hacia la comunidad, sin olvidar el sentimiento de culpa (Nazir y Naz, 2012).

En esta línea, se ha desarrollado la teoría de la aceptación-rechazo parental (Rohner, 1960) que conceptualiza el rechazo parental como la ausencia o retirada de calor, amor o afecto; mientras que la aceptación se manifiesta en amor, afecto, cuidado y el apoyo. Esta teoría postula que todos los niños necesitan amor y calidez por parte de sus padres para lograr un óptimo desarrollo personal y un adecuado ajuste a la sociedad, independientemente de la diver-

sidad cultural, las diferencias de género, edad o nivel socioeconómico. La teoría de la aceptación-rechazo predice una relación directa entre el rechazo parental y la aparición en el niño o adulto de consecuencias dentro de su personalidad y ajuste psicosocial (Nazir y Naz, 2012). En el caso de los niños con NEAE esta necesidad de aceptación parental es todavía mayor, para prevenir la aparición de efectos negativos y poder garantizar así su desarrollo integral y correcto desempeño escolar (Nazir y Naz, 2012). Sin embargo, este entorno de amor y calidez resulta más difícil que se dé en el caso de niños que presentan alguna NEAE. Las exigencias de tiempo y cuidado que requieren los niños con necesidades especiales a menudo generan una situación de frustración, molestia y ansiedad familiar, bajo la cual los padres pueden desarrollar una actitud negativa y de desatención que puede tener impacto sobre el curso de las dificultades del niño. En otros casos, por el contrario, se generan conductas parentales sobreprotectoras al creer que sus hijos no pueden hacer frente ellos solos a los inconvenientes de su discapacidad, lo cual genera en el niño altos niveles de dependencia de sus padres (Nazir y Naz, 2012).

Las evidencias en este campo demuestran además que los niños que no reciben amor parental presentan tendencia a ser psicológicamente más inestables y a manifestar hacia el resto de personas desconfianza, considerándoles amenazantes e incluso peligrosos (Dwairy, 2009); por lo tanto, su ajuste psicológico a cada situación va a depender de las experiencias que el niño tenga respecto a la aceptación o rechazo de sus padres (Lila, García y Gracia, 2007). Se cree que el apoyo emocional y el amor de los padres sirven como factor clave en la consecución del éxito académico, emocional, social y de desarrollo de los niños en general (Naz y Kausar, 2012), pero más especialmente en el desarrollo integral de los niños con dificultades. Por ello, el estudio de estas variables supone una fuente de información clave y abre una vía de actuación conjunta entre las familias y los diferentes profesionales del entorno educativo, lo cual contribuirá a facilitar y favorecer la búsqueda y calidad de la respuesta educativa que más se ajuste al tipo de necesidades de cada alumno.

En este caso todavía existen escasos trabajos en el ámbito de niños con NEAE, si bien los escasos existentes han demostrado que el rechazo y el abandono parental tienen un impacto negativo sobre ellos, al igual que lo tiene el exceso de protección, el cual puede dar lugar a efectos en el crecimiento, síntomas depresivos, conductas de oposición y problemas de comportamiento (Lila, García y Gracia, 2007). Por lo tanto, el desarrollo emocional y también conductual de los niños con NEAE está condicionado no solo por sus propias problemáticas, sino por otras variables externas a ellos, como pueden ser la aceptación parental, entendida por el niño como un potencial factor de protección ante su propia dificultad; o el rechazo familiar, reconocido como un importante predictor de problemas externalizantes o de conducta (Robledo, García y Miranda, 2010). Del mismo modo, los resultados de varias investigaciones informan que una mayor comunicación y confianza en las relaciones de los padres con sus hijos generan en éstos un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y ajuste conductual (Murray y Greenberg, 2006; Olivia, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007) Por ello, se puede afirmar, también aquí, que la calidad de las relaciones de este tipo de niños con sus padres está relacionada con su desarrollo social y emocional.

Además del afecto y la comunicación, el control ejercido por los padres es otra variable que tiene importantes repercusiones en el desarrollo de los niños. De tal modo que, si tenemos en cuenta las tres variables interrelacionadas, se originan tres estilos paternos diferentes: padres autoritarios, padres permisivos y padres democráticos.

Prestar atenciones y cuidados a los niños y exigirles cierto grado de control, fomenta su madurez y competencia. Cuanto mayor sea el afecto que caracterice el estilo educativo adoptado, mayor será la eficacia de las estrategias disciplinarias aplicadas por los padres de cara a lograr el mayor ajuste conductual y psicológico de sus hijos (Olivia, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Por el contrario, esto no sucede así si se aplica disciplina autoritaria, castigos severos, restricciones abundantes o sobreprotectoras. En el caso NEAE la importancia de los modelos de crianza ad-

quiere una relevancia aún mayor, pues se encuentran evidencias de que ciertas características de estos modelos, tales como la falta de disciplina, pueden agravar o aumentar la aparición de síntomas dentro de una problemática concreta, tal podría ser el caso del TDAH (Félix, Herreruzo y Pino, 2008; Santurde y Del Barrio, 2014).

En base a todo lo revisado, se plantea el problema de partida que guía el desarrollo del presente estudio: ¿existen diferencias en los sentimientos de aceptación-rechazo de los padres y sus estilos de control en función de las características tipológicas de sus hijos? Para dar cobertura al problema de investigación se plantean como objetivo general comparar el grado de aceptación-rechazo parental y el estilo de control existente en las familias de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales), NEAE (Necesidades Específica de Apoyo Educativo) y SDIF (Sin dificultades). Se espera como hipótesis evidenciar que los perfiles relacionales de las familias, en términos de aceptación-rechazo y estilo de control, son menos funcionales y adaptativos en el caso de las familias en las que hay niños con algún tipo de necesidad que en las familias de niños sin dificultades.

2. Método

2.1. Participantes

El conjunto de participantes estuvo formado por las familias de alumnos pertenecientes a dos centros educativos de la ciudad de León, las cuales participaron en el estudio de forma totalmente anónima y voluntaria. El primero de los centros es de titularidad pública y de carácter específico, y el otro de titularidad privado-concertado y de carácter ordinario.

En el Centro específico, es decir, aquel que escolariza a alumnos con NEE, se enviaron cuestionarios a las familias de los 74 alumnos que lo componen. Del total de familias participantes, constituyeron parte de la muestra 18 (número de cuestionarios recibidos).

En lo que respecta a las familias procedentes del centro privado-concertado, pueden diferenciarse otras dos tipologías de alumnos. Por un lado, han participado las familias de los alumnos con NEAE escolarizados en el Centro, concretamente familias de alumnos diagnosticados con TDAH, Dificultades Específicas de Aprendizaje y Alteraciones en la Comunicación y del Lenguaje; y por otro familias de alumnos sin ningún tipo de dificultad, elegidas al azar. Por lo tanto, el número total de familias participantes en este Centro fue de 112, 56 de cada tipología, sin embargo, solo formaron parte del muestreo final 25 familias de niños con NEAE y 31 familias de niños SDIF, que fueron el número de cuestionarios cumplimentados devueltos al Centro.

Sumando el total de familias participantes, se obtiene un total de 186 de las cuales solo se prestaron a colaborar 75.

2.2. Medidas

El instrumento utilizado en esta investigación fue el cuestionario *Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire* (Ronald P. Rohner y Abdul Khaleque, 2005), en su versión corta. En esta versión de PARQ/Control se pregunta por los comportamientos de aceptación-rechazo y control de las madres y padres hacia sus hijos. El cuestionario consta de 29 ítems divididos en cinco escalas que permiten medir las siguientes variables: calor/afecto (7 ítems), hostilidad/agresión (7 ítems), indiferencia/negligencia (6 ítems) y rechazo indiferenciado (3 ítems). El resto forman parte de una escala de control.

La primera de las escalas de evaluación, calor/afecto, se refiere a una relación paterno-filial donde los padres son percibidos como figuras que desprenden amor y afecto hacia sus hijos, pero no necesariamente mediante destacadas manifestaciones. La escala que mide la hostilidad/agresión alude a situaciones, bien donde los padres se presentan

preocupados, amargos o resentidos con sus hijos, o bien circunstancias donde los padres intentan herirles física o verbalmente. La tercera escala, Indiferencia/negligencia, mide situaciones donde los padres se muestran despreocupados o desinteresados respecto a sus hijos. La escala relativa al rechazo indiferenciado hace mención a aquellos casos donde los padres o figuras de apego de un niño no muestran actitudes de cuidado o preocupación hacia ellos. Por último, la escala Control evalúa los intentos realizados por los padres para regular, manipular o administrar los comportamientos de sus hijos.

Las personas que responden el cuestionario lo hacen de acuerdo a una escala Likert que oscila entre 4, siempre, y 1, nunca, siendo los valores 3, casi siempre, y 2 a veces.

2.3. Procedimiento

La investigación se enmarca dentro de los trabajos experimentales de carácter empírico. Este estudio se inició con una primera fase de revisión documental sobre el tema propuesto, la cual aporta evidencias empíricas sobre cómo los factores familiares tales como la aceptación, el rechazo o el control de los hijos influye en el desarrollo de los niños en general, y de los niños con NEAE en particular; además de servir también como antecedentes y fundamentación del estudio.

El siguiente paso consistió en la búsqueda del instrumento de evaluación, el cual se seleccionó a partir del análisis anteriormente mencionado.

A continuación se procedió a realizar el trabajo de campo propiamente dicho en los centros colaboradores. La forma de proceder fue similar. En el Colegio Concertado se eligieron los participantes de acuerdo al conjunto total de ANEAE registrados en el fichero automatizado de datos de este tipo de alumnos. Por su parte, los alumnos sin dificultades fueron seleccionados de manera aleatoria dentro de las mismas aulas. Sin embargo, en el CEE no fue necesaria esta selección de participantes, pues constituyeron parte de la muestra el total de alumnos escolarizados en él. Seguidamente los tutores hicieron llegar a los familiares los cuestionarios en sobres cerrados. Trascurridas varias semanas desde la entrega de los cuestionarios, se procedió a su recogida.

A partir de aquí, se inició el proceso de informatización y codificación de datos en una matriz de datos Excell, a partir de la cual, se elaboraron matrices de SPSS para la realización de los análisis estadísticos oportunos que se describen en el siguiente apartado y que dieron lugar a los resultados obtenidos en el estudio. Finalmente, se extrajeron las conclusiones y discusión del trabajo, junto con sus limitaciones, posibles líneas de investigación futuras e implicaciones y aplicaciones de tipo práctico.

3. Resultados

Se ha llevado a cabo un análisis multivariado de la varianza; en él se ha introducido como variable independiente la tipología de los alumnos y como variables dependientes las diferentes medidas aportadas por el cuestionario aplicado (afecto, hostilidad, indiferencia, rechazo y control).

En primer lugar, los datos de los contrastes multivariados en las medidas de las familias en función de la tipología de los alumnos (ACNEE, ACNEAE y SIDF), indican resultados estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto muy grande [$F_{(15,268)} = 85.235$; $p<.001$; $\eta^2= .801$].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados significativos estadísticamente en un 100% del total de las variables dependientes. Éstos aparecen con mayor detalle en la Tabla 1. Del mismo modo, el tamaño del efecto para estas cinco variables es grande.

Tabla 1. Resultados de las pruebas de los efectos inter-sujetos.

VARIABLES	ACNEE		ACNEAE		S/DIFICULTAD				
	M	DT	M	DT	M	DT	F	Sig	η^2
Afecto	13,44	1,68	13,480	1,1590	12,419	1,1768	1026,621	,000	,968
Hostilidad	19,61	2,20	19,160	1,9933	17,871	1,9789	879,043	,000	,963
Indiferencia	16,50	1,79	17,200	2,4833	17,581	1,4323	824,756	,000	,961
Rechazo	7,83	1,50	7,240	1,8547	7,548	5,3593	42,381	,000	,557
Control	11,50	1,20	11,160	1,6753	10,903	1,2208	668,797	,000	,952

Nota. p < .050 = significativo estadísticamente; p < .100 = próximo a la significatividad estadística. η2 (estadístico eta cuadrado) = Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01– 0.06 (efecto pequeño); > 0.06 – 0.14 (efecto medio); > 0.14 (efecto grande).

Para ver entre qué grupos se dieron las diferencias se cotejan los contrastes post hoc entre las variables significativas obtenidas en las pruebas de los efectos intersujetos. Se han detectado diferencias significativas estadísticamente entre padres de niños con NEE y NEAE frente a padres de alumno SDIF en las variables afecto (NEE, p = .007; NEAE, p = .024) y hostilidad (NEE, p = .055; NEAE, p = .011). No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos ACNEAE y ACNEE en ninguna de las variables. En el resto de las variables analizadas, probablemente dada la escasez de la muestra, no se han encontrado diferencias significativas entre ninguno de los tres grupos (ver Figura 1).

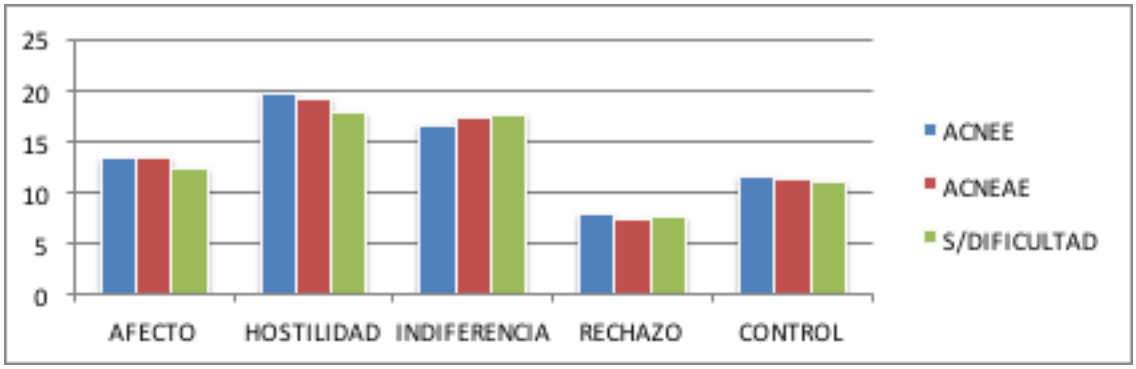


Figura 1. Comparativa de las variables relacionales familiares según la tipología de los hijos.

4. Discusión

Tras el desarrollo de la presente investigación, y analizando de manera descriptiva los datos, se puede afirmar que no se encuentran indicios de falta de afecto ni de manifestaciones excesivas de rechazo hacia los hijos por parte de ninguno de los tres tipos de familias muestreadas, ya que en todos los grupos se han obtenido puntuaciones consideradas positivas a este respecto. Sin embargo, al analizar estadísticamente las diferencias entre grupos los resultados desvelan que existen diferencias significativas en las variables Afecto y Hostilidad entre las familias con hijos con algún tipo de necesidad educativa y las familias con hijos sin dificultades de este tipo. La información extraída permite establecer una relación entre los patrones de relaciones obtenidos y los estilos educativos existentes, en este caso, se puede decir que aquellas familias que presentan hijos con algún tipo de dificultad se inclinan por un estilo autoritario caracterizado por el empleo de los castigos, la exigencia de la obediencia y la restricción de la autonomía de sus hijos (Jiménez, 2009). Así, pues, se ha conseguido probar la hipótesis planteada inicialmente confirmándose que los perfiles relacionales de las familias son menos funcionales y adaptativos en algunos aspectos en el caso de las familias en las que hay niños con algún tipo de necesidad que en las familias de niños sin dificultades. En este caso se ha comprobado que efectivamente las percepciones de rechazo parental son superiores en el caso de niños con algún tipo de dificultad que en los niños sin problemáticas en su desarrollo, sucediendo a la inversa en el caso

de sentimientos de aceptación. Esto posiblemente sea consecuencia de las grandes exigencias de tiempo y cuidado que requieren este tipo de niños, hecho que a menudo genera en sus padres una situación de frustración, molestia y ansiedad, bajo la cual pueden desarrollar una actitud negativa y de desatención que puede tener impacto sobre el curso de las dificultades específicas del niño (Nazir y Naz, 2012). Sin embargo, en el resto de variables no se han encontrado diferencias significativas lo que indica que las familias estudiadas se comportan del mismo modo a este respecto independientemente de las características de sus hijos.

5. Conclusiones

Por lo tanto, se puede concluir de forma general que, a partir de los datos descriptivos las familias se comportan de manera similar en cuanto a algunas variables como son el Afecto y el Rechazo, sin embargo se aprecian ligeras diferencias en el resto (Hostilidad, Indiferencia y Control).

Del mismo modo, se puede concluir que efectivamente existen diferencias en los sentimientos de aceptación-rechazo de los padres y sus estilos de control en función de las características tipológicas de sus hijos.

Sin embargo, cabe señalar que estas conclusiones deben ser consideradas con cautela y atendiendo a las limitaciones que presenta el estudio.

En primer lugar, el tamaño de la muestra es una de ellas, pues el número de sujetos que se prestaron a colaborar y que formaron parte de la muestra final se redujo a algo menos de la mitad de los inicialmente invitados. Además se trata de una muestra concreta extraída de un conjunto de población limitado geográficamente a la provincia de León y obtenida de dos centros educativos concretos, con sus peculiaridades y características específicas.

Por su parte, el instrumento de evaluación en sí pueden constituir también una limitación, pues en éste solo se pregunta por las percepciones que tienen los padres respecto a las relaciones con sus hijos, sin considerar en este caso el punto de vista de los hijos y empleando además como herramienta de obtención de datos únicamente un cuestionario de respuesta cerrada. Se eligió hacerlo así dado que en el Centro de Educación Especial las limitaciones de comunicación de la mayoría de alumnos son tal que éstos no pueden expresar sus propias percepciones en relación al tema estudiado.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, el estudio aporta información sobre un campo de estudio que todavía en la actualidad está poco abordado y que abre una línea de trabajo empírico y práctico de interés, pudiéndose derivar del mismo una serie de implicaciones y aplicaciones prácticas relevantes en el ámbito educativo relacionadas con el papel de las familias en la educación de los alumnos. Entre las vías para conseguirlo se encuentra la creación dentro de los Centros de Escuelas para Padres. Se trata de crear un espacio donde los familiares de niños con NEAE tengan la oportunidad de compartir información y experiencias, no solo con otras familias en su misma situación, sino también con profesionales del Centro, esto es, bien Orientadores, Psicólogos o cualquier otro relacionado con el ámbito de la Educación Especial, recibiendo de ellos el asesoramiento psicopedagógico necesario que les permita el desarrollo de buenas prácticas en relación a sus hijos. Se trata por tanto de buscar la forma de garantizar el bienestar y la calidad de vida de todos los miembros que forman la unidad familiar de niños con NEAE.

Otra de las alternativas de trabajo con padres es la de crear talleres formativos que giren en torno a temas y situaciones concretas relacionados con la dificultad de sus hijos que les permitan cubrir toda necesidad que les surja respecto a ella, permitiéndoles de este modo alcanzar el óptimo desarrollo integral de sus hijos y cubrir además con ello sus propias necesidades formativas como padres.

Dentro de estas propuestas, no se debe olvidar la importancia que tiene el trabajo conjunto entre padres e hijos, por lo que resultaría del mismo modo beneficioso, especialmente para mejorar las relaciones paterno-filiales, objeto

de estudio del presente trabajo, el desarrollo de actividades de ocio y disfrute donde padres e hijos interactúen y estrechen lazos. Dentro de éstas, se pueden plantear actividades de colaboración en el aula tales como obras de teatro, siempre adecuadas a las posibilidades del alumnado en las que los padres desempeñen algún papel, cuentacuentos donde sean los padres los narradores, danzas y bailes, pudiendo aprovechar aquí la diversidad cultural que pueda existir. Se trata de actividades cortas que puedan llevarse a cabo en una sesión. Por otro lado, se proponen actividades de carácter extraescolar como es el caso de visitas educativas, excursiones, convivencias etc. en las que los padres colaboren con el profesorado en el cuidado de sus hijos.

Referencias

Dwairy, M. (2009). Parental Acceptance–Rejection: a Fourth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *J Child Farm Stud, 19*, 30-35..

Félix, A., Herreruzo, J., & Pino, M.J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema,20*(4), 691-696.

Femenías, M., & Sánchez, J.M. (2003). Satisfacción familiar, bienestar psicológico y ansiedad en parejas con hijos con necesidades educativas especiales. *Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual, 34*(3), 19-28.

Jiménez, M.J. (2009). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052

Lila, M., García, F., & Gracia, E. (2007). Perceived paternal and material acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social behavior and Personality, 35*(1), 115-124.

Murry, C., & Greenberg, M.T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education, 39(*4), 220-233.

Naz, F., & Kausar, R. (2012). Parental Rejection and Comorbid Disorders in Adolescents with Somatization Disorder. *Journal of Behavioural Sciences,22*(1), 125-142.

Nazir, M., & Naz, F. (2012). Perceived Parental Acceptance-Rejection, Psychological Adjustment and Self Concepts of Persons with Disabilities. *Journal of Behavioural Sciences,22*(1), 64-82.

Olivia, A., Parra, A., & Sánchez- Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología,23*(1)*,* 49-56.

Ortega, P., Torres, L.E., Garrido, A., & Reyes, A. (2006). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. *Psicología y ciencia Social,* 8(1), 1-12.

Robledo, P., García J., & Miranda, A. (2010). Relaciones paterno-filiales en niños con TDAH: sentimientos de aceptación-rechazo percibidos por los hijos. En J. Gázquez & M.C. Pérez (Coord.), *Investigación en convivencia escolar: variables* relacionadas (pp. 359-363). Almería: Editorial GEU.

Rohner, R.P. & Khalenque, A. (2005). *Handbook for the study of Parental acceptance and rejection.* USA: Rhoner Research Publications.

Santurde,E., & Del Barrio, J.A. (2014). Papel relevante de los estilos educativos en la evolución de los síntomas de TDAH. *International Journal of Developmental Educational Psychology. Psicología del desarrollo, 1*(1), 251-258.

Factores tipológicos y estructurales de la familia y rendimiento académico de los alumnos. Revisión de estudios empíricos

Robledo-Ramón, P.

Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

probr@unileon.es

Resumen

La escuela y la familia actúan como un tándem para promover el aprendizaje de los alumnos; de manera que el desempeño escolar de los estudiantes se relaciona con los recursos aportados por ambos contextos educativos. Por ello es fundamental profundizar en los aspectos estructurales de la familia que pueden actuar como factores estimulantes o de riesgo para el aprovechamiento escolar del alumnado. Así pues el objetivo de este trabajo es conocer las evidencias científicas actuales en torno a la relación entre las variables que constituyen la dimensión estructural del entorno familiar y el desarrollo académico de los alumnos. Para ello se ha realizado una minuciosa revisión de estudios empíricos actuales en torno a la interacción entre los factores estructurales familiares y el aprendizaje de los niños. Los trabajos se categorizaron en torno a dos ejes primarios: nivel socioeconómico y tipología familiar y se analizaron en base a sus objetivos, empíricos o de revisión teórica; muestras atendiendo al nivel de rendimiento académico de los alumnos y a su nivel de escolarización; método de obtención de datos, diferenciando, entre recopilación de datos de estudios masivos o la aplicación de pruebas específicas; contexto geográfico en el que se ha llevado a cabo el estudio; resultados y conclusiones. Los resultados indican que el nivel socioeconómico de las familias y su tipología se relacionan con el desarrollo escolar de los alumnos de diferentes edades y niveles de rendimiento, apuntando resultados a favor de estatus sociales y económicos elevados y estructuras familiares tradicionales; si bien parece evidenciarse que la influencia sobre el rendimiento de estas variables suele ser indirecta, al tratarse de factores que modulan otras variables de caracter dinámico, como son el clima del hogar o la implicación educativa parental, que inciden de manera más directa sobre el rendimiento.

Palabras clave: estatus socioeconómico; familia; rendimiento; tipología familiar

Family socioeconomic status and typology and students achievement. Empirical studies review

Robledo, P.

Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, León, España

probr@unileon.es

The school and the family promote student learning. The student's school achievement is relate to the resources provided by both educational contexts. Therefore, it is important to know the family structural aspects that can enhance or hinder student learning. So the aim of this study was to determine the current scientific evidence about the relationship between family structure variables and academic development of students. For this we have conducted a review of current empirical studies on the interaction between family structural factors and children learning. The studies were categorize into two primary areas: socioeconomic status and family typology. The studies were analyzed regarding: objectives, empirical or theoretical review; samples, considering the level of students' academic performance and level of schooling; method of obtaining data, differentiating between data collection massive studies or specific tests; geographical context in which study has carried out; results and conclusions. The results show that the family's socioeconomic status and their typology are related to the students educational development, showing results in favor of high socioeconomic status and traditional family structures; although it seems that the influence of theses variables on the achievement is often indirect. These variables modulate other dynamic variables, such as family climate or parents' educative implication, which directly affect achievement.

Key words: academic achievement; family typology; family; socioeconomic status

1. Introducción

El éxito académico de los estudiantes se relaciona con los recursos facilitados por las escuelas y las familias; de modo que las características de éstas pueden ayudar a entender las diferencias en los resultados escolares de los alumnos (Ming, 2010). En esta línea, el informe Pisa sostiene que las diferencias económicas familiares pueden incidir en los logros académicos de los alumnos; apoyando con evidencias una correlación significativa entre la riqueza-pobreza familiar y el desarrollo académico de los alumnos, siendo los niños pertenecientes a familias con mayor estatus socioeconómico los que muestran mejores rendimientos. Si bien, el informe también mantiene que esta realidad no siempre tiene porqué ser así, ya que la escuela puede en parte ajustar las diferencias causadas por las desigualdades familiares, tal y como apuntan otros trabajos en esta línea (Hopson & Lee, 2011). Por lo tanto, parece ser que, la escuela y la familia actúan conjuntamente como promotoras del aprendizaje infantil, equilibrando un sistema las carencias del otro.

Por ello, conocer en profundidad los aspectos estables de la familia que pueden actuar como factores estimulantes o de riesgo para el aprovechamiento escolar del alumnado es indispensable para promover acciones que atenúen los posibles problemas que muestren los niños como consecuencia de los déficits derivados de las características contextuales.

En esta línea, en un primer momento, el interés de estudio de los investigadores en la búsqueda de las relaciones existentes entre el contexto del hogar y el desempeño académico de los alumnos, se orientó hacia las variables estructurales, por tratarse de aquéllas que definen a las familias en cuanto a sus características más estables y las que le confieren unas cualidades fuera del alcance directo de las intervenciones político-educativas (Xía, 2010). En este caso, los diferentes autores se focalizaron esencialmente en un conjunto múltiple de factores que definen y dan forma a la dimensión relacionada con el background familiar y que incluyen, por un lado, el estatus socioeconómico de la familia y, por el otro, los aspectos relacionados con la propia tipología familiar.

En lo que hace al estatus socioeconómico, su obtención operativa se deriva de la combinación de varios aspectos, entre los que, generalmente, se incluyen el nivel de ingresos familiares, la profesión de los padres y su nivel cultural-educativo, el cual suele obtenerse atendiendo habitualmente a sus estudios (McLaughlin et al., 2011). En cuanto a los factores concretos que suelen configurar la tipología familiar, se circunscriben predominantemente el tipo de familia y la constelación familiar, atendiendo en este caso a elementos tales como el número de personas que cohabitan en el hogar y las relaciones de parentesco establecidas entre ellas, el número de hijos del matrimonio, el orden en su nacimiento o la distancia entre hermanos, entre otros.

En la actualidad se apoya ampliamente la relación entre estas variables del background familiar y el rendimiento de los alumnos, si bien estas conclusiones no son novedosas (Burnett & Farkas, 2009; Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008; Lui & Lu, 2008; Mnsah & Kiernan, 2010). No obstante, a medida que se confirma la relación entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento de los alumnos, se sostiene que esta relación suele ser indirecta, estando mediatizada por otras variables; consecuentemente, el abordaje exclusivo y aislado de estos aspectos socioeconómicos no parece suficiente para explicar las diferencias en el éxito o fracaso académico de los niños (Dearing, Taylor, & McCartney, 2009; Park, 2008). Partiendo de estas ideas, la investigación en este campo comenzó a analizar otros factores estructurales como son la tipología familiar, considerándolos en relación a las características intrínsecas del niño, a la vertiente socioeconómica familiar y a la dimensión dinámica del hogar (Alomar, 2006; Gennetian, 2005; Lozano, 2003; Marks, 2006).

Estos estudios han aportado datos de sumo interés, los cuales es preciso conocer a día de hoy para valorar exactamente el estado actual de la situación empírica en torno a este campo de conocimiento, siendo en este enclave en el que se integra el presente trabajo de revisión cuyo objetivo es conocer las evidencias científicas actuales en torno a la relación entre las variables que constituyen la dimensión estructural del entorno familiar y el desarrollo académico de los alumnos.

2. Metodología de la revisión

La revisión ha seguido un procedimiento con el que se ha perseguido dar coherencia y cohesión a las aportaciones e ideas finales del mismo. Dicho procedimiento parte de la búsqueda bibliográfica de artículos empíricos en la base de datos científica internacional *Academic Search Premier*, la cual en su conjunto facilita el acceso en la búsqueda a un rango de más de diez mil revistas científicas de carácter multidisciplinar.

Inicialmente, se introdujeron como criterios de búsqueda términos específicos utilizados a nivel internacional para referirse a las variables estructurales familiares (background familiar, nivel socioeconómico, estatus cultural, tipología o constelación familiar, etc.), en conjunción con conceptos referentes a educación, aprendizaje o rendimiento.

En una segunda fase, se seleccionaron aquellos trabajos que, de manera directa, respondían a las exigencias de búsqueda introducidas y, siguiendo un método empírico inductivo, se categorizaron. Para ello se establecieron como criterios ejes las variables estructurales que consideraban cada uno de los trabajos y los elementos o factores

en relación a los cuales se analizaba la influencia de dichas variables. De este modo, se obtuvieron dos bloques de investigaciones claramente delimitados. El primero se ha denominado Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo e incluye aquellos estudios que abordan de manera exclusiva las relaciones entre el estatus sociocultural y económico de las familias y el desarrollo escolar o cognitivo de los alumnos, considerando además las diferentes edades, sexos o niveles de capacidad académica de éstos. El segundo bloque se ha llamado Tipología familiar y rendimiento; éste se focaliza principalmente en la relación entre los resultados de aprendizaje de los niños y características tipológicas de la familia relacionadas con su tamaño, componentes o estructura sistémica.

En ambos casos las investigaciones fueron sometidas a una valoración similar en la que se atendió principalmente a sus objetivos, muestras, método de obtención de datos, contexto geográfico, resultados y conclusions.

3. Resultados

Se han localizado un total de 17 estudios, 12 sobre el primer bloque y 5 sobre el segundo, la mayoría de ellos, de tipo empírico, siendo sólo uno de ellos, del bloque 1, de revisión. En la Tabla 1 se presenta un resumen de estos trabajos.

Tabla 1. Resumen de los estudios localizados y revisados.

Estudio	Variables	Muestra	Evaluación	Tipo	Contexto
		Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo.			
Kishiyama, Boyce, Jiménez, Perry, & Knight, 2008.	Funcionamiento cerebral alumnos y nivel socioeconómico familiar.	Alumnos entre 7 y 12 años. No comparativa en relación a nivel de rendimiento de alumnos.	Pruebas neurológicas alumnado. Datos nivel socioeconómico familia (ingresos, estudios).	Empírico.	Estados Unidos.
Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009.	Relación entre nivel educativo parental, sexo, edad y desarrollo memoria y atención alumno.	Alumnos de 5 a 16 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Pruebas específicas para alumnos (test). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	Méjico y Colombia.
Ministerio de Educación, 2010	Competencias básicas de alumnos y nivel estudios padres.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (rendimiento competencias). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres)	Empírico.	España.
INCE, 2000.	Estudios padres y rendimiento alumnos en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (pruebas rendimiento áreas instrumentales). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	España.
Lozano, 2003.	Identificar factores alumnos y contextuales (estudios padres), que influyen en fracaso escolar.	Alumnos de Secundaria. Alumnos con distintos niveles de rendimiento.	Medida fracaso escolar = cursos repetidos. Test para niños (TAMAI). Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	España.
Gil, 2011	Relación entre estatus socioeconómico familiar y rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria y Secundaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo nacional. Datos nivel socioeconómico familia, encuesta a padres.	Empírico.	España.
Mensah, & Kiernan, 2010.	Influencia nivel socioeconómico familia y situación demográfica en logros educativos tempranos niños vs. niñas.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo Reino Unido. Datos nivel socioeconómico (recursos socioeconómicos y situación demográfica).	Empírico.	Reino unido.
Lui & Lu, 2008.	Estatus socioeconómico familiar y rendimiento de alumnos en Lengua y Matemáticas.	Alumnos de Secundaria. Diferentes niveles de rendimiento.	Pruebas de rendimiento alumnos. Datos sociodemográficos familia (nivel educativo, profesión e ingresos padres).	Empírico.	Países Asiáticos.

Tabla 1. Resumen de los estudios localizados y revisados. (continuación)

Estudio	Variables	Muestra	Evaluación	Tipo	Contexto
		Nivel socioeconómico familiar y desarrollo psicoeducativo.			
Santín, 2001.	Estudios padres y resultado académico alumnos.	Alumnos Primaria y Secundaria (10 y 17 años). No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo internacional. Datos nivel socioeconómico familia (estudios padres).	Empírico.	Muestra Internacional.
INECSE, 2006.	Nivel socioeconómico (estudios padres) y acceso de jóvenes a Universidad.	Universitarios.	Datos masivos: medidas descriptivas de porcentajes de acceso a la universidad. Niveles socioeconómicos familiares (nivel de estudio).	Empírico.	España.
Marjoribanks, 2003.	Nivel socioeconómico (estudios padres) y acceso de jóvenes a Universidad.	Estudiantes finalizando la Secundaria.	Datos estudio masivo (test de rendimiento y encuestas de aspiraciones para alumnos y acceso a universidad; cuestiones a alumnos en torno a profesión y estudios padres).	Empírico.	Australia.
Jordan & Levine, 2009.	Relación entre dificultades de aprendizaje y nivel socioeconómico familias.	Revisión de estudios empíricos.		Revisión.	
		Tipología familiar y rendimiento			
Gennetian, 2005.	Tipo de familia-estructura marital y rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de estudio masivo (estructura hogar, observación mediante la escala HOME y test para alumnos).	Empírico.	Estados Unidos.
Marks, 2006.	Tipología, tamaño familiar, estatus socioeconómico familia y resultados académicos alumnos.	Alumnos de 15 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos de un estudio masivo (informe PISA).	Empírico.	Internacional, OCDE.
Burnett & Farkas, 2009.	Tipología, estructura y nivel socioeconómico familiar y aprendizaje de matemáticas.	Alumnos entre 5 y 14 años. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Datos extraídos de un estudio masivo.	Empírico.	Estados Unidos.
Alomar, 2006.	Influencia variables hogar: talla familiar, nivel educativo parental e ingresos familia sobre rendimiento alumnos.	Alumnos de Primaria. No comparativa en relación al nivel de rendimiento de alumnos.	Test rendimiento alumnos. Encuestas estructura y tipología familiar a padres.	Empírico.	Arabia.
Zafiriadis, et al., 2005.	Relación entre rendimiento alumnos y nivel socioeconómico y tipología familiar.	Alumnos de ESO con y sin dificultades de aprendizaje.	Test de rendimiento y de variables familiares.	Empírico.	Grecia.

A continuación, se presentan los resultados de la revisión. En este caso, un primer grupo de resultados se extrae directamente del tipo de elementos constituyentes de la dimensión estructural familiar abordados en los estudios revisados. En este caso, se observa cómo la gran mayoría de los investigadores tienden a centrar sus trabajos en conocer la repercusión que ejerce sobre el progreso académico de los niños el nivel socioeconómico de la familia. No obstante, en este caso, dependiendo de la investigación, se encuentran variaciones en cuanto a los aspectos considerados para definir o medir el estatus socioeconómico familiar. De este modo, algunos trabajos incluyen exclusivamente el nivel de estudios de los progenitores, con discrepancias también en este caso en cuanto a las escalas utilizadas para organizar los posibles niveles o a la inclusión y consideración de este elemento en uno o los dos progenitores (Park, 2008); mientras, otros trabajos consideran como elemento definitorio del nivel socioeconómico de la familia, además de la formación académica parental, su rango profesional o incluso el nivel de ingresos general del hogar (Lui & Lu, 2008; Marjoribanks, 2003). Por lo tanto, de manera general se confirma que, bajo la acepción nivel socioeconómico familiar, se incluyen un conjunto amplio de factores relativamente estables que engloban el nivel educativo y profesional de los padres y los ingresos económicos de la familia.

El otro conjunto de investigaciones se focalizan en la tipología familiar, como aspecto definitorio de la dimensión estructural familiar. Estos estudios centran sus focos de interés en analizar comparativamente la influencia de diferentes tipologías familiares en el aprendizaje de los alumnos. Concretamente, suelen confrontar los sistemas familiares más tradicionales con aquéllos que progresivamente han ido emergiendo en las sociedades, atendiendo para su identificación a la presencia o ausencia de uno o ambos progenitores naturales, así como, al número de hijos presentes en el hogar (Alomar, 2006; Burnett & Farkas, 2009; Gennetian, 2005; Marks, 2006; Zafiriadis et al., 2005).

Así pues, se puede establecer como primer resultado de la revisión, la confirmación de que la dimensión estructural familiar está organizada en torno a los factores nivel socioeconómico familiar y la tipología familiar.

Un segundo grupo de resultados son los relativos a: la producción empírica en este campo, el carácter teórico-empírico de los estudios localizados, sus objetivos, las muestras analizadas o los procedimientos de evaluación empleados.

En este caso se verifica, en primer lugar, que el número de estudios centrados en la interacción entre la dimensión estructural de la familia y el desarrollo académico de los alumnos, si bien no es muy elevado en la última década, debido al reconocimiento de la mayor influencia de la dimensión dinámica, continúa teniendo cierta presencia en el ámbito científico, tanto a nivel nacional como internacional. Esto permite confirmar que, efectivamente, las variables estructurales de la familia ejercen, todavía en la actualidad, cierto poder explicativo del rendimiento de los estudiantes; por lo tanto, continúa siendo necesaria su consideración a la hora de analizar los elementos contextuales que pueden intervenir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En segundo lugar, se verifica que sólo uno de los trabajos localizados era de revisión teórica (Jordan & Levin, 2009); mientras, el resto son de carácter empírico y se orientan al análisis, principalmente descriptivo o correlacional, de las relaciones existentes entre las variables estructurales familiares y el rendimiento de los alumnos. No obstante, al hilo de esto, sorprende, en tercer lugar y en relación a las muestras, que en la mayoría de las investigaciones, pese a versar sobre la variable infantil rendimiento, no se considera comparativamente a grupos de familias de alumnos con mayor o menor nivel de rendimiento, sino que simplemente se analizan factores que pueden relacionarse o incluso predecir el rendimiento de muestras generales. Esto supone una limitación importante, ya que, de este modo, no se aportan datos que permitan conocer realmente si hay diferencias en estos elementos contextuales familiares en la comparativa de alumnado con y sin bajo rendimiento, lo cual permitiría identificar si, efectivamente, algún factor familiar podría estar ejerciendo cierto efecto negativo sobre el aprendizaje de los niños con bajo rendimiento. Indicar por último en cuanto a las muestras, que la mayor parte de las investigaciones versan sobre familias de alumnos escolarizados en los niveles de Primaria y Secundaria. No obstante, en algún trabajo se analiza incluso la influencia de las variables estructurales del hogar en relación al nivel de acceso de los estudiantes a la universidad, de modo que se confirma el impacto de la familia a lo largo de todo el proceso de escolarización de los estudiantes (INECSE, 2006; Marjoribanks, 2003).

En tercer y último lugar, se observa que en muchas de las investigaciones revisadas no se desarrollan procesos de muestreo específicos, ni tampoco se aplican nuevos procedimientos de evaluación. En estos casos, se parte de datos masivos, obtenidos en estudios de carácter nacional o incluso internacional y, a partir de ahí, se desarrollan nuevos estudios, con los límites que esto supone (Burnnet & Farkas, 2009; Gennetian, 2005; INCE, 2000; INECSE, 2006; Marjoribanks, 2003; Marks, 2006; Mensah & Kiernan, 2010; Santín 2001). Si bien, es preciso reconocer, no obstante, que algunos de los trabajos analizados sí que utilizan pruebas específicas de evaluación para la obtención de datos propios. En estos casos las herramientas evaluativas se dirigen, por un lado, mediante test o exámenes de rendimiento, a identificar el nivel de desarrollo o rendimiento de los alumnos y, por el otro lado, mediante escalas o encuestas para padres, a conocer las variables estructurales familiares de interés.

Para finalizar se presenta un último grupo de resultados relativos al análisis específico de los propios resultados aportados por los estudios categorizados en cada uno de los bloques definidos.

De este modo, abordando inicialmente los estudios del bloque nivel socioeconómico familiar, las investigaciones revisadas permiten confirmar que efectivamente este aspecto se relaciona con el desarrollo escolar de los alumnos de diferentes edades y niveles de capacidad, apuntando la mayoría de ellas resultados a favor de estatus sociales y económicos elevados (INCE, 2000; INECSE, 2006; Jordan & Levin, 2009; Lui & Lu, 2008; Marjoribanks, 2003; Mensah & Kiernan, 2010).

Por su parte, atendiendo a las aportaciones de las investigaciones del bloque dos, centradas en el tamaño y la tipología familiar, se detecta cómo, de manera general, los alumnos pertenecientes a familias organizativamente tradicionales son los que tienden a presentar mejores niveles de aprovechamiento escolar (Burnett & Farkas, 2009; Gennetian, 2005). Del mismo modo, los trabajos prueban que, a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada niño es menor, con las consecuencias que esto conlleva para el rendimiento del alumno (Marks, 2006).

4. Discusión y conclusiones

La bibliografía actual ecológica señala la existencia de relación entre las variables estructurales del entorno familiar y el desarrollo académico de los niños, si bien, todavía no existen resultados totalmente concluyentes en este sentido encontrándose incluso en ocasiones datos contradictorios (Xía, 2010). Por ello, el objetivo de este estudio era conocer las evidencias científicas actuales en torno a la relación entre el background familiar y el desarrollo escolar de los alumnos. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de estudios científicos en este campo, tras la cual y considerando sus limitaciones, es posible concluir que existe relación entre los factores estructurales familiares, nivel socioeconómico y tipología familiar, y el rendimiento del alumnado de diferentes tipologías, edades y provenientes de distintos contextos geográficos. Sin embargo, a pesar de esta conclusión general, hay que subrayar que muchos de los trabajos revisados sostienen que los efectos sobre el desarrollo de los niños de este conjunto de factores familiares estructurales, están mediatizados por otra serie de variables, como son los elementos contextuales de tipo dinámico, cuya confluencia sería la que realmente tendría poder explicativo de la relación entre estos constructos estructurales familiares y el éxito o fracaso escolar de los alumnos. Así pues, como perspectiva futura, se detecta la necesidad de continuar ampliando el conocimiento en este campo de estudio, desarrollando para ello investigaciones amplias que aborden de manera conjunta todos estos factores familiares en el caso del alumnado en general y en especial de aquel alumnado que presenta problemas importantes de rendimiento. Es decir, continúa siendo necesario profundizar en la dimensión familiar en aquellas investigaciones que abordan el estudio de los procesos de aprendizaje y sus determinantes, y lo es especialmente en el caso de niños con problemas específicos para aprender que requieren unos entornos estructuralmente estables y altamente estimulantes para alcanzar con mayor facilidad los objetivos de aprendizaje inicialmente limitados por su propia dificultad para aprender (Jordan & Levine, 2009; Sabina et al., 2010; Zafiridis et al., 2005). Con esto se obtendría una visión más general de la casuística contextual que rodea a estos alumnos, lo cual, desde un prisma aplicado, posibilitaría la prevención de la emergencia de factores de riesgo de origen familiar y facilitaría la oferta de tratamientos comprehensivos implementados desde los diferentes contextos de desarrollo del niño.

Referencias

Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality, 34*(8), 907-922.

Burnett, K., & Farkas, G. (2009). Poverty and family structure effects on children´s mathematics achievement: estimates from random and fixed effects models. *The Social Science Journal, 46*, 297-318.

Dearing, E., Taylor, B., & McCartney, K. (2009). Does higher quality child care promote low-income children´s math and reading achievement in middle Childhood? *Child Development, 80*(5), 1329-1349.

Gennetian, L. (2005). One or two parents? Half or step siblings? The effect of family structure on young children´s achievement. *Journal of Population Economics, 18,* 415-436.

Gil, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación, 23*(1), 141-154.

Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children & Youth Services Review*, *33*(11), 2221-2229.

Jordan, N., & Levine, S. (2009). Socioeconomic variation, number competence and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research, 15,* 60-68.

Kishiyama, M., Boyce, T., Jimenez, A., Perry, L., & Knight, R. (2008). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of Cognitive Neuroscience, 21*(2), 1106-1115.

Liu, X., & Lu, K. (2008). Student performance and family socioeconomic status: results from a survey of compulsory education in western china. *Chineses Education and Society, 41*(5), 70-83.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en le educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógia, 1*(1), 43-66.

Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent´s achievement and aspirations, and young adult´s enrolment in Australian universities. *Aula Abierta, 82*, 147-159.

Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of Comparative Family Studies, 37*(1), 1-24.

Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Roselli, M. & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la memoria y la atención. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(2), 257-276.

McLaughlin, K. A., Breslau, J., Green, J., Lakoma, M. D., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2011). Childhood socio-economic status and the onset, persistence, and severity of DSM-IV mental disorders in a US national sample. *Social Science & Medicine*, *73*(7), 1088-1096.

Ming, M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: country and students differences. *Social Forces, 88(4),* 1645-1676.

Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (INCE, 2000). *Evaluación de la educación Primaria.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (INECSE, 2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*.

Park, H. (2008). Home literacy environment and children´s reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research Evaluation, 14*, 489-505.

Santín, D. (2001). *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas.* Recuperado de http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf

Xía, N. (2010). *Family factors and student outcomes*. Santa Mónica: Pardee RAND graduate school.

Zafiriadis, K., Livaditis, M., Xenitidis, K., Diamanti, M., Tsatalmpasidou, E., Sigalas, I., & Polemikos, N. (2005). Social and psychological characteristics of Greek secondary school students with learning difficulties. *Journal of Adolescence*, *28*(6), 741-752.

Evaluación de la educación familiar popular en China-“Stick parenting”

Liao, R.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España

lr-j-love@hotmail.com

Gracias al progreso del pensamiento humano, la conciencia sobre la protección infantil en la sociedad moderna ha aumentado y, con ello, la prohibición del castigo físico infantil se está convirtiendo en un consenso global. De esta manera, el “stick parenting”, la forma de educación familiar más popular en China, se convierte en un término polémico y comienza a llamar la atención en los círculos educativos de China. En este trabajo se llevará a cabo un análisis de las causas de la prevalencia del “stick parenting” y las influencias psicológicas que este método educativo provoca en los niños.
Palabras clave: Castigo físico con palo; Educación familiar china; Relación paterno-filial; Psicología educativa.

The popular family education in China-“Stick parenting”

Liao, R.

Department of Theory and History of Education, University of Salamanca, Salamanca, Spain

lr-j-love@hotmail.com

Thanks to the progress of human thought, awareness of child protection in modern society has increased, and that way the prohibition of physical punishment of children is becoming a global consensus. In this way, “stick parenting”, the most popular type of family education in China, has caused a widespread controversy, drawing the attention of the Chinese educational circles. This paper will analyze the reasons that make “stick parenting” so prevailing and the psychological influences it causes in children.
Key words: Stick parenting; Chinese family education; Parent-child relationship; Educational psychology.

Introducción

La educación familiar, de acuerdo con el concepto moderno, se refiere a la mutualidad de la educación y las influencias entre los miembros de la familia. Pero, tradicionalmente, la educación familiar es la actividad educativa que los padres realizan con sus hijos. La muestra de actividad social de una persona refleja directamente el nivel de educación familiar de sus padres y la configuración del carácter se verá afectada por el modo de educación familiar.

Igual que en España existe el refrán de que la letra con sangre entra, en China, debido a la antigua forma de pensar china, los padres consideran que el “stick parenting” es un método eficaz y justo de educar a los hijos. Llamamos el castigo corporal el “stick parenting”, pero no se limita al castigo físico únicamente, sino que en ocasiones los padres recurren también al insulto, la ironía, el sarcasmo e incluso la violencia fría.

Debido a la alta densidad de población de China, la competencia social es muy dura. Con el fin de aumentar la competitividad, los padres ponen a prueba diversos métodos para educar a sus hijos. El "stick parenting" tiene su máximo representante en la educación familiar china, es decir, en China es legal castigar a tus propios hijos usando castigos físicos.

En julio de 1979, Suecia se convirtió en el primer país en promulgar leyes que prohibían el castigo físico de los niños. Dicha ley queda recogida en el Capítulo 6, Sección 1, del Código de Niños y Padres de Suecia, que dice así: " Los niños tienen derecho a ciudados, seguridad y una buena crianza. Los niños deben ser tratados con respeto por su persona e individualidad y no deben ser objeto de castigos corporales o de cualquier otro trato humillante". Desde entonces, se ha alcanzado un consenso global en lo que respecta a la prohibición del castigo corporal. En la actualidad, hay un total de 42 países que prohíben expresamente todas las formas de castigo físico infantil.

En China, según el Capítulo 3, Artículo 21 de la Ley de la República Popular de China sobre la Protección de Menores: "El personal docente de escuelas, guarderías y jardines de infancia debe respetar la dignidad personal de los menores. Los menores no deben ser objeto de castigos corporales o castigos corporales en forma encubierta o de cualquier otro trato humillante". Sin embargo, el castigo corporal de la familia y de los tutores legales de los menores no está incluido dentro de las prohibiciones de la ley.

Últimamente, los términos "Tiger Moms" y "Wolf Dads" se refieren a aquellos padres que educan a sus hijos con métodos extremos de disciplina. Estos tratamientos se están convirtiendo en algo común en la sociedad china actual. Pongamos un ejemplo, el "Wolf Dad" Xiao es un comerciante que tiene cuatro hijos; hasta el año 2011, tres de ellos han conseguido entrar en la Universidad de Pekín, una de las instituciones de educación superior más importantes de China. Sin embargo, las normas de su casa son demasiado estrictas y extremas, así como sus castigos.

Pero, el "stick parenting", ¿afecta realmente a la salud mental de los niños?

Para esclarecer esta cuestión, en este trabajo se tendrán en cuenta los datos recogidos en un estudio llevado a cabo por el Instituto de la Salud Infantil y Adolescente de la Universidad de Pekín y una investigación realizada por mí personalmente. Asimismo, estos datos serán contrastados con documentación especializada en el tema.

Método

2.1. Participantes

A) El Instituto de la Salud Infantil y Adolescente de la Universidad de Pekín ha llevado a cabo una investigación sobre el castigo corporal en la familia. Para realizar este estudio se han usado 528 participantes, estudiantes de una universidad y una escuela secundaria técnica de Hebei, como objeto de estudio.

B) Para mi investigación, he elegido a 12 personas de entre 24 y 26 años, 6 mujeres y 6 hombres, como objeto de estudio.

2.2. Medidas

La investigación del Instituto de la Salud Infantil y Adolescente de la Universidad de Pekín es de tipo cuantitativo y utiliza el método de encuesta para conseguir los datos.

B) Para conseguir, datos más detallados, he utilizado una metodología cualitativa en mi estudio, es decir, he realizado entrevistas via internet.

2.3. Procedimiento

Además de los datos obtenidos por los métodos anteriormente mencionados, también se ha utilizado documentación especializada para respaldar mis hipótesis.

3. Resultados

A) De acuerdo con los datos obtenidos, un 21,4% de los participantes recibieron castigos corporales graves de sus padres, desarmados, antes de los 16 años. Un 16,1% de los estudiantes recibieron castigo corporal con algún objeto. El 4,2% de los estudiantes han sido humillados por sus padres frente a otras personas, llegando a sentirse inútiles y estúpidos.

En comparación con los estudiantes que no tienen ninguna experiencia de castigo corporal, los estudiantes que han tenido esta experiencia tienen un riesgo relativo mayor de padecer depresión y de suicidarse, son 2,4 veces y 4,9 veces más propensos a estas situaciones, que los que nunca padecieron este tipo de castigos.

B) La información obtenida de las entrevistas muestra que el castigo físico es algo muy común en las familias chinas. Según los datos, solo hay una persona que no tha experimentado el "stick parenting". La mayoría de los encuestados tienen la experiencia del castigo corporal en diferentes formas y a diferentes niveles.

Las causas son muchas, por ejemplo, los padres estaban de mal humor, los estudiantes no sacaron buenas notas, desobedecieron una orden de sus padres, etc.

Todos ellos tienen un sentimiento común que es el terror, todos tenían miedo de volver a casa y hablar con sus padres tras el castigo físico en un periodo corto de tiempo. Actualmente, de hecho, algunos de ellos no tienen una relación cercana con sus padres, lo cual supone un duro golpe para la relación paterno-filial.

En general, según todos los datos que hemos obtenido y desde cualquier punto de vista , el castigo físico solo tiene influencias negativas.

Discusión

La educación familiar es una parte de la educación básica y afecta al desarrollo sano de los niños. Entonces, tras estudiar los resultados negativos obtenidos, creo que la posibilidad de prohibir el castigo físico dentro de la familia en China es un tema interesante para investigar por los siguientes motivos.

En primer lugar, debido a que es una forma de disciplina que se ha transmitido de generación en generación durante mucho tiempo, su erradicación se plantea difícil a corto plazo. Durante miles de años se ha considerado el castigo físico como la forma más eficaz para lograr la obediencia inmediata de los niños y la más práctica de las ideas educativas.

En segundo lugar, debido al pensamiento tradicional chino según el cual uno no debe intervenir en los asuntos domésticos de los demás, la mayoría de las personas consideran que la familia es la zona más privada. Asimismo, muchos padres consideran que los hijos son algo de su propiedad y que tienen derecho de hacerles lo que quieran. Debido a estas creencias, la violencia familiar hacia los niños es muy difícil de eliminar yconseguir que éstos no sean objeto de castigos corporales en el hogar.

En tercer lugar, en esta sociedad tan competitiva, la figura de las "Tiger Moms" o los "Wolf Dads" ha dado buenos resultados, en la mayoría de los casos, en lo que se refiere al éxito de sus hijos en el entorno académico. Como consecuencia, los padres continuan utilizando esta manera de educar con el fin de que los hijos puedan disfrutar de lo que ellos consideran un buen futuro.

Por lo tanto, debido a las tendencias educativas actuales y a las ideas educativas, aunque los padres estén experimentando con otras medidas disciplinarias, el castigo corporal no va a desaparecer, es una meta bastante difícil de alcanzar.

Conclusiones

En gracia de los resultados analizados, el "stick parenting" no es un método educativo adecuado desde el punto de vista del crecimiento de los niños. Dicen las Analectas que debemos enseñar a los estudiantes según sus aptitudes. Cada persona es una unidad y no hay una única forma para educar, los padres deben conocer bien el métido de educación científico.

Asimismo, los padres pueden leer libros sobre psicología infantil y psicología educativa para conocer mejor las características de cada etapa del crecimiento de los niños. Sobre todo, la comunicación es la forma más directa de conocer el desarrollo psicológico de los niños.

En la sociedad actual, cada persona vive una situación diferente, por ejemplo, situaciones en las que lidiamos con el estrés laboral, pero los padres deben llevar a cabo la gestión emocional de manera adecuada y aprender a aliviar la presión laboral, con el fin de no hacer daño a sus hijos.

Puesto que los padres ya conocen las consecuencias graves del "stick parenting", pues las han vivido en sus propias carnes, ¿por qué permiten que sus hijos pasen por la misma experiencia de dolor? La buena educación implica dirigir, no castigar. Los padres tienen la responsabilidad de ser amigos de sus hijos, aprender a escuchar su voz interior y crear un ambiente feliz para el crecimiento de los niños.

Por último, es muy importante que el gobierno chino complete cuanto antes la Ley de la República Popular de China sobre la Protección de Menores para evitar más castigos físicos de origen familiar y que así los padres sepan que su comportamiento es legalmente vinculante.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Salamanca, por haberme abierto las puertas de este prestigioso templo de saber, cuna de buenos profesionales.

Agradezco mucho por la ayuda a mi tutor Leoncio Vega Gil y mi mejor amiga Débora Piñeiro Fernández .

Referencias

Wang, H. X. (2009). Stick parenting: Cómo educar a los niños díscolos. Pekín, China: Chaohua.

Mou, C.C., & Sun, X. G. (2010) Sobre la posibilidad de prohibir los castigos corporales en la familia china. *Fazhi-yujingji*, 248, 42-43.

Gumbrecht, J. (2011, 11 de noviembre). En Suecia, una generación de niños nunca ha recibido una nalgada. Expansión. Recuperado de http://expansion.mx/salud/2011/11/11/en-suecia-una-generacion-de-ninos-nunca-ha-recibido-una-nalgada

Relación Escuela-Familia: ¿Qué nos dicen los mensajes escritos?

Novo, R., & Prada, A.

Departamento de Psicología, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

rnovo@ipb.pt; raquelprada@ipb.pt

En la sociedad contemporánea, en la que la estructura familiar ha sufrido modificaciones apreciables, las relaciones entre la Escuela y la Familia son imprescindibles. Asimismo, en la última década se han desarrollado distintos estudios sobre las interacciones entre estos dos microsistemas. Sin embargo, estas interacciones no han producido logros importantes en las relaciones Escuela-Familia. Este estudio exploratorio, de naturaleza cualitativa, busca identificar, a través del análisis de los contenidos de los mensajes escritos, que tipo de información es transmitida entre la Escuela y la Familia. Se trata de un estudio de caso único, relativo a una clase de 24 alumnos del segundo año de la Enseñanza Primaria de una escuela pública del norte-litoral de Portugal. Los datos se han recogido al finalizar el curso académico. Los resultados demostraron que los mensajes más enviados por la Escuela para la Familia se centraron en los problemas de disciplina y a continuación la demanda de contactos personales con los padres, solicitudes (documentación y materiales escolares) e informaciones (reuniones de padres y permisos para visitas de estudio). A su vez, la Familia envió sobre todo mensajes de justificantes de ausencia a clase o de deberes escolares que faltaban, de solicitudes de contactos personales, de recomendaciones sobre cómo supervisar o administrar la toma de la medicación de los estudiantes, el apoyo a su hijo en la escuela y pautas para el seguimiento en casa de las tareas de estudio con sus educandos. Los resultados destacan que la comunicación de la Escuela con la Familia se basa en relaciones unilaterales y limitadas, mientras la Familia se centra más en las necesidades de sus hijos. La relación Escuela-Familia necesita ser reconstruida ya que actualmente es asimétrica. Es, por lo tanto, esencial reflexionar sobre esta realidad escolar y, emprender iniciativas serias y concertadas entre los microsistemas.

Palabras clave: Mensajes escritos; Relación Escuela-Familia; Enseñanza Primaria; Educación.

School- Parent Relationship: What written messages tell us?

Novo, R., & Prada, A.

Departament of Psychology, Polytechnic Institute of Bragança, Bragança, Portugal

rnovo@ipb.pt; raquelprada@ipb.pt

In contemporary society, in which family structure has undergone significant changes, the relationship between school and family is essential. Furthermore, in the last decade various studies have focused on the interactions between these two microsystems. Although, until now, they didn't make significant achievements in school-home relationships. This exploratory and qualitative study seeks to identify, through the analysis of the contents of the written messages, what kind of information is transmitted between school and family. It is a single case study relating to a class of 24 students of the second year of primary education in a public school in the north-coast of Portugal. Data were collected in the end of the school year. Results revealed that most of the messages sent by School to Family focused on discipline problems, followed by the scheduling of personal contacts with parents, requests (documentation and school supplies) and information (parent meetings and study visits). In turn, most of the messages sent by Family to School were regarding justifications of absence in the class or homework assignments, requests for scheduling personal contacts, supervising of medication and guidance in handling study assignments at home. Results emphasize that communication from school to families is based on a unilateral and limited relationship, while families focused more on the needs of their children. School-Parent relationship needs to be reconstructed because it is currently asymmetric. It is, therefore, essential to reflect about school reality and to undertake serious and mutual initiatives between this microsystems.
Key words: Messages; School- Parent Relationship; Primary Education; Education.

1. Introducción

La relación Escuela-Familia es un tema bastante debatido en distintos ámbitos científicos, tanto en el contexto nacional como internacional. Es ampliamente reconocido que la educación escolar debe considerarse como una necesidad y una exigencia (Sousa y Sarmento, 2009-2010). Igualmente, la literatura científica respalda la necesidad de una relación de cooperación entre Escuela y Familia a fin de promover el éxito en la educación escolar, el desarrollo y la potenciación de los niños y de los jóvenes.

Es todavía necesaria una mayor reflexión sobre esta relación compleja y multifacética, ya que ambas instituciones han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas.

Se reconoce, por un lado, que le compete a la Escuela dar respuesta a las nuevas políticas educativas y directrices y, por otro, enfrentarse al reto de una población escolar cada vez más heterogénea y multicultural, con la complejidad de los centros escolares, así como con la diversificación de perfiles, de funcionamiento de los establecimientos educativos y de las respectivas evaluaciones internas y externas.

Al mismo tiempo, en cuanto a la composición y estructura de las familias se asiste, de manera generalizada, al aumento de las familias monoparentales y a una disminución del número de elementos del agregado familiar. También se verifica que los roles de los padres y de las madres en las familias se están también reconfigurando.

A pesar de las profundas transformaciones que han sufrido estos sistemas, cabe recordar que, en la actualidad, se han intensificado como nunca sus relaciones. Cabe también señalar que esta relación se establece a partir del momento en que el niño entra en la escuela. De hecho, la entrada en la escuela y su obligatoriedad impulsa la apertura de las familias a un nuevo sistema. Esto constituye, por lo tanto, un hito importante no solamente en la vida de los niños, sino también de sus familias. Por otro lado, el éxito de la transición ecológica de los niños (Bronfenbrenner y Morris, 2006) depende de una complejidad de factores, entre ellos su desarrollo, las condiciones sociales y laborales de las familias, las condiciones organizacionales de las propias instituciones educativas y las políticas educativas (Formosinho, Monge, y Oliveira-Formosinho, 2015). Por lo anterior, es imprescindible la cooperación y responsabilidad compartidas entre los sistemas en la educación de los niños (Amatea, 2013; Epstein, 2011; Hornby y Lafaele, 2011; López-Larrosa, Dubra, y Barrós-Pérez, 2011; Nogueira, 2006; Silva, 2007a; Villas-Boas, 2009).

En cuanto a la relación entre Escuela y Familia, Amatea (2013) diferencia tres paradigmas. El paradigma de separación parte de una visión de escisión y conflicto entre las dos instituciones. En este sentido, algunos autores (Montandon, 1996; Nogueira, 2006, 2011; Silva, 2003, 2007b, 2010; Singly, 2000) han puesto de relieve la intensificación de relaciones conflictivas entre las dos instituciones. A su vez, el paradigma de recuperación reconoce la existencia de una relación, impuesta desde la Escuela, y que implica la subordinación de la Familia. Cabe aún detenerse sobre el paradigma de la colaboración que pone de relieve que, Escuela y Familia, son instituciones separadas y distintas, pero en colaboración mutua a fin de potenciar el conocimiento, la auto-confianza, la responsabilidad y la autonomía de los niños. Esta diferenciación de paradigmas pone de relieve que la relación entre la Escuela y la Familia no siempre es fácil de llevar a la práctica. Además la relación puede implicar una valoración negativa, neutra o positiva de acuerdo con su propio conjunto de valores.

En la actualidad, y también alentado por la legislación, son variados los mecanismos de comunicación y transmisión de información entre Escuela y Familia. Se pueden citar la agenda de reuniones formales y/o personales con los padres y, además, el uso de la libreta de comunicación escrita de los alumnos. Esta constituye un medio de comunicación escrita bastante usual, entre padres y profesores, en los primeros años de escolarización. En este sentido se enmarcan los estudios etnográficos de Silva (2002), en la Enseñanza Primaria, que destacan que el envío y la recepción de mensajes orales y escritos, a través de los alumnos, constituyen el principal medio de comunicación entre la Escuela y la Familia.

Familia y Escuela comunican, por lo tanto, de manera directa e indirecta. En la comunicación entre Familia y Escuela el alumno, como *go-between* (Perrenoud, 2001), también puede ayudar al desarrollo de una relación positiva o negativa entre ellos. Por consiguiente, el alumno es, simultáneamente, punto de partida y de convergencia, competiéndole comunicar a los padres y a los profesores de los mensajes escritos enviados entre ellos. En este sentido es importante subrayar que algunos autores se centran en el potencial de las libretas de comunicación electrónicas entre Escuela y Familia (Silva, Rocha, y Pérez-Cota, 2013). No obstante, este es un tema de gran complejidad que requiere un análisis detallado, ya que podrá resultar beneficioso solamente para las clases más privilegiadas y en consonancia con los valores culturales de la Escuela. Además, se pueden, incluso, ampliar las diferencias socioculturales en la población escolar. En este contexto, creemos, por lo tanto, que es necesario conocer las particularidades de cada comunidad educativa y de esta manera se podrán diseñar, planificar y ejecutar estrategias efectivas para todos los actores educativos.

2. Método

Escasean investigaciones sobre los contenidos de los mensajes escritos enviados entre la Escuela y la Familia. Asimismo, se desarrolló esta investigación planteándose como cuestión de partida: ¿Qué mensajes escritos son en-

viados entre la Escuela y la Familia a través de las libretas de comunicación escrita de los alumnos? De acuerdo con la cuestión de partida y los objetivos esbozados se eligió una investigación exploratoria y descriptiva, que justifica una metodología cualitativa, centrada en el análisis de contenido (Bardin, 2008).

A partir de la cuestión de partida se han definido los siguientes objetivos:

conocer e interpretar qué tipo de mensajes escritos son enviados entre la Escuela y la Familia;

reflexionar sobre el uso de las libretas de comunicación escrita como documentación personal en el marco de la relación entre estos dos entornos.

2.1. Participantes

Se trata de un estudio de caso, relativo a una clase de 24 alumnos del segundo año de la Enseñanza Primaria de una escuela pública del norte-litoral de Portugal. Esta escuela atiende a alumnos con características sociales y culturales compatibles con la cultura de la escuela y alumnos dificultades sociales y de comunidades étnicas minoritarias.

2.2. Medidas

En este estudio se analizaran los contenidos de la libreta de comunicación de cada alumno, donde cada familia y el profesor pueden escribir información.

2.3. Procedimiento

Teniendo en cuenta las características del estudio se informó a la Dirección de la Escuela, el profesor y las familias de los objetivos del estudio. También se garantizó que los datos recogidos serian tratados de manera confidencial, sin identificar a los participantes involucrados, respetándose así los derechos de la privacidad, la confidencialidad y el anonimato. Después de la autorización se solicitaran las libretas de comunicación de los alumnos del segundo año de la Enseñanza Primaria. Los datos se han recogido al finalizar el curso académico.

En seguida se comenta el complejo y difícil proceso de análisis. Como refieren Bogdan y Biklen (1994) y Pérez-Serrano (2002), el análisis de datos consiste en reducir, clasificar, aclarar, resumir y comparar la información obtenida con el fin de obtener una perspectiva global en relación con el objeto de estudio. Asimismo, los contenidos de las libretas de comunicación escrita fueron sometidos a lecturas repetidas y cuidadosas con el fin de detectar categorías a posteriori, teniendo en cuenta los principios de exclusividad mutua, la coherencia, la pertinencia, la objetividad, la fidelidad y la productividad (Bardin, 2008; Vala, 1986). El análisis supone una exploración correspondiente a un primer nivel de reducción de datos. Dar sentido a los datos cualitativos significó reducir y convertirlos en unidades significativas que posteriormente fueron codificados. Se elaboró un esquema general de codificación al que le correspondieron categorías generales que luego se pudieron subdividir. Se optó por la unidad temática al considerar que de esta forma habría menos riesgo de distorsión de la información recogida. La etapa siguiente asumió un carácter más interpretativo, a fin de comprobar las conexiones entre las diferentes categorías y así identificar temáticas que se compararon y contrastaron con el fin de identificar los resultados y las conclusiones del estudio.

3. Resultados

Los resultados indicaron un ligero desequilibrio entre la cantidad de mensajes escritos enviados por la Escuela (F = 41) y por la Familia (F = 34).

Además, los hallazgos revelaron que la mayoría de los mensajes más enviados por la Escuela para la Familia se centraron en los problemas de disciplina y a continuación la demanda de contactos personales con los padres, so-

licitudes (documentación y materiales escolares) e informaciones (reuniones de padres y visitas de estudio). Estos resultados pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías de primer y de segundo orden emergentes de los mensajes enviados de la Escuela para la Familia.*

Categoría de primer orden	**Categoría de segundo orden**	**F**	**Ejemplos**
Problemas de disciplina		14	*"Le informo que su hijo está ignorando constantemente las órdenes y solicitudes en clase."*
Demanda de contactos personales		12	*"Estoy disponible para reunirme a las 14 horas".*
Solicitudes	Documentación	6	*"Necesito que usted me envíe una declaración…"*
	Materiales escolares	4	*"Se necesita un lápiz de carbón para la próxima clase."*
Informaciones	Reuniones de padres	3	*"Se informa que la reunión de padres se llevará en el día …"*
	Visitas de estudio	2	*"El viernes se realizará la visita de estudio a …"*

Como se presenta en la tabla 2, también se ha encontrado que las familias enviaron sobre todo mensajes de justificantes de ausencia a clase o de deberes escolares que faltaban (F=18), de solicitudes de contactos personales, de recomendaciones sobre cómo supervisar o administrar la toma de la medicación de los alumnos y el apoyo a su hijo en la escuela y pautas para el seguimiento en las tareas para casa con sus educandos (F=16).

Tabla 2. *Categorías de primer y de segundo orden emergentes de los mensajes enviados de la Familia para la Escuela.*

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	F	Ejemplos
Justificantes	Ausencia a clase	8	*"Informo que me hijo ha faltado por estar enfermo con una gripe"*
	Deberes escolares en falta	10	*"Mi hija se olvidó del libro y no hizo los deberes. Ha llorado todo el fin de semana. Perdone a mi hija."*
Solicitudes	Supervisar/administrar medicación	5	*"Mi hija tiene que tomar las pastillas 15 minutos antes de la comida".*
	Contactos personales	8	*"Me gustaría hablar con usted sobre el comportamiento de mi hijo."*
	Apoyo al estudio en casa y/o en la escuela	3	*"Mi hijo no entiende el método de la sustracción. Por favor insista con él o bien me envíe algo de cómo debo enseñarle."* *"No he conseguido ayudar a mi hija en una pregunta de las tareas para casa".*

4. Discusión

El análisis de los mensajes escrito, enviados a través de las libretas de comunicación, entre la Escuela y la Familia revelaron un desequilibrio entre estos dos entornos, destacándose una relación impuesta desde la Escuela, y que implica la subordinación de la Familia (Amatea, 2013). Por consiguiente, a la Familia se le imponen límites para implicarse en el campo educativo y la Escuela cree que puede establecer los límites en la relación.

Curiosamente, en nuestro estudio tres familias han demostrado estar comprometidas en el apoyo en las tareas para casa, aunque dispongan de recursos materiales y simbólicos desiguales para cumplir con los requisitos solicitados por la Escuela. En este sentido, cabe señalar que el rol que la Familia debe ir más allá del apoyo en las tareas para casa y en garantizar las condiciones adecuadas para que sus hijos puedan implicarse adecuadamente en la Escuela. Igualmente se constató que la Familia destaca el cuidado de los niños, valorizando una visión educativa de la escuela. Por otro lado, sobresale un enfoque centrado en los problemas de comportamiento de los alumnos como motivos para la agenda de contactos personales de la Escuela para la Familia. El modelo familiar que se configura es él de una familia idealizada, ignorándose la diversidad de las familias y sus prácticas culturales. Efectivamente, la Escuela tiende a culpar a la Familia más por el fracaso y los obstáculos encontrados (Oliveira y Araújo, 2012).

En resumen, a través de los datos de la presente investigación se puede comprobar que la comunicación de la Escuela con la Familia se basa en una relación jerárquica, unilateral y limitada, mientras la Familia se centra más en las necesidades de sus educandos.

5. Conclusiones

El estudio desarrollado aporta novedosos datos sobre la relación entre la Escuela y la Familia y, más específicamente sobre el tipo de información escrita que es transmitida entre estos microsistemas. Las libretas de comunicación escrita de los alumnos son un importante medio de comunicación entre ellos. No obstante, su empleo no debe transmitir imágenes negativas. En alternativa, debe fomentar la cooperación mutua y la valorización de la Escuela y de la Familia para que sea posible una adecuada estimulación de los educandos.

Cabe, además, señalar que el análisis de las libretas de comunicación debe tener en cuenta las condiciones que puedan justificar la ocurrencia de los problemas de disciplina, así como la no realización de las tareas para casa, sin hacerse evaluaciones superficiales que marginalicen a la Familia. Para terminar, se subraya la necesidad de reflexionar y transformar los mensajes escritos enviados entre la Escuela y la Familia, ya que se centran sobre todo en una cultura de la negatividad y de jerarquía. Al mismo tiempo, la relación Escuela-Familia necesita ser reconstruida ya que actualmente es asimétrica.

Es, por lo tanto, fundamental crear espacios para un mayor diálogo entre las dos instituciones, así como reflexionar sobre el uso de las libretas de comunicación y, emprender iniciativas serias y concertadas entre los microsistemas.

Referencias

Amatea, E. S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En E. S. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationship*s (pp. 17-45). Boston, MA: Pearson.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development* (Vol. 1, pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.

Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships: preparing educators and improving schools.* Johns Hopkins University: Westview Press.

Formosinho, J., Monge, G., y Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica.* Porto: Porto Editora.

Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63(1),* 37-52.

López-Larrosa, S., Dubra, M., y Barrós-Pérez, C. (2011). Impacto de las relaciones familia-escuela en las percepciones de los adolescentes: diferencias según la edad, el sexo y las calificaciones escolares. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla, B. Duarte y L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía* (pp. 1138-1663). A Coruña: Universidade da Coruña.

Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. Lien social et politiques - *RIAC, 35*, 63-73.

Nogueira, M. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade, 31(2)*, 155-169.

Nogueira, M. (2011). A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Interlegere (UFRN), 9,* 156-166.

Oliveira, C., y Araújo, C. (2012). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, Campinas, 27(1),* 99-108.

Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e mensagem. O Go-between. En C. Montandon y P. Perrenoud (Eds.), *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma Análise sociológica das interacções Entre a Família e a Escola* (pp. 27-54). Oeiras: Celta.

Silva, A., Rocha, A., y Pérez-Cota, M. (2013, 19-22 June 2013). *Electronic Handbook: Collaboration school-family in digital environments.* Trabajo presentado en 8th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI).

Silva, P. (2002). *Interface escola-familia, Um olhar sociológico - Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico.* Doctorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder.* Porto: Afrontamento.

Silva, P. (2007a). Pais-professores: Um retrato sociológico. En P. Silva (Ed.), *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares* (pp. 251-270). Porto: Profedições.

Silva, P. (2007b). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, 1 (1),* 3-30.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, 20,* 443-464.

Singly, F. (2000). L'école et la famille. En A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 271-279). Paris: La Découverte.

Sousa, M., y Sarmento, T. (2009-2010). Escola- Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso. *Gestão e Desenvolvimento, 17-18,* 141-156.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. En A.Silva y J. M. Pinto (Eds.), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Villas-Boas, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. En Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Escola/Família/Comunidade: actas de seminário* (pp. 47 – 63). Lisboa: CNE.

La importancia de la formación en valores en Educación inicial.

Hernández Villalvazo S. N., Chávez López C. A., León Romero A. A.

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

En los primeros años el ser humano interioriza aprendizajes significativos y la etapa preescolar es el periodo en el que los niños aprenden simplemente con el hecho de interactuar con sus iguales, experimentar, descubrir y jugar, como es bien sabido, la enseñanza tiene un objetivo y este es lograr que los individuos se adapten de manera correcta e integra al medio social donde convivan, crezcan, colaboren y participen en el desarrollo del mismo; buscando ser personas adaptables, sociales, y funcionales y asimismo capaces de enfrentar los obstáculos que día con día se les presentaran en situaciones problemáticas siendo seres razonables y críticos.

Por ende, la enseñanza fomentará el desarrollo de competencias. La vida se orienta desde el principio de la socialización, en este caso el nivel preescolar, ya que es en este lapso donde cada individuo adquiere costumbres, valores, actitudes habilidades y conocimientos que nos guiaran por el resto de nuestro caminar. Los primeros años son inolvidables puesto que inconscientemente las personas actuamos siempre según sus primeros maestros, que siendo los padres y posteriormente, la educadora.

Esta investigación se aborda bajo el enfoque cualitativo, método analítico y tuvo la intención de analizar desde el punto de vista de la práctica docente, como se educa con valores y cuales limitaciones y alcances tiene la educación preescolar para desarrollar el propósito en un proceso de socialización.

Es importante responder a las necesidades que demanda la sociedad, ya que las dos instituciones de mayor importancia para el desarrollo de los niños: escuela y familia, se deslindan de la gran responsabilidad que implica “educar con valores”, por las nuevas formas de vida, culpándose una a otra, y dejando de lado la tarea esencial de centrarnos en los pequeños. Por lo anterior, resulta necesario enfatizar la relación que existe entre el aprendizaje y el mundo que nos rodea.

Palabras clave: Formación de valores, aprendizaje, valores, educación.

The importance of values education in early childhood education.

Hernández Villalvazo S. N., Chávez López C. A., León Romero A. A.

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California, México.

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

In the early years man internalized significant learning and preschool is the period when children learn simply by the fact of interacting with peers , experiment, discover and play, as is well known, education is an objective and this is to ensure that individuals are properly adapted and integrated into the social environment where they live together, grow, collaborate and participate in its development; seeking to be adaptable, social, and functional and capable people also face the obstacles that every day they were presented in problematic situations and critics still reasonable beings.

Therefore, teaching will encourage the development of skills. Life is oriented from the beginning of socialization, in this case the pre-school level, as it is in this period where every individual acquires habits, values, attitudes, skills and knowledge to guide us through the rest of our journey. The first years are unforgettable because people always act unconsciously as his first teachers , who as parents and then the teacher.

This research deals with a qualitative focus analytical method and intended to be analyzed from the point of view of teaching practice, as educates values and the limitations and scope of preschool education has the purpose to develop a process of socialization.

It is important to respond to the needs that society demands, since the two most important institutions for the development of children: school and family, disclaim the great responsibility that involves " educating with values " by new lifestyles , blaming one another, and leaving aside the essential task of focusing on children. Therefore, it is necessary to emphasize the relationship between learning and the world around us .

Key words: Formation of values , learning, values, education.

1. Introducción

En los primeros años el ser humano interioriza aprendizajes significativos y la etapa preescolar es el periodo en el que los niños aprenden simplemente con el hecho de interactuar con sus iguales, experimentar, descubrir y jugar, por ello "la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales" (SEP, 2004:13).

Como es bien sabido, la enseñanza tiene un objetivo y este es lograr que los individuos se adapten de manera correcta e integra al medio social donde convivan, crezcan, colaboren y participen en el desarrollo del mismo; buscando ser personas adaptables, sociales, y funcionales y asimismo capaces de enfrentar los obstáculos que día con día se les presentaran en situaciones problemáticas siendo seres razonables y críticos.

Por ende, la enseñanza fomentará el desarrollo de competencias. La vida se orienta desde el principio de la socialización, en este caso el nivel preescolar ya que es en este lapso donde cada individuo adquiere costumbres, valores,

actitudes habilidades y conocimientos que nos guiaran por el resto de nuestro caminar. Los primeros años son inolvidables puesto que inconscientemente las personas actuamos siempre según sus primeros maestros, que serian los padres y posteriormente, la educadora.

En preescolar el niño deberá en conjunto con la docente, potenciar sus habilidades en dirección y tiempo oportuno respecto a la práctica constante; se cimentaran las bases para los futuros aprendizajes. De ahí viene la importancia de que la educadora actué de manera correcta o lo más prudente posible, creando un ambiente propicio para el aprendizaje donde el niño se exprese y pueda ser escuchado. Lo anterior me hace señalar que muchas veces en la escuela se interesan más por desarrollar las facultades intelectuales de los pequeños dejando de lado los valores que son parte primordial de nuestro desarrollo integro.

Considero que nuestra sociedad actual sufre las consecuencias de no haber priorizado los valores; simplemente lo podemos observar a diario en distintos actos que atentan contra la integridad de la misma. La violencia, la corrupción, las drogas, el alcohol, el bullying, entre otros, lo cual me hace reflexionar sobre la educación que estamos brindando en general y que lastimeramente en casa también se ignoran, careciendo de valores.

2. Método

2.1. Participantes

El jardín de niños donde se realizo la investigación "Senorina Merced Zamora García" perteneciente a la Zona Escolar número 02, clave: 06DJN0190I; ubicado en la calle Selva sin número, colonia "El Mirador de la Cumbre l", entre las colonias Moctezuma al norte, Gustavo Vázquez al sur, Mirador de la cumbre núm. ll al este y Milenio al oeste, formando parte del oriente de la Ciudad de Colima. Dicha institución corresponde al Sistema Educativo Federal, laborando en el turno matutino y con horario de 8:30 a.m.–12:30 p.m.

El contexto social en el que se encuentra dicha institución escolar es de ambiente agradable, es una colonia relativamente tranquila durante el día sin embargo por las noches es un poco peligrosa por la existencia de vandalismo. La mayoría de sus unidades habitacionales se encuentran construidas a base de concreto, algunas están en obra negra, contando con los servicios indispensables. Asimismo existen numerosos comercios como papelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes, tortillerías, comidas económicas, fruterías, tiendas de regalos, entre otras, los cuales abastecen las necesidades alimenticias de la colonia, fuentes de trabajo y de servicio social.

El plantel escolar atiende a pequeños de 4 a 6 años de edad. Cuenta con siete grupos de aproximadamente 32 alumnos cada uno: tres de segundo y cuatro de tercero. A un costado de dicho centro educativo se ubica la Escuela Primaria "Gregorio Macedo" en la cual ingresan los educandos de este instituto, así como de otras colonias cercanas.

Asimismo este jardín de niños lleva a cabo un buen funcionamiento, brindando un ambiente de confianza y de apoyo entre sus integrantes, esto gracias al liderazgo que la directora ejerce con responsabilidad. El trabajo en equipo prevalece; todos demuestran compromiso con sus labores.

Se buscaba tener prestigio ante la sociedad y todo el personal estuvo comprometido para mejorar día con día, cuando era necesario los padres de familia acudían y participaban; debido que las relaciones escuela – familia eran agradables, debido a su óptimo desempeño. Otro aspecto que para la dirección fue de interés, era mantener la demanda escolar que hasta el día de hoy tiene, puesto que lo consideraban benéfico para este; por la calidad de los procesos educativos de sus alumnos para favorecer puntualmente sus competencias.

2.2. Medidas

Todo ser humano tiene la necesidad de interactuar con su entorno social para lograr su desarrollo. El proceso mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, roles, conductas, costumbres, habilidades y conocimientos que la sociedad le transmite y le exige es un proceso de carácter interactivo. Este avance implica aspectos cognitivos, la adopción de determinadas características y el establecimiento de vínculos afectivos.

El rendimiento escolar de los niños y su participación en el grupo, fueron efectivos porque se encontraban rodeados de compañeros con los que tenían algo en común.

A partir de lo anterior, el grupo que en con el que se trabajo esta investigación, fue el 3° A, mismo que se caracterizo por ser numeroso, conformado por 31 alumnos: 14 niñas y 17 niños. El rango de edad oscilaba entre los 5 y 6 años, la gran mayoría presentaba complexión delgada y ninguno manifestó problemas relacionados con desnutrición, debilidad auditiva o visual, discapacidad motriz y defectos posturales.

Al conocerlos me percate mediante la evaluación diagnostica de las características y necesidades que los definían; eran niños que estaban muy interesados por conocer y con actitud por aprender, imaginativos, inquietos, activos, dinámicos, inteligentes e independientes con sus acciones. Les gustaba explorar, manipular diversos tipos de materiales, socializar y platicar con sus iguales.

Todos manifestaron inquietudes, intereses, experiencias y necesidades muy distintas que hicieron a este grupo único, y a pesar de la diversidad lograron relacionarse adecuadamente y formamos un buen equipo de trabajo. Sin embargo, considero que debían aprender a respetar reglas, acuerdos grupales y compartir materiales, cuestiones que se enfatizaron constantemente.

Como en todos los grupos tenía varios retos por cumplir, el primero era de acuerdo a su conducta, debido a que su manera de actuar y responder al trabajo fue muy diversa; el segundo reto consistió en poder llevar al grupo a desenvolverse mediante el fortalecimiento de valores, situación que hacía falta desarrollar en su totalidad, la cual trajo para mi, nuevas estrategias de enseñanza; y por último, un tercer reto fue implementar actividades con un mayor nivel de complejidad, debido a que, por sus capacidades y competencias, eso demandaban.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo el análisis y la reflexión sistemática de la investigación, fue necesario planteártenos una serie de cuestionamientos que orientaran dichos fines; mismos que a continuación se enumeran:

- ¿Qué es un valor moral?
- ¿Cómo influyen los valores morales en el comportamiento de los niños?
- En nuestra sociedad ¿Por qué se han dejado de practicar los valores?
- ¿Qué es el respeto?
- ¿Qué se entiende por solidaridad?
- ¿Cómo se define la responsabilidad?
- ¿Cómo puedo fortalecer los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad en un grupo de preescolar?
- ¿Qué actividades puedo implementar con los niños de mi grupo para favorecer los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad?
- ¿Cómo evaluar los logros de los infantes en función de los valores?

Para tener una visión más amplia de lo que implicó trabajar con la estrategia didáctica de intervención docente basada en valores, me es prudente mencionar que se debe tener los valores presentes durante las situaciones didácticas así como en las actividades llevadas a cabo dentro del aula, es decir, ir más allá de lo simple; consiste en darles la importancia para realizar una labor consiente desde las primeras edades.

Para llevar a cabo la reflexión sobre los valores que se transmiten en nuestro quehacer cotidiano; en la forma de hablar, dirigirme a los niños, las actitudes que tengo hacia ellos, y sobre todo, en las actividades que aplico. La estrategia consistió en poner en práctica valores como el respeto, la responsabilidad y la honestidad con sus compañeros diariamente.

Para fines de análisis, se organizaron estrategias en dos acciones: la primera estuvo basada en los niños del grupo, que a su vez, se divide en situaciones didácticas entendidas como "conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes" (SEP, 2004: 121) y actividades permanentes descritas como "actividades que se realizan de manera periódica (todos los días dos o tres veces por semana, según el tipo de actividad y la intención de realizarla) con la finalidad de atender competencias que se consideren importantes según la situación y función de los propósitos fundamentales" (SEP, 2004: 123), todo con el fin de que los niños fortalecieran sus valores y los pusieran en práctica cotidianamente.

La segunda acción estuvo basada en el trabajo con los padres de familia; con ellos realicé dos reuniones para solicitarles su apoyo en relación al tema de estudio, debido que, considero que es en casa donde los niños llevan a la práctica lo aprendido, mediante las interacciones tienen la oportunidad y necesidad de participar con las personas que están presentes con frecuencia y en los espacios de la vida diaria. Esta unidad familiar es donde los infantes se explayan completamente, tanto en su forma de ser como de actuar y paulatinamente van expandiendo sus horizontes para incluir a otras personas y saberes, asimismo se gestiono la presencia de un psicólogo para realizar una conferencia sobre el tema "la importancia de educar en valores" y apoyar a los padres en sus dudas e inquietudes y los guiara respecto al papel que cada uno de ellos funge en el hogar.

La estrategia didáctica tuvo una duración de dos semanas, al trabajar con situaciones didácticas, mientras que las actividades permanentes se llevaron a cabo durante el octavo semestre que estuve en prácticas; de igual manera, siempre daba énfasis en los valores trabajados: respeto, responsabilidad y solidaridad.

"Es indispensable implementar estrategias y actividades que permitan desarrollar y favorecer un proceso interactivo de socialización necesario para que el pequeño logre satisfacer sus necesidades sociales y asimile la cultura donde adquiere valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad transmite y le exige" (López, 1995).

3. Resultados

Para el análisis de la presenten investigación se determinaron tres aspectos por analizar: el concepto de valores, que circula en la comunidad educativa del preescolar, práctica de valores por docentes y alumnos y implementación de estrategias enfocadas a fomento de valores. Para ello se realizaron dos entrevistas (inicial y final). En la primera entrevista se hace referencia a la información relacionada con valores en el hogar y la final valores en la escuela, se presenta un análisis general debido a que no se encontró mayor diferencia en las respuestas de los alumnos.

Frente a los datos obtenidos en la pregunta ¿Qué son los valores? Las respuestas obtenidas fueron clasificadas en 4 categorías de acuerdo a las concepciones de 31 alumnos entrevistados:

- Tareas que debemos hacer.
- Actividades para estar bien.

• Cuando te portas bien y tus amigos se sienten bien.

• Juegos para niños.

Es importante y necesario educar a los niños a través de los valores, de tal manera, que aprendan a comportarse y a convivir en un ambiente de cordialidad y respeto, ya que, un niño que sabe respetar, sabe convivir y por lo tanto, sabe vivir.

De acuerdo al análisis de la investigación, la práctica docente sumada a la actualización inicial y continua, significan acciones educativas todo docente debe considerar, ya que el responder a las necesidades de la sociedad y fomentar valores es la base para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera efectiva. En ese tránsito, Es conveniente fortalecer la conciencia de los educandos para lograr un distanciamiento crítico de esta pérdida de valores, debido a que empobrecen nuestra cultura. No se trata de cerrarlos al mundo, sino de incorporar lo que los puede enriquecer de otras culturas a partir de nuestra propia realidad.

De ese modo, el compromiso de las instituciones de educación preescolar, se centra en brindar educación de calidad, donde se fomenten valores y se formen ciudadanos íntegros. La necesidad de cambio e innovación son elementos fundamentales para transformar ese propósito, la organización escolar y la práctica docente (Oliver, 2003).

Por otro lado, el análisis de la formación de valores, al ser estudiado desde la perspectiva del desarrollo de las actividades, permite entender las exigencias y presiones de los alumnos.

4. Conclusiones

Conforme se desarrollo la práctica docente se observo alumnos trabajadores, responsables y con diferentes habilidades y destrezas motrices. El hecho de mantener el desarrollo de las actividades elaborando productos (manipulación de objetos) y a la expectativa de lo que se trabajaría fueron situaciones clave para atraer su atención y obtener éxito en estas, eran muy platicadores, y lo anterior formo parte de una motivación que reflejo el interés de los pequeños y su gusto por asistir a las dinámicas escolares.

Como se menciona con anterioridad, les agradaba platicar y esto muchas veces presento conflicto dentro del grupo, debido a que se distraían con facilidad y se les obstaculizaba escuchar y atender las indicaciones de los maestros, así que diariamente se tomaban en cuenta las actitudes que manifestaban, y en ocasiones, fue necesario cambiar de lugar a ciertos alumnos (Jaime, Adilene, Ramsés, Christopher, Ulises, Leobardo, etcétera.) que dejaban de prestar atención a las explicaciones, teniendo siempre la finalidad de que estos lograran un mejor aprovechamiento de la clase y no estuvieran distraídos.

En relación a sus intereses puedo señalar que la mayoría se vincularon con el gusto por la expresión corporal, la creatividad, jugar, convivir, escribir y explorar cuentos. Respecto a sus capacidades físicas; poco a poco fueron realizando con seguridad actividades como correr, saltar, mantener el ritmo, equilibrio, orientación, desplazarse, reconocer la lateralidad, entre otros aspectos que los ayudaron a desarrollarse sin complicaciones, reforzando sus destrezas y aptitudes.

Se considera que los valores se vinculan, fomentan y transmiten con el ejemplo a los niños por sus primeros contactos y si estos valores se dejan de practicar en algún ámbito, se debilitan, se olvidan. De ahí viene la importancia de recordarlos, inculcarlos y practicarlos desde temprana edad, para que podamos orientar a los niños y estimularlos en su proceso de adquisición, esta práctica deberá ser continua y propiciar un actuar integro hasta llegar a un punto en que los pequeños los practiquen y manifiesten de forma implícita.

También se concluyo, que los infantes siempre deben estar informados sobre los valores y su utilidad puesto que estos tienen trascendencia en sus actos presentes y futuros. Es importante que reconozcan que vivimos en una socie-

dad que se rige por valores y para desarrollarse en esta es necesario que los adquieran y lo tengan en cuenta tanto en sus acciones como decisiones, ya que determinaran nuestras vidas, y seremos responsables de ejercerlos asimilando que toda acción bien o mal ejercida trae una consecuencia.

Referencias

López, Félix (1995) *"Desarrollo social y de la personalidad"* Editorial México, Madrid P.p. 101.

Oliver, C. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Barcelona

SEP, (2004), "*Programa de educación preescolar 2004",* México, Pp. 142

SEP, (1999), *"Plan de estudios licenciatura en educación preescolar". Programa para la transformación y el fortalecimiento acad*émico de las escuelas normales. México,

Evaluación de la pizarra digital en el IES Vall d'Alba durante el curso 2011/2012

Llorens, Ò.

Departament de Filosofia. IES Alfonso XIII. La Vall d'ALba (Castelló). España

E-mails: genociderf9@yahoo.es

Resumen

Después de un curso académico evaluando la pizarra digital en el IES Valle de Alba, se concluye que esta TIC no es fiable ni útil para su propio conocimiento ni para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo puede resultar un estorbo.
Palabras clave: Filosofía de la tecnología, CTS, TIC, Pedagogía.

Avaluation of digital board at IES Vall d'Alba during academic year 2011/2012

Llorens, Ò.

Department of Philosophy. IES Alfonso XIII. La Vall d'Alba (Castelló) Spain

E-mails: genociderf9@yahoo.es

During an academic year measuring positive and negative propedeutic influence of digital board, it was found that this kind of technology is nor reliable neither useful to improve its knowledge about itself and so doesn't improve academic outputs. However it can be an obstacle.
Key words: Philosophy of technology, CTS, Technologies of Information, Pedagogy.

1. Introducción

Mariano Segura (2008) nos habla de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de su impacto tanto en la sociedad actual como en los contextos educativos:

En Los últimos años, la implantación de la sociedad de la información y del conocimiento en todos los estamentos de la sociedad es un Hecho incuestionable. Y el aprendizaje a largo de la vida es una de las claves de la educación de los Ciudadanos del siglo XXI.

Del mismo modo Boza y Toscano (2011) señalan que

La presencia de las tecnologías en la educación ya no es una novedad sino una realidad. Los contextos de Enseñanza-aprendizaje han cambiada con su sola aparición en el aula, al menos materialmente.

Son casi argumentos de hechos consumados. La relevancia de las TIC en el aula no se cuestiona, sólo se constata. Este marco conceptual bien que notamos en los centros de educación secundaria con la paulatina sustitución de la tecnología VHS por DVD y luego por las memorias flash, con la instauración de aulas de informática, recursos online y pizarras digitales. El objetivo de este trabajo es evaluar la eficacia de la pizarra digital durante todo el curso 2011/2012 y su conveniencia.

Para hacer tal evaluación sobre la eficacia de la pizarra digital nos formulamos tres preguntas:

a) ¿Funciona la pizarra digital?

b) ¿Sirve la pizarra digital para que el alumnado aprenda sobre la pizarra digital?

c) ¿Mejora la pizarra digital los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier área de conocimiento?

2. Método

2.1. Participantes

Para responder a estas tres cuestiones hemos hecho un seguimiento durante todo un curso del éxito o fracaso del sistema TIC en cuestión.

Nuestra investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2011/2012 durante el horario en clase del profesor Oscar Llorens, jefe de departamento de filosofía, en las asignaturas de Ciudadanía, Ética, Filosofía, Sociología e Historia de la Filosofía.

2.2. Medidas

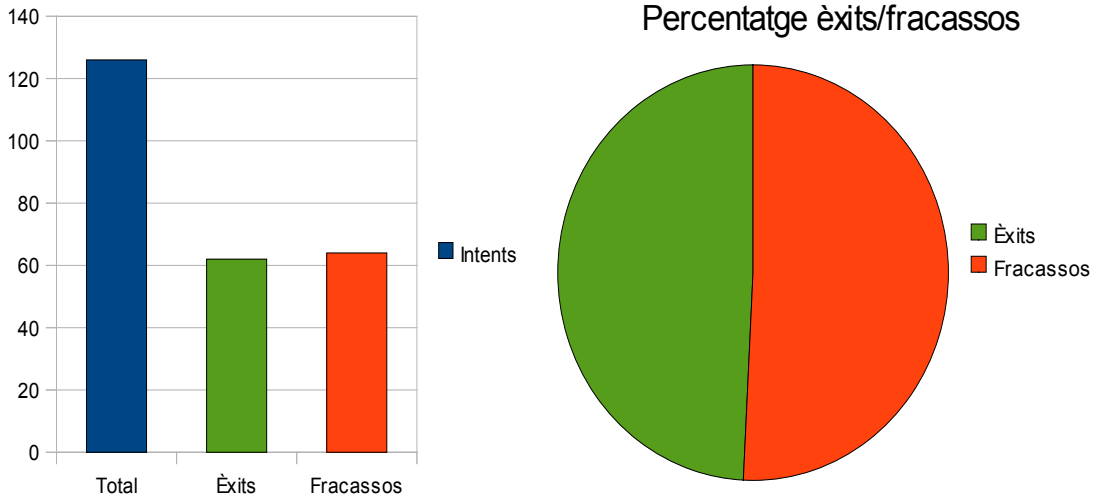
Hemos medido el éxito en el uso del sistema de pizarra digital, computador nube y proyector de la siguiente manera: hemos considerado acierto cada vez que con una intención pedagógica hemos podido sacar un mínimo rendimiento didáctico al sistema sin añadir ningún sistema TIC propio como un ordenador portátil.

2.3. Procedimiento

Así las cosas, a pesar de que la pizarra digital o los altavoces, por ejemplo no funcionaron, se ha considerado éxito si otras aplicaciones han podido funcionar. Además, en caso de que se haya tenido que reiniciar el sistema en más de una ocasión, se ha considerado éxito si en alguna de las ocasiones se ha obtenido algún tipo de rendimiento didáctico del sistema. Hay que añadir que, si tal rendimiento didáctico ha sido meramente potencial; es decir; que el sistema permitiera obtenerlo pero no se ha estimado oportuno llevarlo a cabo; también se ha considerado, naturalmente, como éxito. Por fin, si después de más de un intento el sistema no ha obtenido éxito en una misma sesión didáctica (hora efectiva de trabajo en un grupo), se ha considerado un solo fracaso y no tantos fracasos como intentos.

3. Resultados

Los resultados obtenidos han sido de 126 intentos de uso, con 62 éxitos y 64 fracasos. Esto casi iguala el porcentaje de los primeros y los segundos. En concreto un 49% de éxitos y un 51% de fracasos.



Aunque no se ha realizado un estudio pormenorizado al respecto, hemos detectado fracasos en:

a) Software en origen.

b) Software in situ.

c) Conexión.

d) cableado.

e) Corriente eléctrica.

f) ¿Sabotaje?

Podemos distinguir entre a) y b) por supuesto que si fallara el software en origen no debería funcionar en volver a meterlo en marcha, lo que a veces ha ocurrido. En otro caso, en ocasiones el software no ha funcionado en más de un terminal de nuestro centro educativo, lo que mete la sospecha en la nube. Si consideramos ambos motivos, si bien es cierto que no podemos distinguir cuándo ni cuándo ha fallado el software en origen o en terminal, podemos admitir que ambos son motivos diferentes de fracaso.

4. Discusión

La introducción de las TIC en los IES y su conveniencia es algo que no se cuestiona en ningún ámbito ni recurso bibliográfico que hemos consultado; tampoco nos consta de ninguna evaluación de la pizarra digital en el sistema de educación secundaria valenciano. El sistema de pizarra digital en pleno funcionamiento permite la economia y optimización de tiempo, a veces, de espacios y casi siempre de recursos. Permite retroalimentar y fijar estéticamente la atención del alumnado. Además permite la síntesis de recursos gráficos, de audio y vídeo así como de cualquier recurso online al instante. Su flexibilidad permite ir adelante y atrás de la programación y del curriculum, tanto departamentalmente como incluso interdepartamentalmente, además de trabajar sobre cualquier documento sin agredirlo. Finalmente ahorra un montón de recursos en cuanto a la multiplicación y proceso de la información. A pesar del entusiasmo de Pere Marquès (2008) por el sistema cuando dice que *de hecho todo el profesorado queda fascinado por sus posibilidades didácticas cuando las conoce*; el principal problema, entonces, de la pizarra digital es que no funciona.

Nuestra investigación no permite extraer conclusiones suficientemente argumentadas ni en la funcionalidad del sistema ni en las causas de sus fracasos, pero sí permite desconfiar. Aunque se necesitan más y más amplias investiga-

ciones, el hecho de que la cifra de éxitos no alcance la mitad a pesar de la generosidad con que hemos medido estos, invita a la prudencia respeta a su pertinencia.

La pizarra digital genera expectativas en el alumnado e inercias en el profesorado que se malgastan cada vez que el sistema fracasa. Esto duplica el trabajo del profesorado y, sospecho, puede llegar a confundir al alumnado.

Marqués Graells (2008) observa que para una correcta utilización de la pizarra digital hay una interacción del alumnado imposible (yo diría que impensable por razones que luego explicaré) en nuestro centro. En la misma línea César Coll (2008) nos avisa que:

La incorporación de las TIC en las actividades del aula no se necesariamente ni por sí solo un factor transformador y innovador de las prácticas educativas. Las TIC se muestran más bien, por lo general, como un elemento reforzador de las prácticas educativas existentes, lo que equivale a decir que solo refuerzan y promueven la innovación cuando se insertan en una dinámica de innovación y cambio educativo.

Y añade que hay

que elaborar una tipología de usos de las TIC en términos de su ubicación en el espacio conceptual del triángulo interactivo -alumnos, profesor, contenidos- y de su incidencia sobre las relaciones y interacciones de los Elementos que el conforman.

De donde se lee que tales interacciones del alumnado con el sistema son imprescindibles; si tenemos que hacer caso a un autor que considera que hay (Coll 2008)

que vincular la incorporación de las TIC en una revisión del currículo que tenga en cuenta las prácticas socioculturales propias de la SI asociadas a estas tecnologías y que incluya los objetivos, competencias y contenidos necesarios para participar en esas prácticas, aunque ello obligue, como no puede ser de otro modo, a renunciar a otros objetivos y contenidos que tal vez han dejado ya de ser básicos en la sociedad actual.

¿Son las TIC un fin en sí misma que merezca la reestructuración de aunque sea una coma del curriculum por la propia bondad metafísica como sugiere Coll o un medio para educar? Lástima que responder a esta pregunta no esté entre los objetivos de este modesto artículo aunque el texto inicial.

Volvamos al asunto sobre el que diría que parece hay suficiente acuerdo sobre la necesidad de la interacción alumno-información-profesorado en mano de Frida Díaz (2008):

Se deja a los alumnos una fuerte iniciativa (aprendizaje autodirigido y fomento de la autonomía, desarrollo de la agencia y la autorregulación), por el cual se incorporarán modelos y estrategias de educación facultadora y para la vida.

¿Se puede decir más claro? Puede ser sí, con Boza y Toscano (2011):

No necesariamente tiene que haber un cambio radical en los procesos de enseñanza aprendizaje para estar ante una buena práctica educativa. Pero sí debe haber procesos reflexivos y evaluativos de carácter grupal y colaborativo entre profesores y alumnos que permitan cuestionarse sistemáticamente las acciones docentes y discentes.

Hay que decir que ambos autores se refieren a las buenas prácticas de las TIC en el aula. Diferente de lo anterior es su opinión respecto del calado que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deben desarrollar respecto del curriculum ya que:

Las TIC son solo una herramienta altamente potencial Dentro de un modelo de Enseñanza que necesariamente tiene que ser constructivo, generador de conocimiento, desarrollador de competencias, en un contexto social cooperativo, en un entorno didáctico colaborativo, y en un modelo investigador de carácter crítico- evaluativo. Las TIC

Tampoco deben hacer olvidar todas las experiencias, medios y modelos educativos anteriores. No deben ser una moda ni una novedad. Tampoco son innovadoras en sí mismas. Sólo son herramientas.

La interacción con el alumnado falla sustancialmente en el actual modelo de pizarra digital. Esta se puede convertir en una transmisora de información e incluso en una herramienta de investigación y búsqueda; pero no parece que pueda crear, por ejemplo redes de conocimiento que incluya alumnado y profesorado. Con todo, este aspecto no es esencial en nuestra investigación.

Opinamos que el sistema de pizarra digital, sencillamente no va; al menos no regularmente y creemos que irá a peor por algunos factores que sospechamos van a empeorar su rendimiento:

1) Obsolescencia programada de los sistemas TIC.

2) Desgaste por el uso habitual.

3) Exposición a sabotaje fácil y eficaz.

4) Falta de financiación para mantener el sistema.

Cuatro razones que sólo son sospechas y por lo que no están mejor fundamentadas; pero que pesan en la filosofía de la tecnología y la experiencia ordinaria de la actividad docente.

5. Conclusiones

En el apartado primero de este trabajo planteamiento de una serie de preguntas. Las respuestas que hemos encontrado somos las siguientes: a) No. La pizarra digital no funciona; al menos no con regularidad. b) Sí. En concreto se aprende a desconfiar del propio sistema. c) No. La bibliografía consultada sumada a que el sistema no funciona sugiere que el rendimiento académico no mejora con el uso de la pizarra digital.

Agradecemos la santa paciencia de mis alumnas y alumnos durante el desarrollo del presente trabajo.

Referencias

Boza Carreño, A. i Toscano Cruz, M. (2011): *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso.* En VI *CONGRESO VIRTUAL* DE AIDIPE.

Coll, César (2011): *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas.* En LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN: RETOS Y POSIBILIDADES; XII Semana Monográfica de la Educación: Fundación Santillana.

Díaz, Frida: *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. Idem.

Marquès Graells, P.: *Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. Idem.

Segura, Mariano: *Presentación del Documento Básico*, Idem.

El futuro docente y la lectura multipantalla.

Ruiz, D., Seva, S.

Desirée Ruiz Ballesteros

Sara Seva Larrosa

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante, Alicante, España

drb17@alu.ua.es, ssl29@alu.ua.es

La presente investigación se centra en un estudio a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, en el cual se va a comprobar su nivel de manejo de la lectura multipantalla en el ámbito académico y personal, y cómo éstos serán capaces de trabajarlo en un aula como futuros docentes. El objetivo principal de la investigación es poder aplicar recomendaciones respecto a la lectura multipantalla, y principalmente, observar la forma de hacer o las carencias que tienen estos futuros docentes para proponer un plan de mejora. Por un lado, se ha realizado una búsqueda a través de la literatura científica para asentar unas bases acerca del tema, que nos van a permitir entender la situación del docente respecto a las nuevas tecnologías y la capacidad de adaptación a los nuevos tiempos. Por otro lado, esta investigación se ha llevado a cabo con una metodología cualitativa a través de una entrevista semiestructurada. Este estudio cualitativo consta de entrevistas a jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La realización de este trabajo ofrece un momento idóneo para la reflexión, que puede enriquecer las futuras líneas de planificación.

Palabras Clave: jóvenes, lector multipantalla, futuro docente, Facultad de Educación, Universidad de Alicante.

The future teacher and reading multiscreen

Ruiz, D., Seva, S.

Desiree Ruiz Ballesteros

Sara Seva Larrosa

Department of Didactic General and Didactic Specific, University of Alicante, Alicante, Spain

drb17@alu.ua.es, ssl29@alu.ua.es

This research focuses on a study to students of the Faculty of education of the University of Alicante, in which to check its level of management of multi-screen in the academic and personal reading, and how they will be able to work it in a classroom as future teachers. The main objective of the research is to apply recommendations regarding reading multiscreen, and mainly, observe the way of doing or deficiencies that have these future teachers to propose a plan to improve. On the one hand, it has conducted a search through the scientific literature to establish bases on the topic, that we will allow understanding the situation of teachers regarding new technologies and the ability to adapt to new times. On the other hand, this research was carried out with a qualitative methodology through a semi-structured interview. This qualitative study consists of interviews with young people from the Faculty of education of the University of Alicante. This work offers an ideal moment for reflection, which can enrich the future planning lines.
Keywords: young, multi-reader, future teacher, Faculty of Education, University of Alicante.

1. Introducción

En la cultura de nuestro tiempo se ha de aceptar que las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte de nuestra cotidianidad. Estas nos proporcionan continuamente las ideas y visiones que circulan entorno a nuestra sociedad actual, nuestros centros escolares y nuestros hogares (Abellán, 2012). Los entornos educativos futuros y los profesionales que los integran, recogen hoy nuestro foco de atención respecto a este tema. El uso simultáneo de las tecnologías es algo que se realiza en el día a día de nuestra sociedad y la escuela debe hacerse eco de ello. Se trata, de hecho, de una alfabetización que incluye la tradicional, pero que se centra en la adquisición de competencias relacionadas con el nuevo entorno mediático (Adams y Hamm, 2001).

En este contexto toma especial relevancia el término "lectura multipantalla". Al televisor se le han añadido el ordenador, el teléfono móvil, las tablets, las consolas y los videojuegos entre otras tecnologías emergentes. Esto es debido a que los cibermedios disponen de las herramientas para responder a esta necesidad de atender a los múltiples niveles de proximidad, así como organizar temáticamente los contenidos para una mayor comprensión por parte de los usuarios (Amengual y López, 2008).

En consecuencia, que ya no solo nos centramos en la información que nos podían aportar los medios de comunicación, sino que los nuevos medios dibujan diferentes formas de socialización, ya que reconfiguran el espacio público y privado, (Coiro et al., 2008; Greenhow, 2008; Greenhow et al., 2009; Thurlow et al, 2004). Además, generan nuevas formas de temporalidad y de retroalimentación, mediante la multimedialidad y la interactividad.

Este nuevo panorama ofrece a los docentes posibilidades de intercambiar, divulgar recursos educativos para la docencia (Barton y Haydn 2006; Kay 2006; Hammond et al. 2009). Además, resultan útiles para los procesos de enseñanza

y aprendizaje (Ortoll et al., 2008), así como para fomentar las relaciones entre los sujetos implicados en el fenómeno educativo. Por lo tanto, uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la pedagogía actualmente es el de la necesidad de resolver la divergencia existente entre la educación escolar y la cultura mediática. Ba, Tally y Tsikalas (2002) consideran que los profesores son indispensables para ayudar a un buen uso de los ordenadores por parte de los alumnos a través de proponer tareas que requieran el uso de internet y de directrices sobre el modo correcto de uso.

Por esa razón, el aula y los docentes son agentes de suma importancia en el desarrollo de las competencias tecnológicas que siguen constituyendo un gran reto para la escuela y para la sociedad en general (Davies et al 2006; Underwood et al., 2009). Sin embargo, se evidencia en estos una resistencia a la utilización de TIC, la cual se podría explicar por la ausencia de una creencia en su tener un impacto positivo en el aprendizaje o la creencia de que el uso de las TIC podría incluso tienen un impacto negativo (Van Brack, 2001; Russell et al., 2003)

Otra de las grandes barreras que nos podemos encontrar es el desfase generacional (Herring, 2007; Lankshear y Knobel, 2006; Warschauer, 2007). Las circunstancias de los alumnos con estos dispositivos tecnológicos son muy diferentes de las que viven y han vivido sus familias: Sin embargo, los impedimentos más acusados que podemos encontrar respecto al uso de las tecnologías son los económicos. De hecho, la comparación entre el nivel de difusión y el nivel de incorporación de Internet en diferentes áreas del planeta muestra importantes diferencias en función del desarrollo económico de cada región (Kim et al., 2011). Y esto mismo sucede en los diferentes niveles sociales dentro de los países desarrollados.

El carácter socializador y pedagógico nos obliga a centrar nuestra atención en los futuros docentes y en las aplicaciones que obstaculizarían y facilitarían el uso de la lectura multipantalla en el aula planteándonos las siguientes cuestiones de investigación:

C.I.1. ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado de grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito académico?

C.I..2. ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado de grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito personal?

C.I.3. ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

C.I.4. ¿Qué limitaciones, en su caso, pueden percibir los alumnos de Magisterio respecto a la implementación de la lectura multipantalla en el aula en el futuro?

2.Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 34 futuros docentes de la Universidad de Alicante de edades comprendidas en un rango de entre los 20 y los 35 años de edad. De esta muestra encontramos 5 hombres y 29 mujeres participantes. Estos futuros docentes son estudiantes de la Facultad de Educación de Alicante. Todos los participantes se encuentran en los dos últimos cursos del grado.

2.2. Medidas

La recogida de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada, validada por dos expertos, para la cual se elaboró un guion que abarca desde el uso de dispositivos electrónicos en el ámbito académico y personal hasta la aplicación de la metodología multipantalla en las aulas. Es decir, en la entrevista se pretende buscar las ventajas y los

inconvenientes que encuentran en el uso simultáneo de dispositivos y las ventajas e inconvenientes de aplicación de este en su futuro puesto docente.

2.3. Procedimiento

La entrevista semiestructurada fue presentada a los participantes mediante una aplicación web que permite enviar la entrevista a través de los correos electrónicos de los participantes y con ello obtener los resultados de forma totalmente anónima. Se contactó con las entrevistadas/os solicitándoles la participación, de este grupo algunos accedieron a realizarlas en el momento ofreciéndole la aplicación web para ello y otras a través del correo. En todo momento se respetó la confidencialidad y la voluntariedad de las entrevistadas, ya que la plataforma una vez finalizada la entrevista no guarda ningún dato identificativo. Se recabaron las entrevistas para la realización de la investigación producidas por los futuros docentes. Con ellas, se procedió a realizar la categorización de los diferentes temas que atienden a las cuestiones de investigación.

Una vez organizados los códigos y agrupados correspondientemente en los temas indicados, para la comprensión del fenómeno estudiado hicimos uso para su codificación del programa AQUAD 6, el cual nos permitió la codificación de los datos. Además de esto nos ha permitido extraer los resultados y las conclusiones que a continuación expondremos.

3. Resultados

En este punto se desarrollan los resultados obtenidos del análisis de contenido realizado de las entrevistas. En lo referido al tema de los dispositivos de uso, ventajas e inconvenientes en la lectura multipantalla en el aprendizaje del alumnado de Magisterio, la cual responde a la cuestión de investigación C.I.1 encontramos diferentes datos respondiendo a los diferentes metacódigos: dispositivos de uso, ventajas e inconvenientes que encuentran en el uso académico.

Respecto al uso de las diferentes pantallas, los dispositivos más usados en el ámbito académico son el ordenador con un 45,33% (código 1.1.1.) y el móvil con un 26,67% (código 1.1.3.). Tal y como podemos observar en la Tabla 1 se encuentran como beneficios más acentuados del uso de los diferentes dispositivos, la utilización de estos para la realización de trabajos y prácticas mostrando un 34,62% (código 1.2.4.) y la búsqueda de información con un 30,77% (código 1.2.3.). Y se presentan como principales dificultades aquellos referidos a problemas técnicos (código1.3.1.) los cuales engloban conexión a wifi, problemas de uso con ciertos programas o baterías de corta duración.

Tabla 1: *¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado degrado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito académico?*

1.2. Ventajas de uso académico					
Códigos	**Nº de casos con hallazgos**	**Presencia del código**	**Ausencia del código**	**Nº de entrevistas**	**Frecuencia absoluta**
1.2.1. Comodidad	9	21,15%	78,85%	34	11
1.2.3. Uso en aula	7	13,46%	86,54%	34	7
1.2.3. Búsqueda de información	16	30,77%	69,23%	34	16
1.2.4. Trabajos	17	34,62%	65,38%	34	18
1.3. Inconvenientes de uso académico.					
Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
1.3.1. Problemas técnicos	17	58,06%	41,94%	34	18
1.3.2. Desinterés	2	6,45%	93,55%	34	2
1.3.3. Limitaciones del profesorado	5	16,13%	83,87%	34	5
1.3.4. Ninguno	6	19,35%	80,65%	34	6

Por otro lado, en lo que se refiere al uso, ventajas e inconvenientes que pueden encontrar los alumnos de Magisterio en el ámbito personal dirigida a dar respuesta a la cuestión de investigación C.I.2. Encontramos un total de 73 respuestas absolutas en el uso, 43 en las ventajas encontradas y 30 en los inconvenientes referido y podemos extraer como más destacados los siguientes elementos:

El uso del dispositivo móvil en el ámbito personal es de un 39,73% (código 2.1.3.) siendo el más utilizado entre los futuros docentes, seguido del ordenador con un 36,98%(código 2.1.1.). Como podemos observar en la Tabla 2 el uso más apreciado por los participantes en el ámbito personal es el de la comunicación con un 39,53% (código 2.2.1.), seguido del uso para el entrenamiento con un 27,91%(código 2.2.3.), y no dejando muy atrás la búsqueda de información con un 25,58% (código 2.2.4.). En este ámbito los participantes muestran mayoritariamente que no encuentran ningún problema en el uso de los diferentes dispositivos con una presencia del código de 43,33% (código 2.3.4.) y los que lo encuentran lo hacen principalmente con problemas técnicos como la conexión o la batería con un 36,67% de presencia (código 2.3.2.).

Tabla 2: ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado degrado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito personal?

2.2. Ventajas de uso personal

Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
2.2.1. Comunicación	16	39,53%	60,47%	34	17
2.2.3. Organización	3	6,98%	93,02%	34	3
2.2.3. Entretenimiento	11	27,91%	72,09%	34	12
2.2.4. Búsqueda de información	11	25,58%	74,42%	34	11

2.3. Inconvenientes de uso personal.

Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
2.3.1. Procastinar	3	16,67%	83,33%	34	18
2.3.2. Problemas técnicos	10	36,67%	63,33%	34	2
2.3.3. Invasión de la intimidad	1	3,33%	91,94%	34	5
2.3.4. Ninguno	13	43,33%	67,74%	34	6

Respecto al tema de los aspectos positivos percibidos por los futuros docentes de la aplicación de la lectura multipantalla en el aula, la cual responde a la C.I.3, encontramos una frecuencia absoluta del código de 62 y se refleja en la Tabla 3 el impacto que tiene en los participantes cada uno de los códigos. El aspecto que los futuros docentes valoran como más positivo dentro en la implementación de la lectura multipantalla en el aula es el avance que este implicaría en el sistema educativo con un 35,48% (Código 3.1.2.), seguido del reflejo de la realidad social que conlleva un 32,26% (código 3.1.4.). Los futuros docentes también le dan cierta importancia al hecho de que esta implementación sea motivadora con un 24,19% (código3.1.1.) y en algunos casos nombran el aumento de competencias que esto puede suponer con un 8,06% (código 3.1.3.).

Tabla 3: ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

3.1. Aspectos positivos de aplicación.					
Códigos	**Nº de casos con hallazgos**	**Presencia del código**	**Ausencia del código**	**Nº de entrevistas**	**Frecuencia absoluta**
3.1.1. Motivador	11	24,19%	75,81%	34	15
3.1.2. Avance educativo	18	35,48%	64,52%	34	22
3.1.3. Aumento de competencias	5	8,06%	9,94%	34	5
3.1.4. Plasma realidad	17	32,26%	67,74%	34	20

En cuanto al tema referido a los aspectos negativos de la aplicación de la lectura multipantalla en el aula encontramos 48 respuestas referidas a este respondiendo a la C.I.4. Y podemos ver en la Tabla 4 como se distribuyen estas respuestas y a que aspectos les asignan más importancia los futuros docentes. Los códigos más acusados y con más presencia son los que hacen referencia a la falta de recursos tanto materiales como personales con un 29,17% (código 4.1.1.) o la escasa formación docente respecto a la lectura multipantalla con una presencia de 27,08% (código 4.1.4.)

Tabla 4: ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

3.1. Aspectos negativos de aplicación.					
Códigos	**Nº de casos con hallazgos**	**Presencia del código**	**Ausencia del código**	**Nº de entrevistas**	**Frecuencia absoluta**
4.1.1. Recursos escasos	13	29,17%	70,83%	34	14
4.1.2. Familias	2	6,25%	93,75%	34	3
4.1.3. Problemas técnicos de aplicación	5	10,42%	89,58%	34	5
4.1.4. Escasa formación docente	11	27,08%	72,92%	34	13
4.1.5. Distracción	9	20,83%	79,17%	34	10
4.1.6. Salud	2	4,17%	95,83%	34	2

4. Discusión

Para poder realizar un debate sobre los datos obtenidos se ha de tener en cuenta que son varias las cuestiones a investigar. En primer lugar, los resultados señalan que el uso de los diferentes dispositivos se da tanto en el ámbito de aprendizaje como en el académico, siendo en el académico más pronunciado en la realización de tareas o trabajos:

"me motiva la facilidad de trabajar con ellos y la rapidez para hacer los trabajos".

Y en el personal predomina en la comunicación, ya que los nuevos medios dibujan diferentes formas de socialización, y que reconfiguran el espacio público y privado, (Coiro et al., 2008; Greenhow, 2008; Greenhow et al., 2009; Thurlow et al, 2004), esto se puede observar en afirmaciones como:

"Móvil, ordenador y tablet. Los utilizo para comunicarme y ver las redes sociales."

Y al entretenimiento:

"móvil y ordenador, el móvil lo uso 24 horas, el ordenador lo uso para ver películas y series.

Y en ambos casos se utilizan los dispositivos para la ampliación de información en el personal y en el aprendizaje formal como podemos ver respectivamente:

"mi motivación es prácticamente la misma: buscar información, estar al día de las noticias".

"Lo que me motiva a su utilización es la búsqueda de información".

Esto se convierte en un asunto de gran interés, ya que les ayuda entonces a ampliar conocimientos en todo momento. Con lo cual, tal y como afirman Barton y Haydn (2006); Kay (2006); Hammond et al.(2009) esto se da gracias a la posibilidad de intercambiar, divulgar recursos educativos. La fácil accesibilidad a estos recursos a través de los dispositivos sucede en una sociedad con capacidad para cubrir a través de Internet diversos aspectos personales y también profesionales y por ello el uso constante de estos.

Asimismo, a lo largo de las narraciones se encuentran aspectos negativos del uso de las diferentes pantallas tanto en el ámbito personal como el académico. Sin embargo, en el ámbito personal en su mayoría no encuentran dificultades:

"No he tenido dificultades en el uso personal de ninguno de los dispositivos que utilizo."

Sus principales problemas en este ámbito son los referidos a problemas técnicos, es decir aspectos que llegan desde las limitaciones de los formatos de los dispositivos hasta infraestructuras o recursos telemáticos que no funcionan adecuadamente, tal como se afirma:

"El hecho de escribir es un poco lento, pantalla pequeña para trabajar con algunos programas, etc. Esto se debe al tamaño del dispositivo que si fuera más cómodo para lo dicho sería más incómodo para transportarlo"

Al igual que en lo referido al ámbito educativo este, en el cual la mayoría de los problemas presentados por los participantes son de este tipo:

"No tener conexión a internet, siempre y cuando sales de casa para realizar cualquier trabajo si no hay conexión a internet te resulta más complicado."

Esto puede ser debido a la poca educación técnica y ayuda que se le s ha ofrecido a esta generación respecto a este tema, tal y como plantean Ba, Tally y Tsikalas (2002) los profesores son indispensables para ayudar a un buen uso de los ordenadores por parte de los alumnos a través la proposición de tareas que requieran el uso de internet y de directrices sobre el modo correcto de uso.

En lo que se respecta a las aplicaciones educativas de la lectura multipantalla, y en referencia al aspecto más positivo de esta se encuentran diferentes aportaciones de los participantes. En primer lugar, y siendo la más pronunciada es el avance educativo que esto supone, llevando, incluso, esta connotaciones referidas a la incorporación de nuevos recursos didácticos y a la no obsolescencia del sistema educativo y lo podemos observar en afirmaciones como:

"no tengo ningún problema en implementar el trabajo con dispositivos tecnológicos. Me gustan y para trabajar con los niños es un método moderno e innovador."

En segundo lugar, la referida a aquello que la escuela debe plasmar respecto a la sociedad actual, mostrando la necesidad de una buena formación docente asociadas a la lectura multipantalla y a las TIC en general y la necesidad de que el alumnado aprenda a usar de forma correcta los diferentes dispositivos:

"todas las innovaciones que beneficien a los alumnos son interesantes y los docentes deben adaptarse a los nuevos recursos y explotarlos."

Por ello, los docentes también deben remarcar la importancia de la adquisición de nuevas competencias por parte de los alumnos, ya que se convierten en una pieza clave en el desarrollo de las competencias tecnológicas que siguen constituyendo un gran reto para la escuela y para la sociedad en general (Davies et al 2006; Underwood et al., 2009). Y esto se evidencia en afirmaciones como:

"por desarrolla a pasos agigantados todo tipo de habilidades"

Y, por otro lado, la motivación que le podría proporcionar ala alumno este tipo de aprendizaje debido al atractivo que las TIC suponen o a la eficacia en las tareas es otro de los aspectos positivos que se podrían destacar de las entrevistas realizadas a los futuros docentes:

"El motivo que me lleva a utilizar estos dispositivos es el carácter dinámico y lúdico que se le puede dotar a las clases; opino que el alumnado pone mayor interés cuando hay uso de TIC."

En cambio, estos aspectos positivos se contrarrestan con los aspectos negativos que citan estos noveles. En el primero de ellos, la escasez de recursos puede venir dada tanto por falta de recursos materiales como de personales, esto se puede observar en las siguientes afirmaciones respectivamente:

"los alumnos no todos pueden acceder a estos aparatos por su nivel económico."

"no hay recursos humanos suficientes para llevar a cabo estos trabajos"

En el segundo de ellos referido a la falta de formación docente, también matizado con falta de cursos para el aprendizaje de estos instrumentos. De hecho, como ya comentábamos con anterioridad los docentes muestran cierta resistencia al aprendizaje con o de estos dispositivos e incluso llegan a pensar que pueden ser negativos para el proceso de aprendizaje (Van Brack 2001; Russell et al. 2003). Se puede observar que la formación docente es un impedimento para este tipo de aprendizajes al observar exposiciones tales como:

"En este momento sería complicado implantarlo, ya que hay un gran número de profesionales que no están muy familiarizados con las nuevas tecnologías, por lo que en un principio realizaría cursos para enseñar su modo de uso y que de esta manera sea más fácil poder implantarlo."

Y, por último, la distracción del infante también es preocupación principal de estos futuros docentes, ya sea por la pérdida de interacción social en el aula o el fin lúdico o social al que podrían destinar los dispositivos:

"Otro aspecto a remarcar podría ser el de darle el uso adecuado, ya que a través de estos dispositivos el acceso a la información es ilimitado y muy diverso, lo que puede generar distracciones entre el alumnado y en consecuencia falta compromiso y concentración en las clases"

5.Conclusiones

Es por todo ello, que la aplicación de este fenómeno a las aulas podría ser un proceso complejo. Sin embargo, se podría conseguir y al fin y al cabo aportaría toda la parte positiva que implica el avance, y por supuesto la adaptación de la educación a la sociedad que ha ido en ocasiones poco acompasada con la realidad social. Son pues los futuros docentes tal y como muestran los resultados los más predispuestos a la aplicación del fenómeno multipantalla en las aulas.

Todavía es necesario hacer el camino más ameno y coordinar las diferentes infraestructuras públicas de las que estamos dotados y esto depende de muchos factores económicos que no solo dependen de las personas que integran la comunidad educativa, sino que va más allá de esta. Los niños se desarrollan cada vez más en entornos con múltiples pantallas y han de desarrollar competencias que les ayuden a llevar a cabo el buen uso de estos dispositivos, para un avance no solo educativo sino también social.

Agradecimientos a los docentes Antonio Vicente Giner Gomis y Rosabel Roig Vila, por la ayuda aportada a lo largo del desarrollo de la investigación.

Referencias

Abellán, M. T. (2012). Educación y medios de comunicación en un contexto de cambio. *Educación y medios de comunicación*, 1115.

Adams, D. & Hamm, M. (2001): Literacy in a multimedia age. Norwood, MA: ChristopherGordon Publishers

Amengual, T. M., & López, M. M. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (27).

Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). Investigating children's emerging digital literacies. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, *1*(4).

Barton R. & Haydn T. (2006) Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. Journal of Computer Assisted Learning 22, 257–282.

Borgaminck-De-La-Torre, L., & Baquerin-de-Riccitelli, M. T. (2003). . "¿Internet: un medio de sociabilidad o de exclusión?" *Comunicación y sociedad*. 2003, vol. XVI, núm. 2, p.95-118.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), Handbook of research on new literacies (pp. 1–21). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Davies C., Hayward G. & Lukman L. (2006) 14–19 and Digital Technologies: A Review of Research and Projects. Futurelab, Bristol UK.

Enguita, M. F. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. In *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 119-138). Biblioteca Nueva.

Garitaonandia, C., Fernández, E., & Oleaga, J. A. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Doxa Comunicación*, *3*, 45-64.

Greenhow, C. (2008). Commentary: Connecting formal and informal learning in the age of participatory media: A response to Bull et. al. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(3). Extraído de: http://www.citejournal.org/ vol8/iss3/editorial/article1.cfm.

Greenhow, C., Robelia, E., & Hughes, J. (2009). Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.

Hammond M., Crosson S., Fragkouli E., Ingram J., JohnstonWilder P., Johnston-Wilder S., Kingston Y., Pope M. & Wray D. (2009) Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education* 18, 59–73.

Herring, S. C. (2007). Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult construction of online youth identity. In: D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 71–94). Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved January 30, 2009, from http://ella.slis.indiana.edu/~herring/macarthur.pdf.

Kay R. (2006) Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of literature. Journal of Reasearch on Technology in Education 38, 383– 408.

Kim, Y., Sohn, D., & Choi, S. M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behavior*, *27*(1), 365-372.

Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). New literacies: Everyday practices and classroom learning. 2nd edn. Maidenhead & New York: Open University Press

Ortoll, E., López-Borrull, A., Cobarsí-Morales, J., Garcia-Alsina, M., & Canals, A. (2008). El capital social com a font d'intel· ligència competitiva a les universitats. *UOC Papers*, (7).

Russell M., Bebell D., O'Dwyer L. & O'Connor K. (2003) Examining teacher technology use. Implications for pre-service and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education* 54, 297–310.

Thurlow, C., Lengel, L. & Tomic, A. (2004). Computer mediated communication: Social interaction on the internet. London: Sage.

Underwood J., Baguley T., Banyard P., Dillon G., FarringtonFlint L., Hayes M., Hick P., Le Geyt G., Murphy J., Selwood I. & Wright M. (2009) Personalising Learning. Becta, Coventry, West Midlands, UK

Van Brack J. (2001) Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research* 25, 141–157

Warschauer, M. (2007). A teacher's place in the digital divide. In L. Smolin, K. Lawless, & N. C. Burbules (Eds.), Information and communication technologies: Considerations of current practices for teachers and teacher educators: 106th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2 (pp. 157–166). Malden, MA: Blackwell

Niveles de salud psicosocial en función de la edad del profesorado

Boix-Vilella+, S., Alacreu-Crespo*, A., Abad-Tortosa*, D., Costa*, R., y Serrano*, M.A.

+Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

**Departamento de Psicobiología. Universitat de València, España*

boix_salvil@gva.es

Antecedentes: Los factores de riesgo psicosocial, especialmente el estrés laboral, afectan negativamente a la salud psicosocial de los profesores. La profesión docente se ha considerado un colectivo con alto riesgo de padecer *burnout* o el síndrome de quemarse por el trabajo lo que supone una disminución de la calidad de vida de los docentes. Este efecto, según autores, podría estar mediado por la edad. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar los niveles de salud psicosocial de un grupo de profesores en función de su edad. **Método:** La muestra del estudio está formada por 74 profesores (11 hombres y 63 mujeres) de educación primaria y secundaria con una edad media de 38.16 años, divididos en cuatro rangos de edad utilizados previamente en otras investigaciones (de 20-30 años con 20 sujetos; de 31-40 años formado por 22 sujetos, de 41-50 años con 22 sujetos; de 51-65 compuesto por 10 sujetos). Todos ellos contestaron cuestionarios de *burnout*, *job strain* y satisfacción laboral. **Resultados:** Los resultados muestran como el grupo de profesores de 31-40 años obtiene mayores niveles de agotamiento que el grupo 41-50 años ($p=0.024$). Sin embargo este grupo muestra mayor nivel de satisfacción laboral con los servicios recibidos con respecto al grupo 51-65 años ($p=0.012$). Por último, también se dan diferencias en la variable uso de habilidades, de la escala *Job Strain*, entre los rangos de edad 20-30 y 51-65 ($p=0.010$). **Conclusiones:** Las puntuaciones más altas registradas, en la variable uso de habilidades, por el grupo más joven indica que la preparación universitaria recibida les permite afrontar mejor las exigencias del puesto. Los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años obtienen mayor satisfacción laboral con los servicios recibidos y además registran mayor agotamiento que el resto de los grupos.

Palabras clave: profesores; tensión laboral; burnout; satisfacción laboral

Psychosocial health levels depending on the age of teachers

Boix-Vilella+, S., Alacreu-Crespo*, A., Abad-Tortosa*, D., Costa*, R., y Serrano*, M.A.

+Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

**Departamento de Psicobiología. Universitat de València, España*

boix_salvil@gva.es

Background: Psychosocial risk factors, especially job stress, negatively affect the psychosocial health of teachers. The teaching profession has been considered a group at high risk of burnout which means a decrease in the quality of life of teachers. This effect, according to the authors, could be mediated by the age. Therefore, the objective of this study is to analyse the levels of psychosocial health of a group of teachers based on their age. Method: The sample consists of 74 teachers (11 men and 63 women) of primary and secondary education with an average age 38.16 years, divided in four age ranges previously used in other studies (20-30 years with 20 subject; 31-40 years compound of 22 subjects; 41-50 years with 22 subjects; 51-65 compound of 10 subjects). All they answered questionnaires about burnout, job strain and job satisfaction. Results: The results showed that teachers of the group of 31-40-years obtained higher levels of exhaustion that the group 41-50 years (p=0.024). However this group showed higher level of job satisfaction with the services received with respect to the group 51-65 years old (p=0.012). Finally, differences in the variable use of skills, Job Strain scale, also exist between the age ranges 20-30 and 51-65 (p=0.010). Conclusions: The highest scores showed, in the variable use of skills, for the younger group could indicate that the received university training enables them to better meet the demands of the job. Teachers aged between 31 and 40 years scored hight in job satisfaction with the services received and also have more exhaustion than the rest of the groups.

Key words: teachers; job strain; burnout; job satisfaction

1. Introducción

Los factores de riesgo psicosocial, especialmente el estrés laboral, afectan negativamente a la salud psicosocial de los profesores (Serrano, Moya-Albiol, y Salvador, 2008). La profesión docente se ha considerado un colectivo con alto riesgo de padecer *burnout* o el síndrome de quemarse por el trabajo lo que puede reducir su satisfacción laboral (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006; Moya-Albiol, Serrano, y Salvador, 2010) lo que supone una disminución de la calidad de vida de los docentes. En este sentido, se ha afirmado que la incidencia del *burnout* en el colectivo docente parece ser un fenómeno generalizado en todos los países (Tabernero, Briones, y Arenas, 2007). Recientemente, se ha indicado que detectar los factores de estrés y burnout en los profesores pueden ayudar a prevenir las patologías relacionadas (Reichl, Wach, Spinath, Brünken, y Karbach, 2014).

En el caso del *burnout*, este efecto podría estar mediado por la edad, aunque los resultados no son concluyentes (Gil-Monte, 2005). Por un lado, se ha indicado que determinados factores del *burnout* se reducen en la medida que avanzamos en nuestra carrera laboral, mientras que otros estudios encuentran una relación curvilínea a lo largo de la carrera profesional (Olmeda, García, y Morante, 1998). En general, los profesionales que están en la franja de edad de 30 a 50 años son más vulnerables al estrés y al burnout ya que durante estos años los trabajadores se encuentran en fase de estabilización de la carrera o en la etapa de mantenimiento (Gil-Monte, 2005) como puede ser el caso de los profesores.

Altos niveles de burnout se han relacionado con baja satisfacción, habiéndose hipotetizado que los bajos niveles de satisfacción comportarán altos niveles de burnout (Moya-Albiol et al., 2010). Además, todas las subescalas del burnout correlacionan con todos los niveles de satisfacción. Sin embargo, en dicho estudio no se diferenció por grupos de edad. Por ello, teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar los niveles de estrés laboral (tensión laboral), *burnout* y satisfacción de un grupo de profesores en función de su edad.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio está formada por 74 profesores (11 hombres y 63 mujeres) de educación primaria y secundaria con una edad media de 38.16 años, divididos en cuatro rangos de edad utilizados previamente en otras investigaciones (de 20-30 años con 20 sujetos; de 31-40 años formado por 22 sujetos, de 41-50 años con 22 sujetos; de 51-65 compuesto por 10 sujetos).

2.2. Medidas

Todos los participantes contestaron cuestionarios de tensión laboral (*job strain*), *burnout* y satisfacción laboral.

La tensión laboral fue evaluada mediante el Cuestionario de Tensión Laboral de Karasek y Theorell (1990) en la versión adaptada por Steptoe, Cropley y Joekes (1999). Es una escala general que ha sido elaborada para medir los estresores en el medio laboral. El cuestionario consta de 15 ítems donde se evalúan las dimensiones de demandas en el trabajo (la cantidad de trabajo, sus exigencias mentales, presión de tiempo y la presencia de demandas contradictorias), latitud de decisión o control (control del trabajador sobre el desempeño de su trabajo y habilidad de tomar decisiones) y apoyo social. Puede obtenerse un índice de tensión laboral total: demandas/(control + uso de habilidades). Los alfa de Cronbach obtenidos por Steptoe et al. (1999) fueron .72 (demandas), .64 (control y uso habilidades) y .76 (apoyo social).

El *burnout* fue evaluado mediante el Maslach Burnout Inventory-General Survey en su adaptación al castellano realizada por Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau (2000). El cuestionario consta de 16 ítems en los que se pide al sujeto que indique con qué frecuencia (de nunca= 0 a todos los días=6) percibe en su trabajo determinadas experiencias. Puede obtenerse una puntuación total de *Burnout* (*Burnout* total= agotamiento + cinismo - eficacia profesional), así como una puntuación para cada una de las tres subescalas: agotamiento (fatiga física y emocional del sujeto), cinismo (indiferencia o actitudes de distanciamiento del sujeto hacia el trabajo) y eficacia profesional (sentido de autocompetencia al desempeñar el trabajo). El *burnout* se caracteriza por altas puntuaciones en agotamiento y cinismo acompañadas de bajas puntuaciones en eficacia profesional. Salanova et al. (2000) encontraron coeficientes alfas de .85 (agotamiento emocional), .78 (cinismo) y .73 (eficacia profesional).

La satisfacción laboral fue evaluada mediante el cuestionario S10712 de Meliá y Peiró (1989) se compone de 12 ítems y mide tres factores: satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con la supervisión y satisfacción con las prestaciones recibidas. Las alternativas de respuesta se registran en una escala de 7 grados donde 1 corresponde a muy insatisfecho y 7 a muy satisfecho. El S10/12 fue extraído del estudio de dos versiones anteriores el S4/82 y el S20/23. La versión S10/12 del cuestionario de satisfacción mantiene una consistencia interna con un Alpha de Cronbach de .88 y unos niveles de validez que mejoran la escala original (Meliá y Peiró, 1989).

2.3. Procedimiento

Para este estudio se utilizó un diseño transversal, donde se evaluó a los profesores una vez en tensión laboral, burnout y satisfacción laboral. Posteriormente, se dividió la muestra en función de la edad, haciéndose cuatro grupos de edad: 20-30 años, 31-40 años, 41-50 años y 51-65 años.

Los análisis estadísticos que se realizaron fueron ANOVAS de una vía para comparar los cuatro grupos en todas las escalas de los cuestionarios. Los análisis post-hoc fueron los contrastes de Bonferroni. El nivel de significación utilizado fue 0.05 y se utilizó el programa estadístico SPSS.

3. Resultados

En primer lugar, los niveles de tensión laboral no son diferentes significativamente entre los grupos. Cuando analizamos las subescalas encontramos que tampoco hay diferencias en demandas ni control ni en apoyo social, aunque si hay diferencias en la percepción del uso de habilidades ($F_{3,70}$=4.24, p< .008 η2p= .154, power = .841). Concretamente, el grupo de 20-30 años tiene mayor uso de habilidades (p = 0.01) que el grupo de 51-65 años (véase Figura 1).

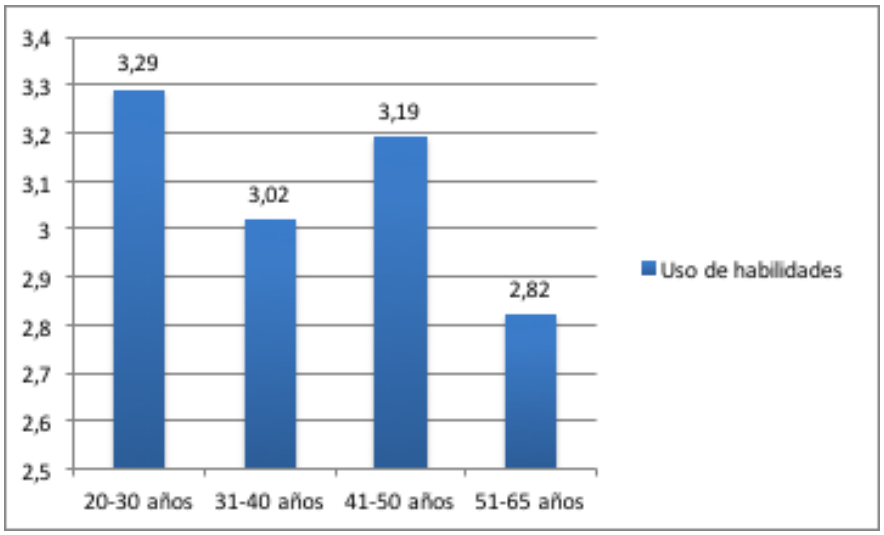


Figura 1. Puntuaciones en el uso de habilidades.

En el caso de burnout, tampoco se encuentran diferencias significativas en burnout total, ni en eficacia profesional, ni en cinismo. Sin embargo, sí hay diferencias en agotamiento ($F_{3,70}$=3.46, p< .021 η2p= .129, power = .752), siendo el grupo de 31-40 años el grupo con más agotamiento emocional, aunque únicamente es significativo (p = 0.024) respecto al grupo de 41-50 años (véase Figura 2).

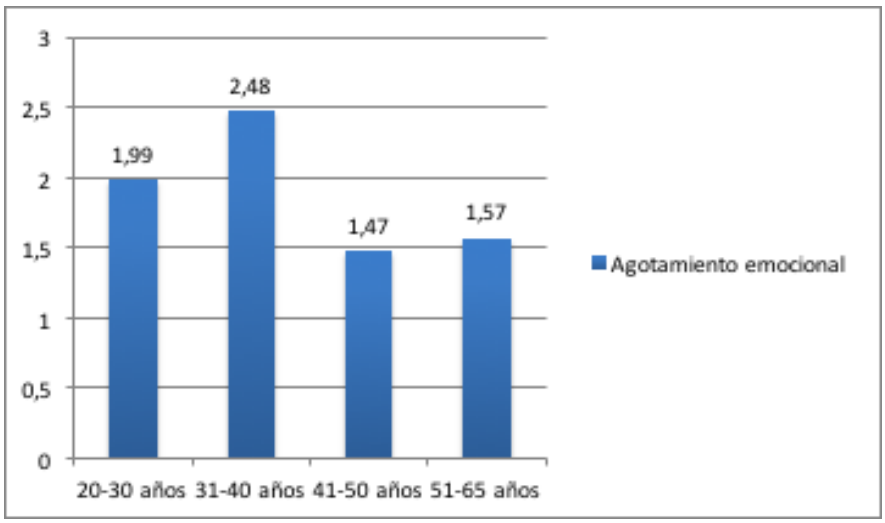


Figura 2. Puntuaciones en agotamiento emocional.

Por último, la satisfacción laboral es similar en todos los grupos, salvo en el caso de la satisfacción con las prestaciones laborales ofrecidas por la organización (colegio) ($F_{3,70}$=3.58, p< .018 η2p= .133, power = .768). En este caso, es el grupo que tenía mayores niveles de agotamiento (31-40 años) el que puntúa significativamente (p = 0.012) más que el grupo de 51-65 años, el de mayor edad (véase Figura 3).

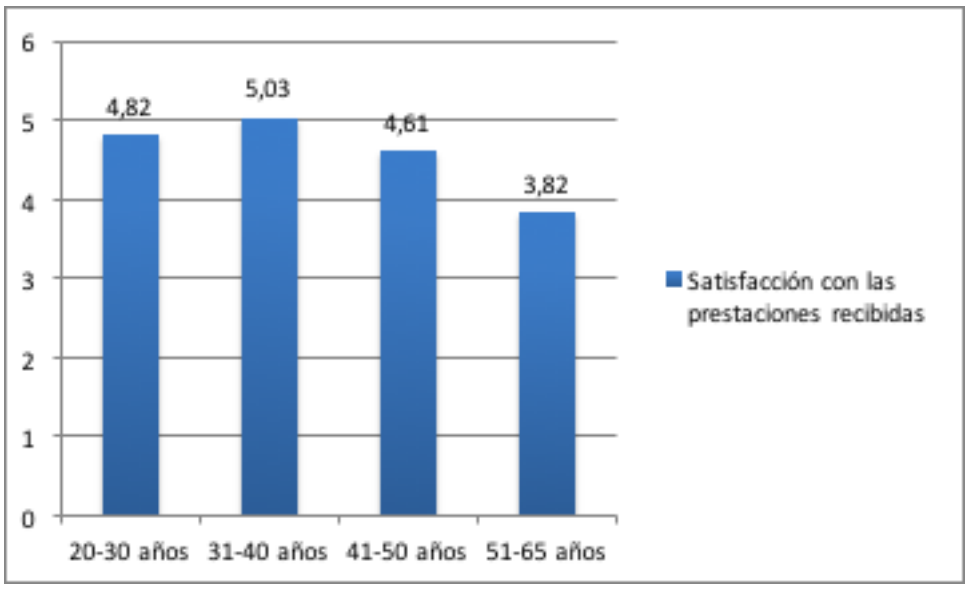


Figura 3. Puntuaciones en la escala satisfacción con las prestaciones recibidas.

4. Discusión

En primer lugar, lo primero que destaca de los resultados es que no hay grandes diferencias en tensión laboral, *burnout* ni satisfacción entre los profesores en función de los rangos de edad. Por otro lado, también resalta que ni los niveles de *burnout*, ni de tensión laboral son elevados, mientras que los de satisfacción laboral sí son elevados. Por tanto, consideramos que el primer resultado que hay que destacar es que los profesores evaluados en este estudio no están situación de riesgo psicosocial por estrés (al menos, según las puntuaciones obtenidas). De hecho, hay que tener en cuenta que este estudio se hizo con profesores en activo, en su trabajo, por lo que suponemos que todavía no están sufriendo del síndrome de *burnout* ni de alto nivel de estrés laboral.

Sin embargo, cuando se analizan los datos por rangos de edad y centrándonos en las subescalas de los cuestionarios se encuentran algunas diferencias entre grupos que pueden estar señalando aspectos a tener en cuenta de cara a la prevención de riesgos laborales en la docencia. Así, en primer lugar los datos indican que no hay diferencias en las demandas laborales, por lo que las exigencias del puesto no varían a lo largo de la vida laboral de los docentes. Sin embargo, el grupo más joven percibe que tiene y hace uso de mayores habilidades; este resultado indica en que los jóvenes tienen mayores habilidades para afrontar mejor las exigencias de su puesto de trabajo (posiblemente por la cercanía de los estudios), en comparación con los grupos de edad más avanzada que se perciben con menores habilidades. Interpretamos este resultado positivamente para el grupo más joven (tienen habilidades y por tanto mayor capacidad de control sobre su trabajo) pero de manera negativa para los mayores. De hecho, es posible que la obsolescencia de las habilidades haga más dificultoso el trabajo de este grupo; por ello, consideramos que habría que promocionar más activamente la formación en este grupo con el fin de incrementar sus habilidades docentes. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en percepción del control en el trabajo, lo cual está indicando que aunque escasos en habilidades sienten que tienen control en sus tareas, lo cual es positivo de cara a la percepción de estrés (Serrano y Salvador, 2015).

Por otro lado, dentro de la escala de *burnout* los profesores no difieren ni en el sentimiento de eficacia profesional ni en la despersonalización. Sin embargo, sí difieren en agotamiento, siendo el grupo de 31 a 40 años los que presentan mayor agotamiento que el resto de grupos. Tal y como se ha indicado en la literatura (Gil-Monte, 2005) muchas veces el *burnout* se producen en etapas tempranas del periodo laboral, justo después de iniciar las carreras profesionales con ilusión y tras la comprobación de que sus actuaciones están limitadas por la situación y las circunstancias. Nuestros resultados, parecen corroborar tal afirmación y consideramos que habría que dedicar una mayor atención a este periodo de la vida profesional con el fin de reducir los factores de riesgo psicosocial.

Por otro lado, nuestros resultados indican altos niveles de satisfacción laboral, lo que muestra que estos profesores están satisfechos con su trabajo y su centro. La única diferencia encontrada es con la satisfacción con los servicios recibidos por el centro. Curiosamente es el grupo que presenta más agotamiento el que está más satisfecho por los servicios. Este resultado, aparentemente contradictorio, puede estar reflejando que los profesores a pesar de tener mayores puntuaciones en agotamiento se sienten satisfechos con el apoyo que les proporciona el centro. En este sentido, el agotamiento percibido puede no ser negativo, sino el resultado de su esfuerzo por hacer bien su labor. De hecho, insistimos en que estos profesores están en activo y por tanto sus puntuaciones no reflejan patologías. Sin embargo, si hemos de tener en cuenta que, desde un punto de vista preventivo, estos niveles de agotamiento deben de controlarse porque pueden tornarse negativos si la situación se mantiene por mucho tiempo.

5. Conclusiones

Concluimos que las puntuaciones más altas registradas, en la variable uso de habilidades por el grupo más joven indica que la preparación universitaria recibida les permite afrontar mejor las exigencias del puesto. Por otro lado, que los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años tienen mayor agotamiento emocional, que aunque no se puede considerar patológico, sí es necesario vigilar con el fin de no cronificar el agotamiento. Por último, los resultados nos permiten concluir que la población de profesores evaluada tiene alta satisfacción y bajos niveles de estrés y *burnout*, lo que indica que todavía no están en el límite de las patologías relacionadas con el estrés laboral, pero se hace necesaria la vigilancia continua en los factores evaluados, tal y como indica la ley de prevención de riesgos laborales (1995), dado que los cambios que se pueden producir en estas variables son muy sutiles pero se pueden consolidar sin que el profesor se dé cuenta.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado con la ayuda del proyecto de investigación (GV07/022) concedido por la Generalitat Valenciana.

Referencias

Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse en el trabajo (Burnout)*. Madrid: Editorial Pirámide.

Hakanen J. J., Bakker A. B., y Schaufeli W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43,* 495–513. doi: http://dx.doi.org/10.1016/ j.jsp.2005.11.001

Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales.

Meliá, J. L., y Peiró, J. M. (1989). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 4*(11), 179-187.

Moya-Albiol L., Serrano M. A., y Salvador A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress & Health, 26*, 382–393. doi: http://dx.doi.org/10.1002/smi.1309

Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., y Salvador, A. (2010). Job satisfaction and cortisol awakening response in teachers scoring high and low on burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 629-636.

Olmeda, M. S., García, I., y Morante, L. (1998). Burnout en profesionales de la salud mental. *Anales de Psiquiatría, 14*(2), 48-55.

Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F.M., Brünken, R., y Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 85*, 85-92.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, *16*(2), 117-134.

Serrano M. A., Moya-Albiol L., y Salvador A. (2008). The role of gender in teachers' perceived stress and heart rate. *Journal of Psychophysiology, 22*, 58-64. doi: http://dx.doi.org/10.1027/0269-8803.22.1.58

Serrano, M. A., y Salvador, A. (2015). *Psicobiología del estrés*. Madrid: Pearson Custom.

Steptoe, A., Cropley, M., y Joekes, K. (1999). Job strain, blood pressure and response to uncontrollable stress. *Journal of Hypertension, 17*(2), 193-200.

Tabernero, C., Briones, E., y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: Propuesta de un programa de entrenamiento. En P. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez (Eds.), *El síndrome de quemarse en el traba*jo. Madrid: Editorial Pirámide.

Los intereses profesionales expresados por alumnos/as de Educación Secundaria

Martínez-Vicente, J.M. y García Martínez, I.

Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España Departamento, jvicente@ual.es

Resumen

Los intereses profesionales representan uno de las principales variables que influyen en la toma de decisiones vocacionales. En este sentido, se reconoce el papel que tienen tanto los intereses expresados como los inventariados, aunque los primeros se consideran más discriminativos de la elección. Los objetivos de este estudio fueron identificar cuáles son los intereses profesionales preferidos por los estudiantes de Educación Secundaria, así como comprobar el grado de amplitud de los mismos. Para ello se aplicó el Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA a una muestra a 3123 sujetos de una edad media de 15.2 años y desviación típica de 0.78; de los cuales un 45.6% son hombres y un 54.4% son mujeres de centros educativos públicos, concertados y privados de distintas localidades de España de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias en las elecciones de las profesiones que eligen los hombres y las que eligen las mujeres. Así mismo, también aparecen diferencias en las elecciones profesionales en los diferentes cursos de la E.S.O. Señalar que las profesiones de médico, profesor, maestro e ingeniero aparecen elegidas de entre las primeras en todos los cursos. Puede que estas elecciones estén condicionadas por el prestigio social que puede tener cada profesión. Por otra parte, Los resultados señalaron que se da una amplitud menor de intereses en el caso de los hombres que en las mujeres de la muestra de este estudio. También aparecieron diferencias en los distintos cursos relacionadas con la amplitud de los intereses. Así, el curso de mayor amplitud en sus intereses profesionales es 2ºESO y el de menor amplitud 2º de Bachillerato. Esta investigación sigue confirmando la existencia de diferencias de sexo (estereotipos) en las elecciones profesionales y la influencia del curso (edad) en las mismas.

Palabras clave: Conducta vocacional, Elección vocacional, Intereses vocacionales y profesionales, Asesoramiento vocacional

Professional interests expressed by students of Secondary Education

Martínez-Vicente, J.M. y García Martínez, I.

Department of Psychology, University of Almeria, Almeria, Spain

jvicente@ual.es

Professional interests represent one of the main variables that influence the career decision making. In this regard, the role that both the interests expressed as inventoried recognized, although the first considered more discriminating election. The objectives of this study were to identify preferred by secondary school students and check the degree of amplitude of the same professional interests are. For this Questionnaire Vocational and Professional EXPLORE was applied to a sample of 3123 subjects a mean age of 15.2 years and standard deviation of 0.78; of which 45.6% are men and 54.4% women in public, charter and private from different locations of Spain Secondary Education schools. The results indicated that there are differences in the election of the professions they choose men and women who choose. Likewise, also they appear differences in career choices in the different courses ESO. The professions of doctor, teacher, master and engineer shows chosen from among the first in all courses. Maybe these elections are conditioned by the social prestige that can have each profession. Moreover, results indicated that smaller amplitude of interest is given in the case of men than women in the study sample. They also appeared differences in the various courses of the range of interests. Thus, the broader course in professional interests is 2ºESO and lower amplitude 2nd year. This research continues to confirm the existence of sex differences (stereotypes) in career choices and influence the course (old) in them.

Key words: Conduct vocational, vocational choice, vocational and professional interests, career advice.

1. Introducción

A lo largo de la historia, en el campo del Asesoramiento y la Orientaci**ón Vocacional**, los investigadores se han preocupado por el estudio de las variables que influyen en la elección de la carrera. Una de esas variables son los intereses vocacionales o profesionales.

Los intereses profesionales son uno de los indicadores que más se han estudiado dado que son fundamentales en la toma de decisiones vocacionales (De la Cruz, 2008; Fernández y Andrade, 2013). Su evaluación está presente en el diseño y desarrollo de numerosos programas de orientación y asesoramiento vocacional y profesional. Considerando la importancia de los intereses vocacionales dentro de la Psicología vocacional, llevamos a cabo este estudio, utilizando el Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013). Dicho instrumento tiene en cuenta tanto los intereses expresados por los sujetos que lo cumplimentan, como los intereses inventariados obtenidos.

Algunos investigadores identifican la preferencia vocacional con los intereses expresados, incluso señalan que las preferencias vocacionales son más predictivas que los intereses inventariados (Cepero 2009). Los objetivos del presente estudio fueron verificar cómo se distribuyen los intereses vocacionales o profesionales expresados en los alumnos/as de Secundaria, comprobando las posibles diferencias en cuanto al sexo y curso de los participantes y determinar la amplitud de los mismos, entendiendo amplitud como la cantidad de profesiones

diferentes por las que el sujeto dice estar interesado como aspiración de futuro teniendo en cuenta el sexo y el curso.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 3123 estudiantes de secundaria (1º, 2º, 3º y 4º ESO y 1º y 2º Bachillerato) de centros educativos públicos, concertados y privados de diferentes zonas de España, de los cuales un 45.6% fueron hombres y un 54.4% mujeres. La edad media fue de 15.2 años con una desviación típica de 0.78.

2.2. Medidas

Se utilizó el Cuestionario para la Orientación vocacional y Profesional, EXPLORA, que permite ayudar a identificar aquellos campos profesionales que más se adaptan a los intereses, habilidades y características personales. EXPLORA evalúa la preferencia por seis campos profesionales (Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración) mediante 180 ítems. Cada campo profesional queda configurado por 30 ítems que se distribuyen en tres secciones:

a) Actividades y Profesiones. Compuesta por 18 ítems (9 de Actividades y 9 de Profesiones) por cada campo profesional, que permiten al sujeto expresar su preferencia por una serie de actividades y profesiones, indicando si le gustaría realizar la actividad o profesión propuesta, si por el contrario no le gustaría o si tiene dudas y no puede decidirse.

b) Aptitudes y Destrezas. Está formada por 9 ítems por campo profesional que permiten al sujeto indicar su dominio de una serie de habilidades y destrezas, señalando en cada una de ellas si considera que la tiene o que podría aprenderla, si por el contrario no la posee o se ve incapaz de aprenderla o si tiene dudas y no puede decidirse.

c) Características de personalidad. Con 3 ítems por campo profesional. En esta sección el sujeto debe considerar una serie de adjetivos, valorando en cada uno de ellos si describe su forma de ser, si por el contrario no considera que sea así o si tiene dudas y no puede decidirse.

Los autores del EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013) aportan evidencias de la bondad de las medidas de este instrumento en relación con su fiabilidad y validez.

2.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en 40 centros de Educación Secundaria españoles, de distintos ambientes socioeconómicos y localidades urbanas, interurbanas y rurales. Se contactó con los profesionales de la orientación en Educación, de cada uno de los centros. Una vez obtenida la respuesta aceptando la colaboración, los centros participantes y los profesionales encargados de aplicar el EXPLORA recibieron las instrucciones, la información y el material (Manual, Cuadernillo, Hoja de respuestas y Explorador de ocupaciones) para su aplicación. Los centros tuvieron aproximadamente un mes para ese trabajo. Para el análisis de datos se empleó el SPSS v.22 con licencia de la Universidad de Almería.

3. Resultados

En la tabla siguiente presentamos las 20 profesiones preferidas por la muestra total que han sido elegidas por un 61,57% de la muestra.

Tabla 1. Profesiones Preferidas

PROFESIONES	n	%
Médico	268	8.58
Profesor	248	7.94
Maestro	183	5.86
Ingeniero	148	4.73
Policía	112	3.58
Periodista	94	3.00
Informático	91	2.91
Arquitecto	87	2.78
Psicólogo	85	2.72
Veterinario	84	2.69
Abogado	80	2.56
Enfermero	63	2.01
Empresario	59	1.88
Actor	58	1.85
Mecánico	56	1.79
Futbolista	52	1.66
Diseñador	44	1.40
Biólogo	43	1.37
Bombero	37	1.18
Administrativo	34	1.08

Las cuatro primeras profesiones elegidas por un 27.11% fueron**:** médico, profesor, maestro e ingeniero; según la clasificación de campos profesionales del EXPLORA formarían parte de los campos Social-Asistencial y Científico-Investigador. Todas ellas cuentan con un estatus social entre medio alto y alto.

Profesiones elegidas por sexo

Para comprobar si se daban diferencias en las elecciones de las profesiones según el sexo, se realizó un análisis de frecuencias de las 20 profesiones más elegidas por los hombres y por las mujeres. Realizada la prueba de Chi-cuadrado (χ^2=1012,365, p< .0001) los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias en las elecciones en relación al sexo. Las mujeres se concentraron más en sus primeras cuatro elecciones que los hombres, un 35.1% frente a un 26,3% respectivamente.

Tabla 2. Profesiones elegidas teniendo en cuenta el sexo

Sexo	Profesiones	n	%	Sexo	Profesiones	n	%
Hombre	Ingeniero	111	7.9	Mujer	Médico	188	11.2
	Profesor	95	6.7		Maestro	174	10.3
	Policía	85	6.0		Profesor	153	9.1
	Médico	80	5.7		Psicólogo	76	4.5
	Informático	77	5.4		Periodista	64	3.8
	Mecánico	55	3.9		Enfermero	54	3.2
	Arquitecto	54	3.8		Veterinario	53	3.1
	Futbolista	50	3.5		Abogado	51	3.0
	Bombero	37	2.6		Actor	40	2.4
	Veterinario	31	2.2		Ingeniero	37	2.2

Tabla 2. Profesiones elegidas teniendo en cuenta el sexo (continuación)

Sexo	Profesiones	n	%	Sexo	Profesiones	n	%
	Empresario	30	2.1		Arquitecto	33	2.0
	Periodista	30	2.1		Empresario	29	1.7
	Abogado	29	2.1		Diseñador	28	1.7
	Piloto	25	1.8		Peluquero	27	1.6
	Militar	22	1.6		Policía	27	1.6
	Deportista	21	1.5		Biólogo	24	1.4
	Electricista	21	1.5		Fisioterapeuta	24	1.4
	Biólogo	19	1.3		Administrativo	20	1.2
	Actor	18	1.3		Cantante	20	1.2
	Diseñador	16	1.1		Administración_ de_empresas	19	1.1

Las profesiones que sí eligieron los hombres, pero no las mujeres fueron: informático, mecánico, futbolista, bombero, militar, piloto, deportista, electricista, todas estas profesiones están asociadas en su mayoría con el Campo Técnico-Manual. Por su parte, las profesiones elegidas por las mujeres y no por los hombres fueron: Maestro, Psicólogo, enfermero, peluquero, fisioterapeuta, administrativo, cantante, administración de empresas. Las dos profesiones elegidas entre las 5 primeras, tanto por los hombres como por las mujeres, fueron la de médico y profesor. En ambos casos el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres.

Profesiones elegidas según el curso

Las tablas siguientes exponen los resultados de las preferencias vocacionales por cursos. La prueba de Chi-cuadrado se obtuvieron los siguientes resultados $\chi^2_{(995, 3123)} = 1348{,}115$, $p < 0001$ ratificando que se dieron diferencias entre los cursos. En la tabla 3 mostramos las 20 profesiones más elegidas por los alumnos de la ESO.

Tabla 3. Profesiones preferidas por los cursos de la ESO

1º ESO			2º ESO			3ºESO			4ºESO		
Profesiones	**n**	**%**	**Profesiones**	**n**	**%**	**Profesiones**	**n**	**%**	**Profesiones**	**n**	**%**
Médico	33	9.7	Médico	24	8.5	Profesor	67	7.8	Médico	84	10.0
Profesor	32	9.4	Profesor	24	8.5	Médico	54	6.3	Profesor	69	82
Maestro	22	6.5	Maestro	19	6.7	Ingeniero	45	52	Ingeniero	48	5.7
Veterinario	19	5.6	Veterinario	15	5.3	Maestro	36	4.2	Maestro	45	5.4
Actor	13	3.8	Futbolista	11	3.9	Periodista	36	4.2	Informático	31	3.7
Deportista	11	3.2	Ingeniero	10	3.5	Informático	34	3.9	Policía	29	3.5
Futbolista	10	2.9	Psicólogo	10	3.5	Arquitecto	32	3.7	Arquitecto	24	2.9
Peluquero	10	2.9	Arquitecto	9	3.2	Policía	29	3.4	Abogado	23	2.7
Cantante	8	2.3	Policía	9	3.2	Actor	21	2.4	Veterinario	23	2.7
Mecánico	8	2.3	Abogado	8	2.8	Abogado	19	2.2	Periodista	20	2.4
Biólogo	7	2.1	Mecánico	8	2.8	Enfermero	19	2.2	Psicólogo	20	2.4
Ingeniero	7	2.1	Informático	7	2.5	Futbolista	18	2.1	Enfermero	18	2.2
Policía	7	2.1	Actor	6	2.1	Psicólogo	18	2.1	Mecánico	18	2.2
Abogado	6	1.8	Peluquero	6	2.1	Diseñador	17	2.0	Diseñador	17	2.0
Empresario	6	1.8	Piloto	6	2.1	Mecánico	17	2.0	Empresario	16	1.9
Bailarín	5	1.5	Bombero	5	1.8	Veterinario	16	1.9	Administrativo	12	1.4
Militar	5	1.5	Cantante	5	1.8	Empresario	15	1.7	Adm. Empresas	11	1.3
Periodista	5	1.5	Periodista	5	1.8	Biólogo	14	1.6	Futbolista	11	1.3
Psicólogo	5	1.5	Administrativo	4	1.4	Cantante	13	1.5	Biólogo	10	1.2
Arquitecto	4	1.2	Cocinero	4	1.4	Fisioterapeuta	11	1.3	Cirujano	10	1.2

Las cuatro primeras profesiones elegidas por los alumnos de 1º ESO y 2º ESO fueron las mismas: Médico, Profesor, Maestro y Veterinario. Las profesiones de Deportista, Empresario, Biólogo, Bailarín y Militar; fueron elegidas entre las 20 preferidas por los alumnos de 1º de ESO, pero no fueron elegidas por los alumnos/as de 2ºESO. Estos manifestaron su interés por ser Informáticos, Pilotos, Bomberos, Administrativos y Cocineros. En las restantes profesiones coinciden en las elecciones ambos cursos y se diferenciarían en él porcentaje de elección.

Las profesiones preferidas por los alumnos de 3º y 4º de ESO fueron: Profesor, Médico, Ingeniero y Maestro, volviendo a coincidir en sus elecciones los alumnos de estos cursos. En cuanto a las diferencias entre estos dos cursos señalar que los alumnos de 3º señalaron su preferencia por Actor, Cantante y Fisioterapeuta. Mientras que los de 4º de ESO prefirieron Administrativo, Administración de empresas y Cirujano. Por último, en la siguiente tabla aparecen las elecciones de los alumnos de Bachillerato.

Tabla 4. Profesiones preferidas en Bachillerato

1ºBachillerato			**2ºBachillerato**		
Profesiones	**n**	**%**	**Profesiones**	**n**	**%**
Médico	52	8.9	Médico	24	11.2
Profesor	45	7.7	Maestro	21	9.8
Maestro	40	6.8	Ingeniero	15	7.0
Policía	26	4.4	Psicólogo	14	6.5
Ingeniero	23	3.9	Policía	12	5.6
Periodista	23	3.9	Profesor	12	5.6
Abogado	21	3.6	Informático	10	4.7
Psicólogo	19	3.2	Enfermero	9	4.2
Arquitecto	16	2.7	Empresario	7	3.3
Adm. Empresas	13	2.2	Abogado	5	2.3
Publicista	13	2.2	Arquitecto	5	2.3
Empresario	12	2.0	Periodista	5	2.3
Bombero	11	1.9	Trabajador social	5	2.3
Enfermero	11	1.9	Actor	3	1.4
Fisioterapeuta	11	1.9	Administrativo	3	1.4
Actor	10	1.7	Economista	3	1.4
Veterinario	10	1.7	Farmacéutico	3	1.4
Biólogo	9	1.5	Piloto	3	1.4
Economista	8	1.4	Publicista	3	1.4
Informático	8	1.4	Químico	3	1.4

La profesión más elegida entre los alumnos de Bachillerato fue la de Médico. Puede que esta elección esté condicionada por el prestigio social que puede tener esta profesión. Además, se dan diferencias entre las elecciones que hacen los alumnos de Secundaria Obligatoria y los de Bachillerato. Cabe señalar la aparición de la profesión de Policía entre las cinco primeras en ambos cursos de Bachillerato. También la de Psicólogo que forma parte de las elecciones de los alumnos de 2º de Bachillerato.

Amplitud de intereses expresados

Las tablas siguientes expresan los resultados sobre la amplitud de intereses, entendida como la cantidad de profesiones que el sujeto indica como aspiraciones de futuro. Para ello, se realizaron tablas de contingencia y ANOVAS.

En las primeras, los números del 1 al 5 representan la cantidad de aspiraciones que el sujeto podía indicar. En la tabla 5 se recoge el porcentaje de preferencias por parte de la muestra en cada una de las cinco aspiraciones, clasificadas según sexo. La prueba de Chi-cuadrado no confirmó diferencias en la amplitud de intereses entre hombres y mujeres ($\chi^2_{(5, 2997)}$= 7,707, p< .173).

Tabla 5. Número de intereses expresados teniendo en cuenta el sexo

Amplitud de intereses	Hombre n=1362	Mujer N=1635	TOTAL %
1	5.2	3.8	4.4
2	13.9	12.9	13.3
3	19.8	20.6	20.2
4	16.7	17.6	17.2
5	40.3	42.2	41.3

Tanto hombres como mujeres señalaron mayoritariamente cinco preferencias. El porcentaje siguiente corresponde a la elección de 3 preferencias (en hombres y en mujeres) y el siguiente a elegir cuatro preferencias (coinciden hombres y mujeres). Solo el 5.2% de hombres y el 3.8 de mujeres eligieron una sola preferencia. Con respecto a la puntuación media de la amplitud de intereses se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo, siendo la mujer la que presentó una mayor amplitud de intereses (tabla 6).

Tabla 6. Amplitud de intereses teniendo en cuenta el sexo

SEXO	N	Media	Dt	*t*	Sig.
HOMBRE	1362	3.61	1.459	-2.267	0.02
MUJER	1635	3.72	1.375		

Amplitud de intereses expresados por cursos

También en este caso, los porcentajes de amplitud mayores correspondieron a la elección de cinco preferencias y los menores a la elección de una preferencia. La prueba de Chi-cuadrado confirmó la existencia de diferencias en la amplitud de intereses por cursos ($\chi^2_{(25, 3023)}$ = 53,327, p< .001)

Tabla 7. Número de intereses expresados por curso

Amplitud de intereses	1ºESO n=329	2ºESO n=272	3ºESO n=812	4ºESO n=822	1ºBCHT n=574	2ºBCHT n=214	TOTAL N=3023
1	2.4	2.2	5.5	5.2	3.7	5.1	4.4
2	14.6	14.0	12.2	13.7	12.5	15.9	13.4
3	18.5	18.8	20.1	20.4	19.5	24.3	20.1
4	14.3	14.3	17.2	16.7	19.7	20.1	17.2
5	44.1	50.0	42.1	40.0	39.4	33.6	41,3

Los resultados del ANOVA por cursos señalaron la existencia de diferencias en la puntuación media de la amplitud de intereses. Siendo 2º de la ESO el que cuenta con una mayor amplitud de intereses en relación con cursos superiores como 4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato. Se constató la tendencia a disminuir la amplitud conforme se avanza de curso.

Tabla 8. Amplitud de intereses teniendo en cuenta el curso

CURSOS	n	Media	Dt	F	Sig.	Post hoc
1ºE.S.O	329	3,65	1,511	2,577	0,025 *	2ºE.S.O > 4ºE.S.O
2ºE.S.O	272	3,94	1,251			2ºE.S.O > 1ºBCHTO
3ºE.S.O	812	3,7	1,404			2ºE.S.O > 2ºBCHTO
4ºE.S.O	822	3,61	1,448			
1ºBCHTO	574	3,63	1,457			
2ºBCHTO	214	3,58	1,289			

*p<.005

4. Discusión

Este estudio se centró en la evaluación de los intereses expresados utilizando el EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013). En este sentido el primer objetivo planteado fue identificar cuáles son las profesiones de mayor interés hoy en día para el alumnado de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos señalaron como las profesiones más preferidas las de médico, profesor, maestro e ingeniero. Estas preferencias del alumnado seguramente van a estar mediatizadas por la influencia que tiene el status social de la profesión, la remuneración económica, el conocimiento o desconocimiento de algunas profesiones y las salidas profesionales etc. Estos resultados se pueden justificar desde la teoría de los Proyectos Profesionales de Gottfredson (1996). Como señala Rocabert (2003) en relación con esta teoría es en la adolescencia cuando se organiza la carta cognitiva de las profesiones y, en ese sentido, las imágenes que el adolescente tiene de las profesiones vienen de los estereotipos referidos a las generalizaciones que se hacen de las profesiones en relación con la personalidad de quien las ejerce, el trabajo que hacen, la vida que llevan, ventajas e inconvenientes. En este sentido el nivel de prestigio se sitúa como una de las dimensiones que forma parte fundamental de esta carta cognitiva y que ejerce una clara influencia en los gustos y preferencias de los adolescentes. Por otro lado, los resultados de nuestro estudio también apuntan a la existencia de diferencias según sexo. Podemos afirmar que aún siguen existiendo diferencias en las elecciones que realizan los hombres y las mujeres. Así, mientras los primeros tienen interés por profesiones como mecánico, futbolista, bombero, electricista… (Campo Técnico-Manual), estas profesiones no aparecen en las elecciones de las mujeres. Del mismo modo, hay algunas profesiones que tan solo son elegidas por las mujeres y no aparecen en las elecciones de ellos. Otra de las dimensiones de la carta cognitiva establecida por Gottfredson (1996) relacionada con masculinidad y femineidad de las profesiones pueda estar ejerciendo su influencia en el proceso de elección de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria que parecen estar manifestando algunos estereotipos profesionales relacionados con el género. A este respecto, hay otros estudios que también corroboran la existencia de estereotipos de género en la elección de las carreras universitarias (Sánchez, 2009; Díaz, 2009; Ortega y Renau, 2009). Por su parte Fernández, Romera y Ortega (2012) obtienen resultados que también muestran perfiles de alumnos y alumnas diferentes en relación a su itinerario académico y en relación al sexo.

En cuanto al segundo objetivo, referido a la amplitud de intereses entendida como la cantidad de profesiones que el sujeto indica como aspiración de futuro; los resultados expresan que a medida que se avanza de curso menor es la amplitud; siendo los alumnos de 2º de bachillerato los que menor amplitud presentan. Por tanto, estos alumnos comienzan a tener más consolidada su identidad vocacional.

5. Conclusiones

Algunas de las implicaciones que se pueden derivar de este estudio son: la necesidad de iniciar los procesos de orientación desde el inicio de la ESO, aspecto en el que se coincide con otros estudios (Olivares, De León, y Gutiérrez, 2010); también, fomentar el interés en fortalecer los procesos de orientación vocacional como señalan Acosta-Amaya y Sánchez (2015). Estos procesos deben tener en cuenta la existencia de estereotipos profesionales en relación con el estatus y el género con el fin de evitar el posible sesgo que puedan generar los mismos en la toma de decisiones. Consideramos que se debe seguir trabajando en aspectos de coeducación puesto que sigue siendo un factor de diferencia en las elecciones profesionales. En definitiva, se reitera la necesidad de una orientación y asesoramiento adecuados para facilitar una toma de decisiones realista y adecuada en la que se elimine el posible sesgo generado por los estereotipos.

Agradecimientos: Al Departamento I+D de TEA Ediciones por su colaboración en la aplicación del EXPLORA y a todos los centros colaboradores donde se aplicó el cuestionario.

Referencias

Acosta-Amaya M.M. y Sánchez, J.P. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología, 8*(2), 156-170.

Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional Específica*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf.

De la Cruz, M. V. (2008). *IPP-R. Inventario de Preferencias Profesionales Revisado.* Madrid: TEA Ediciones.

Díaz, C. (2009). Decisiones libres*. El Mundo. Suplemento aula* (19-1- 2009, p.4)

Fernández, J. L. y Andrade, F. (2013). *CIPSA. Cuestionario de Intereses Profesionales*. Madrid: TEA Ediciones.

Fernández, J. L., Romera, E. y Ortega, R. (2012). *Competencias cognitivas, intereses profesionales y prerrequisitos de aprendizaje en el alumnado de 4º de la ESO*.I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Recuperado de http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/Iinnovagogia2012/paper/view/31/33

Gotfredson (1996). Gottfredson´s theory of circumscription and compromise. En D. Brown, L. Brooks y Associates (Eds.), *Career choice and development* (179-232). San Francisco : Jossey-Bass.

Martínez-Vicente, J. M. y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. Madrid: TEA ediciones.

Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas, *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel

Ortega, M. y Renau, E. (2009). Una receta para acabar con los estereotipos. *El Mundo. Suplemento Aula*. (19-1-2009, p.5)

Olivares, M.A., De León, C. y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21,* 81-92

Sánchez, A. (2009). Vocaciones Unisex. El *Mundo. Suplemento aula.* (19-1-2009, p.1)

Índice de autores

Abadía Valle Ana Rosa	c80,1				
Abellan Roselló Laura	c66,2				
Acle Tomasini Guadalupe	c36,1	c64,2	c74,6	c78,2	c78,3
Acuña Santiago Roger	c62,3				
Águila Maturana Ana María	c71,1				
Aguilar Tamayo Manuel Francisco	c31,3				
Aguirre Nerea	c24,2				
Aguirre y Rivera Susana del Sagrado Corazón	c23,2				
Aixauli I	s66,4				
Ajenjo Patricia	c73,2				
Alacreu Crespo Adrián	p32,3				
Alarcón David	c18,6				
Alba Corredor Guadalupe	c7,2				
Albaladejo Blázquez Natalia	c35,3	c5,3	p2,5		
Albert Pla David	p3,8				
Alcantar Enriquez Victor Manuel	c65,3				
Alcántara Carolina	c1,6				
Alcover Silvina	c62,2				
Alejandre Espinoza Miriam	c33,5				
Alférez Villarreal Azul	c21,3	c21,6	c35,1		
Allueva Torres Pedro	c80,1				
Almoguera Martón Arantza	c9,4				
Alonso Alcalde Nuria	c32,2				
Alonso Stuyck Paloma	c54,6				
Alvarado Cruz Merary	c81,2				
Alvarez Bernardo Gloria	c31,1				
Álvarez Reig Eliana	c18,2				
Álvarez Teruel José Daniel	s55				
Alvareza I	s35,3				
Amer J	s24,1				
Amian Josué	c18,6				
Amposta Mellert Verónica Cecilia	c2,5				
Andreo Santana Yasmina	c10,1	c10,2	c55,5		
Andrés Ibáñez Maria	c80,2				
Andrés Roqueta Clara	c57,2	c57,7	p9,5		
Andreu Ato Nuria	c76,3				
Andreu Rodríguez Jose Manuel	c55,1	c55,2			
Angelini Doffo María Laura	c47,3				
Antonio Cañongo Anayanzin	c36,1				

Antonio-Agirre I	s15,4				
Aragón Marta	c79,5				
Arce Guridi Raquel Citlalli	c41,2				
Arce Parra Irma	c29,1	c34,1			
Arena Roberto	c2.2	c24,5			
Arenas López Miriam	c52,5				
Arias Gundín Olga	p15,1	p25,8	p25,9		
Arnaiz García A.	s19,2	s19,4			
Arribillaga Ana	s15,2				
Arrimada García María	c68,4				
Astorga Cervantes Maria Gabriela	c26,1				
Ávila Clemente Vicenta	p16,7	p18,5	p24,4		
Axpe Inge	s15,2				
Azpiazu L	s15,1				
Ballester Arnal R	s46,2	s46,3	s46,4	s46,5	p22,1
Ballester Ll.	s24,1				
Ballester Manuel Laia	c57,2				
Barbosa Ribeiro Adriana	c2,6				
Bark Jung Min Jung	c63,1				
Barragán Ana Belén	s03				
Barrasa Ángel	c28,5				
Barrera Mares Silvia Angélica	c74,6				
Bascon Miguel	c24,2				
Bastías Manresa Joaquín	p11,7				
Beltrán Villamizar Yolima Ivonne	c20,4				
Benavides Nieto Alicia	c1,4				
Benedito Irene	p9,2				
Berciano Serrano Verónica	c41,4				
Berenguer C	s66,3	s66,5			
Berjas p	s33,1	s33,2			
Bermejo Fernández Vicente	c45,5				
Bermúdez Rey M.T	s19,1	s19,4			
Bernal A	s24,2				
Bezerra Rodrigues Daniela	c85,3				
Bissetto D	s33,5				
Blanca E	s18,1				
Blanco Pérez Margarita	c45,5				
Blázquez Garcés Juan Vicente	p3,3				
Blazquez-Llamas María Ángeles	c47,3				
Boix Vilella Salvador	p21,1	p32,3			
Botella Pérez Paula	p27,6				
Brenlla Blanco Juan Carlos	s10				
Briones Leopoldo	c49,4				
Brugarolas Criach Imma	c79,2				
Buelga Vasquez Sofía	c4,3	c4,4	c55,3		

Caballer Miedes Antonio	c80,2			
Caballero San José César	s32,3			
Cabrera Pérez Lidia	c75,5			
Calvo Echeverri María de los Ángeles	c16,3	c56,5	c84,2	
Calvo Rodríguez Ángel Regíno	c68,2			
Camero Morán Andrea	c41,6			
Camino Ortiz de Barrón I	s15,2			
Camorlinga Cabrera María Gabriela	c5,5			
Canedo García Alejandro	s63			
Cano Fernández Jordi Raúl	p27,4			
Cánovas P	s24,3			
Canto M. Carmen	s38			
Cantón Chirivella Enrique	p21,4	p21,4		
Cantón Mayo Isabel	c74,4	c84,5		
Cantons-Palmitjavila Jordi	c79,2			
Cañadas-Osinski Isabel	p15,4			
Capote Morales Mªcarmen	c35,2	p22,3		
Carballo Márquez Anna	c79,2			
Cardila Fernando	s03			
Cardona Moltó Cristina	c15,5			
Carpio Fernández Maria De La Villa	c34,4	c34,5		
Carrasco Parra Cristina	c80,3			
Carrascosa Iranzo Laura	c4,3	c4,4	c55,3	
Carrero Diez Beatriz	p1,5	p15,2	p29,3	
Caruana-Vañó Agustín	c35,3	c5,3		
Casadiegos Esperanza	c79,5			
Casanova Arias Pedro Félix	c34,4	c34,5		
Casañola Mercedes	c28,5			
Casas Ferran	c67,6			
Castaño F.	c85,6			
Castejón Costa Juan Luís	c35,6			
Castellanos Sánchez Maria Teresa	c27,2			
Casterad J	s62,5	p28,8		
Castro Calvo J	s46,2	s46,3	s46,4	s46,5
Castro Franco Bibiana Edivey	c16,3	c56,5	c84,2	
Castro Soriano Raquel	c17,1	c33,6		
Cava Caballero María Jesús	c4,3	c4,4	c55,3	
Ceccato Roberta	p28,8			
Cepero S	s31,3	s31,4		
Cerezo Rusillo María Teresa	c34,4	c34,5		
Chavez Díaz Leticia	c3,2			
Chavez López Carlos Alberto	c41,2	p29,9		
Chávez Soto Blanca	c36,2			
Chevalier Sebastien	p9,5			
Chiner Sanz Esther	c15,5	p28,7		

Chorot Raso Paloma	c3,4	c3,5	c66,1	p5,2
Cirami Lautaro	c62,1			
Clarà Marc	c23,4	c23,6		
Clemente Estevan Rosa Ana	c57,1			
Coll Salvador César	c69,4			
Colombo Maria Elena	c62,1	c62,2		
Colomer S	s66,2			
Colomina Rosa	c23,4	c24,2		
Conesa Conesa María Rosa	c54,3			
Cordero Oropeza Roberto	c30,2			
Correa Velasco Guimarães Luciana Carlena	c2,6			
Cortes Rincon Albenis	c22,2	c64,6		
Crespo Sierra Maria Teresa	c81,1			
Cruz Reyes Nadia Ivett	c81,2			
Cubero Pérez Rosario	c49,1			
Cuesta Zamora Cristina	p7,1	p7,2		
Cuevas Campos Ricardo	p21,2			
Curone Gladys	c62,2			
Da Silva e Silva Côrtes André Luis	c2,6			
Dauvin Herrera Cristóbal	c41,1			
Dávalos Romo María Teresa	c10,6			
Dávila Valdez Laura Elena	c25,2			
Daza Ponce Dora Alicia	c3,2			
De Ayala Montserrat	p12,7			
De Cisneros de Britto Julio César	c65,4			
De Frutos Jaisalmer	c79,5			
De la Cruz Moreno Noé	c47,1			
De La Fuente Cristina	p20,3			
De Marco Marilete Terezinha	c25,6			
De Paz Lugo Patricia	p23,3			
De Sixte Herrera Raquel	c53,6	c57,5		
De Souza Candida	c2,6	c39,4		
Del Ser Guillén María	c30,5			
Di Giusto Valle C.	s19,1	s19,3		
Di Vita Alessandro	c314			
Díaz Boada Sandro	c80,6			
Díaz Maldonado Sergio	c15,4			
Díaz Prieto Cristina	s63			
Díaz Rodríguez Irene	p27,3	p28,8		
Díez González Maria Carmen	c76,3			
Díez Mediavilla Antonio	c43,2			
Doménech Betoret Fernando	c66,2			
Domingo Ajenjo Francisco	c31,1			
Domínguez Ramírez Paola	c22,3			
Duarte Moreno Ronald	c42,5	c42,6		

Durán Bouza Montserrat	s10			
Echeazarra Ibon	s15,3			
Escate Lay Eduardo Genaro	s63			
Escolano-Pérez E	s62,3			
Escolar Llamazares María Del Camino	c74,2			
Esnaola I	s15,1			
España Parrasi Leidy Johanna	c61,4			
Esparza Moreno Alma Yadira	c58,3			
Espinoza Pastén Laura Marjorie	p18,1			
Esquivel Ancona Fayne	s18,3			
Esteban-Guitart Moisès	c53,1	c69,4		
Ester Mariñoso Pilar	c45,5			
Esteras Peña Jesús	c3,4	c3,5	p5,2	
Estévez López Estefanía	c70,3			
Estrada N	s62,5			
Fajardo Bullón Fernando	c5,2			
Farfan García Maria del Carmen Consuelo	c10,6	c55,4		
Felipe Castaño Elena	c5,2			
Fernández Abella Raquel	s10			
Fernández Andrés Mª Inmaculada	p27,4			
Fernández Bustos Juan Gregorio	p21,2			
Fernández C. Mª	s24,4			
Fernández Cabezas María	c7,2	c7,3	c7,4	
Fernández Cristina	c18,1	c18,6	c82,1	
Fernández Inmaculada	p27,6			
Fernández Sánchez Elena Giovanna	c63,2			
Fernández Solo de Zaldívar Isabel	c29,5			
Fernández Zabala A.	s15,2			
Fernández-Marcos Tatiana	p20,3			
Fernández-Rodríguez Ana María	s32,3			
Ferradás M.M	s1,1			
Ferreiro V	s58,2			
Ferrer-Cascales Rosario	p2,5	c5,3		
Fidalgo Redondo Raquel	c43,5	c68,4	p15,1	s53
Fignoni Alicia	c5,1			
Flores Builes Raquel	c80,2			
Flores Pablo	c27,2			
Francés Herrera José	s55			
Freire C.	s1,1			
Gaeta González Martha Leticia	c69,2			
Galán De La Calle Manuel	c25,4			
Gallardo Flores Ana María	c18,1	c18,6	c82,1	
García Bacete F. J	s17,4			
García Berben Ana Belen	c31,1			
García Berbén Trinidad	c11,5			

García Castro Ana	c27,6		
García F. J	s17,5		
García Fernández Manuel	s10		
García Inés	c73,2		
García Jimenez Jesús Javier	c10,1	c10,2	c55,5
García Linares Maria De La Cruz	c34,4	c34,5	
García Lozada Rosalinda	c78,3		
García Martín Judit	s63		
García Martín Sheila	c84,5	c84,5	
García Molina Irene	c57,1		
García Perales Ramón	p3,7		
García Pérez O	s24,4		
García Ramos Gallego David	c27,6		
García Ros Rafael	p23,1		
García Salgado Diana Elizabeth	c31,3		
García Sánchez Jesús Nicasio	s63		
García Tarraga Mª José	c38,5		
Garza Quiñones Rosa Maria	c29,4		
Gázquez Linares José Jesús	s03		
Gértrudix Barrio Felipe	c65,4		
Gestal Leandro	c62,1		
Gijón Puerta José	c28,4		
Gil Beltrán José Manuel	c80,2		
Gil Julià B	s46,2		
Gil Llario María Dolores	p22,1	p27,3	p28,8
Gilar Corbí R	c33,2	c35,6	
Gil-Madrona P	c67,5		
Giménez García C	s46,2	s46,5	
Giménez García Cristina	p27,3		
Gimenez García Pilar	c5,3		
Giménez Palacios José Antonio	c54,3	c54,4	
Giménez Ruiz C	s46,4		
Gimeno Nieves Encarna	p1,3		
Giul Llario	s46,3		
Goldberg-Looney Lisa	p2,5		
Gómez Devís M.ª Begoña	c27,5		
Gómez González Andrea	c84,4		
Gómez Puerta José Marcos	p28,7		
Gómez-Barreto I.	c67,5		
Gomila M.A	s24,1		
González A.L	s5,1		
González Armario María Milagros	c34,2		
González Bellido Andrés	c5,3		
González Eva	p15,3		
González Gómez Carla	s55		

Gónzalez Granados Aurora	c36,2			
Gónzalez Hernández Juan	p21,6	p22,5		
González Lorente Cristina	c29,3			
González Marqués Javier	c9,6			
González Martí Irene	p21,2			
González Morga Natalia	c29,3			
González Ortega Eva	c15,4			
González Sala Francisco	p27,4			
Goñi Palacios E	s15,2			
Grau Comany Salvador	s55			
Gual J	s33,4			
Gueglio Saccone Constanza	c71,5			
Guerra Mora P.	s19,2	s19,4		
Guevara Sanginés Martha Leticia	c26,4			
Guijo Blanco Valeriana	c3,6	c32,2	c71,1	
Gutiérrez Fresneda Raúl	c39,6	c43,2		
Guzmán Casas Ana Mercedes	c25,2			
Guzmán Rosquete Remedios	c39,1	c56,1	c74,1	c76,2
Guzman Valdez Juana Elena	c3,2	c81,2		
Hagg Carime	c43,1			
Henrique Silva Daniele Nunes	c39,4			
Hernández Aguilar José Francisco	c25,2			
Hernández Albarrán Candy	p6,6			
Hernández Lucie	p9,5			
Hernández Villalvazo Sandra Noemi	c41,2	c65,3	p29,9	
Herráiz Obispo Laura María	s13,4			
Herrera Clavero Francisco	c37,1	c69,5		
Herrera Gutiérrez Eva	c54,3	c54,4	c71,4	
Herrera L	s31,1	s31,2	s31,3	s31,4
Herrero-Nivela M-L	s62,3	s62,5		
Higashi Teresita	c7,1			
Honrrubia Navarro Carmen	p21,2			
Honrubia Perez Maria	c1,5			
Hugon Mandarine	c56,2			
Ibarra Hernández Berenice	c61,3			
Inda M	s24,4			
Infante Guillermoa	s15,3			
Inglés Saura Cándido José	c70,3			
Isidro de Pedro Ana Isabel	c18,2	c41,4	c41,6	
Islas Rico María Cristina	s18,3			
Izquierdo Cristina	c73,2			
Javaloyes Saez Maria Jose	c25,4	c47,6		
Jean-François Giret	c38,3			
Jiménez González Alan Uriel	c34,1	c81,2		
Jiménez Gutiérrez Teresa Isabel	c70,3			

Jimeno Morenilla Antonio	p1,3			
Jover Mira Irene	c66,3			
Juan L. Castejón Costa	p3,8			
Justicia Díaz Mª Dolores	c7,2	c7,3	c7,4	
Justicia-Arráez Ana	c11,5	c7,2	c7,3	c7,4
Karla E	s18,1			
Labastida González Pedro	c55,4			
Labuiga Tomas Isabel	c69,3			
Laporta Herrero Isabel	p10,6	p10,7		
Latorre A	s33,1	s33,2	s33,4	s33,5
Latorre Juan Lourdes	s55			
Laura Camas Garrido	c49,1			
Lemkow-Tovías Gabriel	c79,2			
Leon Del Barco Benito	c5,2			
León Moreno Celeste Marcela	c11,2	c12,1	c38,1	
León Romero Alma Adriana	c65,3	p29,9		
León Zarceño Eva	p21,1	p21,3	p21,4	
Liao Ruan	p29,5			
Lima Elieuza Aparecida	c25,6			
Lino de Paula Lucília Augusta	c2,6			
Llanas Ortega Clara	c66,1			
Lledó A	s31,1	s31,2		
Llin E	s17,5			
Llopart Rossell Mariona	c53,1	c69,4		
Llorens Hector	p12,7			
Llorens I García Òscar	p30,4			
Lloret Irles Daniel	c84,4			
Lombardo Enrico	c62,2			
López Aguilar Guillermo Oswaldo	c34,1	c81,2		
López Alacid María Paz	p18,6	p19,3		
López Aymes Gabriela	c62,3			
López de Arana Elena	c24,2			
López Díaz-Villabella S	c33,2			
López Gaspar Icela	c41,2			
López Gutiérrez Paula	c43,5			
López Ibarra Danya	c23,3			
López Liliana	c7,1			
López Mora Clara	p21,6	p22,5		
López Ortuño Josefa	c54,3			
López Pérez César	p10,6	p10,7		
López Pérez Julio	c58,1			
López Ruiz Elisa	c15,5			
López Yasmín	c62,1			
López-Martínez Laura	c35,3			
Lozada García Rosalinda	c30,2	c78,2		

Lozano Barrancos Maria	p18,6		
Lozano Inés	p28,7		
Lozano Inmaculada	c79,5		
Lucie Hernández	c38,3	p6,5	
Luna M.L	s29,4		
Luzardo Briceño Marianela	c60,4	c60,5	
Madrid Navarro Angélica Basilia	c41,2		
Mamajon Mateos Miguel	p10,6	p10,7	
Mampel Alandete Sílvia	c79,2		
Marande G	s17,4	s17,5	s18,1
Marco Pardo Nestor Francisco	p21,3	p21,4	
Marco Taberner Rafaela	p18,1		
Márquez A.	s29,3		
Márquez Cervantes Ma. Concepción	c69,2		
Marti Quiles Lucia	p19,6		
Marticorena Sánchez Raúl	c32,5		
Martín Noemy	c73,2		
Martin Palacio M.E	s19,1	s19,3	
Martín Payo Rubén	p15,5		
Martinez Agurtzane	c24,2		
Martínez Álvarez José Luis	c15,4		
Martínez Basurto Laura María	c74,6		
Martínez Cárdenas Juana María	c25,2		
Martínez Clares Pilar	c29,3		
Martínez Frontera Laura	c62,2		
Martínez Fuentes Arantza Arantzazu	c35,2		
Martínez García Lindsay	c16,1		
Martínez Hernández Ariadna Crisantema	c26,4		
Martínez Laura	c78,3		
Martínez Miguel Silvia María	c2,5		
Martínez Pastor Mª Luisa	c70,3		
Martínez Ranfla Vic	c41,2		
Martinez Sanchis Sonia	p23,1		
Martínez Vicente José Manuel	p15,8		
Martínez-García Inmaculada	c31,6		
Martins Rosario	c3,6		
Martos África	s03		
Marugán Miguelsanz Montserrat	c25,4		
Mathiesen De Gregori Maria Elena	c22,3		
Matilla L	s38,1	s38,2	s38,3
Matilla Laura	s38		
Mauri Teresa	c23,4	c23,6	c24,2
Mayol Juan de la Cruz	c62,1		
Mélanie Souhait	c38,3		
Mendo Lazaro Santiago	c5,2		

Mendoza Espinosa Maria Antonieta	c26,1			
Mercader J	s66,1			
Merino Escobar Jose Manuel	c22,3			
Merma Molina Gladys	p28,7			
Millán Estañ Juan José	c4,6			
Miranda A	s66,1	s66,2		
Mohamed L.	s31,3	s31,4		
Molero Mª del Mar	s03			
Molina Tortosa Laura	c35,3			
Moncho Pellicer Alfredo	s55			
Monjas M.ª I	s17,4			
Morales Aguilar Paulina Liliana	c30,6			
Morales Hernández Ignacio	c55,4			
Morales Palafox Edgar	c64,2			
Morales Rodríguez Francisco Manuel	p15,4	p23,6	s13,1	
Morcillo Cerrato Adela	c53,6	c57,5		
Morell Mengual Vicente	s46,3	s46,4	p27,3	p28,8
Moreno Boa Ángel	c29,1	c34,1		
Moreno Campos Verónica	p3,3			
Moreno Gonzalez Sergio	c66,1			
Muelas A	s5,5			
Muñez D.	s35,3	s38,1	s38,2	s38,3
Muñoz Martínez Yolanda	s13,4			
Muñoz Villena Antonio Jesús	p21,6	p22,5		
Narváez Peláez Manuel Alejandro	p23,6			
Navarrete Sánchez Enrique	c10,6	c55,4		
Navas Martínez Leandro	c66,3	p7,1	p7,2	
Nerea María	c68,2			
Nieto Escoto María	c26,4			
Nieto Garoz Raquel	c57,1			
Nocito Muñoz Guiomar	c25,4	c47,6		
Noronha López Esperanza	c46,5	c46,6		
Novo Rosa	c70,2	p29,6		
Nuñez-Caballero Juan Manuel	c7,5			
Olguín Ángeles Ana Magdalena	c30,2			
Olivares Iglesias Fátima	p15,1			
Oliver J.	s24,1			
Oliverio Laura Viviana	c37,2			
Olivier Pinto Noemi Roselia	c26,1			
Onrubia Javier	c23,4	c24,2		
Ordaz Villegas Gabriela	c36,1	c64,2	c78,2	c78,3
Orrantia Josetxu	s38,1	s38,2	s38,3	
Orte C	s24,1			
Ortega Barón Jessica	c4,3	c4,4	c55,3	
Ortega S.G	s29,2			

Orteso Rivadeneira Francisco Javier	c58,1		
Ortín López Gloria	c10,1	c10,2	c55,5
OrtizY	s17,5		
Osoro Sas Amaia Nerea	c52,5		
Ota Eriko	c43,3		
Oteri B	p5,10	p5,9	
Oyarzún Gómez Denise	c41,1	c65,2	c67,6
Pabago Gustavo	c62,2		
Pacheco Sanz Deilis Ivonne	s63		
Padilla Xóchitl	s18,2		
Palazón Herrera José	c46,2		
Palazón Herrera José	c19,3		
Palomero	s66,2		
Panuhaya Chagoya Xochiquetzal	c30,2		
Paredes Daniel	c23,6		
Pareja Salinas José Miguel	s55		
Pascual B	s24,1		
Pastor Cerezuela Gemma	p27,4	p3,3	
Paterna Bleda Consuelo	p13,3	p13,4	
Pedreira Álvarez Montserrat	c79,2		
Peña Fernández Maria Elena	c55,1	c55,2	
Peña J.V	s24,4		
Peralbo Uzquiano Manuel	s10		
Perales Pérez N	s62,3		
Perandones M.T	s31,1	s31,2	
Pereira-Docampo Juan Ramón	p15,4		
Perez Albores Nahiber	c26,1		
Pérez Beatriz	p1,6		
Pérez de Albeniz Noelia	c3,6		
Pérez Díez Alicia	c22,1		
Pérez Hernández Elena	c79,5	c9,6	p6,6
Pérez Molina David	p27,6		
Perez Rodríguez Elizabeth	c38,2		
Pérez Torres Vanesa Carolina	c22,1		
Pérez-Fuentes Mª del Carmen	s03		
Perona-Andrés J. M	c67,5		
Perrin Paul B.	p2,5		
Pertegal Felices María Luisa	p1,3	s55	
Pichardo Martínez M.Carmen	c11,5	c7,5	
Pineda Espejel Heriberto Antonio	c41,2		
Pinedo González Ruth	s32,3		
Pino Juste Margarita	c69,6		
Piña Vázquez Diana Laura	c29,1	c33,5	
Piñeiro I	s1,1		
Pizarro Ruiz J.P	s19,2	s19,4	

Pizarro Ruiz P	s19,1				
Poggioli Lisette	c46,5	c46,6			
Polo Del Río Maria Isabel	c5,2				
Ponce Ceballos Salvador	c65,3				
Poncelis M.F	s29,1	s29,2	s29,3	s29,4	
Portoles Ariño Alberto	p21,6	p22,5			
Pozo R	s24,1				
Pozo Rico Teresa	c35,6				
Prada Ana	c70,2	p29,6			
Prada Rozo Mauricio Javier	c38,2				
Prado N	s58,2				
Prado Sosa Osmeri	c38,2				
Prieto-Ayuso A.	c67,5				
Priore Fraire Américo	c34,2				
Puigdellivol Aguade Ignasi	c58,3				
Pujol López Francisco A	p1,3				
Pulido Acosta Federico	c37,1	c69,5			
Pumares Lavandeira Lucía	c69,6				
Queiruga Dios Miguel Ángel	c77,5				
Quesada Conde Ana Belén	c1,4				
Quintero Corzo Josefina	c27,3				
Quirant Erades Manuel	p18,6	p19,3			
Quiroga MªÁngeles	p20,3				
Rabadán Rubio Jose Antonio	c10,1	c10,2	c55,5		
Ramirez Reyes Alfonso	c56,3				
Ramírez Salazar Mary Angélica	c42,5	c42,6	c80,6		
Ramos AJ.	s19,2				
Ramos Baz Marta	p3,2				
Ramos Díaz Estibaliz	s15,2				
Randazzo Elvira	p5,10	p5,9			
Rebon Rodríguez Laura	c53,6	c57,5			
Redondo Pacheco Jesús	c60,4	c60,5			
Regueiro B	s1,1				
Renau C	s17,5				
Rentería Conseción Jennifer	c10,6				
Rico Maestre Cristina	p19,3				
Risso Migues Alicia	s10				
Rivas Rebaque Begoña	c65,4				
Rivera Torres Ariel	c81,2				
Roa Rivera Reyna Isabel	c41,2				
Roa Venegas José María	c37,1	c69,5			
Robledo Ramón Patricia	p1,5	p15,1	p15,2	p29,3	p29,4
Robles Bonifacio C	s5,2				
Rocabert Beut Esperanza	s54				
Rodrigues Dayane	c40,6				

Rodríguez A	s24,3				
Rodríguez Inés	c57,5				
Rodríguez López Haridian	p22,3				
Rodríguez MªC	s24,4				
Rodríguez Martín Inés	c53,6				
Rodríguez Natalia	c38,2				
Rodríguez Navarrete Claudia	c22,3				
Rodríguez Rivas Alejandra	p13,4				
Rodríguez Rodríguez Daniel	c56,1	c74,1	c76,2		
Rodríguez S	s1,1				
Rodríguez Salazar Mª Clotilde	p1,5	p15,2	p15,3	p29,3	
Rodríguez-Fernández A	s15,2				
Roger Sánchez Concepción	p3,3				
Rojas Yuber	c42,5	c42,6			
Romero Lealde Claudia Margarita	c64,3				
Romero López Miriam	c1,4	c17,2	c31,3	c7,5	
Romero Rodríguez José María	c28,4				
Ros Iker	s15,3				
Ros Paredes Juan	c10,1	c10,2	c55,5		
Rosales González Cristina Dolores	c75,5				
Rosales Javier	p3,2				
Rosalesa J	s35,3				
Roselló B	s66,3	s66,5			
Roselló S	s17,4	s17,5			
Rosser Limiñana Ana Maria	c17,4	c13,8	p7,7	p8,1	p8,2
Rossignoli Palomeque Teresa	c9,6				
Rubio A	s17,4	17,5			
Rubio Rubio L	s19,3	s19,4			
Ruiz Ballesteros Desirée	c38,4	p11,7	p31,2	p7,6	
Ruiz D. Seva	p11,7				
Ruiz Palomino Estefanía	s46,2	s46,5	p22,1		
Ruíz Ramírez Carlos	c35,3				
Ruiz Sedeño Celia	p3,3				
Ruiz Verónica	s18,2				
S. Bastías J.	p11,7				
Sabroso Cetina Alicia	s55				
Sahuquillo P	s24,3				
Saiz Manzanares Maria Consuelo	c32,5	c77,5			
Saiz Vicente Enrique	c47,3				
Salazar T	s18,1				
Salgado Burgos Carolina	p27,4				
Salmerón Sánchez	s46,2	s46,5			
Salmerón Sánchez Pedro	p22,1				
San Romualdo S	s38,1	s38,2	s38,3		
San Romualdo Sara	s38				

San Segundo Jimenez Isabel	c53,6				
Sanagustín Mª Victoria	c28,5				
Sánchez Caravaca Juan	c58,1				
Sánchez M.Rosario	s38,1	s38,2	s38,3		
Sánchez Mármol Diego Javier	c71,4				
Sánchez Medina José Antonio	c18,1	c18,6	c82,1		
Sánchez Raja Esther	c1,5				
Sánchez Rivero Rut	p15,1				
Sánchez-Marchán Cristina	s03				
Sánchez-Morales Esther	c11,5				
Sánchez-Sansegundo Miriam	p2,5	c5,3			
Sandín Ferrero Bonifación	c3,4	c3,5	c66,1	p5,2	
Sandoval Anguiano Martha Patricia	c17,1	c33,6			
Saneleuterio Elia	c27,5	c54,6	c27,6		
Santacreu José	p20,3				
Santamaría Vázquez Montserrat	c71,1				
Sanz Cervera Pilar	p27,4				
Sanz Pilar	p27,6				
Sarasa M	s15,1				
Sarmiento Villabona Laura Victoria	c20,4				
Sarralde Pereira Monica Isabel	c32,4				
Sastre Silvia	p3,2				
Schindler Corinna	c4,6				
Segura García María Angeles	p15,8				
Segura Hernández Ángel	c33,5				
Seidmann Susana	c71,5				
Serrano Chover Carla	p23,1				
Serrano Pintado Isabel	c74,2				
Serrano Rosa Miguel Ángel	p21,1	p32,3			
Seva Larrosa Sara	p11,6	p11,7	p4,9	p31,2	p7,6
Seva López Claudia	p1,5	p15,2	p29,3		
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia	c13,6	c14,3	c49,4		
Siqués Carina	c69,4				
Sisto Mariam	c2.2	c24,5			
Soria Izquierdo Eloy	c57,7	p9,2			
Soto Mª Dolores	c27,4				
Soto Muñoz Maria Eugenia	c22,3				
Souhait Melanie	p9,5				
Souza Cândida	c40,6	c85,3			
Suárez Hortiales Evelyne	c61,3	c64,3			
Suarez Magdalena	c27,4				
Suarez N.	s1,1				
Sureda I	s17,4				
Suriá Martínez Raquel	c17,4	p13,8	p7,7	p8,1	p8,2
Talavera Pérez Isabel	c39,1				

Tamez Herrera Claudia	c56,3			
Tapia Montesinos Milagros	c53,5			
Tijeras Iborra Amparo	p27,6			
Tolordava Z.	c62,6			
Torán M.S	s5,4			
Torío S	s24,4			
Torrance Mark	c43,5			
Torrego Seijo Juan Carlos	s13,4	s14		
Torres Hernández Ana Guadalupe	c29,1			
Torres Hernández Flor Adelia	c27,3			
Tortosa Ybáñez María Teresa	s55			
Trejo Trejo Marina	c41,2			
Trianes Torres María Victoria	s13			
Urrea Pedro Nell	c38,2			
Valdés Sánchez Carmen Ana	p15,5			
Valdunquillo Carlón María Isabel	c53,6	c57,5		
Valera Belmonte Lucía	p13,3			
Valiente García Rosa María	c66,1			
Valle A.	s1,1			
Vallejo V.	s29,1			
Vargas María Claudia	c38,2			
Vargas Rebollar María Elena	c5,5			
Vázquez M.E	s5,5			
Veas Iniesta Alejandro	c35,6			
Vega L	s29,1	s29,2	s29,3	s29,4
Veleiro Vidal Alberto	s10			
Vera Medinelli M.	s19,1	s19,2	s19,3	
Vera Pedroza Alejandro	c3,2	c33,5		
Vera-Gil Sara	c31,6			
Verschaffel L	s38,1	s38,2	s38,3	
Vicente Santiago	p3,2			
Vicentea S	s35,3			
Vila Mendiburu Ignasi	c69,4			
Vila Pérez S	p7,8			
Vilà R	s58,2			
Villegas Castillo Esther	p7,7	p8,1	p8,2	
Villena Martínez María Dolores	c1,4			
Vivas Iriarite Jessica	c4,6			
Vives M	s24,1			
Vizoso Gómez Carmen Mª	p25,8	p25,9		
Vuelta L	s15,4			
Ygual Fernández Amparo	p18,1			
Ysla Almonacid Liz Cristina	p16,7	p18,5	p24,4	
Zacatelco Ramírez Fabiola	c36,2			
Zahaf Nebia	c9,2	c9,3		

Zamorano Vital M.	s19,3	
Zeder Zita	c4,6	
Zepeda Hurtado María Elena	c61,3	c64,3
Zimbrón Flores Marisol	c81,5	
Zuazagoitia Ana	s15,3	
Zulaica Palacios Fernando	c80,1	
Zulaika L. M	s15,4	